

VOLUME
01
SEPTEMBER 2013



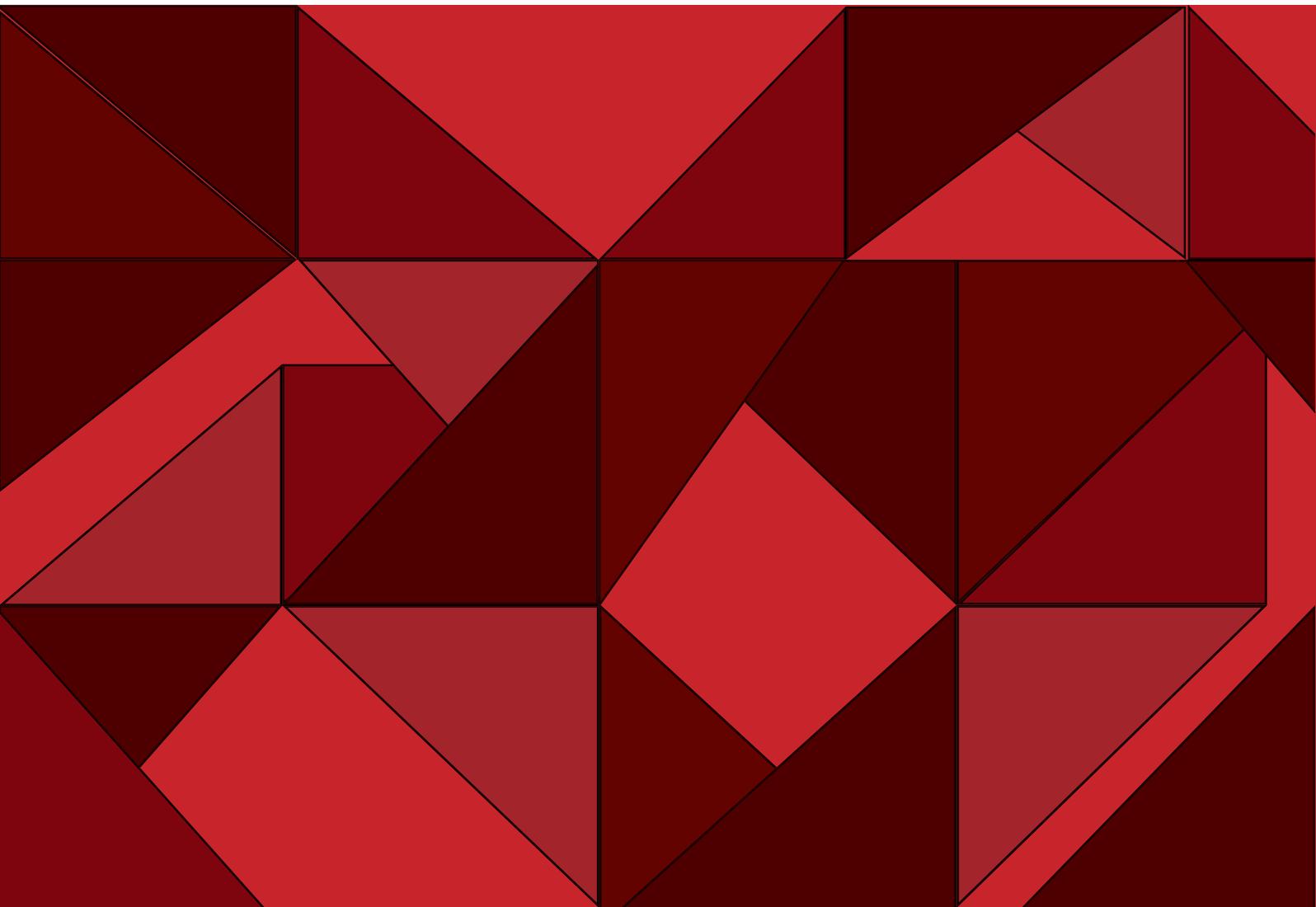
9 772339 045007
ISSN 2339-045X

JURNAL ILMIAH BAHASA, SASTRA, DAN BUDAYA JERMAN

Pendekatan Lintas Budaya dalam Penelitian dan Pengajaran Studi Jerman di Indonesia

*Interkulturelle Fragen in Forschung und
Lehre in der indonesischen Germanistik*

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



Pendekatan Lintas Budaya dalam Penelitian dan Pengajaran Studi Jerman di Indonesia

*Interkulturelle Fragen in Forschung und Lehre
in der indonesischen Germanistik*

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

VOLUME 01 | SEPTEMBER 2013

Impressum

Herausgeber:

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

**Layout Jurnal Ilmiah Bahasa, Sastra,
dan Budaya Jerman**

Aulia Annisa & Sifa Ningrum

Projektkoordination

Svann Langguth

Redaktion

*Setiawati Darmojuwono
Svann Langguth
Guido Schnieders
Pratomo Widodo*

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 Lehr- 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 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 -2013:

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 Adresse des Indonesischen Germanistenverbandes:

Indonesischer Germanistenverband

Dr. phil. Darmojuwono
Fakultas Ilmu Pengetahuan Budaya U.I. Program Studi Jerman
Kampus Universitas Indonesia Depok
16424 Indonesien
E-Mail <setiawatid@yahoo.com>



Vor wort

Der vorliegende Band ist die Erstausgabe des Jurnal Ilmiah Bahasa, Sastra, dan Budaya Jerman, der Zeitschrift des indonesischen Germanistenverbandes (IGV). Die Herausgeber freuen sich sehr, damit die Gründung einer indonesischen Zeitschrift für deutsche Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft bekannt geben zu können.

Der Indonesische Germanistenverband (IGV) wurde im Dezember 2007 auf einer Tagung indonesischer Germanisten an der Universitas Negeri Jakarta gegründet. Der Verband verfolgt das Ziel, den Austausch und die Zusammenarbeit in der indonesischen Hochschulgermanistik zu fördern, und zwar sowohl in Bezug auf die Forschung wie auch auf die Lehre. Der IGV ist ein Verband der Germanisten und Deutschdozenten an indonesischen Hochschulen und arbeitet eng mit dem Indonesischen Deutschlehrerverband zusammen. Er sucht und hält Kontakt zu den nationalen Verbänden zur Förderung der deutschen Sprache, Literatur und Kultur in den deutschsprachigen Ländern und in Asien, besonders in Südostasien. Der IGV kooperiert eng mit dem DAAD, dem Goethe-Institut und den Botschaften der deutschsprachigen Länder in Indonesien.

Seit seiner Gründung hat der IGV eine Vielzahl von Aktivitäten entwickelt. Dazu gehören Fortbildungen und Tagungen, an denen Germanisten und Deutschdozenten von Hochschulen aus allen Teilen Indonesiens teilgenommen haben. Zusammen mit Kollegen aus anderen südostasiatischen Ländern arbeitet der IGV an der weiteren Vernetzung der Germanistik in der Region. 2012 hat der IGV gemeinsam mit dem DAAD an der Universitas Indonesia in Jakarta die erste südostasiatische Sommeruniversität für Germanistik durchgeführt, mit Studenten und jungen Wissenschaftlern aus ganz Südostasien. Mit der Gründung des Jurnal Ilmiah Bahasa, Sastra dan Budaya will der Verband den fachlichen und wissenschaftlichen Austausch zwischen Germanisten und Deutschlehrenden an Hochschulen in Indonesien weiter fördern.

In Indonesien gibt es gegenwärtig 14 Hochschulen (12 staatliche Universitäten, eine private und eine Hochschule mit Fachbezug), die ein Studium in deutscher Sprache, Literatur oder Kultur anbieten. Die Zahl der Studierenden liegt bei über 2.500, die Zahl der Lehrenden in Germanistik und Deutschstudium beträgt über 250. In Bezug auf Ausbildungsziele und Curriculum sind zwei grundsätzliche Orientierungen zu unterscheiden. Drei der 12 staatlichen Universitäten haben eine eher germanistische Ausrichtung, die seit einigen Jahren zusehends durch berufsbezogene Komponenten ergänzt wird. Neun staatliche Universitäten, die ein Bachelorstudium Deutsch anbieten, sind aus pädagogischen Hochschulen hervorgegangen. Der Schwerpunkt der Ausbildung liegt hier auf der Lehrerbildung. Praktische, auf die Erfordernisse des lokalen Arbeitsmarktes bezogene Ausbildungsziele treten hinzu.

Tatsächlich arbeiten viele Absolventen eines Deutsch- bzw. Germanistikstudiums in Indonesien auch nach dem Studium in der Deutschvermittlung an Schulen, Hochschulen oder Sprachschulen. Dem entspricht, dass Deutsch in Indonesien als Schulfach in einer vergleichsweise guten Position ist. Den Erhebungen des Netzwerks Deutsch zufolge lernen bis zu 100.000 indonesische Schüler in der Schule Deutsch. Außerhalb der Schule wird Deutsch häufig als Bildungssprache erlernt, insbesondere zur Vorbereitung auf ein Studium in Deutschland. Außer in der Deutschvermittlung arbeiten Absolventen eines Deutsch- bzw. Germanistikstudiums häufig bei den vielen deutschen Unternehmen und Institutionen in Indonesien, in internationalen Firmen und Organisationen, im Tourismus und vereinzelt im Medienbereich, in Diplomatie und in der staatlichen Verwaltung.

Vor diesem Hintergrund soll das Jurnal Ilmiah Bahasa, Sastra, dan Budaya Jerman des IGV als Medium der Verständigung und Vernetzung der indonesischen Germanistik dienen und den fachlichen und wissenschaftlichen Diskurs über die deutsche Sprache, Literatur und Kultur sowie über die Weiterentwicklung des Deutschstudiums in Indonesien fördern. Die Zeitschrift widmet sich Fragen der Forschung ebenso wie Fragen der Lehre, ist thematisch offen und will ausdrücklich auch junge Wissenschaftler und Deutschdozenten zum Austausch ermutigen. Der IGV publiziert das Journal als digitale Zeitschrift und freut sich darüber, wenn sie möglichst große Verbreitung findet.

Die vorliegende Erstausgabe versammelt Beiträge zum Thema Interkulturelle Fragen in Forschung und Lehre in der indonesischen Germanistik und damit zu einem Gegenstand, der in allen Aspekten von Germanistik und Deutschstudium relevant ist. Die Beiträge beziehen sich auf die theoretischen und praktischen Themenfelder „Deutschstudium und Ausbildung von Kulturmittlern“, „Linguistik und Fremdsprachendidaktik“ und „Literatur- und Kulturwissenschaft“. Die Autorinnen und Autoren repräsentieren fast alle Universitäten mit Germanistik- und Deutschstudium in Indonesien und sind in ihrer Vielfalt damit repräsentativ für die indonesische Germanistik. Drei Beiträge stellen grundsätzlich die Germanistik in Thailand, Vietnam und Indonesien dar und veranschaulichen so das Bestreben des IGV, zu einer weiteren Vernetzung des Faches in Südostasien beizutragen.

Jakarta, Yogyakarta und Kuala Lumpur, Juni 2013

Setiawati Darmojuwono
Svan Langguth
Guido Schnieders
Pratomo Widodo

Inhaltsverzeichnis

Über IGV	I
Vorwort	III
Inhaltsverzeichnis	V
Teil 1: Germanistik in Vietnam, Indonesien und Thailand	
• Germanistik in Vietnam Le Tuyet Nga	1
• Interkulturalität als Gegenstand der indonesischen Germanistik Setiawati Darmojuwono	9
• Interkulturelle Fragen in der thailändischen Germanistik. Die ASEAN-Zusammenarbeit. Wanna Saengaramruang	15
Teil 2: Deutschstudium und Ausbildung von Kulturmittlern	
• Interkulturelle Kompetenz im Curriculum – einige Überlegungen zu dem Thema Astrid Raabe	28
• Die Leistung der indonesischen Deutschstudierenden in der angewandten pädagogischen Forschung Endang K. Trijanto	36
• Hochzeitsbräuche im Deutschunterricht Hafniati	40
• Kulturschock am Beispiel Indonesischer Studenten in Deutschland Herri Akhmad Bukhori	48
• Didaktische und methodische Vermittlung interkultureller Kompetenz Kalvin Karuna	56
• Bild-Bildtext-Überschrift Eine Fallstudie: Der Bombenanschlag auf Kuta, Bali am 12. Oktober 2002 in der Süddeutschen Zeitung M. Sally H.L. Pattinasarany	62
• Interkulturelle Kompetenz durch Deutschunterricht Surya Masniari Hutagalung	72

Teil 3: Linguistik und Fremdsprachendidaktik

- Die Weiterentwicklung der Schreibfertigkeit indonesischer Deutschstudenten durch aktive Fehleranalyse **82**
Ahmad Sahat Perdamean
- Problempotenziale interkultureller Beratungsgespräche im akademischen Bereich: die Anliegensformulierung **87**
Dian Ekawati
- Alternative Methoden bei der interkulturellen Vermittlung von Linguistik (Morphologie und Syntax) **97**
Dian Indira
- Die deutschen Reflexivpronomen und ihre äquivalenten Äußerungen im Indonesischen **110**
Edy Hidayat
- Euphemismen im Deutschen **117**
Heti Kurniawati
- Unterrichtsprojekt im Landeskundeunterricht: Kurze Filme herstellen **124**
Iman Santoso
- Kooperative Binnendifferenzierung im Unterricht **135**
Irene Risakotta
- Vermittlung von Differenzen in der interkulturellen Kommunikation durch Fehleranalyse im Unterricht "Germanistische Linguistik II" (GL II) **145**
Kurniasih
- Interkulturelle Kommunikation und DaF-Unterricht im Hinblick auf die segmentalen und prosodischen Aspekte **157**
Leli Dwirika
- Interkulturalität und Versuch einer Phraseologieforschung im Deutschen und Vietnamesischen **166**
Le Tuyet Nga
- Die Förderung der Hör- und Schreibkompetenz durch das Computerprogramm "Diktat" als Digitale Rechtschreibübung und -hilfe für indonesische Deutschstudenten **174**
M. Kharis
- Analyse der Funktionsverbgefüge und der Phraseolexemischen Verbalphrase in Wirtschaftsdeutsch **183**
Mery Dahlia Hutabarat
- Wortschatzunterricht für Anfänger **189**
Muh. Anwar
- Die Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Studienmodul "Deutsch für Tourismus" an der Universitas Negeri Yogyakarta (UNY) **196**
Pratomo Widodo
- Die Vermittlung von Lernstrategien im Sprachunterricht **206**
Santiah
- Lehrwerkanalyse zum Thema Verkehr **222**
Sri Prameswari Indriwardhani
- Partikeln im Deutschen Übersetzen, Auch kulturbezogen **231**
Sufriati Tanjung
- "Expertenrunde" zwischen Sprachvermittlung und Interkulturalität **239**
Tanja Schwarzmeier
- Beitrag der Phonologie beim Deutschunterricht **250**
Wilma Akihary

Teil 4: Literatur- und Kulturwissenschaft

- Identitätskrise: Studie zum Roman "Ich lerne Deutsch" von Denis Lachaud **259**
Akbar K. Setiawan
- Alles dreht sich um "Goethe" **267**
Azizah Siregar

- Die Welt durch das Lesen literarischer Werke sehen: 277
 Eine Vergleichsuntersuchung zwischen Rilkes Gedicht Herbsttag und dessen
 Übersetzung von Chiaril Anwar
Dudy Syafruddin
- Interkulturelle Fragen in Forschung und Lehre in der indonesischen Germanistik 285
Gabriele E. Otto
- Der hermeneutische Blickwinkel der interkulturellen Kommunikation in 293
 Inge Schubarts Ärztin im Dschungel von Sumatra
Lucia Hilman
- Die Spannung zwischen der Religion und dem Säkularismus im Roman Das 298
 Leben ist eine Karawanserei. Hat zwei Türen. Aus einer kam ich rein. Aus der
 anderen ging ich raus.
Syamsu Rijal
- Javanische Kultur in der Gedichtsammlung von Otto Abt 305
Yati Sugiarti

Germanistik in Vietnam

Dr. Le Tuyet Nga
Vietnam National University Hanoi (VNU)
Fremdsprachenhochschule
ngalt@vnu.edu.vn

1. Zur Einführung

Heute bieten drei staatliche Universitäten (Nationaluniversität Hanoi, Universität Hanoi und Nationaluniversität Ho Chi Minh City) einen vollen Bachelor of Arts-Studiengang im Fach Germanistik mit verschiedenen Ausrichtungen an, so an der NU Hanoi Übersetzer- und DaF-Ausbildung, an der HU Übersetzerausbildung und an der NU HCMC eine gemischte Ausbildung in DaF, Wirtschaft und Tourismus. Die Universität Phuong Dong wird im Juni 2010 aus finanziellen Gründen das Deutschangebot einstellen (momentan studieren noch 20 Studenten im 4. Studienjahr).

An der Fremdsprachenhochschule der Nationaluniversität Hanoi wurde 1992 Deutsch als Nebenfach für die Englischstudenten und ab Wintersemester 1994 als Hauptfach mit Übersetzer-Orientierung angeboten. Im September 2005 wurde erstmalig in Vietnam die Ausbildung des Deutschen als Fremdsprache an unserer Universität etabliert als Vorbereitung auf das Pilotprojekt zur Einführung der deutschen Sprache in die Schule. Das vierjährige Studienprogramm wurde nun seit 2006 auf das amerikanische Bildungs-Credit-System umgestellt und schließt mit dem B.A.-Titel ab.

Über den DaF-Studiengang hinaus bietet die Fremdsprachenhochschule der Nationaluniversität Hanoi als erste Universität Vietnams in Kooperation mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) in einem Pilotprojekt eine zweite praxisorientierte Fortbildungsphase für Deutschlehrer an, die sich an deutschen Standards der Lehreraus- und -fortbildung sowie vietnamesischen Vorgaben orientiert.

Auch die Entwicklung des Deutschunterrichts in der Schule verdient in diesem Zusammenhang besondere Beachtung, insofern als sie sich positiv auf das Germanistikstudium und die Motivation der Studierenden auswirken kann. Die starke Nachfrage an Deutsch (von 150 im Jahr 2007 auf derzeit 848 Lerner) geht auf die Initiative "Schulen: Partner der Zukunft" zurück, die der ehemalige Bundesaußenminister Dr. Frank-Walter Steinmeier ins Leben gerufen hat, und deren Ziel es ist, ein

weltumspannendes Netz von mindestens 1.000 Partnerschulen aufzubauen und damit bei jungen Menschen Interesse und Begeisterung für das moderne Deutschland und seine Gesellschaft zu wecken. Daran sind 5 staatliche und 2 private Schulen beteiligt, wo Deutsch als erste und zweite Fremdsprache gelernt und gelehrt wird.

2. Germanistikstudium in Vietnam

Das Germanistikstudium in Vietnam entspricht in Umfang und Inhalt bei weitem nicht dem vergleichbaren Studium in Deutschland, was vor allem darauf zurückzuführen ist, dass einerseits die überwiegende Mehrheit der Studierenden keine Sprachvorkenntnisse haben und somit Anfänger sind, und andererseits die auf Vietnamesisch abgehaltenen Fächer einen großen Teil des Curriculums bilden. Trotz der unterschiedlichen Fächerangebote und Schwerpunktsetzungen der einzelnen Universitäten sieht das Grundmodell des B.A.-Studiengangs auf Grund eines vom MoET (Ministry of Education and Training) festgelegten Curriculums, das z. T. wenig Freiheit und Raum für die Gestaltung des Curriculums lässt, mehr oder weniger ähnlich aus. So besteht das Germanistikstudium über die für alle Studenten in Vietnam obligatorischen Fächer der Allgemeinbildung hinaus aus der Sprachvermittlung, der Beschäftigung mit der deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft, Landeskunde und Übersetzung bzw. DaF. Da in letzter Zeit als ein wichtiger Maßstab für die Qualität die Praxisorientierung und die Deckung der Berufsfelder gesetzt werden, werden Fachsprachen ins Studienprogramm aufgenommen, so Deutsch im Tourismus, in der Wirtschaft und im Finanzwesen.

2.1. Zulassungsvoraussetzungen

Um sich an der Universität einschreiben lassen zu können, müssen die Abiturienten eine zentralisierte Hochschulaufnahmeprüfung ablegen. Die Zulassung zum Studium hängt allein von dem Ergebnis dieser Prüfung ab. Allerdings gibt eine große Anzahl der Bewerber Deutsch als zweite Wahl hinter Englisch bzw. Chinesisch und Japanisch an, was natürlich Konsequenzen auf die Motivation der Studenten hat, deren Verstärkung eine Herausforderung für unsere Lehrer darstellt. Die Nationaluniversität Hanoi schreibt jedes Jahr einen B.A.-Germanistikstudiengang mit Schwerpunkt Übersetzen aus, und momentan alle 4 Jahre mit Schwerpunkt DaF, was u.a. vom Bedarf an Deutsch in den Schulen abhängt. Im Vergleich zu anderen Sprachen ist das Interesse an einem Deutschstudium leider verhältnismäßig gering.

Absolventen der Fremdsprachenoberschule, die in den Studiengang Deutsche Sprache in unserer Abteilung eingeschrieben sind, können das Fach Grundstufe Deutsch im ersten Studienjahr überbrücken und beginnen mit dem 3. Semester, sodass sie im Idealfall das B.A.-Studium nach 3 Jahren abschließen können.

2.2. Curriculum des Übersetzer- und DaF-Studiengangs an der Fremdsprachenhochschule der NU Hanoi

Studienziele

- Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen über den Marxismus-Leninismus und die Ideologie von Ho Chi Minh
- Erwerb von Kenntnissen in den Bereichen der Sprach- und Literaturwissenschaft und Landeskunde
- Entwicklung der sprachlichen Kommunikationskompetenzen. Am Ende des Studiums soll das Niveau C1 angestrebt werden
- Erwerb von berufsbezogenen Kenntnissen und Fertigkeiten und Befähigung zum selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten sowie zur mündlichen und schriftlichen

Darlegung der Ergebnisse und zum selbständigen Übersetzer bzw. DaF-ler

Bei der Erarbeitung des Curriculums werden folgende Gesichtspunkte mitberücksichtigt: (a) die Relevanz der Berufsfelder und Bewältigung der Probleme in den angestrebten Berufen. Mit Fächern wie Wirtschaftsdeutsch und Tourismusdeutsch wird der Versuch unternommen, diesen Anforderungen gerecht zu werden; (b) das landesweit festgeschriebene Curriculum vom MoET, das fast 30% der Studieninhalte bestimmt.

Studienstruktur

Das vierjährige Studienprogramm umfasst 134 Credits (Leistungspunkte) und ist so aufgebaut, dass die Studierenden in der Einführungsphase vor allem Module der Allgemeinbildung, fachbezogenen Wissens sowie Sprachvermittlung, in der Aufbauphase Linguistik, Literaturwissenschaft und Landeskunde, Übersetzung/ Dolmetschen bzw. DaF belegen. Das sechswöchige Praktikum und die Diplomarbeit bzw. Staatsexamen bilden die Abschlussphase und runden das ganze Programm ab. Die Studiengänge Übersetzen bzw. Lehramt unterscheiden sich lediglich im berufsbezogenen Modul.

Studieninhalte

a) Allgemeinbildung

Die Lehrveranstaltungen der Allgemeinbildung sind obligatorisch für alle Studierenden in Vietnam und werden in Vietnamesisch abgehalten. Sie erstrecken sich auf 7 Semester und umfassen drei Bereiche: Marxismus-Leninismus, Informatik und Fremdsprache, wobei Fremdsprache für die Deutschstudenten die zweite Fremdsprache, und zwar Englisch, bedeutet, da Deutsch als Hauptfach gilt. Am Ende des 7. Semesters müssen sie Englisch-Kenntnisse Niveau B1 nach GER nachweisen.

b) Fachbezogenes Wissen

Diese Lehrveranstaltungen, die in den ersten 3 Semestern angesiedelt sind, sind ebenso obligatorisch für alle Fremdsprachenstudenten und werden in Vietnamesisch abgehalten, bis auf die Fächer "Umwelt und Entwicklung" und "Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens". Hier liegt der Schwerpunkt auf der Vermittlung der Kenntnisse der vietnamesischen Sprache und Kultur als unentbehrliche Grundlage für ein Fremdsprachenstudium mit kontrastiven und interkulturellen Aspekten.

c) Sprachvermittlung

In den Semestern 1 bis 4 wird der Schwerpunkt des Studiums einzig und allein auf den Erwerb der deutschen Sprache gesetzt. Das Kennenlernen der deutschen Sprache beginnt mit einem einwöchigen Phonetikkurs, in dem die wichtigsten phonetischen Regeln behandelt werden, die Aussprache der für Vietnamesen besonders schwierigen Laute geübt und auf lautliche Unterschiede zwischen Vietnamesisch und Deutsch hingewiesen wird. Es folgt der Sprachunterricht mit 18 Semesterwochenstunden (SWS), der als integrierter Unterricht mit allen vier Teilkompetenzen und Sprachfertigkeiten gestaltet wird. In den nächsten zwei Semestern werden 16 SWS Deutsch und die 4 Fertigkeiten getrennt als Zielfertigkeiten angeboten. Nach dem 2. Semester erreichen die Studenten das Niveau B1 entsprechend dem GER und nach dem 4. Semester B2. Als kurstragende Materialien werden Themen aktuell und Tangram für die Grundstufe und Em für die Mittelstufe verwendet. In den Semestern 5 bis 8 wird die Sprachvermittlung fortgesetzt

mit einer reduzierten Wochenstundenzahl auf 4 SWS, wodurch der Schwerpunkt der Aneignung und Übung der Sprachfertigkeiten auf das Selbststudium verlagert wird sowie gesellschafts- und berufsbezogene Themen besondere Beachtung finden, und mit den Fachsprachen, wo Fach- und Sprachwissen vermittelt und situationsgebundene Aufgaben bewältigt werden wie etwa das Begleiten bei einem Stadtrundgang in Hanoi.

d) Linguistik

Die linguistischen Veranstaltungen fangen zwar mit der "Einführung in die Sprachwissenschaft" im ersten Semester an, doch in Vietnamesisch für alle sprach- und literaturwissenschaftlichen Studiengänge. Erst im 5. Semester werden die Studenten in die deutsche Linguistik mit integrierten Kursen eingeführt, zunächst Phonetik-Phonologie und Morphologie, später Syntax, Lexikologie und Wortbildung. Als Wahlpflichtfach stehen Textanalyse bzw. Semantik zur Auswahl. Angesichts des Sprachniveaus der Studenten handelt es sich vorwiegend um Überblickswissen und Einführungskurse, die nicht nur auf die Linguistik als Wissenschaft, sondern auch auf die Verbesserung der Sprachkompetenzen der Lerner durch Rückgriff auf erworbene Kenntnisse im fortgeschrittenen Sprachunterricht und Übungen zur Analyse von sprachwissenschaftlichen Phänomenen ausgerichtet sind. Im Mittelpunkt der Lehrveranstaltungen stehen auch interkulturelle Fragen und vergleichende Untersuchungen.

e) Literaturwissenschaft

Die Lehrveranstaltung "Einführung in die Literaturgeschichte" soll die Studenten mit den Grundepochen der deutschen Literatur vertraut machen und so eine solide Basis für ein Verständnis der Anfänge deutscher Literatur und späterer Epochen gewährleisten. Durch Rückgriffe auf das Gebiet der Geschichte, Philosophie und Kunst soll zunächst ein kulturgeschichtlicher Einblick in die jeweilige Epoche ermöglicht werden. Darauf wird die Analyse von Texten oder Textausschnitten der verschiedenen Gattungen folgen, die für die jeweilige Epoche beispielhaft sind und somit einen Spiegel der Verhältnisse ihrer Zeit darstellen. Im darauf folgenden Kurs werden die erworbenen Kenntnisse vertieft, indem die Brücke zur Vielfalt moderner literarischer und kultureller Strömungen des 20. Jahrhunderts bis zur Gegenwart geschlagen wird. Die literarischen Ansätze sollen anhand der praktischen Auseinandersetzung mit Autoren und Werken herausgearbeitet werden und vor dem Hintergrund der historischen Ereignisse interpretiert werden.

f) Landeskunde

In diesem Bereich sollen die Studenten angeleitet werden, einen intensiven und differenzierten Blick auf die deutschsprachigen Länder zu werfen. Anhand von Schwerpunktthemen soll der Alltag dargestellt und diskutiert werden. Ein besonderer Fokus wird dabei auf das kontrastive Erfassen und Reflektieren von Lebenskontexten gelegt. Basierend auf den im Semester erarbeiteten Themen soll das Konzept der Interkulturalität eingeführt werden. Auch landeskundliche Themen gehören zu den meist gewählten Forschungsthemen der Studenten und stehen nicht selten unter einem kontrastiven Aspekt.

g) Übersetzen/Dolmetschen

Die Kurse in diesem Bereich beginnen im 5. Semester mit Übersetzen 1 und Dolmetschen 1 als Trainingskurse, um den Studenten den Einstieg in den Erwerb der sogenannten 5. Fertigkeit zu erleichtern. Die Entwicklung dieser zwei berufsrelevanten Fertigkeiten ist für die Sprachmittlerausbildung von grundlegender Bedeutung. Es folgen im 6. bis 8. Semester die Übersetzung-

stheorie und weitere Übersetzungs- und Dolmetschenskurse, die sich vor allem auf die Vermittlung der Fertigkeiten und das praktische Üben des Stegreif- und Konsektivübersetzens in zwei Übersetzungsformen Deutsch-Vietnamesisch und Vietnamesisch-Deutsch konzentrieren. Erfahrungsgemäß bereitet das Dolmetschen den Studenten mehr Schwierigkeiten, insbesondere das Dolmetschen Deutsch-Vietnamesisch, da Vietnamesen bekanntlich häufig Probleme mit dem Hörverstehen und Sprechen haben. Ins Blickfeld rücken auch die Auseinandersetzung mit der eigenen und der deutschen Kultur und die Diskussion über die notwendigen Eigenschaften eines Dolmetschers.

h) Deutsch als Fremdsprache

Die ersten Lehrveranstaltungen im DaF-Bereich laufen im 3. bis 5. Semester in vietnamesischer Sprache für Lehramtsstudenten aller Studiengänge. Erst ab dem 6. Semester finden die Kurse zur Methodik und Didaktik in Deutsch statt, zuerst mit der Einführung in die verschiedenen Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Die Studenten haben die Möglichkeit, sich einen umfangreichen Überblick über die Grundlagen, die Zielsetzung und methodische Prinzipien der jeweiligen Methode zu verschaffen durch die Analyse zahlreicher Beispiele in Lehrwerken, die nach verschiedenen Methoden konzipiert sind. Die darauf basierende Didaktik des Deutschen als Fremdsprache beschäftigt sich mit Konzepten und Prozessen der Vermittlung der deutschen Sprache. Thematisiert werden wichtige Fragestellungen in Bezug auf die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten sowie die Vermittlung grammatikalischer, literarischer und landeskundlicher Kenntnisse. Ein besonderer Fokus wird auf die Übungs- und Testtypologie gelegt.

k) Praktikum

Das sechswöchige Praktikum für beide Ausrichtungen (Übersetzen und Lehramt) ist ein unentbehrlicher Bestandteil des Ausbildungsprogramms. Das Lehramtpraktikum findet generell in den Schulen statt, während für das Übersetzen drei Modelle zur Auswahl stehen: 0 + 6 (6 Wochen Praktikum vor Ort), 4 + 2 (4 Wochen an der Universität, wo das Übersetzen in einem Kurs trainiert wird und 2 Wochen vor Ort) und 2 + 4 (2 Wochen an der Universität und 4 Wochen vor Ort).

l) Diplomarbeit bzw. Staatsexamen

Eine Diplomarbeit ist lediglich Studenten vorbehalten, die in den 6 Semestern mindestens die Durchschnittsnote Gut (2,5/4) und in dem ausgewählten Fach mindestens die Note 3,0/4 erreicht haben. Themen für Diplomarbeiten fallen in den Bereichen Linguistik, Literaturwissenschaft und Didaktik/Methodik.

2.3. Berufsperspektiven der Absolventen

Das Bachelor-Germanistikstudium in Vietnam eröffnet Zugangsmöglichkeiten zu einem breiten Spektrum von Berufen, die freilich nur eine begrenzte Zahl von Absolventinnen und Absolventen aufnehmen können. In Frage kommen vor allem folgende Berufsfelder:

- Bildung
- Wirtschaft
- Tourismus
- Staatlicher Bereich

Im Jahr 2007 wurde bei uns die erste statistische Erhebung über die beruflichen Tätigkeiten

der Absolventen durchgeführt, wonach die meisten Absolventen (79/177) in der Wirtschaft arbeiten, wo eher Englisch-Kenntnisse gefragt, also ein Muss sind und Deutsch-Kenntnisse ein Plus. An weiteren Plätzen rangieren Bildung (30), Hotel und Tourismus (26) und der staatliche Bereich (21). 16 studieren bzw. arbeiten in Deutschland und 5 in deutschen Vertretungen in Vietnam. Zieht man die Berufe der Absolventen in Betracht, so muss man leider feststellen, dass nur sehr wenige von ihnen unmittelbar mit der deutschen Sprache zu tun haben. Angesichts der Tatsache, dass ca. 100.000 Vietnamesen Deutsch sprechen können, muss man Eines sehen: Die Stellen, die vorwiegend Deutsch-Kenntnisse verlangen, werden in größerem Maße durch Leute besetzt, die in Deutschland studiert und promoviert haben und gegenüber denen unsere Studenten kaum eine Chance haben.

Dieser Tatsache bewusst hat sich die Fremdsprachenhochschule der NU rechtzeitig bemüht, durch enge Zusammenarbeit mit den anderen Hochschulen innerhalb der NU ein vielfältigeres Studienangebot zu erstellen, das den Absolventen bessere Zugangschancen zur Berufswelt ermöglicht. So können die Deutsch-Studierenden mit einer guten Durchschnittsnote und Nachweis von guten Englisch-Kenntnissen ab dem 3. Semester ein zweites Studium anfangen und praktisch nach 10 Semestern im Besitz von 2 Hochschulzeugnissen sein. Als begehrte Studiengänge gelten Wirtschaftswissenschaften (Wirtschaftsmanagement, Außenwirtschaft, Finanzen und Banken) und Englisch.

2.4. Probleme und Ausblick

Alle Planungen und die Umsetzung der Pläne sind derzeit in Vietnam schwierig und haben keine dauernde Beständigkeit, da sich die gesamte Gesellschaft im Prozess der Umwandlung befindet, die sich wiederum auf das Bildungswesen stark auswirkt. Neue Richtlinien und Entscheidungen des MoET (Ministry of Education and Training) können Veränderungen in der Hochschullandschaft mit sich bringen, z. B. die landesweite Zentralisierung der Hochschulaufnahmeprüfung, die in kontroverser Diskussion stehende Verschmelzung der Abitur- und Hochschulaufnahmeprüfung in eine einzige zentrale Prüfung oder die Umarbeitung der marxistisch-leninistischen Fächer. Ein weiteres Problem liegt in der mangelnden Autonomie und der Bürokratie der Hochschulen in entscheidenden Fragen.

Als Aufgabe des germanistischen Studiums betrachte ich die Verknüpfung der traditionellen Inhalte der Germanistik mit einer Praxis- und Berufsorientierung, die den Absolventen die Chance verschaffen, sich auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten. Dies verlangt eine gewisse Dynamik und Flexibilität des Curriculums, verbunden mit der Abschaffung der Fächer, die nicht im unmittelbaren Zusammenhang mit der Germanistik stehen, und ebenso mit der Aufnahme neuer für die berufliche Perspektive relevanter Inhalte (z. B. Deutschlandkunde) oder Vertiefung bestimmter Studieninhalte (Fachsprachen).

Damit verbunden ist das Dilemma beim Übersetzerstudiengang. Man stellt sich die Frage: Soll man Allround-Sprachmittler, also Experten fürs Allgemeine ausbilden wie in einschlägigen Studiengängen, oder Experten für bestimmte Bereiche, also Spezialisierung? Beim Letzteren sieht man sich mit der Gefahr konfrontiert, dass man erstens nicht genug Bewerber für eine Spezialisierung hat und zweitens, dass die Absolventen später möglicherweise keine Arbeit finden. Andererseits ist die Berufspraxis heutzutage aber von einer starken Spezialisierung auf ganz bestimmte übersetzerische Kompetenzen und Aufgaben geprägt.

Angestrebt wird in diesem Zusammenhang die Etablierung eines Masterstudiengangs in Deutscher Linguistik mit erweiterten Schwerpunkten wie Literaturwissenschaft und DaF. Meines Erachtens fängt das intensivere Germanistikstudium erst im Masterstudiengang an, in

dem sprach- und literaturwissenschaftliche Kenntnisse vertieft werden. Studieninhalte bildet vor allem die Befassung mit Spezialgebieten und -themen in Seminaren. Nicht unwichtig ist die Verbesserung der Sprachkompetenzen auf das annähernd muttersprachliche Niveau C2.

3. Interkulturelle Fragen in der vietnamesischen Germanistik

Die zwei wichtigsten Säulen jeder Universität sind Lehre und Forschung. Leider muss man feststellen, dass es zu wenig Forschungsarbeiten und -projekte an allen drei Universitäten in Vietnam gibt, was meistens damit gerechtfertigt wird, dass es an Lehrpersonal mangelt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sich in letzter Zeit fast alle jungen KollegInnen in der Masterausbildung befinden und dem täglichen Kampf um die finanzielle Existenz und bessere Arbeitsbedingungen sowie der Organisations- und Verwaltungsarbeit ausgesetzt sind. Dies mag stimmen, doch bin ich der Meinung, dass die Lehrer dennoch weniger Wert auf die Forschung legen.

Interkulturalität wird im Sprachunterricht zwar angesprochen, jedoch nicht bewusst als Unterrichts- und Forschungsgegenstand betrachtet. Schwerpunkte der Forschungsarbeiten in der vietnamesischen Germanistik konzentrieren sich vor allem auf die Bereiche Methodik/ Didaktik, Linguistik und z.T. Übersetzen. An der Nationaluniversität können wir zwei abgeschlossene Forschungsaktivitäten im interkulturellen Bereich verzeichnen, und zwar über die Beziehungen der Ehepartner in Grimmschen und vietnamesischen Märchen und über die sprachlich-kulturellen Eigenheiten der Grußformeln im Deutschen und Vietnamesischen. Themen laufender Forschungen sind sprachlich-kulturelle Eigenheiten der Entschuldigen- und Danksagenformen im Deutschen und Vietnamesischen, kontrastive Untersuchung der Phraseologismen und Sprichwörter, wobei Letztere ein Bestandteil einer Schriftreihe der Universität ist. Außerdem übernehme ich seit einem Jahr im Rahmen des Projekts "Weit verbreitete Idiome in Europa und darüber hinaus" der EUROPHRAS (Europäische Gesellschaft für Phraseologieforschung) die Erarbeitung der phraseologischen Äquivalente im Vietnamesischen.

4. Vorschläge für die ASEAN-Zusammenarbeit

Eine Zusammenarbeit muss meines Erachtens auf zwei Ebenen erfolgen, und zwar im eigenen Land und regional bzw. international. Bemühungen, die Deutschlehrenden in Vietnam zusammenzubringen, gab es seit Ende des letzten Jahrhunderts, doch haben wir bis jetzt weder einen Deutschlehrerverband noch einen Germanistenverband. Der erste Schritt sollte also die Gründung eines vietnamesischen Deutschlehrerverbands sein, in dessen Rahmen ein Austausch möglich ist und gemeinsame Forschungsvorhaben diskutiert und realisiert werden können. In diesem Kontext können Erfahrungen der indonesischen und thailändischen KollegInnen von großer Bedeutung sein.

Eine ASEAN-Zusammenarbeit halte ich insofern für sinnvoll und realistisch, dass wir gegenüber der deutschen Sprache und Kultur gewisse Ähnlichkeiten und damit ähnliche Ausgangspunkte für gemeinsame Aktivitäten aufweisen, z. B. eine große kulturelle Distanz zu Deutschland und die sich daraus ergebende Notwendigkeit, berufsrelevante interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln, um im Berufsleben angemessen und effektiv kommunizieren zu können. Angesichts der Entfernung und der finanziell unterschiedlichen Möglichkeiten der Länder würde ich im Einzelnen Folgendes vorschlagen:

- a) Teilnahme an Tagungen: Wir könnten Vertreter aus anderen ASEAN-Ländern zu unseren Tagungen einladen, wie der indonesische Germanistenverband dies getan hat.

- b) Gastdozentur zu bestimmten Seminaren mit finanzieller Förderung vom DAAD, wobei die Gastgeberinstitution aber für einen Teil der Kosten selber aufkommen sollte.
- c) Durchführung und eventuell Veröffentlichung gemeinsamer Forschungsvorhaben: Ich würde zum Beispiel im Projekt "Weit verbreitete Idiome in Europa und darüber hinaus" gerne mit den entsprechenden indonesischen und thailändischen Kollegen zusammenarbeiten und meine Forschungsergebnisse teilen. Hier wären Parallelitäten und kulturelle Ähnlichkeiten sowie Spezifika bzw. Verschiedenheiten denkbar.
- d) Entwicklung und Gestaltung einer Webseite/ eines Forums der ASEAN-Germanistik, um ein weitumspannendes Netz aufzubauen und bei Deutschlehrenden und -lernenden Interesse und Begeisterung für die deutsche und anderen asiatischen Sprachen und Kulturen zu wecken und Anregungen für die Lehre und Forschung zu geben.

Zum Schluss möchte ich dem DAAD herzlich dafür danken, dass er meine Teilnahme an dieser Tagung ermöglicht hat, und dem Indonesischen Germanistenverband für die Einladung und Gastfreundlichkeit. Ich bin mir sicher, dass ich von dieser Tagung viele Anregungen und Impulse nach Hause mitnehmen kann, die ich an die anderen Universitäten weitergeben werde.

Interkulturalität als Gegenstand der indonesischen Germanistik

Setiawati Darmojuwono
Universitas Indonesia

1. Einleitung

Das Wort Interkulturalität findet man in den deutschen Wörterbüchern der älteren Ausgaben, wie Duden Deutsches Universalwörterbuch (1989), Wahrig Deutsches Wörterbuch (1994) nicht, sogar in der neueren Ausgabe wie PONS Kompaktwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (2005) gehört das Wort Interkulturalität nicht zum Lemma. Man kann höchstens das Wort interkulturell mit knapper Erklärung finden. Man versucht auch vergeblich das Wort Interkulturalität in den zweisprachigen Wörterbüchern Deutsch - Indonesisch zu finden, dagegen gibt es 132.000 google Einträge zum Thema Interkulturalität und 326.000 zum Thema interkulturell im Internet.

Durch die elektronischen Medien bekommt man einen Überblick über die neueste Entwicklung des Begriffes. Die rasche Zunahme der Verwendung des Wortes zeigt uns, wie wichtig das Wort Interkulturalität im Alltagsleben der deutschen Gesellschaft geworden ist.

Im Zusammenhang mit dem Germanistikstudium in Deutschland wurde das Konzept interkulturelle Germanistik Anfang der 70' Jahre von Wierlacher in Heidelberg eingeführt, und er hat 8 Teildisziplinen der interkulturellen Germanistik erwähnt (Wierlacher/Bogner 2003:33), nämlich,

1. Interkulturelle Germanistik als regionale, gegenwartsorientierte und interdisziplinäre Fremdkulturwissenschaft mit den Komponenten Sprach- und Literaturwissenschaft, Landesstudien, Xenologie und Kulturkomparatistik;
2. Interkulturelle Germanistik als regionale historische Fremdkulturwissenschaft;
3. Interkulturelle Germanistik als Teil fremdkulturwissenschaftlicher Europastudien (European studies);
4. Interkulturelle Germanistik als kulturphilologische Teildisziplin (interkulturelle Linguistik/interkulturelle Literaturwissenschaft);
5. Interkulturelle Germanistik als außen betrachtende Nationalkulturwissenschaft wie Japanologie oder Italienforschung;
6. Interkulturelle Germanistik als Übersetzungswissenschaft;
7. Interkulturelle Germanistik als internationale Deutschdidaktik;
8. Interkulturelle Germanistik als Programm wissenschaftlicher Weiterbildung

Der Gegenstands- und Aufgabenbestimmung der interkulturellen Germanistik lauten nach Wierlacher/Wiedenmann wie folgende (Wierlacher/Bogner 2003:29), „Wissenschaftliche Deutschstudien gibt es heutzutage in aller Welt, aber alle Welt sieht mit je anderen Augen aus Deutsches und die deutschsprachigen Länder. Da die Blickwinkel verschieden sind, sieht man auch sehr Verschiedenes. Diese globale Vielfalt kulturelle Eigenheiten in Perspektivik und Gegenstandskonstitution der wissenschaftlichen Arbeit zu erkennen, anzuerkennen und im interkulturellen Forschungsgespräch produktiv zu Wort kommen zu lassen, ist das Leitziel interkultureller Germanistik“.

Nach der Definition ist die Konzeption „unterschiedliche Blickwinkel“ wegen der kulturellen Unterschiede wichtig in der interkulturellen Germanistik, weil die interkulturelle Germanistik dem Dialog zwischen den Kulturen ermöglicht.

Wie oben bereits erwähnt wurde, hat die interkulturelle Germanistik viele Teildisziplinen, die in der Zwischenzeit zu verschiedenen Fachbereichen und Institutionen als Lehr- und Forschungsgegenstand geworden sind, wie DaF, Medienforschung, interkulturelle Kommunikation, die u. a. die globale Kommunikation als ein Lehr- und Forschungsschwerpunkt haben. Im Zusammenhang mit dem Deutschstudium kann der Dialog zwischen den Kulturen in verschiedenen Formen realisiert werden, sowohl in Form von literarischer als auch nicht literarischer Kommunikation.

Im Vergleich zu Deutschland hat der Begriff Interkulturalität in Indonesien erst in den 90er Jahren auf die Lehr- und Forschung der Deutschabteilungen der Universitäten in Indonesien beschränkt beeinflusst. Die Indonesier sind eher mit dem Begriff Intrakulturalität statt Interkulturalität vertraut sind, die nicht von dem Alltagsleben der Indonesier getrennt werden kann. Obwohl in der indonesischen Geschichte die Berührung mit den Fremden bereits im 8. Jahrhundert durch die Begegnung mit den Indern und Chinesen im Sriwijaya - Königreich geschah.

Intrakulturalität mit dem Schwerpunkt Toleranz gehört zum Inhalt von Pancasila (Grundlage der Staatsverfassung), die zum Unterrichtsmaterial von der Grundschule bis zur Universität verwendet wird, sogar seit dem Kindergarten beschäftigt man sich mit der Intrakulturalität. Obwohl es zwischen Praxis und Theorie im Alltagsleben der Indonesier oft noch eine Kluft besteht.

Im Zuge der Globalisierung wird Interkulturalität immer wichtiger in Lehr- und Forschung der Universitäten in Indonesien, vor allem in den Fremdsprachenabteilungen. Wie weit haben die Deutschabteilungen in Indonesien das Konzept interkulturelle Germanistik in die Curricula aufgenommen haben, und ob es typische Merkmale der Interkulturalität in Indonesien gibt?

Bevor man sich mit den Fragen beschäftigt, wird kurz über die Lage der Deutschabteilungen in Indonesien dargestellt.

2. Germanistikstudium in Indonesien

Gegenwärtig gibt es 14 Hochschulen in Indonesien (12 staatliche Universitäten, 1 private Universität und 1 Fachhochschule), die sich mit der deutschen Sprache, Literatur und Kultur beschäftigen. Die Deutschabteilungen in Indonesien haben kein einheitliches Curriculum. Zwei Orientierungen sind aber zu unterscheiden, nämlich (a) an den Universitäten, die die Fächer deutsche Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft und Deutschlandkunde als Schwerpunkte haben, und (b) die ehemaligen Pädagogischen Hochschulen, die in Universitäten umgewandelt wurden, und ursprünglich stärker pädagogische Komponenten im Curriculum hatten, aber sie haben sich in den letzten Jahren ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte auf Literaturwissenschaft und Deutschlandkunde erweitert (Darmojuwono 2010:1687).

Zurzeit studieren über 2000 junge Indonesier Deutsch in Indonesien, und ca. 150 Dozenten arbeiten als Lehrkräfte in den 14 Deutschabteilungen in B.A.-Studiengängen. Da die Mehrheit der Germanistik-Studiengänge an den ehemaligen Pädagogischen Hochschulen angesiedelt ist, arbeiten mehr als die Hälfte der Absolventen der Deutschabteilungen nach dem Studium als Deutschlehrer. Weitere Tätigkeitsfelder der Absolventen der Deutschabteilungen sind als Mitarbeiter bei deutschen Institutionen und Wirtschaftsunternehmen (Verwaltung, Übersetzern, Dolmetschen, Marketing, Management), bei internationalen und indonesischen Firmen, im Tourismus, im Medienbereich, in der staatlichen Verwaltung und Diplomatie sowie im selbstständigen Bereich (Übersetzer, Reiseleiter) (Darmojuwono 2010 : 1687).

Angesichts der Tätigkeitsfelder der Deutschabsolventen sollte erörtert werden, welche von den o. g. Teildisziplinen der interkulturellen Germanistik für das Deutschstudium in Indonesien besonders relevant sind, und in welchen Bereichen spielt die interkulturelle Konzeption im Deutschstudium in Indonesien?

3. Intrakulturelle und Interkulturelle Komponenten des Deutschstudiums in Indonesien

Es ist nicht leicht eine allgemeine Aussage über interkulturelle Germanistik in Indonesien zu machen, da das Curriculum der einzelnen Universitäten nur in den Kernfächern Gemeinsamkeiten haben. Das Angebot der anderen Lehrveranstaltungen hängt von den Fachkenntnissen der Lehrkörper und den Berufsperspektiven der Absolventen in verschiedenen Regionen ab.

Die Curricula werden von den Universitäten geregelt, und sie richten sich normalerweise nach dem Curriculum der Fremdsprachenstudiengänge der einzelnen Universität.

Meiner Meinung nach könnten im Hinblick auf die Situation der Deutschabteilungen in Indonesien mindestens folgende Teildisziplinen der Interkulturellen Germanistik nach Wierlacher (Wierlacher/Bogner 2003:33) für Indonesien relevant sein:

Interkulturelle Germanistik als internationale Deutschdidaktik, interkulturelle Germanistik als außen betrachtende Nationalkulturwissenschaft, interkulturelle Germanistik als gegenwartsorientierte und interdisziplinäre Fremdkulturwissenschaft mit den Komponenten Sprach- und Literaturwissenschaft, Landesstudien, Xenologie und Kulturkomparatistik. Allerdings wird die Komponente Xenologie in die Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft einbezogen.

Alle Deutschabteilungen in Indonesien wenden die interkulturelle Methode in der Lehre und Forschung an, damit die Studenten interkulturelle Kompetenz während des Studiums erwerben könnten. Der unterschiedliche Blickwinkel zwischen Deutschland und Indonesien ist eine wichtige Komponente der Curricula der Deutschabteilungen in Indonesien, der dann als Grundlage der Vermittlung der interkulturellen Kompetenz verwendet wird.

Da der Begriff interkulturelle Kompetenz eine komplexe Bedeutung hat, wird ein Versuch gemacht, den Begriff in Teilkompetenzen nach Bolten (2007:112-114) zusammenzufassen, obwohl nach ihm die Teilkompetenzen ganzheitlich- integrativ zu vermitteln sind.

Nach Bolten bestehen die Teilkompetenzen aus folgenden Komponenten:

1. Ambiguitätstoleranz (Fähigkeit, das Spannungsverhältnis zwischen unvereinbaren Gegensätzen und Mehrdeutigkeiten "aushalten" zu können);
2. Akzeptanzgrenzen erkennen und Akzeptanzspielräume aushandeln können (einen

- gemeinsamen Nenner” als Handlungsgrundlage auszuhandeln, der von alle Beteiligten akzeptiert wird).
3. Dissensbewusstsein (Unterschiedliche Positionen und Standpunkte bewusst zu halten, ist dementsprechend wichtig, um eine Akzeptanz aller Beteiligten herbeiführen zu können);
 4. Empathie (Einfühlungsvermögen in Bezug auf die Befindlichkeiten und Denkweisen der fremdkulturellen Partner);
 5. Flexibilität (Bereitschaft, Neues zu lernen, Denk- und Verhaltensschemata des primären Sozialisationssystems kritisch betrachten können, sich auf ungewohnte / fremde Situation schnell einstellen zu können);
 6. Fremdsprachenkenntnis (Sprache und Kultur bedingen sich wechselseitig, sodass die Kenntnis der Zielkultursprache auch über den reinen Höflichkeitsregeln hinaus unverzichtbar ist, um die „fremde“ Lebenswelt verstehen zu lernen);
 7. Interkulturelle Lernbereitschaft (Bereitschaft, interkulturelle Situationen als Lernsituationen und nicht als Bedrohung oder notwendiges Übel betrachten. Dies sollte verknüpft sein mit einer Neugierde auf Fremdes).
 8. Kommunikationsfähigkeit (Beziehungen aufbauen und Kommunikationsnetzwerke errichten zu können);
 9. Kulturwissen (Wissen primär nicht über kulturellen Fakten und „Normen“ als vielmehr über deren Hintergründe und die Systemzusammenhänge der eigenen und der fremden Lebenswelt).
 10. Metakommunikation (Fähigkeit, über Kommunikationsprozesse zu kommunizieren)
 11. Oberflächen- und Tiefenstrukturen unterscheiden (Fähigkeit, kulturelle Unterschiede auch dann bewusst zu halten, wenn oberflächenstrukturell gemeinsame Zielvorstellungen verfolgt werden).
 12. Polyzentrismus (der Versuch, interkulturelle Handlungszusammenhänge nicht vor dem Hintergrund primärer Sozialisationserfahrungen zu interpretieren. Anerkennen der Eigenständigkeit anderer Kulturen; Bereitschaft, kulturspezifische Wertungen zu relativieren).
 13. Rollendistanz (sich in seinem Handeln beobachten zu können).
 14. Selbstdisziplin (Selbstkontrolliertes Verhalten praktizieren).
 15. Synergiebewusstsein (prozessorientiert handeln).
 16. Thematisieren können (das eigene Verhalten anderen erklären können).

Meiner Ansicht nach gehören für Indonesier einige Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz bereits zum Inhalt der intrakulturellen Kompetenz in einer multikulturellen Gesellschaft wie Indonesien, sodass die Vermittlung der interkulturellen Kompetenz im Deutschstudium bereits eine solide Basis hat. Die Vermittlung der interkulturellen Kompetenz im Deutschstudium sollte sich auf die intrakulturelle Kompetenz aufgebaut wird. Die intrakulturelle Kompetenz erfordert Fähigkeiten wie Ambiguitätstoleranz, Akzeptanzgrenze zu erkennen, Empathie haben, Flexibilität in den Denk- und Verhaltensschemata zu haben (intrakulturelle Lernbereitschaft), Kulturwissen (Wissen über die Hintergründe der Lebenswelten verschiedener Ethnien) um in der indonesischen Gesellschaft „Zurechtzukommen“.

In den Curricula des Deutschstudiums müssen die Teilkomponenten der intrakulturellen Kompetenz durch die Komponenten Fremdsprachenkenntnisse, Kommunikationsfähigkeit, Wissen über die Kultur der Zielsprache als Bestandteile der Curricula sein. Außerdem sollten die Teilkomponenten, die eher mit der formellen Bildung verknüpft sind, wie über Metakommunikation zu kommunizieren, Oberflächen- und Tiefenstrukturen einer Kultur zu unterscheiden, Bereitschaft kulturspezifische Wertungen zu relativieren, Rollendistanz zu beobachten,

selbst kontrolliertes Verhalten, missverständliche Situationen in der interkulturellen Begegnung zu thematisieren und die Bereitschaft zum Synergiebewusstsein in der Lehr- und Forschung gefördert werden.

4. Interkulturelle Kompetenz in der Lehr- und Forschung der Germanistik in Indonesien.

In den Curricula des Deutschstudiums in Indonesien steht der Erwerb der deutschen Sprache im Mittelpunkt, und die Studenten bekommen eine große Portion von Semesterkredits von Deutsch-Übungen, selbstverständlich spielt Deutsch in den unteren Semestern eine wichtige Rolle. Obwohl die Studenten nur wenig Kenntnisse in der deutschen Kultur haben, könnte man den Studenten bereits die Teilkomponenten, die die interkulturelle Kompetenz fördern, im Unterricht vermitteln. Wegen der kulturellen Unterschiede zwischen Deutschland und Indonesien ist es wichtig, dass die Studenten beim Erwerb der deutschen Sprachkenntnisse gleichzeitig die pragmatische Seite der deutschen Sprache erlernen. Dies bedeutet, dass die Studenten die Kommunikationsfähigkeit im Kontext der deutschen Kultur üben sollten, und sie sind in der Lage über die metakommunikative Ebene zu sprechen.

Wissen über die deutsche Kultur wird in den Curricula der Deutschabteilungen in Indonesien intensive im Fach Pengetahuan Kebudayaan Jerman (Wissen über die deutsche Kultur), das in den einzelnen Universitäten verschiedenen Namen haben, vermittelt. Außerdem wird der Erwerb des Wissens über die deutsche Kultur im Grunde genommen bereits durch literarische und nicht literarische Unterrichtsmaterialien während des Studiums trainiert werden, nämlich in den Fächern Sprach-, Literatur-, und Kulturwissenschaft. Allerdings sollte die Beschäftigung mit der deutschen Kultur nicht nur auf historische Fakten und Kulturercheinungen beschränkt werden, sondern die tiefe Struktur der Kultur (unter dem Eisberg) muss zur Diskussion gebracht werden.

In der Sprachwissenschaft bietet Textlinguistik einen günstigen Zugang zur Interkulturalität an, weil die Textsorten (Form, Wortwahl, Textstrukturen etc.) Werte und Normen einer Kultur widerspiegeln könnten. Im Rahmen des Deutschstudiums wird das Fach Interkulturelle Kommunikation in vielen Universitäten nicht als selbstständiges Fach angeboten wurde, angesichts des interkulturellen Konzepts in den Curricula des Deutschstudiums sollte das Fach in allen Deutschabteilungen gelehrt werden.

Die Wahl der Themen in der Literaturwissenschaft sind wichtig, vor allem werden Themen ausgewählt, die für Indonesien aktuell sind, aber gleichzeitig ein Bild von Deutschland repräsentieren können, sodass sie Anknüpfungspunkte zu Erfahrungen der Studenten besitzen, und aus den interkulturellen Perspektiven diskutiert werden können.

Die Kulturwissenschaft beschäftigt sich mit Themen wie Multikulturalität, Pop-Kultur und Medien, die mit interkulturellen Methoden analysiert werden. Je nach der Lage und Umgebung der Universität könnte die Wahl der Themen in der Literatur und Kulturwissenschaft entscheiden werden. Als Beispiel an der Universität Indonesia, die in einer metropolitanen und multikulturellen Stadt liegt, könnte das Thema Urbangesellschaft interessant sein. Die Alltagserfahrung der Studenten ermöglicht ihnen durch die gleiche Lebenswelt, nämlich eine metropolitane und multikulturelle Stadt, einen Zugang zu der ähnlichen Situation in Deutschland, sodass die Themen leichter interkulturell diskutiert werden könnten, und außerdem lernen sie die unterschiedlichen Wertungen in verschiedenen Kulturen als Basis für die Toleranz.

4. Herausforderung für das interkulturelle Germanistikstudium in Indonesien

Das interkulturelle Konzept des Deutschstudiums in Indonesien ist im Grunde eine Abstraktion des Alltagslebens der Indonesier, die jeden Tag mit intrakulturellen Problemen kon-

frontiert werden, und müssen in der Lage sein, Lösungen zu finden. Der Unterschied zwischen intra- und interkulturell liegt darin, dass die Lebenswelten der Mitglieder mehr Ähnlichkeiten oder Unterschiede zu einem Individuum haben. Angesichts dieser Situation ist es leichter das Konzept interkulturelle Germanistik in Indonesien in die Tat umzusetzen im Vergleich zu den Ländern, die keinen multikulturellen Hintergrund haben.

Man wird allerdings durch die Entfernung zu Deutschland oft nicht genügend Kenntnisse über Deutschland und die Deutschen, dies betrifft besonders Dozenten, die als Kulturmittler tätig werden müssen. Informationen aus den Neuen Medien können der Arbeit der Dozenten in Lehr- und Forschung helfen, aber die unmittelbare Erfahrung im Umgang mit den Fremdenkulturen gehören zum wichtigen Element der interkulturellen Kompetenz.

Angesichts der umfangreichen Gebiete der interkulturellen Germanistik sollte jede Deutschabteilung ihre Schwerpunkte nach der Fachkompetenz der Lehrkräfte und nach den Berufsperspektiven der Studenten legen. Es gibt sicherlich Deutschabteilungen, die sich stärker mit Fachsprachen, wie Wirtschaftsdeutsch, Deutsch für Tourismus, Bürodeutsch beschäftigen. Die Deutschabteilungen, deren Absolventen hauptsächlich bei den Massenmedien tätig sind, könnten Textlinguistik, gedruckte und elektronische Medien aus interkultureller Sicht als Inhalt der Lehrveranstaltungen anbieten.

Als Grundlage des interkulturellen Konzepts des Deutschstudiums in Indonesien könnte die multikulturelle Gesellschaft in Indonesien als Ausgangspunkt verwendet werden. Man muss jedoch Unterrichtsmaterialien zusammenstellen, die intra- mit den interkulturellen Elementen verbinden könnten. Die Zusammenstellung von solchen Unterrichtsmaterialien ist eine Herausforderung für das Gelingen des Interkulturellen Germanistikstudiums in Indonesien.

Zum Schluss sollte die interkulturelle Kompetenz der Absolventen der Deutschabteilungen in Indonesien den Absolventen befähigen, einen Dialog zu führen, mit dem Ziel des friedlichen Miteinanders unterschiedlicher Ethnien zu pflegen und voranzutreiben, wie von Götzke (2009) plädiert wurde.

LITERATURVERZEICHNIS

Bolten, Jürgen. 2007. Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Sömmmerda

Darmojuwono, Setiawati. 2010. Germanistikstudium in Indonesien. In Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Ed.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: Mouton de Gruyter.

Götzke, Lutz. 2009. Multikulturalismus, Hyperkulturalität und Interkulturelle Kompetenz. In Info DAF. Nr 4, 36.Jahrgang, S.325 – 333.

Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Ed.). 2003. Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart: Metzler.

Wörterbücher:

Duden Deutsches Universal Wörterbuch. 1989. Mannheim: Dudenverlag.

PONS Kompaktwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. 2005. Stuttgart: Ernst Klett

Wahrig Deutsches Wörterbuch. 1994. Gütersloh: Bertelsmann.

Interkulturelle Fragen in der thailändischen Germanistik

Wanna Saengaramuang¹
Chulalongkorn Universität
Bangkok, Thailand
Wanna.Sa@Chula.ac.th

Sehr geehrte Damen und Herren!
Liebe Kolleginnen und Kol legen!

Ich danke dem Indonesischen Germanistenverband ganz herzlich, dass er mich als Vertreterin der thailändischen Germanistik zu dieser ersten indonesischen Germanistentagung hier in Yogyakarta eingeladen hat.

Dieser Sondervortrag gliedert sich in 3 Teile:

Zunächst möchte ich die thailändische Germanistik vorstellen und es ist der Hauptteil meines Vortrages. Im zweiten Teil geht es um die interkulturellen Fragen in der thailändischen Germanistik, die das Hauptthema dieser Tagung ist und als Letztes möchte ich Vorschläge für die ASEAN-Zusammenarbeit zwischen den Germanisten in verschiedenen Ländern der Südostasien-Region darlegen.

I. Thailändische Germanistik²

Das erste Curriculum für Germanistik in Thailand entstand im Jahre 1957 an der Faculty of Arts der Chulalongkorn Universität mit der Unterstützung vom DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) durch die Entsendung des ersten DAAD-Lektors Dr. Georg Heuser.

Aber Deutsch wird in Thailand seit mehr als 80 Jahren gelehrt. Der erste Deutschunterricht fand nämlich erstmals 1920 an der Fakultät³ für Philosophie und Naturwissenschaften der Chulalongkorn Universität statt, also drei Jahre nach der Gründung der Chulalongkorn Universität im Jahre 1917.

1 Assoc. Prof. Dr. phil., 2007-2009 Präsidentin des Thailändischen Deutschlehrerverbandes, 2000 -2009 Leiterin der Deutschen Abteilung der Chulalongkorn Universität. Ihre Forschungsgebiete sind Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch in Thailand, Lernergrammatiken/Deutschlehrwerke für thailändische Deutschlernende; Thai-Deutsche Wörterbücher; Übersetzungswissenschaft der Sprachpaare Deutsch/Thai usw.

2 Näheres zur thailändischen Germanistik siehe Saengaramuang, Wanna: "Deutschunterricht und Germanistikstudium in Thailand: früher, heute und morgen", in: Info DaF, Heft 4/2007: 341-372.

3 Aus ihr ist die heutige Philosophische Fakultät der Chulalongkorn Universität (Faculty of Arts) hervorgegangen

1. Das Curriculum des Germanistikstudiums an der Universität

Gegenwärtig bieten insgesamt zehn staatliche und private Universitäten Deutsch als Hauptfach oder auch als Nebenfach an:

Chulalongkorn Universität,
Thammasat Universität,
Silpakorn Universität,
Chiang Mai Universität,
Kasetsart Universität,
Srinakarinviroj Prasarnmit Universität,
Prinz Sonkla Universität,
Ramkhamhaeng Universität,
Khon Kaen Universität,
Payap Universität (privat).

Ein B.A.-Curriculum für Deutsch hat nach der Regelung des ehemaligen Ministeriums für universitäre Angelegenheiten aus dem Jahr 1999 in den verschiedenen Universitäten dieselbe Grundstruktur; es muss nämlich mindestens 120 Credits enthalten, und die Kurse teilen sich in drei Kategorien:

1. Studium generale, mindestens 30 Credits
2. Fachkurse, mindestens 84 Credits
3. Wahlkurse, mindestens 6 Credits

Alle Hochschulen können auf die oben genannte Struktur aufbauend eigene Studienprogramme mit eigenen Schwerpunkten gestalten. Jede Institution ist verpflichtet, das Curriculum fortdauernd nach einer gewissen Zeit, normalerweise nach 5 Jahren, zu revidieren. Hier das B.A.-Curriculum der Philosophischen Fakultät der Chulalongkorn Universität aus dem Jahr 2003 als Beispiel:

Studium generale 30 Credits
Fachkurse 111 Credits
geteilt in
Basiskurse der Fakultät 40 Credits
Fachspezifische Kurse 71 Credits
(darin 51 Credits für Deutsch als Hauptfach)
Wahlkurse 6 Credits
Insgesamt 147 Credits

In den meisten Curricula für Deutsch in verschiedenen Universitäten besteht das Deutschprogramm aus fünf Komponenten (Saengaramuang 2007: 353 -354):

1. Fertigkeitenorientierte Kurse
2. Landeskundliche Kurse
3. Literatur/Literaturwissenschaftliche Kurse
4. Sprachwissenschaftliche Kurse
5. Berufsorientierte Kurse

2. Universitäten mit spezieller Deutschlehrausbildung in Thailand

Folgende Hochschulen bilden Deutschlehrer aus:

1. Die Pädagogische Fakultät der Chulalongkorn Universität: Aktuell gibt es eine große Veränderung in der Lehrerausbildung in Thailand. Die Lehrerausbildung wurde landesweit von vier auf fünf Jahre ausgedehnt, damit zur Verbesserung der Lehrkompetenz im Allgemeinen in einem Referendariat mehr Lehrerfahrung gesammelt werden kann. Absolventen erhalten einen B.A.-Abschluss.

2. Die Deutsche Abteilung der Philosophischen Fakultät, Chulalongkorn Universität: Die Abteilung bietet seit 1974 ein Magisterprogramm für Deutsch an. Magisterstudenten haben die Möglichkeit, ihre Magisterarbeit in den Bereichen Linguistik, Literatur, Deutsch als Fremdsprache oder Übersetzung zu machen. Viele Magisterstudenten sind Deutschlehrende von verschiedenen Oberschulen und Universitäten. Absolventen erhalten den M.A.-Abschluss in Deutsch. Seit Wintersemester 2006 ist auch eine Promotion im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache an der Deutschen Abteilung der Chulalongkorn Universität möglich.

3. Die Deutsche Abteilung der Humanistischen Fakultät, Ramkhamhaeng Universität: Diese Abteilung bietet seit 1999 ein Wochenendprogramm mit M.A.-Abschluss in Deutsch als Fremdsprache an. Der Schwerpunkt des Studiums liegt auf der Verbindung von Theorie und Praxis.

4. Srinakarinviroj Prasarnmit Universität

3. Die Anzahl der Deutschlernenden an den thailändischen Hochschulen 2009

Institutionen	Erstes Semester					Total
	1. Jg.	2. Jg.	3. Jg.	4. Jg.	5. Jg.	
Chulalongkorn Universität (Philosophische Fakultät)	16	17	22	18		73
Chulalongkorn universität (Pädagogische Fakultät)	5	6	6	3	4	24
Thammasat Universität	25	19	12	7		63
Kasetsart Universität	20	14	18	13		65
Srinakarinwirot Universität	20	0	20	30		70
Ramkamhaeng Universität	74	72	31	44		221
Chiangmai Universität	32	16	15	14		77
Khonkaen Universität	50	38	36	25		149
Songkhla Universität (Pattani Campus)	4	3	3	6		16
Songkhla Universität (Phuket Campus)	8	25	30			63
Payap Universität (privat)	2	0	4	3	2	11
Silpakorn Universität	38	44	20	18		120

Quelle: Prisna Taatloha, Goethe-Institut Bangkok, 2009.

- Die Zahl aller B.A.-Studenten mit Deutsch als Hauptfach und Nebenfach beträgt 952.
- Die Zahl der M.A.-Studenten und Promovenden beträgt 37.
- Abgesehen davon sind Studenten mit Deutsch als Wahlfach.
- Außerdem gibt es Schüler, die drei Jahre Deutsch an verschiedenen Gymnasien lernen.

4. Berufschancen der thailändischen Deutschstudierenden

Die Absolventen im Fach Deutsch bzw. Germanistik haben folgende Berufschancen:

- Wissenschaftler bzw. Deutschdozent oder Deutschlehrer an einer Universität oder Oberschule,
- Angestellter in einer Firma oder einem Reisebüro, einer Botschaft oder einer deutschen politischen Stiftung wie der Konrad Adenauer Stiftung oder der Friedrich-Ebert-Stiftung in Bangkok,
- Übersetzer oder Dolmetscher,
- Flugpersonal.

5. Organisationen und Aktivitäten zur Entwicklung des Deutschlernens in Thailand

5.1 Der Thailändische Deutschlehrerverband

Der Thailändische Deutschlehrerverband (TDLV⁴) wurde 1993 mit Unterstützung des Goethe-Instituts gegründet, mit dem Ziel der Förderung des Deutschunterrichts in Thailand, des Austauschs von wissenschaftlichen Kenntnissen zwischen Deutschlehrern verschiedener Institutionen, der Vermittlung von sprachlichen und kulturellen Informationen, des Erfahrungs- und Meinungsaustauschs zwischen thailändischen Deutschlehrern und der Förderung der sprachlichen und kulturellen Verständigung zwischen Thailand und Deutschland. Um die genannten Ziele zu erreichen, werden einerseits jedes Jahr das „TDLV-Forum, eine Zeitschrift für Sprache, Literatur und Kultur“ herausgegeben, andererseits bietet der Verband vielfältige Veranstaltungen und Aktivitäten.

5.2 Thailändisches Germanistentreffen

Das ‚Thailändische Germanistentreffen‘ wird alle 2 Jahre veranstaltet. Das 1. Thailändische Germanistentreffen wurde vom 4.-5. Oktober 2001 von der Deutschen Abteilung der Philosophischen Fakultät, Chulalongkorn Universität, das 2. vom 7.-8. Oktober 2003 von der Ramkhamhaeng Universität, das 3. vom 24.-25. März 2005 von der Chiang Mai Universität und das 4. vom 22.-24. März 2007 von der Thammasat Universität veranstaltet.

Grundgedanke dieser Tagung ist es, allen Deutschlehrern in Thailand, sowohl im Schulbereich als auch im Hochschulbereich, ein Forum für eine gemeinsame wissenschaftliche Entwicklung zu bieten (siehe den Bericht von der Leiterin der Deutschen Abteilung in: Saengaramruang 2002: 26-27). Das Zustandekommen des Thailändischen Germanistentreffens zeigt die gute Zusammenarbeit zwischen deutschen und thailändischen Organisationen, namentlich dem zwischen Thailändischem Deutschlehrerverband, dem DAAD und dem Goethe-Institut, verschiedenen Universitäten und Oberschulen und auch der Beratungsstelle (Supervisory Unit) im Erziehungsministerium.

II. Interkulturelle Fragen in der Thailändischen Germanistik

⁴ Siehe die Website: www.tdlv-thailand.com.

1. Forschungen zur Verbesserung des Deutschlernens in Thailand:

1.1 Lehrbücher für den Deutschunterricht

- „Viel Spaß mit Deutsch“ mit dem Konzept der Lernerorientierung an allen Oberschulen in Thailand (Regionallehrwerk mit interkulturellem Ansatz)

1.2 Handbücher und anderes Lehrmaterial

- deutsch-thailändische Wörterbücher, thai-deutsche Wörterbücher, Fachwörterbücher (etwa für Tourismus und für Polikwissenschaften) und ein Handbuch für Übersetzer.

1.3 Studien und Untersuchungen zur methodisch-didaktischen Verbesserung des Regionallehrwerks „Viel Spaß mit Deutsch“, die meistens im Magisterprogramm für Deutsch an der Chulalongkorn Universität entstanden sind, z. B.

- „Analyse des Deutschland- und Thailandbildes im Lehrwerk ‚Viel Spaß mit Deutsch‘“
- „Bildverwendung im Deutschunterricht mit dem regionalen Lehrwerk ‚Viel Spaß mit Deutsch‘“

2. Studien zum besseren Verständnis zwischen Deutsch und Thai bzw. zwischen den Kulturen:

Dies sind z. B.

- „Deutsch-thailändische Zusammenarbeit: Meinungen zum beruflichen Kommunikationsverhalten von Deutschen und Thailändern. Eine Untersuchung am Goethe-Institut Bangkok“
- „Landeskundliches Wissen an den thailändischen Universitäten“
- „Das Thailandbild in deutschen Medien“
- „Essen und Trinken im Wortschatz und in Redewendungen im Deutschen und im Thai“

3. Übersetzungswissenschaftliche Arbeiten zum Sprachpaar Deutsch/Thai:

Dies sind z. B.

- „die Übertragung der dt. Abtönungspartikeln ins Thailändische“
- „die Übertragung der dt. Es-Konstruktion ins Thailändische“
- „Passivformen im Deutschen und ihre Übertragung im Thailändischen“

4. Beispiel einer interkulturellen Forschungsarbeit in Thailand

Als Beispiel für eine interkulturelle Forschungsarbeit in Thailand sei folgende Arbeit exemplarisch dargestellt:

Essen und Trinken im Wortschatz und in Redewendungen im Deutschen und im Thai⁵

jdm. läuft das Wasser im Munde zusammen

Zur Abbildung 1: Die Redewendung auf Thai lautet: “ชุบมือเปิบ” (ซ่า) [chub-mue-perb], wortwörtlich übersetzt: die Hand mit etwas Wasser befeuchten, dann damit Reis zwischen die Finger nehmen und essen, d. h. mit Händen essen. Sie deutet auf die Verhaltensweise eines Opportunisten hin.

5 Von Wanna Saengaramruang, 2005.

Das bedeutet: Man hat ohne Eigenbeteiligung oder Einsatz von eigener Mühe von fremder Leistung profitiert oder mitprofitiert.

Zur Abbildung 2: Die Redewendung auf Thai lautet: “ฆ่าควายเสียตายเกลือ (สำ) [kha-kwai-sia-dai-gluea], wortwörtlich übersetzt: einen Büffel schlachten, aber Salz sparen. Sie bedeutet: Wenn man einen großen Plan vor sich hat, soll man nicht kleinlich sein.

Einige Ergebnisse dieser interkulturellen Forschung seien hier aufgelistet:

1. Woher stammen die Redewendungen in beiden Kulturen?

Die Redewendungen im Deutschen im Bereich Essen und Trinken stammen aus folgenden Quellen:

1. aus der Bibel
2. aus alten Kulturen
3. aus früheren Zeiten
4. aus Märchen, Erzählungen und Literatur
5. aus alten deutschen Sprachen
6. aus der Beobachtung der Verhaltensweisen von Menschen und Tieren
7. aus der Beobachtung von Natur
8. aus dem Alltag
9. aus den Essgewohnheiten und dem Verhalten beim Essen und Trinken
10. aus den Lebenserfahrungen
11. aus dem Englischen

Die Redewendungen im Thailändischen im Bereich Essen und Trinken stammen aus folgenden Quellen:

1. aus dem Jataka (Episoden aus den verschiedenen Leben des Buddhas) und aus der Thai-Literatur
2. aus dem Thai-Essen und der Thai-Kochkunst
3. aus den Esserfahrungen
4. aus der Beobachtung des Tierverhaltens und aus der Beobachtung von Pflanzen
5. aus der Spielsucht und den Spielgewohnheiten der Thais

2. Was spiegeln die Redewendungen in beiden Kulturen wider?

Die Redewendungen im Deutschen im Bereich Essen und Trinken spiegeln folgende Bilder in der deutschen Kultur wider:

1. Sie spiegeln den Lebensstil der Deutschen, ihre Esskultur und Normen in Bezug auf Essen und Trinken wider, z.B. Redewendungen wie

- „wissen, auf welcher Seite das Brot gebuttert/gestrichen ist“
- „sein eigenes Brot essen“
- „andere/fremder Leute Brot essen“
- „jdm. in die Suppe/in den Suppentopf fallen“
- „das macht die Suppe nicht fett“ (ugs.) oder „das macht den Kohl nicht fett“
- “Butter an/bei die Fische!”

2. Sie spiegeln die alte deutsche Tradition und Bräuche in alter Zeit oder auf dem Land wider, z.B. Redewendungen wie "Wurst wider Wurst".

3. Sie spiegeln den Glauben, Einstellungen der Deutschen, die Verwendung von Symbolen, Bilder und deutsche Perspektive gegenüber bestimmten Lebensmitteln im Deutschen wider, z.B.

Viele Redewendungen mit Wurst:

- „es ist mir (alles) Wurst/Wurscht“
- „das ist mir (ganz) Wurst/Wurscht“
- „mit der Wurst nach dem Schinken/nach der Speckseite werfen“

Viele Redewendungen mit Salat:

- „da haben wir den Salat!“ oder „da hast du den Salat“ oder „dann hast du den Salat“
- „mach keinen Salat!“
- „der ganze Salat“

Viele Redewendungen mit Käse oder Quark:

- „das ist alles Käse!“ oder „das ist alles (ist ja, ist doch) Käse“
- „so ein Käse!“ oder „so ein Quark!“
- „davon verstehst du einen Quark“
- „sich über jeden Käse aufregen“ oder „sich über jeden Quark aufregen“
- „Käse machen“
- „rede/erzähle/verzapf doch nicht/(keinen)solchen Quark“ oder „rede doch nicht solchen Käse“
- „sich um jeden Quark kümmern“ oder „sich in jeden Quark einmischen“

4. Es gibt ziemlich viele Redewendungen, die eine Neigung, eine Abneigung, Neid oder Missgunst zum Ausdruck bringen:

Redewendungen in Bezug auf Essen und Trinken, die Neigung zum Ausdruck bringen:

- „den habe ich gefressen!“
- „einen Narren an jdm./etw. gefressen haben“
- „Geschmack an etw. gewinnen/finden“ oder „Geschmack an einer Sache Geschmack abgewinnen“
- „auf den Geschmack kommen“

Redewendungen in Bezug auf Essen und Trinken, die Abneigung zum Ausdruck bringen:

- „etw./jdn. gefressen haben“
- „jdn./etw. nicht riechen können“
- „jdn./etw. nicht schmecken können“
- „jdn. im Magen haben“
- „jdn./etw. gefressen haben [wie zehn Pfund grüne Seife/Schmierseife]“

Redewendungen in Bezug auf Essen und Trinken, die Neid bzw. Missgunst zum Ausdruck bringen:

- „jdm. die Bissen in den Mund/im Mund zählen“

- „jdm. keinen Bissen gönnen“ oder „jdm. nicht den Bissen Brot gönnen“
- „jemand ist dem Brotneid verfallen“
- „jdm. nicht das Salz in der Suppe gönnen“ oder „jdm. das Salz in der Suppe nicht gönnen“
- „jdm. nicht die Butter auf dem Brot gönnen“

5. Sie spiegeln Witz und Humor der Deutschen wider, z.B. Redewendungen wie

- „Fett schwimmt oben“ (scherzh.)
- „einen Spargel quer essen können“
- „jdm. in die Suppe spucken“
- „[bei] jdm. wird [gleich] die Milch sauer“
- „sich die Radieschen von unten besehen“ (salopp) oder „sich die Radieschen von unten ansehen/bekucken“

6. Sie spiegeln das Leben der deutschen Frauen und die gesellschaftlichen Normen gegenüber Frauen wider, z.B.

- „nicht mehr das Heimchen am Herd spielen wollen“
- „hinter jeder Schürze herlaufen“
- „[der Mutter] an der Schürze/am Schürzenband/am Schürzenzipfel hängen“

7. Die Sprache in den Redewendungen zeigt deutlich kulturelle Unterschiede.

8. Sie spiegeln das Bild der Gesellschaft in der damaligen Zeit wider.

9. Sie spiegeln den Bau bzw. die Struktur der deutschen Häuser wider.

10. Sie spiegeln manche Epochen in der deutschen Geschichte wider.

11. Sie spiegeln das Zusammenleben in einer Partnerschaft und ihre Beziehungen wider.

12. Einige deutsche Redewendungen zeigen deutlich in ihrer Bedeutung oder in ihrer Projektion der Bilder eine Ähnlichkeit mit den thailändischen Redewendungen.

13. Für die Didaktik des Deutschunterrichts für Thailänder ist Vorsicht beim Gebrauch einiger deutschen Redewendungen geboten.

Die Redewendungen **im Thailändischen** in Bezug auf Essen und Trinken spiegeln folgende Bilder in der thailändischen Kultur wider:

1. Sie spiegeln die Esskultur der Thais wider, z.B.

o “ชั่วเดียวหมากແຫລก” (คำ) [chua-kiaw-mag-laek] bedeutet: ein kurzer Moment, so lange, bis man Betel zerkaut hat.

o “ขนมพอสบน้ำยา” (คำ) [kanom-porsom-namya], wortwörtlich übersetzt: Reismudeln (die normalerweise mit namya zusammengegessen werden) und namya (scharfe Soße) richtig mischen können. In diesem Fall bedeutet es: Beide Parteien sind gleich (gut oder schlecht), keine ist besser als die andere.

2. Sie spiegeln die thailändische Tradition wider, z.B.

o “กินขันหมาก” (คำ) [gin-khanmag] zeigt: Khanmag ist ein wichtiger Bestandteil in einer Heiratszeremonie.

o “เลี้ยงสี่ถ้วย” (คำ) [liang-situay] zeigt: Bei einer Feier wird situay (ein thailändischer Nachtsch) angeboten.

3. Sie spiegeln die Struktur der alten thailändischen Gesellschaft wider, insbesondere die Hierarchie, z.B.

o “กินข้าวร้อนนอนสาย” (สำ) หรือ “กินข้าวร้อนนอนตื่นสาย” (สำ) [gin-khao-ron-nonsai] oder [gin-khao-ron-non-tuensai] bedeutet: Die Aristokraten oder der Boss können sich einen langen Schlaf leisten oder sich verschlafen. Sie haben ein schönes Leben.

4. Sie spiegeln die Betonung einer bestimmten Moral in der thailändischen Kultur wider, nämlich: Dankbarkeit gilt als Haupttugend in der Thai-Kultur, z. B.

o “กินบนเรือนขี้ (สด) บนหลังคา” (สำ) [gin-bon-ruean-kirod-bon-langka] bedeutet Undankbarkeit.

o “ข้าวแดงแกงร้อน” (สำ) [khao-daeng-gaeng-ron] bedeutet Dankbarkeit.

o “น้ำเกลือป้ายลาร้ารดหัว” (สำ) [nam-glua-nam-plara-rad-hua] bedeutet Dankbarkeit.

5. Sie spiegeln die Einstellung der Thais in Sachen Eheleben und die Erhaltung der Ehe in der Thai-Kultur wider, z.B. findet man Redewendungen in drei Phasen des Ehelebens

1. Phase des Ehelebens

• “ข้าวใหม่ปลามัน” (สำ) [khao-mai-plaman] bedeutet: Neuvermählte.

2. Phase des Ehelebens

• “ข้าวบูดปลาร้า” (สำ) [khao-bud-plara] bedeutet: Nach langjähriger Heirat ist alles verwest, nicht frisch wie zuvor.

• “น้ำพริกถ้วยเก่า” (สำ) [namprig-tuay-gao] wortwörtlich übersetzt: alte Soße, bedeutet: alter Geschmack, Langeweile.

• “กินน้ำพริกถ้วยเก่า” (สำ) [gin-namprig-tuay-gao] wortwörtlich übersetzt: alte Soße essen, bedeutet: Langeweile, alter Geschmack, sodass man keinen Genuss daran findet.

• “กิน น้ำพริกถ้วยเดียว” (สำ) [gin-namprig-tuay-diaw] wortwörtlich übersetzt: bei der alten Soße bleiben, bedeutet: Monogamie, man bleibt bei einer Frau, keine anderen Frauen haben.

3. Phase des Ehelebens

• “(กิน) หม้อข้าวยังไม่ทันดำ” [(gon)moh-khao-yang-mai-tan-dam] oder “ไม่ทันกินหม้อข้าวดำ” (สำ) [mai-tan-gonmoh-khao-dam] wortwörtlich übersetzt: Kaum hat man zusammengelebt, bis die Töpfe zum Kochen schwarz werden, geht man auseinander.

• “กินน้ำได้ศอก” (สำ) [gin-nam-tai-sog] bedeutet: die Frau hat spät gemerkt, dass der Mann schon eine Ehefrau hat und dadurch ist sie nur die Geliebte des Mannes. Die Frau leidet daher unter der Untreue des Mannes.

• “ไ้ ดัแกง เทน้ำพริก” (สำ) [dai-gaeng-te-namprig] bedeutet: Wenn man eine bessere gefunden hat, lässt man die alte im Stich.

6. Sie spiegeln Frauenbilder und Normen über Frauen in der Thai-Kultur wider, z. B.

• “ชายข้าวเปลือก หญิงข้าวสารโบราณว่า” (สำ) [chai-khaoplug-ying-khaosan-boranwa], wortwörtlich übersetzt: ein Mann ist wie ein Reiskorn, aber eine Frau ist wie geschälter Reis. Die Redewendung bedeutet: Männer sind stark und sollen Frauen beschützen.

• “ไม่รู้จ๊กหม้อข้าวหม้อแกง”(สำ) [mai-ruchag-moh-khao-moh-gaeng] bedeutet: nicht kochen können.

• “เสน่ห์ปลายจวัก” (สำ) [saneh-plai-chawag] oder “เสน่ห์ปลายจวัก พัวรักไปจนตาย” (สำ) [saneh-plai-chawag pua-rag-pai-chon-tai] bedeutet: Liebe geht durch den Magen.

• “ลงบันไดสามขั้นไม่มีความสุข” [long-bandai-samkhanmami-kuamsug] bedeutet: zu Hause ist man am

seligsten.

- “อยู่กับเหย้า เฝ้ากับเรือน” [yu-gab-yaofao-gab-ruan] bedeutet: zu Hause bleiben, am Herd bleiben.
- “ร้องเพลงในครัวไว้พ่อแก่” [rong-pleng-nai-kruadai-pua-gae], wortwörtlich übersetzt: Wer in der Küche singt, bekommt einen alten Mann. Die Redewendung bedeutet: Beim Kochen soll man sich aufs Kochen konzentrieren.
- “เข้าท้ายครัว” [khao-tai-khrua], wortwörtlich übersetzt: durch die Hintertür. Die Redewendung bedeutet: die Gunst bei der Frau des Hausherrn suchen.
- “ช้างเท้าหน้า” [chang-tao-nah] und “ช้างเท้าหลัง” [chang-tao-lang]: “ช้างเท้าหน้า” [chang-tao-nah], wortwörtlich übersetzt: die vorderen Füße des Elefanten, es bedeutet den Führer in der Familie, das Sagen haben. “ช้างเท้าหลัง” [chang-tao-lang], wortwörtlich übersetzt: die hinteren Füße des Elefanten, es bedeutet den Unterstützer des Führers, d. h. nicht das Sagen haben.
 - “ตีท้ายครัว” (สำ) [ti-tai-krua] bedeutet: Ehebruch begehen.
 - “แตงเถาตาย” (สำ) [taeng-tao-tai], wortwörtlich übersetzt: verfaulte, verwelkte Gurken, es bezeichnet eine verwitwete oder geschiedene alte Frau.
 - “เป็นหนุ่มถึงแก่ ก็นแตงเถาตาย” (สำ) [pen-num-tang-taenggin-taeng-tao-tai] bedeutet: zu schade, dass ein junger Mann mit einer geschiedenen alten Frau verheiratet ist.

7. Sie spiegeln die Verhaltensweisen der Männer in ihren Beziehungen zu Frauen in der thailändischen Gesellschaft wider, z. B.

- “เทครัว” (สำ) [te-krua], es bezeichnet einen Mann, dessen Frauen Mutter und Töchter oder Geschwister sind.
- “กินถ้ำ ไช้แจ้” (สำ) [gin-nai-tilab-khai-ti-chaeng] bedeutet, dass der Mann eine Frau genossen hat und überall erzählt.
- “กินไข่แดง” (สำ) [gin-khai-daeng] bedeutet ein Verhältnis mit einer Frau haben.
- “สมภารกินแก้ว” (สำ) [sompan-gin-gai-wat], wortwörtlich übersetzt: der Abt isst die Hähnen im eigenen Tempel. Das bedeutet: Der Vorgesetzte hat ein Verhältnis mit seiner Untergebenen.

8. Es gibt eine große Anzahl Redewendungen in Bezug auf Essen und Trinken, die eine wichtige Erscheinung in der thailändischen Kultur widerspiegeln, nämlich die Korruption, z.B.

- “กินขามู” (สำ) [gin-kha-muh] หรือ “กินเครื่องเซ่น” (สำ) [gin-kruag-sen] oder “ไต่กินข้าวเปลือก” (สำ) [gai-gin-khaopluag] d. h. bestechlich sein.
- “ค้ำขันสีฟ้าเท้า” (สำ) [kha-khamin-si-fatao] d. h. Bestechungsgeld.
- “กินจนพุ่งแตก” (สำ) [gin-chon-pung-taeng] d. h. sehr bestechlich sein.
- “ค่าน้ำร้อนน้ำชา” (สำ) [kha-namron-namcha] oder “น้ำร้อนน้ำชา” (สำ) [namron-namcha] d. h. Bestechungsgeld.
- “กินตามน้ำ” (สำ) [gin-tamnam] d. h. bestechlich sein, weil der große Teil der Kollegen das macht.
- “กินเศษกินเลย” (สำ) [ginsed-ginluey] d. h. bestechlich sein.
- “กินนอกกินใน” [ginnog-ginnai] d. h. sehr bestechlich sein.

9. Sie spiegeln das Zusammenleben zwischen Thais und Chinesen in der thailändischen Gesellschaft wider, die seit früheren Zeiten bis heute besteht.

10. Sie spiegeln den Geisterglauben der Thais wider.

11. Sie spiegeln den Lebensstil der Thais in alter Zeit wider.

12. Sie spiegeln die Normen und das Bild von bestimmten Gerichten aus der Perspektive der Thais wider.

13. Sie spiegeln die wirtschaftliche Lage einer früheren Zeit wider.

14. Sie spiegeln die thailändische Geschichte in bestimmten Phasen wider.

15. Sie zeigen die Entwicklung der thailändischen Sprache.

3. Wortschatz und Redewendungen im Deutschen zum Thema Trinken: ein Beispiel:

sich beschwippen
sich betrinken
sich bezechen = sich betrinken
den Durst stillen
den Durst löschen
sich erquicken; sich (mit etw./ durch etw.) erquicken
auf ex trinken; auf ex!
oft zur Flasche greifen
einer Flasche den Hals brechen (ugs.)
eine Flasche leeren
ein Glas austrinken/leeren = ein Gläschen leeren
sein Glas in einem Zug leeren
sein Geld durch die Gurgel jagen
etw. hinuntergießen
etw. hinunterkippen (ugs.)
den Humpen schwingen = zechen
kneipen
sein Leid ersäufen
seinen Durst löschen
(von etw.) nippen
nuckeln (ugs.) = saugen, lutschen
pletschen
pokulieren (bildungsspr.) = zechen
(etw.) saufen
(etw.) saugen
etw. schlappen
einen Schluck trinken
(etw.) schlucken
(etw.) schlürfen
schnäpseln (ugs.)
schnapsen (ugs.)
schöpfen
seine Sorgen ertränke n/ersäufen
(jdm.) etw. spendieren (ugs.)
sich dem stillen Suff ergeben (scherzh.)
(etw.) tanken (ugs., scherzh.)
einen Trunk tun
sich dem Trunk ergeben
dem Trunk verfallen sein

der Trunksucht Sklave sein
dem Alkohol verfallen sein
es vertrinken; s ein Geld vertrinken
den Kummer/die Sorgen/den Gram im
Wein/Bier/Likör/Schnaps/Sekt ersäufen
im Wein Vergessenheit suchen
im Wein Zerstreuung finden
auf das Wohl trinken; auf sein Wohl trinken
zechen
jdm. zuprosten
jdm. zutrinken
etw. (Dat.) (irgendwie) zusprechen, dem Alkohol zusprechen

4. Befund von Wortschatz und Redewendungen im Deutschen und im Thai im Bereich Essen und Trinken.

Essen (Deutsch): Essen (Thai) = 125 : 103

Trinken (Deutsch): Trinken (Thai) = 170 : 35

Als Anregung zur weiteren interkulturellen Forschung im Bereich Redewendungen in verschiedenen Kulturen z.B. Deutsch-Thai-Vietnamesisch-Indonesisch etc. sei die semantische Ähnlichkeit der deutschen und thailändischen Redewendungen anhand von folgendem Bild dargestellt:

Wie lautet eine ähnliche Redewendung im Deutschen?

Wortwörtlich auf Thai übersetzt: „die Kokosnüsse an den (Kokosnuss-)Bauern verkaufen“.



Im Deutschen könnte die Redewendung heißen: Eulen nach Athen tragen.

Und es gibt sicher ähnliche Redewendungen im Indonesischen und im Vietnamesischen.

III. ASEAN-Zusammenarbeit

Im Rahmen der ASEAN-Zusammenarbeit schlage ich folgende Aktivitäten vor:

- Austausch der Informationen über "Land, Leute und Kultur" auf Deutsch zur Verbreitung bei Deutschlernenden in ASEAN-Ländern. (Wir kennen uns sehr wenig, oder wir kennen Deutschland besser als unsere Nachbarländer!);
- Wissenschaftliche Zusammenarbeit, z. B. durch den

Einsatz dieser kulturellen Informationen in Regionallehrwerken, im Unterricht für Tourismus usw., zum gegenseitigen besseren Verständnis zwischen ASEAN-Ländern (Deutsch hätte hier die Mittlerfunktion);

- Austausch von Deutschlernenden und Dozenten (Deutsch hat die Mittlerfunktion);
- Forschungsarbeiten im Bereich Sprachpaarforschungen, z. B. Deutsch/Thai-Thai/Deutsch; Deutsch/Indonesisch-Indonesisch/Deutsch usw.
- Forschungsarbeiten im Bereich Übersetzungswissenschaft.
- Intensive Übersetzung von deutscher Literatur in verschiedene Sprachen als gleichzeitige Aktion in den verschiedenen Ländern, um ein Zeichen zu setzen, usw.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

ขอบคุณค่ะ: **(Khob Khun Kha)**

Interkulturelle Kompetenz im Curriculum – einige Überlegungen zu dem Thema

Astrid Raabe

Universitas Negeri Malang

Das Studienziel „Interkulturelle Kompetenz“ ist an der Universitas Negeri Malang (UM) bisher weder als eigenes Studienfach ausgewiesen noch im Rahmen anderer Studienfächer näher erläutert. An den Deutschabteilungen anderer indonesischer Universitäten scheint die Lage ähnlich zu sein.

Nichtsdestotrotz verwenden die Kolleginnen und Kollegen diesen Begriff und sehen ihn auch als integralen Bestandteil ihres Unterrichts. Denn nicht nur Landeskunde, sondern auch der Sprachunterricht kommt ohne die Erwähnung und Bewusstmachung kultureller Gegebenheiten und Unterschiede nicht aus.

Daraus folgt, dass jeder Dozent eine Vorstellung davon hat, was unter interkultureller Kompetenz und Interkulturalität zu verstehen ist. Dieses Verständnis, das nur selten explizit gemacht und von dem angenommen wird, dass darüber unter den Kollegen und meist auch den Studierenden Konsens besteht, bestimmt die Anwendungsweise und den Umgang im Unterricht mit Interkulturalität. Es hat auch Einfluss darauf, wie wir unsere eigene interkulturelle Kompetenz einschätzen und welche unserer Fähigkeiten und Kenntnisse wir als interkulturell bezeichnen.

Ein alltagssprachliches Verständnis von interkultureller Kompetenz reicht aber nicht aus, wenn wir uns vornehmen, interkulturelle Kompetenz als eines der Ziele des Studiums in das Curriculum aufzunehmen. Aus diesem Grund halte ich es für wichtig, ein wenig unter die Oberfläche zu gehen und zu fragen, welches die Grundannahmen sind, auf denen wir unser Alltagsverständnis von interkultureller Kompetenz und Interkulturalität stützen und welche Aspekte meiner Meinung bei der Verankerung von interkultureller Kompetenz im Curriculum Berücksichtigung finden sollten.

Ich verstehe meine Überlegungen als einen Diskussionsbeitrag zu der Frage, was interkulturelle Kompetenz eigentlich ist und was mit Interkulturalität gemeint ist, nicht jedoch als allumfassende Antwort auf diese Frage. Ich beschränke mich auf sehr wenige Punkte, die mir

wichtig erscheinen, ohne damit auszusagen, dass andere Punkte weniger wichtig sind.

Diese Punkte sind:

1. Kulturbegriff
2. Kulturifizierung/Kulturalisierung
3. Wahrnehmung der eigenen Kultur

Langjährige, in verschiedenen Ländern gemachte Beobachtungen und Erfahrungen haben mich zu der Auswahl der o. g. Punkte veranlasst. Dabei handelt es sich nicht um Erfahrungen und Beobachtungen, die ich systematisch und mit dem Zweck wissenschaftlicher Bearbeitung gesammelt habe, sondern um eher sporadisch, aber immer wiederkehrend gemachte, die sich aber durchaus mit Beobachtungen, die in wissenschaftlichen Studien verarbeitet und analysiert werden, decken.

Diese Erfahrungen zeigen,

- dass viele Menschen davon ausgehen, dass Kultur gleichzusetzen sei mit einer relativ einheitlichen Nationalkultur, die als weitgehend homogen und abgrenzbar wahrgenommen wird,
- dass sie dazu neigen, Menschen aus anderen Kulturen vorzugsweise als Vertreter dieser Kultur und kaum als Individuen zu betrachten,
- dass sie zwar die Kulturgeprägtheit der Angehörigen einer fremden Kultur wahrnehmen, sich ihrer eigenen Kultur und Kulturgeprägtheit kaum bewusst sind.

1. Kulturbegriff

Das Studium der Germanistik bzw. des Deutschen als Fremdsprache befasst sich quasi per definitionem mit deutscher Kultur und suggeriert damit erst einmal, die Vorstellung von einer einheitlichen Kultur, die sich mit dem Begriff einer Nation deckt¹. Kultur mit Nation gleichzusetzen, bzw. davon auszugehen, dass es so etwas wie deutsche Kultur gäbe, die sich z. B. von der indonesischen Kultur unterscheidet, ist eine Vorstellung, die nicht nur in alltagssprachlichen Diskursen gepflegt wird, sondern auch im Bereich von Trainingskursen zu interkultureller Kompetenz und in einigen wissenschaftlichen Kreisen².

Dass diese Vorstellung weit verbreitet ist, hängt im Wesentlichen mit zwei Faktoren zusammen: Sie entspricht oft den eigenen Erfahrungen und ist im Unterricht leichter zu handhaben. Indonesische Kollegen und Studierende, die in Deutschland waren, werden an Deutschen Verhaltensweisen aufgefallen sein, die sie so von Indonesiern nicht kennen. Auch ist es sicherlich etwas anstrengend, würde man bei der Erwähnung eines jeden landeskundlichen Details erstmal darauf hinweisen, in welchen Regionen und sozialen Gruppen usw. dies relevant ist.

Doch jeder wird auch die Erfahrung gemacht haben, dass er sich in der Zuschreibung der anderen nicht wiederfindet. So kann ich als Norddeutsche weder Schuhplattler tanzen noch verkleide ich mich zur Karnevalszeit. Indonesiern wird es ähnlich gehen, wenn Deutsche, die nur auf Bali waren, die dort vorgefundene Kultur auf ganz Indonesien übertragen.

Dass bedeutet, dass es bei näherem Hinsehen nicht ausreicht, sich Kultur lediglich als Nationalkultur vorzustellen. Augenscheinlich gibt es innerhalb einer Nation Unterschiede, die aber

1 Dasselbe gilt natürlich auch für Österreich und die Schweiz.

2 vgl. Altmayer 2009: 126

nicht nur individuell sind, sondern mehrere Menschen umfassen. Diese Menschen können wir zu Gruppen oder Kollektiven zusammenfassen, die entlang unterschiedlicher Kriterien wie z. B. regionaler, sozialer, religiöser, altersspezifischer usw. gebildet werden und die ihre jeweils eigene Kultur pflegen.

Der Begriff Kultur kann also nicht nur als an eine Nation gebunden, verstanden werden. Er kann auf Gruppen und Kollektive, die sich entlang der eben erwähnten verschiedenen Kriterien bilden, angewendet werden. Innerhalb einer Nation kann man von verschiedenen Subkulturen oder Unterkulturen sprechen, die zu der Nationalkultur in unterschiedlichem Verhältnis stehen. Eng verbunden mit der Annahme einer Nationalkultur ist die Annahme, dass eine Kultur homogen und abgrenzbar sei. Stefanie Rathje fasst solche Vorstellungen von Kultur als kohärenzorientiert zusammen. Sie schreibt:

„Unter dem Stichwort Kohärenzorientierung lassen sich traditionelle Ansätze im Kultuverständnis zusammenfassen, die von Kultur im weitesten Sinn als etwas Einigendem ausgehen, das aus Gemeinsamkeiten entsteht, die von einer signifikanten Anzahl ihrer Mitglieder geteilt werden.“ (Rathje 2006: 9)

Dagegen stellt Rathje die differenzorientierten Ansätze. Diese kritisieren die Vorstellung von der Homogenität von Kulturen und gehen von der Verschiedenheit innerhalb der Kulturen aus.

Auch diese Ansätze haben Überzeugungskraft, meint Stefanie Rathje, da sie die Widersprüche und die Verschiedenheit innerhalb von Kulturen erklären können³.

Rathje argumentiert nun weiter, dass die divergenzorientierten Ansätze die Wahrnehmung von kultureller Uneinheitlichkeit erklären können, aber dadurch die oben erwähnte Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten aus dem Blick verlieren. Wie oben bereits angesprochen, gibt es offensichtlich etwas, was Deutsche auf der einen Seite und Indonesier auf der anderen Seite als solche auszeichnet und von anderen unterscheidet.

Rathje plädiert daher für einen Kulturbegriff, der beides berücksichtigt.

- Berücksichtigung der Differenzen und Widersprüche innerhalb von Kulturen
- Erklärung des Zusammenhalts von Kulturen trotz inhärenter Differenzen⁴

Dies möchte ich noch an einem Beispiel, das Rathje in ähnlicher Weise anbringt, verdeutlichen: Wer in Deutschland aufgewachsen ist, kann sich der Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit nicht entziehen. Diese spezifische Auseinandersetzung verbindet ihn mit allen Deutschen und unterscheidet ihn von Angehörigen aller anderen Nationen, da Letztere diese Auseinandersetzung von einer unterschiedlichen Perspektive aus führen. Das Ergebnis dieser Auseinandersetzung kann aber durchaus unterschiedlich ausfallen. So gibt es Deutsche, die aus dieser Auseinandersetzung den Schluss ziehen, dass diese Vergangenheit nichts mehr mit ihnen zu tun habe und sich daher voller Stolz als Deutsche zu erkennen geben, während andere sich schämen und im Ausland alles daran setzen, möglichst nicht als Deutsche aufzufallen. Obwohl das tatsächliche Verhalten von außen als durchaus gegensätzlich wahrgenommen werden kann, liegt ihm letztendlich etwas alle Deutschen Verbindendes zugrunde.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass den Studierenden während des Studiums die Problematik und Uneindeutigkeit des Kulturbegriffs deutlich gemacht werden sollte. Sie sollten in

3 vgl. Rathje 2006: 9f

4 vgl. Rathje 2006:10

die Lage versetzt werden, die Grundannahmen, die mit dem unreflektierten und alltagsprachlichen Gebrauch des Wortes Kultur einhergehen, zu erkennen.

2. Kulturifizierung/Kulturalisierung

An den Anfang möchte ich ein Beispiel stellen, dass sich in einem islamischen Land zugetragen hat und das verdeutlichen mag, was mit dem o. g. Begriff gemeint ist:

Ein deutscher Mitarbeiter einer Entwicklungshilfeorganisation wurde von seinen einheimischen Kollegen zu einem Ausflug aufs Land eingeladen. Kurz nach 6 Uhr brach die Reisegruppe auf und erreichte gegen 11 Uhr einen größeren Ort, wo Mittag gegessen werden sollte. Der Deutsche, dem 11 Uhr zu früh für das Mittagessen erschien, fragte seinen Kollegen durchaus ernsthaft: „Warum essen wir jetzt schon zu Mittag. Schreibt der Islam das so vor?“ Der Kollege schaute ihn daraufhin etwas verständnislos an und meinte: „Wir haben Hunger!“

Der Bekannte hatte während seines interkulturellen Trainings gelernt, dass die Gewohnheiten und Wertvorstellungen der Menschen in seinem Gastland vom Islam geprägt sind. Er versuchte nun, das gesamte Verhalten seiner Kollegen aus diesem Blickwinkel zu erklären. Er reduzierte also seine Kollegen auf ihre Identität als Muslim. Sarah Wiechermann nennt dies „Kulturifizierung“ (Wiechermann 2008: 332).

„Bei ausschließlicher Betrachtung durch die Kulturbrille erscheinen die Angehörigen einer Kultur sehr viel ähnlicher, als sie es in Wahrheit sind. Aus dem Blick gerät, dass jede Kultur aus Individuen mit unterschiedlichen Persönlichkeiten und Erfahrungshintergründen besteht. Zugleich übertreibt die Kulturbrille die Unterschiede zwischen den Kulturen und unterschlägt die vielen Ähnlichkeiten.“
(Wiechermann 2008: 332)

In der Literatur wird diese Haltung auch als Kulturalisierung und Kulturalismus bezeichnet und wird in Zusammenhang mit Ethnozentrismus und sogar Neorassismus gebracht⁵.

Kulturalistische Ansätze kategorisieren Menschen aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit und gehen davon aus, dass sie allein durch ihre Kultur, die wiederum als homogen und im Prinzip unveränderbar gesehen wird, charakterisiert sind.

Die Festlegung eines Individuums auf bestimmte Verhaltensweisen aufgrund seiner ethnischen oder nationalen Zugehörigkeit impliziert verschiedene Vorstellungen, die ich teilweise schon genannt habe. Denn auch hinter der Kulturalisierung steht die Vorstellung einer homogenen Kultur. Doch es kommt noch eine weitere Komponente hinzu. Dass nämlich diese Kultur quasi eine Eigenständigkeit besitzt und als solche diejenigen, die in sie hinein geboren werden, in all ihren Lebensäußerungen bestimmt.

„Kultur als Prägung individuellen Verhaltens, Denkens, Empfindens und Wahrnehmens sowie individueller Werthaltungen ist nicht im Sinne einer eindeutigen und einseitigen Determinierung aufzufassen, vielmehr ist Kultur selbst vielfältigem Wandel und damit auch dem Einfluss individuellen Handelns ausgesetzt;
(Altmayer 1997: 12)

Kultur ist aber nicht etwas, was unabhängig von realen Menschen besteht. Menschen eignen

5 vgl. Breidenbach/Zukrigle (2002) Kap. V, Wikipedia Stichwort „Kulturalismus“

sich Verhaltensweisen und Werte an. Sie nehmen sie auf, gestalten sie und gehen durchaus auch kreativ mit ihnen um. Menschen sind nicht nur passiv Ausführende, sondern auch aktiv Gestaltende. Sie können die Spielräume oder die Angebote, die eine Kultur in unterschiedlicher Weise nutzen. Sie können sie auch gänzlich ablehnen. Nur so ist letztendlich kultureller Wandel möglich.

„Wichtig für das zugrunde liegende Kulturkonzept ist, dass Wahrnehmen und Handeln zwar als kulturgebunden verstanden werden, dass mit Bredella (1999:91) die jeweilige Kultur aber nicht das Handeln der Menschen determiniert, sondern für sie nur einen Rahmen schafft, in dem sie handeln.“ (Bechtel 2009: 143)

Die Diskussion um Kulturalisierung oder auch Ethnisierung spielt in der deutschen Debatte über in Deutschland lebende Ausländer und Deutsche mit Migrationshintergrund eine große Rolle. Viele Autoren mit muslimischem Hintergrund beklagen, dass man sie in der öffentlichen Diskussion auf ihre muslimische Identität und Kultur, die wiederum als homogen und der deutschen diametral entgegengesetzt verstanden wird, reduziert. Vergessen wird, dass Muslime in Deutschland aus unterschiedlichen Ländern kommen, unterschiedlichen sozialen Schichten angehören, und dass sie außer Muslim auch noch z. B. Fußballfans sind, Parteimitglieder, Rechtsanwälte oder Arbeiter⁶.

Kulturalisierung fördert meiner Meinung nach auch die konfrontative Auseinandersetzung mit der anderen Kultur. Wenn wir der deutschen Nationalkultur als Block gedacht die indonesische Nationalkultur gegenüberstellen, rücken wir die Unterschiede ins Blickfeld und vergessen die Gemeinsamkeiten, die uns verbinden.

Kulturalistische Sichtweisen sollten meiner Meinung nach bewusst gemacht werden, damit die Studierenden vor lauter Kultur das Individuum nicht aus den Augen verlieren und vor lauter Unterschieden die Gemeinsamkeiten vergessen⁷.

Gerade wenn Studierende der indonesischen Deutschabteilungen nach ihrem Studium in deutschen Organisationen und Firmen arbeiten, sollten sie in der Lage sein, Werte und Vorstellungen auszumachen, die die Basis für Gemeinsamkeiten sein können. Sie sollten wissen, wo man anknüpfen kann, um unterschiedliche Sichtweisen, miteinander zu verbinden.

3. Die Wahrnehmung der eigenen Kultur

Von der eigenen Gesellschaft werden die Absolventen der indonesischen Deutschabteilungen in erster Linie als Experten für die deutsche Kultur wahrgenommen. Wenn sie aber in deutschen Firmen und Organisationen arbeiten, werden sie in der Regel zu allererst als Experten für ihre eigene Kultur verstanden und es wird erwartet, dass sie die Verhaltensweisen der eigenen Landsleute „übersetzen“ können.

Es ist daher von großer Bedeutung, auch die eigene Kultur, das eigene Land bei der Aufnahme von interkultureller Kompetenz im Curriculum zu berücksichtigen. Der Begriff „interkulturell“ macht ja bereits deutlich, dass es um mindestens zwei Kulturen geht und nicht nur um eine. Dies umfasst zwar auch landeskundliche Kenntnisse, muss aber darüber hinausgehen.

6 vgl. verschiedene Beiträge unter www.qantara.de

7 vgl. Wiechermann 2008: 323

„Den Lernenden soll ja nicht nur vermittelt werden, wie sie in der fremden Welt der Zielsprache und im Umgang mit ihren Menschen möglichst perfekt funktionieren, können, sondern sie sollen vielmehr auch dazu angeregt werden, ihre eigene Welt im Lernprozess ins Spiel zu bringen und ihr Wissen bezüglich der eigenen Welt in der Auseinandersetzung mit der fremden Welt zu überdenken und zu erweitern (vgl. Neuner2000: 44).“ (Arnold Witte 2009: 60)

Es geht also darum, dass die Studierenden die Grundlagen, Regeln und Werte ihrer eigenen Kultur reflektieren, die kulturelle Bedingtheit derselben erkennen und in einem weiteren Schritt auch darum, dass sie erkennen, dass die Wahrnehmung der anderen Kultur durch die eigene Kultur beeinflusst ist.

In Alltagssituationen innerhalb der eigenen Kultur ist das Nachdenken über die Grundlagen des eigenen Handelns in der Regel nicht notwendig, da sie von den anderen Menschen, mit denen man tagtäglich kommuniziert, mehr oder weniger geteilt werden. Erst wenn das Gegenüber sie nicht mehr teilt, kommt es zu Irritationen.

Die eigenen Verhaltensweisen, Regeln und Werte werden als Normalität und oft auch als Norm empfunden. Die eigene Welt ist DIE Welt an sich und wird – meist unbewusst – als naturgegeben, als objektiv angesehen.

Es ist daher verständlich, dass das Verhalten der Menschen, die aus der anderen Kultur kommen, nach den eigenen Regeln interpretiert und auch bewertet werden. Doch zu interkultureller Kompetenz gehört, dass darüber reflektiert werden kann und in der Folge die eigene Haltung relativiert werden kann.

Für Deutsche ist es unhöflich, nach dem Essen aufzustoßen, in vielen nah- und mittelöstlichen Kulturen ist es normal. Für viele Angehöriger nah- und mittelöstlicher Kulturen ist es dagegen unhöflich, vor allem während des Essens laut zu niesen und sich die Nase zu putzen, für Deutsche ist es normal. Stößt beispielsweise ein Afghane auf, findet der Deutsche ihn unhöflich, niest und putzt der Deutsche sich im Beisein anderer Menschen die Nase, empfindet der Afghane ihn ebenfalls als unhöflich. Jede Seite sieht und bewertet das Verhalten des anderen durch die eigene kulturelle Brille und jeder hält seine Verhaltensweise für die natürliche, die vernünftige, die eigentliche.

Kulturgebunden sind also nicht nur die Verhaltensweisen der anderen, sondern auch die eigenen Verhaltensweisen. Auch die Einordnung und Bewertung anderer Verhaltensweisen geschieht nicht von einem neutralen Standpunkt aus, sondern von einem kulturgeprägten. Nur wenn man dies erkennt, kann der eigene Standpunkt relativiert werden. Auch dies ist Teil der interkulturellen Kompetenz.

In der Literatur über interkulturelle Kompetenz wird diese Fähigkeit mit Selbstreflexion und Rollendistanz bezeichnet und der affektiven Ebene zugeordnet.

Schluss

Zum Schluss möchte ich die Punkte, die bei der Diskussion über die Verankerung von interkultureller Kompetenz im Curriculum berücksichtigt werden sollten, noch einmal zusammenfassen.

- Den Studierenden sollte vermittelt werden, dass der Begriff Kultur weder in der Wissenschaft noch im Alltag eindeutig und umfassend definiert ist und dass daher eine Diskussion über den Begriff Kultur unumgänglich ist, sodass die Vielschichtigkeit dieses Begriffs deutlich wird.
- Jeder Mensch ist von der Kultur, in der er aufwächst, geprägt, doch ist jeder Mensch auch ein Individuum, das genauso durch seine ganz persönlichen und individuellen Erfahrungen geprägt ist. Der Mensch nimmt diese Kultur nicht nur passiv auf, sondern geht auch kreativ damit um und gestaltet sie aktiv mit.
- Interkulturelle Kompetenz bedeutet, dass die Studierenden nicht nur die Unterschiede der verschiedenen Kulturen kennen, sondern auch Gemeinsamkeiten sehen und Anknüpfungspunkte wahrnehmen.
- Zur interkulturellen Kompetenz gehört, dass die Studierenden nicht nur Kenntnisse über die andere Kultur erwerben, sondern auch über die eigene.
- Die Studierenden sollten nicht nur erkennen, inwieweit die Menschen aus der anderen Kultur von den Werten und Verhaltensstandards ihrer Kultur geprägt sind, sondern auch das eigene Handeln und die eigene Wahrnehmung als von der eigenen Kultur geprägt erkennen.

Der Erwerb Interkultureller Kompetenz ist ein langfristiger Prozess, eine lebenslange spannende Reise mit unbestimmtem Ausgang. Die Studierenden sollten ermutigt werden, diese Reise auch nach dem Studium weiterzuführen.

Literatur

Altmayer, Claus (1997) Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. [Online], 2 (2), 25 pp. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_2/beitrag/almayer3.htm

Altmayer, Claus (2009) Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache, IN: Hu, Adelheid/ Byram, Michael (Hrsg.) Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 123-138

Bechtel, Mark (2009) Empirische Untersuchung zu interkulturellem Lernen in deutsch-französischen Tandemkursen mit Hilfe der Diskursanalyse, IN: Hu, Adelheid/ Byram, Michael (Hrsg.) Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 139-158.

Bolten, Jürgen () Interkulturelle Kompetenz, IN: L.R.Tsvasman (Hg.): Das große Lexikon Medien und Kommunikation. Würzburg 2006, S: 163-166
http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_bolten.pdf

Breidenbach, Joana/ Widersprüche der kulturellen Globalisierung: Strategien und Zukrigle, Ina (2002): Praktiken, IN: Aus Politik und Zeitgeschichte B 12/2002
http://www.bpb.de/publikationen/4F6Z0Z,0,Widerspr%FCche_der_kulturellen_Globalisierung%3A_Strategien_und_Praktiken.html

Krusche, Dieter (1995) Zwei Erkenntnisgegenstände: das Andere ‚an sich‘ oder die Bedingung der Erkenntnis und Vermittlung von anderer Kultur? in: Krusche, Dieter: Leseerfahrung und Lesergespräch, iudicium verlag: München, S. 189-201.

Kumbier, Dagmar/ Schulz Interkulturelle Kommunikation: Methoden, von der Thann (Hrsg.) (2008) Modelle, Beispiele, Hamburg: Rowohlt

Rathje, Stefanie (2006) Interkulturelle Kompetenz - Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online] 11: 3, 15 S.
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Rathje1.htm>

Wiechelmann, Sarah (2008) War das nun ein interkulturelles Missverständnis? Von der Gefahr, vor lauter Kultur die Person aus dem Blick zu verlieren, in: Kumbier, Dagmar/ Schulz von der Thann (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele, Hamburg: Rowohlt, S. 323-335

Witte, Arnold (2009) Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht, in: Hu, Adelheid/ Byram, Michael (Hrsg.) Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 49-66

Die Leistung der indonesischen Deutschstudierenden in der angewandten pädagogischen Forschung*

Endang K. Trijanto
Universitas Negeri Jakarta
endangkt@yahoo.de

Abstrakt

Das Ziel dieses Referats ist die Leistung der indonesischen Deutschstudierenden bei der Vorbereitung bis zur Gestaltung ihrer Sprachlehrforschung darzustellen. Die Leistung basiert auf interkultureller Kommunikation, die einerseits zu dem Curriculum der indonesischen Oberschulen hineinpasst, und andererseits als Übungsmaßstab der Forschung dient. Hier wird auch die Art und Weise einer Forschungsbetreuung berichtet.

Schlüsselwörter: interkulturelle Kommunikation, Sprachlehrforschung, Forschungsbetreuung

1. Einleitung

Auf dem Blatt der Sektion "Linguistik und Fremdsprachenunterricht" Zeile 32 in der Ankündigung der Tagung steht eine offene Frage: "Welche Beiträge können Linguisten, die sich mit der deutschen Sprache beschäftigen, in der indonesischen Forschungslandschaft leisten?" Anhand dieser gestellten Frage möchte ich sie beantworten, und eben deshalb versuche ich meine Studenten oder die indonesischen Deutschstudierenden an der UNJ (Universitas Negeri Jakarta) Übungen beizubringen- wie man etwas forscht -, denn ich glaube noch an ein altes Sprichwort: "Übung macht den Meister", und ich hoffe, dass später meine Studenten auch gern forschen.

Die Studenten, die als Informanten ausgewählt werden, sind im 6. Semester und haben bereits 100 sks (Kredit Semester) belegt, d. h., sie sind nicht mehr am Anfang ihres Studiums. Und für dieses Projekt werden sie auch betreut.

*) Dieses Schreiben ist am 19. Februar 2010 bei dem Germanistentreffen an der Universitas Negeri Yogyakarta präsentiert worden.

2. Die Mühe der indonesischen Deutschstudierenden bei der Sprachlehrforschung

Zuerst werden einige Begriffe in diesem Referat definiert. Die Leistung bedeutet hier, etwas positives oder negatives von dem, was getan wird. Die indonesischen Deutschstudierenden sind die IndonesierInnen an der UNJ (Universitas Negeri Jakarta), die Deutsch studieren. Und die Forschungslandschaft bedeutet die Deutschstudierenden geben Unterricht in der Schule, und das wird geforscht.

Die Informanten sind Studenten im 6.Semester der Deutschabteilung an der UNJ. Sie haben 100 sks / Creditsemester belegt, d. h., sie kennen den Begriff interkulturell, und durchschnittlich haben sie die deutsche Sprache auf Niveau B1. Das Konzept "interkulturelle Kommunikation" ¹⁾ haben sie in den Fächern: Sprache, kontrastive Kulturkunde, auch in den Lehr- und Lernprozess gelernt, außerdem steht der Begriff "interkulturelle Kommunikation" in den Rahmenrichtlinien des Oberschule-Curriculums, u. a. mit den Themen Familie, und Freizeit²⁾. In einem Semester müssen die Studenten ein Praktikum in der Schule machen, d. h., sie werden den Schülern den Begriff "interkulturelle Kommunikation" beibringen. Das heißt, in dem 6. Semester müssen sie nicht nur einfach lernen, aber auch anwenden, wie sie den Unterricht vorbereiten³⁾, Übungen sogar Testen⁴⁾ erstellen. Besonders für dieses Projekt sollen sie auch die Forschungsmethodologie⁵⁾ benutzen. Da dieses Projekt gehört zum Fach Forschung, müssen die Studenten ihre Kenntnisse in der Forschung vertiefen.

Die Projektplanung wird den Studenten seit Anfang des 6. Semesters bekannt gegeben, auch sie sind aufgefordert, ihr Wissen zu vertiefen, das zu dem Projekt hineinpasst. In der ersten Woche wird die Bedeutung der Sprachlehr- und Lernforschung⁶⁾ bekannt gegeben, d. h. sowohl die Theorien des Sprachlehren- und lernens, als auch die Art und Weise wie man forscht, wiederholt werden. Die Wiederholung dauert ca. ein viertel Semester, d. h. etwa 4 Wochen. In der 5. Woche sollen die Studenten ihr Proposal schreiben und abgeben; das Thema ist Forschen im Sprachenlehren.

In Bezug auf die Forschungsmethodologie ist es ihnen überlassen, ob sie eine quantitative oder qualitative Forschung wählt. Wichtig ist, dass die Studenten nach Regel und Reihenfolge einer Sprachforschung folgen müssen. Das bedeutet – sie müssen ihren Sprachunterricht richtig planen⁷⁾ und halten, das bedeutet nach welcher Theorie sie danach richten, und bei der Erstellung der Übungen müssen sie nicht nur die Übungen selbst erstellen, sondern auch deren Kriterien angeben. Dazu müssen die Validität und die Reliabilität der Übungen⁸⁾ gemessen werden. Das heißt, selbst wenn die Forschung qualitativ ist, müssen deren Validität und Reliabilität statistisch gerechnet werden. Alles wäre nicht leicht zu erledigen, weil die Studenten auch alles richtig und ordnungsgemäß machen müssen.

Seit der Auswahl eines bestimmten Forschungsthemas (wie zum Beispiel: "der Einfluss des Scrabble-Spiels auf die Beherrschung des Schüler-Wortschatzes zum Thema Familie in der Oberschule Klasse X" oder "das Ergebnis der Vergleiche der Wortschatzbeherrschung zum Thema Freizeit durch Buchstabenpuzzle von Oberschülern Klasse XI") bis zu dem endgültigen Forschungsthema dürfen die Studenten an ihre BetreuerIn wenden, falls sie Fragen haben oder auf irgendeine Schwierigkeit stoßen, bekommen sie von dem Betreuer-von der Betreuerin Hilfe.

Nachdem das Proposal geschrieben wird, haben die Studenten bestimmte Zeit, ihre Forschung zu machen. Und nach der Forschung müssen sie die Forschungsergebnisse als einen Forschungsbericht schreiben. Danach müssen sie den Forschungsbericht im Plenum präsentieren.

Der Forschungsergebnisse werden dann diskutiert, kommentiert und benotet nicht nur von der BetreuerIn/DozentIn, sondern auch von zwei anderer Forschungsgruppen (eine Forschungsgruppe besteht aus zwei Studenten), und die Noten werden durch drei geteilt, und sie ist die Endnote.

Außer dieser dreigeteilten Endnote wird dieses Projekt auch gemeinsam, von der BetreuerIn und den Studenten evaluiert. Die Ergebnisse sind u. a.

1. Studenten brauchen extra humanistische Herausforderungen der BetreuerIn, um ihren eigenen Willen äußern zu können.
2. Viel Lesen und kritisch Denken sind eigentlich für die Studenten obligatorische Tätigkeiten, damit sich ihre Kenntnisse erweitern, aber nach der BetreuerInnenbeobachtung passiert Folgendes, die Studenten sind nicht fleißig genug die Materialien zu Lesen. Die Lerntradition in Indonesien ist anders als in Deutschland, solche Lerntradition müsste in Indonesien geändert werden.
3. Obwohl bereits erwähnt, dass es negative Resultate gibt, haben die Studenten auch vieles Positives geleistet, nämlich:
 - a) Da das Fach Sprachlehrforschung in einem Semester durchgeführt wird, und dabei die vorhandene Zeit für die Durchführung des Projekts nur knapp ist, müssten die Studenten ihre Zeit gut einteilen, damit ihre Forschung rechtzeitig fertig kann. Natürlich wegen knapper Zeit wird alles auch nicht ganz prima geleistet. Als Beispiel: Bevor die Übungen an Oberschüler ausprobiert werden, werden sie unter den Studenten besprochen, und falls die Übungen noch Fehler enthalten, werden sie verbessert; erst dann sind sie an Oberschüler ausprobiert. Und die Übungen werden dann ihre Validität und Reliabilität nach bestimmter Statistik gemessen. Nach der Messung werden die Übungen als valid und reliabel zugestellt, und die Daten von Stichproben werden noch mit bestimmter Statistik analysiert. Wenn die Analyse gut gelaufen ist und das Signifikantniveau erreicht ist, wird deshalb die alternative Hypothese angenommen, dann können die Studenten ihre Daten interpretieren, und damit ist die Forschung abgeschlossen.
 - b) Bei der o. g. Situation, während die Studenten unter Zeitdruck arbeiten müssen, müssen sie sehr eifrig arbeiten. Sie brauchen Hilfe von ihren Kommilitonen, besonders bei der Messung ihrer Übungen. Hier ist es deutlich zu sehen, dass bestimmte Situation besonders unter Zeitdruck die normale Lerntradition auch verändert werden kann. Bei Zeitmangel ändert sich die Lerntradition.
 - c) Bei der Betreuung merken die Studenten schnell, dass eine Forschungsarbeit sämtliche Vorschriften und Regeln befolgt werden müssen. Danach wird dann ein Forschungsbericht nach formalen Kriterien erstellt, und er muss die wissenschaftlichen Kriterien auch erfüllen.
 - d) Diese o. g. positive Darstellung nach der BetreuerInnenbeobachtung geschieht nicht nur bei einer bestimmten Gruppe oder einem bestimmten Jahrgang, sondern sie wiederholt sich, auch wenn die Situation anders ist, weil der Schwerpunkt des Seminars jedes Jahr nicht gleich ist, z. B. in diesem Projekt ist das Thema "interkulturelle Kommunikation".
4. Auf die Leistung der Studenten kann es berichtet werden, dass obwohl die Studenten vorher wenige Erfahrung beim Forschen gehabt haben, können sie das Forschen innerhalb eines Semesters rechtfertigen, was man normalerweise in einem Jahr getan hat. Natürlich was die Studenten geleistet haben, ist noch nicht so herausragend entwickelt, aber gerade das haben

sie der BetreuerIn gezeigt, welche Leistung sie haben.

3.Schluß

Übung macht den Meister ist wirklich ein Sprichwort, das unwahrscheinliche Folge geleistet hat. Die jungen Leute, die Deutsch studieren und dazu noch wenige Erfahrung in der Forschungswelt haben, können schon etwas forschen, obwohl es in begrenzter Skala ist. Ihre Leistung zu verdanken war ihre eigene Mühe etwas Neues zu erledigen. Obwohl sie am Anfang wenig Kraft mit sich gebracht haben, können sich die Studenten endlich von ihrer Last befreien.

Ein Vorschlag für andere Kollegen, wenn Sie vorhaben etwas zu forschen, sei es nur eine kleine einfache Forschung oder sogar große Forschung, lassen Sie Ihren Studenten mithelfen, und raten Sie ihnen bei Ihrer Forschung mitzumachen.

Literaturverzeichnis

- 1) Europarat im Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg). 2007. Handbuch Fremdsprachenunterricht – 5. Auflage. (A. Francke: UTB). S. 138 – 146.
- 2) Depdiknas. 2006. Kurikulum Tingkat Satuan Pengajaran di SMA/MA.
- 3) Bimmel, Peter, Bernd Kast und Gerd Neuner. 2003. Deutschunterricht Planen – Arbeit mit Lehrwerkesektionen. (Berlin : Langenscheidt). S. 10 – 24.
- 4) Albers, Hans-Georg und Sibylle Bolton. 1995. Testen und Prüfen in der Grundstufe. (Berlin: Langenscheidt).
- 5) Trijanto, Endang K. 2006. Modul Metodologi Penelitian – untuk mahasiswa JBJ – UNJ.
- 6) Edmondson, Willis und Juliane House. 1993. Einführung in die Sprachlehrforschung. (Francke: UTB)
- 7) Bimmel et. al. op. cit. S. 30-36
- 8) Lienert, Gustav und U. Raatz. 1998. Testaufbau und Testanalyse – 6. Auflage. (Weinheim: Psychologie Verlags Union).

Hochzeitsbräuche im Deutschunterricht

Hafniati, M.A
Universitas Medan
Afni73@yahoo.com

Einleitung

1. Warum ist das Thema Hochzeit im Deutschunterricht wichtig?

Eine Sprache zu lernen bedeutet nicht nur die Sprache, sondern auch die Kultur der Zielsprache zu lernen. Deshalb ist Landeskunde sehr wichtig beim Lernen einer Fremdsprache. Landeskundevermittlung ist nicht nur Faktenwissen (Geographie), sondern auch Wissen über die Menschen, die Kultur, das Verhalten und Gewohnheiten, Lebensweise, Sitten, Bräuche usw. Buttjes (2000: 145) hat festgestellt, „Landeskunde meint alle Bezüge auf die Gesellschaften, deren Sprache im Fremdsprachenunterricht gelernt wird“.

Beim kommunikativen Ansatz stehen die Schüler im Mittelpunkt. Die Themen, die in der Alltagskultur vorkommen (Grunddaseinskategorien), sind besonders gut, weil die Schüler diese Themen auf ihre Erfahrungen beziehen können und gleichzeitig die Motivation der Schüler weiterentwickeln.

Das Thema „Hochzeitsbräuche“ hat sehr viel mit Kulturen der Gesellschaft zu tun. In Indonesien ist dieses Thema besonders stark mit Religion, Geschichte und Gewohnheiten in der Gesellschaft verbunden. Diese Zeremonie kann zeigen, dass die Rolle einer Familie und Religion in der Gesellschaft sehr wichtig ist. Durch diese Zeremonie weiß man auch, ob man reich ist, ob man gut erzogen ist, ob der Mann oder die Frau eine größere Rolle in der Gesellschaft spielt (Patriarchat oder Matriarchat).

Dazu hat Grünert (2003:15) geschrieben, dass Feste und Zeremonie auf dem Lebensweg die Verbundenheit und Stärke der Familie manifestieren sowie ihre soziale Stellung, ihre Wertevorstellungen und Interessen und sie als Hilfestellungen zur Bewältigung freudiger und kritischer Lebensphasen dienen”

Im Handbuch Fremdsprachenunterricht (2000:157) schreibt auch Picht

„Alle Manifestationen einer Kultur sind Teile eines Ganzen, deren Gestalt und Bedeutung durch das Zusammenwirken historischer und funktionaler Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten dieser Kultur bedienen“

2. Wie wird dieses Thema in Lehrwerken präsentiert?

Was im Lehrwerk präsentiert wird, ist rein sprachliches Material, Kultur wird nur wenig präsentiert und anders verarbeitet. Es wird viel mit Grammatik und Wortschatzarbeit verbunden.

Die Textsorten sind meistens:

-Inserate

-Ein Teil eines einsprachigen Wörterbuches

-Comics oder Karikaturen

-Texte aus Zeitungen und Magazinen

(aus *Themen Neu 2, Euro Lingua, Em Neu, Studio D*).

Besonders für Anfänger wird dieses Thema in Lehrwerken nicht ausführlich, oder nur kurz angesprochen. In vielen Lehrwerken für die Mittelstufe wird dieses Thema aber ausführlich angesprochen. Deshalb soll der Lehrer die Schüler nicht so stark fördern, weil das optimal wird für die Schüler, die ein hohes Sprachniveau besitzen. Der Lehrer soll verschiedene Methoden und Verfahren vorbereiten, um dieses Thema besonders für Anfänger zu bearbeiten.

3. Übungen im Internet

Ich würde meine Schüler nicht mit diesen Übungen beschäftigen. Es gibt einige Nachteile, so dass ich nicht mit meinen Schülern arbeiten kann. Die Sprache dieser Übungen ist kompliziert (kühlen, Knaben, Humor). Die Kommentare sind zu schwierig zu verstehen. Es sind auch ironische Kommentare, die für meine Schüler zu schwierig zu verstehen sind und ummotivierend wirken. Sie wissen bestimmt nicht, ob diese Kommentare lustig sind oder nicht.

Außerdem sind einige Bilder interkulturell nicht geeignet, wie z. B. der Kommentar „schon wieder eine Laufmasche“



Dieses Bild verstößt gegen hiesige Gesellschaftsnormen, obwohl man auch nicht über Pornographie sprechen kann. Die Übungen wie z. B. zum Thema „Wilde Ehe“ oder „Ehe auf Probe“ sind interkulturell auch nicht geeignet. Die Schüler wissen nicht so viel über die positive Seite von „Wilder Ehe“, weil das Thema in ihrer Kultur negativ bewertet wird und gegen Normen und Verhaltensgewohnheiten in der Gesellschaft stößt.

Hansen (1995:38) hat zu dieser Bewertung geschrieben: „Sitten sind Verhaltensgewohnheiten: Als Moral bezeichnen wir Einstellungs- oder Bewertungsgewohnheiten, die richtige Verhalten festlegen“.

4. Warum sollen die Schüler etwas über die Hochzeit lernen?

- a. Zentrale Bedeutung von Ehe und Familie (Interkulturelle Aspekte).
Hochzeiten gibt es in jeder Kultur. In vielen Ländern haben Ehe und Familie eine sehr wichtige Bedeutung. Heirat oder Hochzeit sollte vielleicht einmal im Leben passieren. Dieses Thema ist universal. Das ist auch eine von den Grunddaseinskategorien, nämlich Liebe und Partnerbeziehungen. Im Deutschunterricht weiß jeder Schüler über dieses Thema schon etwas, das heißt, dass die Schüler eine Motivation haben, dieses Thema weiter zu bearbeiten. Sie haben schon Vorkenntnisse und Vorstellungen und Erfahrungen zu diesem Thema.
- b. Dieses Thema wird in vielen Lehrwerken thematisiert (Unterrichtspraktische Aspekte).
Das Thema „Hochzeit“ wird in vielen Lehrwerken thematisiert, obwohl es manchmal nur kurz angesprochen wird. Auf Mittelstufenniveau wird dieses Thema besonders ausführlich mit verschiedenen Übungen dargestellt. Es wird auch nicht nur die deutsche Hochzeit präsentiert, sondern auch die Hochzeit von anderen deutschsprachigen Räumen oder von anderen Ländern und Kulturen. Die Textsorten sind besonders Inserate, Comics oder Karikaturen, Texte aus Zeitungen und Magazinen, und auch Teile von einem deutschen Wörterbuch.
- c. Lebenspraktische Aspekte.
Es ist unwahrscheinlich, dass ein/e indonesischer/e Schüler/in mit Deutschen aktiv über Hochzeit in Deutschland sprechen würde. Wahrscheinlicher ist es, dass Indonesier mit deutschen Touristen oder Besuchern über die Hochzeitsbräuche in Indonesien sprechen. Das Studium der deutschen Hochzeitsbräuche sollte den Indonesiern einen Einstieg in das Sprechen über Traditionen und Bräuche allgemein ermöglichen und außerdem klarstellen, welche Erwartungen und Vorurteile die Deutschen mitbringen werden, wenn man mit Ihnen über indonesische Hochzeitsbräuche spricht.

Der aktive Sprachgebrauch sollte zum Ziel haben, dass die Indonesier über ihre eigenen Bräuche sprechen lernen. Da Hochzeitsbräuche und Rituale sehr komplex sind und sehr genau befolgt werden müssen, ist eine gute Beschreibung von solchen Bräuchen nur möglich, wenn die Schüler schon ein relativ hohes Sprachniveau erreicht haben.
- d. Sprachlernaspekte
Mit diesem Thema kann der Schüler die Sprache sehr gut üben, besonders in Ländern, die multikulturell sind wie Indonesien. Die Schüler können ihre eigenen Bräuche und Kulturen beschreiben. Dann können sie über dieses Thema viel erzählen und mit der deutschen Hochzeit vergleichen. In diesem Fall soll der Lehrer die Schüler nicht so stark fordern, weil die Beschreibung von Bräuchen meistens kompliziert ist. Der Lehrer soll auf das Sprachniveau der Schüler achten. Der Lehrer kann z. B. mit Vokabeln oder Grammatik bei diesem Thema arbeiten. Nachdem der Schüler eine Vorstellung über die deutsche Hochzeit absolviert hat, lernt er auch etwas über seine eigene Hochzeit. Er lernt, seine eigenen Hochzeitsbräuche beschreiben zu können. Wenn eine Deutsche oder ein Deutscher ihn über seine eigene Hochzeitbräuche fragt, kann er zumindest mit einfachen Worten etwas darüber erzählen.
- e. Interkulturelle Lernaspekte (Interkulturelle Verständigung)

Obwohl dieses Thema universal ist, wird es aber in anderen Kulturen unterschiedlich wargenommen. Es gibt Kulturen, wo man zusammenleben kann vor der Ehe, aber auch andere, in denen dies wahrscheinlich gesellschaftlich nicht akzeptabel ist. Eine unverheiratete Frau mit Kind (alleinerziehende Mutter) ist auch unakzeptabel in Indonesien. In Indonesien spielt die Familie eine sehr wichtige Rolle im Leben und in der Gesellschaft. Im DaF – Unterricht können die Schüler auch nicht alle Themen besprechen. Es gibt Tabuthemen wie beispielsweise Sexualität, Politik und Religion. Das Thema „Hochzeit“ ist universal und kann auf die Lerner bezogen werden. Dazu schreibt Picht, dass die Lernenden, ausgehend von eigenen Lebenserfahrungen, so leichter Zugang in die fremde Lebenswelt der anderen Kultur finden (entnommen aus dem READER (2006: 34). Wenn der Schüler seine eigene Kultur schon verstanden hat, ist es für ihn einfacher, andere Kulturen zu verstehen. Das heißt, nicht negativ zu bewerten, sondern die Entwicklung von Einstellungen wie Offenheit, Toleranz und Empathiefähigkeit zu entwickeln.

Vorschläge und Übungen

Einige Vorschläge und Übungen zur Didaktisierung der Hochzeitsbräuche sind folgende:

a. Beschreibung von Bildern

Die Schüler sehen zuerst einige Bilder an und der Lehrer fragt sie, worum es auf diesen Bildern geht. Der Lehrer stellt allgemeine Fragen über die Bilder, um das Vorwissen der Schüler zu aktivieren. Es ist auch wichtig, wenn der Lehrer einige Vokabeln zu diesem Thema von den Schülern bekommt.

Übung 1. Arbeiten Sie zu zweit. Schauen Sie die Bilder an. Einer von euch denkt an ein Bild, der andere versucht das Bild zu erraten. Dein Partner darf nur Ja oder Nein sagen.

Ein Schüler kann z. B. mit einigen Fragen anfangen: Sind ein Mann und eine Frau auf dem Bild? Trägt die Frau ein Hochzeitskleid? Will das Ehepaar die Torte schneiden? ... Dann kann der andere mit Ja oder Nein antworten. Es kann auch sein, dass ein Schüler viele Fragen über Bilder stellt, bevor er endlich das richtige Bild findet. Das ist besonders gut, denn die Schüler haben dann viel Zeit und Möglichkeiten zu sprechen. Für die anderen Schüler ist die Übung auch gut als Hörverstehensübung.

Übung 2. Schauen Sie die Bilder genau an. Was glauben Sie? Welche Reihenfolge ist richtig? Nummerieren Sie die Bilder.

Die Schüler schauen zuerst die Bilder an und versuchen, die richtige Reihenfolge zu finden. Es wird wahrscheinlich leichter, denn die Schüler haben schon einige Vokabeln zu diesem Thema gelernt, als sie die Bilder beschrieben haben. Obwohl sie einige Wörter nicht wissen, können sie bestimmt mithilfe bekannter Wörter den Text erschließen.

- a. **Das Brautpaar muss den Eröffnungswalzer tanzen, auch mit den Schwiegereltern.**
- b. **Am nächsten Tag heiratet man auf dem Standesamt. Das Brautpaar unterschreibt die Heiratsurkunde. Danach tauschen sie die Eheringe.**
- c. **Um Mitternacht wird die Hochzeitstorte serviert.**
- d. **Vom Standesamt gehen alle zum Mittagessen in ein Restaurant.**
- e. **Vor der Hochzeit macht man einen Polterabend, das zukünftige Brautpaar soll**

Keramikscherben zusammen



Übung 4. Assoziogramm

Was fällt Ihnen ein?

Der Lehrer schreibt zuerst ein Igelwort an die Tafel über die deutsche und die indonesische Hochzeit. Er schreibt dann zwei Wörter bei der indonesischen Hochzeit „Braut und Feier“. Bei der deutschen Hochzeit schreibt der Lehrer das Wort „Blumenstrauß“. Der Lehrer erwartet einige Wörter zum Thema „Hochzeit“ von den Schülern wie z. B. „Tanz, Feier, Musik, Brautkleid“ usw.

Diese Wörter im Assoziogramm kann man interkulturell verbinden.

Wenn das Wort „Imam“ z. B. bei der indonesischen Hochzeit vorkommt, dann soll auch das Wort „Pfarrer“ bei der deutschen Hochzeit vorkommen. Wenn das Wort „Essen oder Tanz“

vorkommen würde, könnten die Schüler wahrscheinlich die Funktion des Tanzes oder des Essens in ihren Hochzeitsbräuchen erklären und mit der deutschen Hochzeit vergleichen.

5. Puzzle

Suchen Sie zwölf Wörter zum Thema Hochzeit. Einige Wörter finden Sie schon in Assoziogramm.

F	M	C	A	S	Z	R	I	N	G	H	L
L	X	D	L	T	A	N	Z	E	N	B	I
I	T	B	R	A	U	T	P	A	A	R	K
T	L	R	F	N	H	B	W	C	M	A	R
T	I	Ä	M	D	E	V	B	R	A	U	T
E	Z	U	F	E	I	E	R	J	Y	T	E
R	N	T	K	S	R	K	X	E	O	K	F
W	O	I	K	A	A	G	L	I	N	L	N
O	V	G	U	M	T	G	Ä	S	T	E	V
C	E	A	M	T	E	F	T	R	F	I	C
H	R	M	J	P	N	D	N	S	E	D	R
E	R	R	N	Z	D	Q	M	B	A	P	I
N	C	E	I	N	L	A	D	U	N	G	H

Übungen zu den Hochzeitsbräuchen:

•**Tortenbrauch**• Das junge Paar schneidet gemeinsam die Hochzeitstorte an. Wer dabei die Hand obenauf hat, der wird nach altem Brauch auch in der Ehe die Oberhand haben und soll für immer der Herr im Haus sein.

•**Polterabend**• Traditionell poltert man am Abend vor der Hochzeit. Die Gäste (auch die ungeladenen) zerschlagen vor der Haustür des Brautpaares mitgebrachtes Geschirr. Denn Scherben – (normalerweise aus Keramik, nicht aus Glas) – bringen Glück und außerdem werden die bösen Geister durch den Lärm vertrieben. Braut und Bräutigam müssen die Scherben gemeinsam wegkehren.

•**Schleierbrauch**• Böse Geister treten in Körperöffnungen ein, das glaubten zumindest die alten Germanen. Damit sie nicht heimlich durch die Nasenlöcher schlüpfen, verdeckte die Braut ihr Gesicht mit einem Schleier. Der Schleier galt gleichzeitig als Sinnbild der Jungfräulichkeit. Und aus diesem Grund wird er am Ende der Hochzeitsfeier abgenommen.

•**Baumstammsägen**• Nach dem Standesamt oder der Kirche versperrt plötzlich ein Baumstamm dem Paar den Weg. Diesen muss es mit vereinten Kräften aus dem Weg räumen oder durchsägen - ein Symbol für das gemeinsame Bewältigen von Problemen.

•**Tortenbräuche**• Ein Tipp für heiratswillige Brautjungfern: Tragen Sie ein Stück der Hochzeitstorte in Ihrer Tasche, bis die Flitterwochen des Brautpaares zu Ende sind. Schon bald werden dann Ihre Hochzeitsglocken läuten.

Eltern unverheirateter Töchter aufgepasst! Nach der ersten Hochzeit in der Familie sollten Sie

unbedingt ein Stück der Hochzeitstorte zu Hause aufbewahren. Und zwar so lange, bis alle Töchter verheiratet sind! Sonst werden die lieben Kinder ihr Leben lang unverheiratet bleiben.

7. Übungen zu den Hochzeitsbräuchen

Die Schüler lesen zuerst die Texte von Hochzeitsbräuchen und sie sollen sie passend zu den Bildern sortieren und nummerieren. Danach fragt der Lehrer, welche Hochzeitsbräuche die Schüler in ihrer Kultur kennen. Wenn die Schüler noch sprachliche Probleme haben, können sie etwas über die Hochzeitsbräuche auch ausführlich als Klassenarbeit später schreiben.

1. Welche Hochzeitsbräuche passen zu den Bildern? Schreiben Sie unter die Bilder!
2. Welche Hochzeitsbräuche gibt es in Ihrer Kultur?

8. Produktive Übungen

- Wählen Sie ein Thema und schreiben Sie ein kleinen Aufsatz:
 - Erstes Thema: Wie ist Ihr Traummann/Ihre Traumfrau?
 - Zweites Thema: Sie waren bei einer Hochzeit in Indonesien. Schreiben Sie Ihrer deutsche Freundin/Ihrem deutschen Freund einen Brief über diese Hochzeit.

Bei dem ersten Thema kann der Schüler mit seinem Traummann oder seiner Traumfrau anfangen. Bei den indonesischen Schülern werden wahrscheinlich folgende Sätze vorkommen:

- Er muss älter sein als ich.
- Er muss religiös sein.
- Sie muss lange Haare haben.
- Sie muss jünger sein als ich.
- Sie muss aus einer guten Familie kommen.

Aus diesen Gründen kann man sehen, dass die Partnerbeziehungen interkulturell unterschiedlich sind. Das erste Thema passt gut zu den Schülern, weil es mit ihren Erfahrungen zu tun hat. Danach kann man vielleicht nach seinem Hochzeitstraum fragen: „Was ist wichtig für deinen Hochzeitstraum? Die Musik, das Essen, die Gäste, das Brautkleid? Und warum sind sie wichtig?“

9. Klassenprojekt

Arbeiten in vier Gruppen. Jede Gruppe schreibt 1 – 2 Seiten.

1. Was soll der Bräutigam vor der Hochzeit oder bei der Hochzeit allein machen?
2. Was soll die Braut vor der Hochzeit oder bei der Hochzeit allein machen?
3. Was macht das Ehepaar vor der Hochzeit oder bei der Hochzeit zusammen?
4. Was ist die Rolle der Eltern der Braut?
5. Was ist die Rolle der Eltern des Bräutigams?

Bei dieser Klassenarbeit sollen die Schüler ein Buch über die indonesische Hochzeit schreiben. Sie werden in 4 Gruppen geteilt, die jeweils eine Seite schreibt. Alle Schüler schreiben über den Bräutigam und die Bräuche, die nur der Bräutigam macht. Alle Schülerinnen schreiben über

die Braut und die Bräuche, die nur auf sie zutreffen. Die anderen Gruppen können wählen, ob sie über die Eltern der Braut oder den Bräutigam schreiben wollen oder über die Bräuche, die den Bräutigam und die Braut zusammen betreffen. Am Ende sollen sie dieses Buch präsentieren und diskutieren. Es wird wahrscheinlich für die Schüler sehr interessant und motivierend.

Schlusswort

Landeskunde ist sehr wichtig, wenn man eine Fremdsprache lernt. Das bedeutet, dass man nicht unbedingt nur über die fremde Kultur redet, sondern dass Lernende (also hier die Indonesier) auch wissen, WIE sie mit Muttersprachlern (also hier den Deutschen) über bestimmte Feiern reden können. Man weiß dann, was man dem anderen sagen muss, weil man die Unterschiede der Kulturen kennt und man weiß, was man nicht sagen muss, weil es gleich ist. Das Thema soll auch interkulturell ansprechen, da es auch z. B. Tabuthemen in anderen Kulturen und Gesellschaften gibt. Was für die einen interessant und vielleicht lustig ist, ist für den anderen der Bruch eines tiefen Tabus. Natürlich kann niemand seine eigenen kulturellen Tabus völlig überwinden und man muss auch fragen, ob man sie überwinden soll.

Die andere Kultur zu verstehen heißt nicht, sie in allen Einzelheiten zu akzeptieren. Aber wenn man mit einem Fremden spricht, muss man verstehen, wie er das meint, was er sagt, das heißt, man muss seinen kulturellen Hintergrund kennen, um ihn zu verstehen und man muss auf seinen Hintergrund eingehen, um von ihm verstanden zu werden.

Literaturverzeichnis

- Baus, Karl Richard (1995). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke.
Baus, Karl Richard (2003). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke.
Gruenert, Angela (2003). Himmlische Feste und Feiern Geschenke im Islam. Freiburg im Breisgau: Herder.
Hansen, Klaus P. (2000). Kultur und Kulturwissenschaft. Tübingen; Basel: Francke.
Padros, Alicia (2003). Didaktik der Landeskunde. Berlin: Langenscheidt.
Reader zur Veranstaltung „Interkulturelles Lernen Landeskunde Vermittlung im DaF-Unterricht“ (2006): Kassel-Sommersemester).

Kulturschock am Beispiel indonesischer Studenten in Deutschland

Herri Akhmad Bukhori
Universitas Negeri Malang

Auszug

In diesem Referat geht es um den Kulturschock am Beispiel indonesischer Studenten in Deutschland. Der Begriff "Kulturschock" (culture shock) bezeichnet den schockartigen Gefühlszustand, in den Menschen verfallen können, wenn sie mit einer fremden Kultur zusammentreffen. Der Kulturschock ist heutzutage ein Aspekt im Studium der interkulturellen Kommunikation. Basierend auf einer von einer Absolventin der staatlichen Universität Malang (UM) durchgeführten Untersuchung, erlebten sechsendvierzig (46) indonesische Studenten (siebenunddreißig (37) davon waren männliche und weibliche Au-Pairs und die anderen neun (9) waren DAAD – Stipendiaten) einen Kulturschock während ihres Aufenthalts in Deutschland. Der Kulturschock kam aus folgenden Gründen vor: Schwierigkeiten bei der Kommunikation, bei der Anpassung an die Sitten und Gebräuche, beim Verstehen des Verhaltens in der Gastfamilie, bei der Benutzung elektronischer Geräte sowie durch eine fehlende Übereinstimmung beim Vertrag. Die meisten Studenten erlebten die Auswirkungen des Kulturschocks, fanden aber trotzdem zum Schluss nach allen Konflikten einen Ausweg zur Verständigung.

Schlüsselwörter: Interkulturelle Kommunikation, Kulturschock, indonesische Studenten

A. Einleitung

Unter interkultureller Kommunikation versteht man eine Kommunikation zwischen Menschen aus verschiedenen Ländern, die unterschiedliche Rassen, Sprachen und Religionen haben. Sozialstatus und Geschlecht zählen auch hierzu (Mulyana und Rakhmat, 2000: v). Eine andere Definition bezüglich der interkulturellen Kommunikation wurde von Mediawiki (2009) wie folgt gegeben: "Interkulturelle Kommunikation ist die Aufnahme, der Austausch und die Übermittlung von Informationen der Menschen aus unterschiedlichen

Kulturen (diese Menschen können Individuen, soziale Gruppen, Organisationen, Gemeinden, Gesellschaften und Staaten sein).“

Die oben stehenden Erklärungen erläutern, dass interkulturelle Kommunikation vorkommt, wenn man mit Menschen aus anderen Kulturen kommuniziert. Die Menschen können dabei sowohl aus demselben als auch aus anderen Ländern stammen.

Es gibt viele Aspekte der interkulturellen Kommunikation. Einer der Aspekte der interkulturellen Kommunikation ist der Kulturschock. Einen Kulturschock kann man vor allem bei einem Aufenthalt im Ausland (hier: Deutschland) erleben, wobei der Grad der Ausprägung individuell unterschiedlich ist. Dieses Referat legt in Bezug auf interkulturelle Kommunikation den Schwerpunkt auf das Thema “Kulturschock”. Sechshundvierzig (46) Studenten, die am Au Pair Mädchen/Jungen-Programm teilgenommen haben und ein DAAD-Stipendium erhalten haben, gelten als Beispiel für die indonesischen Studenten, die einen Kulturschock in Deutschland erlitten haben.

B. Besprechung

B.1 Der Begriff “Kulturschock” (culture shock)

Der Begriff “Kulturschock” wurde von Cora DuBois, einer US-amerikanischen Anthropologin 1951 eingeführt und von K. Oberg erstmalig 1960 erweitert, um ihn allgemeiner anwenden zu können (Mediawiki, 2009 (<http://de.wikipedia.org/wiki/Kulturschock>, abgerufen am 23. Dezember 2009).

Der Kulturschock bezeichnet die Schwierigkeiten beim Zusammentreffen einer fremden Kultur mit der eigenen kulturellen Prägung. Man verliert alle gewohnten Zeichen und Symbole des gesellschaftlichen Umgangs, zum Beispiel welche Wörter beleidigend sind, welche Gesten gelten und so fort. Loewe (in Chen, 2003:128) bestätigte, dass man den Kulturschock als einen unvermeidlichen und vielfältigen Prozess ansehen kann, der bei der Aufnahme von Kontakten zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen abläuft. Das erste Erleben in einer neuen und fremden Kultur hat vor allem auch Auswirkungen auf die psychische Verfassung.

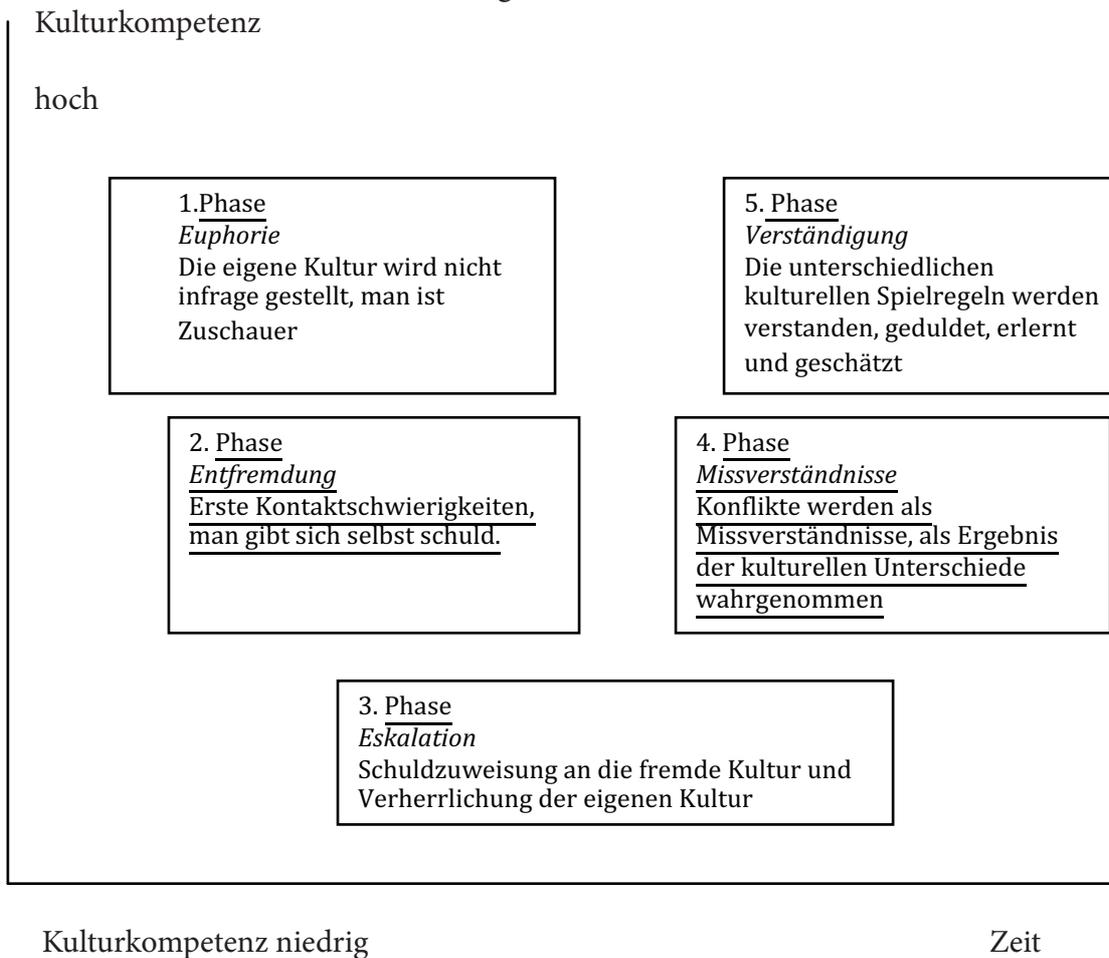
Die meisten Studenten erlitten im Ausland einen Kulturschock, obwohl sie sich darauf schon gut vorbereitet hatten. So schrieb Thomas in ihrem Artikel, dass die Studenten dieses Phänomen (Kulturschock) erleben werden, auch wenn sie sich darauf gut vorbereiten. Sie erleben es vielleicht schon zwanzig Minuten nach ihrer Ankunft im Ausland oder erst sechs Monaten danach (<http://www.petersons.com/stdyabrd/abroad4.html>, abgerufen am 27. November 2009). Eine ähnliche Erklärung deutet Dodd in Zeuner (<http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/mailproj/kursbu11.htm#a1>, abgerufen am 10. November 2009) an, indem er erläutert, dass sich der Kulturschock vor allem auf die ganz persönlichen Gefühlen bezieht, die eine bestimmte Person in der Zeitspanne von sechs Monaten bis zu einem Jahr erfährt, nachdem sie in einen neuen Kulturkreis eingetreten ist.

Fast jeder erleidet einen solchen Kulturschock, nur der Grad der Ausprägung ist individuell unterschiedlich. Mithilfe der obigen Erklärungen lässt sich zeigen, dass es nach Eintritt in die fremde Kultur keinen bestimmten Zeitpunkt für einen Kulturschock gibt, da es von der Größe des Kulturunterschiedes und der Persönlichkeit abhängig ist. In seinem Buch erklärt Mulyana (2004: 230), dass unklar ist, wann der Kulturschock eintritt. Es hängt vom Kulturunterschied (groß oder klein) und von der Persönlichkeit bei der Überwindung des Kulturschocks ab. Wenn man eine starke Persönlichkeit hat und der Kulturunterschied nicht so groß ist, erlebt man den Kulturschock kaum. Im Gegensatz dazu kann man einen sehr großen Kulturschock erleben, wenn die fremde Kultur sehr unterschiedlich ist und man sehr ängstlich ist oder nur ein geringes Selbstvertrauen hat.

Oberg (in Wagner, 1997: 19) teilt den Kulturschock in Phasen ein. Diese Phasen sind,

wie in folgendem Schema dargestellt, als U-förmiger Verlauf zu verstehen:

Der U-förmige Verlauf des Kulturschocks



Erklärungen:

1. *Euphorie*

Diese Phase wird auch Honeymoon genannt. Hier lernt man eine neue Kultur kennen, für die man sich sehr interessiert, da es viel Neues zu entdecken gibt.

2. *Entfremdung*

In dieser Phase folgt eine Zeit des Verlustes von kultureller Kompetenz. Man merkt nach und nach, wie fremd die neue Kultur ist. Erste Reaktion darauf sind Selbstzweifel und Selbstbeschuldigung, da die gewohnte kulturelle Kompetenz (kulturelles Wissen und Fähigkeit eines Menschen, das Richtige zu tun) erweitert wird und man deshalb das Misslingen der Kommunikation allein sich selbst anlastet.

3. *Eskalation*

In dieser Phase kann die Kurve ganz flach oder sehr tief sein. Es hängt von den durchlebten Konflikten ab. In dieser Phase knüpft man möglichst viele Kontakte mit den Leuten seines Heimatlandes. Diese Phase geht mit der Verherrlichung der eigenen Ursprungkultur einher. Je stärker zum Beispiel das Heimweh ist, desto mehr wird die neue Kultur abgelehnt, was wiederum die Heimat noch besser erscheinen lässt.

4. *Missverständnisse*

Dass Konflikte zwischen den Angehörigen unterschiedlicher Kulturen vorkommen können, wenn man von den zugrundeliegenden kulturellen Unterschieden nicht weiß und sie nicht akzeptiert, lernt und versteht man in dieser Phase. Man kann sich langsam der neuen Kultur anpassen. Das bedeutet, dass in dieser Phase die eigene kulturelle Kompetenz besser wird.

5. *Verständigung*

Am Ende läuft die Verständigung. Die Missverständnisse werden seltener. Man erlernt die Normen der fremden Kultur und berücksichtigt sie. Die Unterschiede werden akzeptiert, erlernt und geschätzt. In dieser Phase entwickelt sich die Verständigung.

Anhand der oben stehenden Erklärungen hat man zwischen der ersten und dritten Phase nur geringen Kontakt zu den Menschen im Gastland, da man noch in der schwierigen Phase steckt. Man erreicht in der dritten Phase einen Tiefpunkt und steigt dann wieder nach oben.

Ein Kulturschock muss nicht alle fünf Phasen durchlaufen: Bei einem kürzeren Aufenthalt kann man in der 1. oder 2. Phase stecken bleiben. Auch ein Verharren in der 3. Phase ist möglich. Bei interkulturellen Konflikten kann man in dieser Phase stecken bleiben und keinen Weg zur Verständigung finden. Andererseits können interkulturelle Begegnungen auch konfliktfrei verlaufen, sodass eine U-Kurve kaum festzustellen ist. Personen mit hohem Maß an interkultureller Vorerfahrung und einer einheimischen Kontaktperson, die in die fremden kulturellen Normen einführt und sie quasi übersetzt, können den Kontakt zur neuen Kultur ohne irgendwelche Anzeichen eines Kulturschocks erleben.

(Wagner in Zeuner: <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/mailproj/kursbu11.htm#al>, abgerufen am 10. November 2009).

Außer Oberg teilte auch Dodd in Zeuner (2005) den Kulturschock in drei Stufen ein, nämlich:

1. die Stufe "alles ist wunderschön";
2. die Stufe "alles ist schrecklich";
3. die Stufe "alles ist in Ordnung", d. h. Positives und Negatives halten sich die Balance.

Den beiden Theorien liegt trotz unterschiedlicher Form der gleiche Inhalt zugrunde. Wenn man ins Ausland kommt, begegnet man einer neuen und fremden Situation und bewundert sie. Während der Anpassung an die neue Kultur ist es möglich, dass man sich nicht immer wohlfühlt. Nach einer Weile aber, wenn man die Leute und die Umgebung schon ein wenig kennengelernt hat, kann man die Missverständnisse auflösen und die Verständigung gelingt.

Mulyana (2004: 230) bezeichnet eine Person in der Verständigungsphase als multikulturelle Person, wenn sie die andere Kultur versteht und mit den Leuten dieser Kultur verkehren kann, ohne ihre eigene Kulturwerte zu verraten.

B.2 Reaktionstypen

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, auf einen Kulturschock zu reagieren. Oberg in Wagner (1997:24) zeigt einige grundsätzliche, fundamentale Möglichkeiten auf:

a. Der Assimilationstyp

Man lehnt seine eigene Kultur ab und nimmt die Werte und Normen der Fremdkultur einfach an. Es kommt zum Verlust der eigenen kulturellen Identität, was eine Reintegration in die heimatliche Kultur erheblich erschwert.

b. Der Kontrasttyp

Man lehnt die Gastkultur radikal ab und hebt seine eigene Kultur hervor. Diese Handlung hat chauvinistische Tendenzen. Dieser Typ dominiert in der Eskalationsphase.

c. Der Grenztyp

Man sieht beide Kulturen als inkompatibel an, weshalb keine Integration gelingt und man unentschlossen zwischen beiden Kulturen schwankt. Dies kann einen Identifikationskonflikt zur Folge haben, aber auch in Reformbestrebungen und Bemühungen um sozialen Wandel münden.

d. Der Synthesetyp

Man kann die bedeutsamen Elemente beider Kulturen zu einer neuen Ganzheit verschmelzen lassen. Die Verschmelzung führt zu einer Bereicherung der Persönlichkeit.

Clark

(http://www.indomc.org/index.php?option=com_content&task=view&id=24&Itemid, abgerufen am 10. Dezember 2009) beschreibt in einer Artikelübersetzung einige Symptome des Kulturschocks wie folgt:

- a. traurig und einsam sein, unter Druck stehen
- b. traumatisiert sein
- c. von der Gesundheit besessen sein
- d. kein Selbstvertrauen haben
- e. unsicher sein
- f. Sehnsucht nach der Familie haben
- g. einfache Probleme nicht lösen können
- h. den Wunsch haben, mehr oder weniger zu schlafen
- i. vom Sauberkeitsgedanken beherrscht zu werden
- j. seine Heimatkultur verherrlichen
- k. Vergesslichkeit, usw.

B.3 Strategien zur Überwindung des Kulturschocks

In ihrem übersetzten Artikel hat Clark (http://www.indomc.org/index.php?option=com_content&task=view&id=24&Itemid) notiert, wie man mit dem Kulturschock umgehen soll:

- a. Hobbys entwickeln
- b. Talente entwickeln
- c. Geduld haben, da der Anpassungsprozess Zeit braucht.
- d. positives Denken
- e. physische Aktivitäten im Alltag ausüben
- f. sich entspannen
- g. in Kontakt mit Landsleuten kommen
- h. in Kontakt mit Leuten der Fremdkultur kommen
- i. Selbstvertrauen gewinnen

Dodd in Zeuner (<http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/mailproj/kursbu11.htm#a1>, abgerufen am 10. Dezember 2009) erwähnt folgende Strategien zur Überwindung des Kulturschocks:

- a. Geduld haben und nicht frustriert sein
- b. neue Bekanntschaften schließen
- c. neue Dinge (Essen, Kleidung, usw.) ausprobieren
- d. sich selbst Phasen der Ruhe und des Nachdenkens geben
- e. am Selbstkonzept arbeiten, d. h. positive Gedanken fördern und negative Gedanken verdrängen (z. B. Selbstsuggestion: ich bin gar nicht so schlecht, nicht nur ich habe Probleme, usw.)
- f. im Tagebuch gute und schlechte Erlebnisse aufschreiben: Das hilft, Druck und Frustration abzubauen.
- g. die Körpersprache der anderen Kultur beobachten
- h. die fremde Sprache lernen.

B.4 Der von indonesischen Studenten in Deutschland erlebte Kulturschock

Heutzutage haben indonesische Studenten, die die deutsche Sprache studieren, die Möglichkeit zu einem Aufenthalt in Deutschland. Zwei Programme, für die sich indonesische Studenten immer sehr interessieren und die sehr beliebt sind, sind das Au Pair-Programm und ein Stipendienprogramm des DAAD. Seit 2002 haben die Studenten der staatlichen Universität Malang ein DAAD-Stipendium für einen Sommerkurs bzw. Winterkurs in unterschiedlichen Städten Deutschlands erhalten. Daneben haben viele Studenten der staatlichen Universität Malang am Au Pair-Programm teilgenommen. Während ihres Aufenthaltes in Deutschland machten sie nicht nur positive Erfahrungen, wie die Verbesserung und Vertiefung ihrer Kenntnisse der deutschen Sprache und der Landeskunde, sondern auch negative Erfahrungen, die als Kulturschock bezeichnet werden können. Nachfolgend einige Beispiele des von 46 indonesischen Studenten während ihres Aufenthalts in Deutschland erlebten Kulturschocks. Die Ergebnisse stammen aus Interviews sowie aus einer Untersuchung einer Studentin aus Malang (Ardiani, 2008, 93-104):

- a. Schwierigkeiten bei der Kommunikation:
Die Studenten gerieten in Schwierigkeiten bei der ersten Kommunikation, da die Deutschen relativ schnell und unklar sprachen, oder auch Umgangssprache und Dialekt benutzten. Außerdem hatten sie auch oft Missverständnisse mit Deutschen, vor allem wenn sie mit ihrer Gastfamilie kommunizierten. Die Gastfamilien haben mitunter falsch interpretiert, was die indonesischen Studenten meinten und umgekehrt. Ihr deutscher Wortschatz war noch so gering, dass sie keinen Mut fanden, ihre Meinung zu äußern oder Fragen zu stellen. Einige von ihnen wurden introvertierter. Beim interkulturellen Kommunikationsprozess gab es auch Kommunikationsstörungen zwischen Enkodierung und Dekodierung der Botschaften.
- b. Anpassung an deutsche Sitten und Gebräuche:
Der Lebensstil der Deutschen ist ungebunden, weshalb die indonesischen Studenten auf Schwierigkeiten bei der Anpassung an die deutschen Sitten und Gebräuche stoßen. Was in Indonesien Tabu ist, gilt nicht unbedingt in Deutschland. Obwohl solche Informationen beim Landeskundeunterricht vermittelt wurden, erschrecken die Studenten dennoch am Anfang, weil sie ein entsprechendes Verhalten nun direkt erlebten, beispielsweise dass man sich auf der Straße und in der Öffentlichkeit küsst.
Beim Essen gelten sowohl in Indonesien als auch in Deutschland ähnliche Regeln. Rülpsen beim Essen beispielsweise gilt sowohl in Indonesien (besonders auf Java) als auch in Deutschland als unhöflich. Dies gilt aber auf West-Sumatra nicht. Andere Beispiele: Die

Deutschen putzen sich die Nase beim Essen, unterhalten sich frei über alle Themen und benutzen beim Essen auch die linke Hand. Dies wiederum ist für Indonesien rücksichtslos und unappetitlich. Die Sitzweise auf Sumatra ist auch ganz anders als in Java: Die Sumatraner heben ein Knie und beugen es. Für die Javaner ist dies unhöflich. Solch ein Verhalten findet man in Deutschland nicht.

c. Verstehen der Strukturen und des Umgangs in der Gastfamilie,

Die Studenten gerieten in Schwierigkeit beim Verstehen der deutschen Familienstruktur. Sie brauchten mehr Zeit, den Umgang in der Gastfamilie zu verstehen wegen des unterschiedlichen Kulturhintergrundes von Deutschen und Indonesiern. Als Beispiel soll hier die Erfahrung eines Au Pair-Mädchens dienen: Wenn die Gastmutter viel sprach, ärgerlich und streng war, fand das Au Pair-Mädchen, dass die Mutter böse war. Aber nach langer Zeit und mit Geduld, Respekt und Verständnis konnte sie endlich mit der Gastmutter umgehen und sogar verstehen, dass die Mutter nicht böse war, wie sie ursprünglich gedacht hatte. Es ist typisch deutsch, diszipliniert zu sein, sachlich zu kommunizieren und Perfektion zu erwarten. Das bedeutet nicht, dass die Mutter böse war. Die Studentin war vielleicht erschrocken, da sie solchen Umgang aus Indonesien nicht kannte, weshalb sie eine andere Wahrnehmung ihres ersten Eindruckes hatte.

d. Benutzung elektronischer Geräte

Fast alle Studenten sind der Meinung, dass das Leben in Deutschland wegen der vielen elektronischen Geräte praktischer ist. Dies mag zutreffen, da die Deutschen Dinge gern schneller erledigen wollen. Die Benutzung der elektronischen Geräte in Deutschland ist eigentlich ähnlich wie in Indonesien. In der Tat sind diese Geräte in Deutschland moderner, weshalb die Studenten anfangs noch mehr Zeit benötigten, um mit ihnen umgehen zu können.

e. Fehlende Übereinstimmung zwischen dem Vertrag und der realen Situation

Einige Au Pair-Mädchen erlebten, dass der Vertrag nicht mit der realen Situation übereinstimmte. Ihr Taschengeld betrug nicht so viel wie im Vertrag angegeben und die Arbeitszeit betrug mehr als 30 Stunden pro Woche. Deshalb wechselten sie ihre Gastfamilie.

Die indonesischen Studenten zeigten fast alle ganz bestimmte Reaktionen, als sie zum ersten Mal in die neue Kultur eintraten. Gefühle wie Heimweh, Traurigkeit und Einsamkeit gehören zu ihren Hauptreaktionen. Diese Reaktionen können begründet werden mit dem Gefühl des Verlustes ihrer Familien, Freunde und ihres gewohnten Umfeldes. Außerdem akzeptierten sie das Verhalten anderer Leute nicht. Es gab auch Verwirrung über die eigene Rolle und die Rollenerwartungen anderer Menschen.

Die Studenten überwandten ihre Schwierigkeiten und „überlebten“ in Deutschland, indem sie an etwas Positives dachten, neue Dinge ausprobierten, in Kontakt kamen mit den Landsleuten und Ausflüge machten.

Der Aufenthalt in Deutschland beeinflusste auch die U-Kurve des Kulturschocks. Wegen des kurzen Aufenthalts in Deutschland liefen die indonesischen DAAD-Stipendiaten nicht durch alle fünf Phasen des Kulturschocks, sondern blieben nur in der ersten oder zweiten Phase stehen. Sie lernten eine neue Kultur kennen, interessierten sich dafür und dachten nach und nach, wie fremd die deutsche Kultur tatsächlich war. Dies zeigt, dass die DAAD-Stipendiaten nur die schöne Zeit oder die Stufe „alles ist wunderschön“ erlebten. Im Gegensatz dazu durchliefen die meisten Au Pair - Mädchen/Jungen alle fünf Phasen des Kulturschocks. Nach den Konflikten fanden sie aber einen Weg zur Verständigung.

Literaturverzeichnis

Ardiani, Alifah.2008. *Die Beziehung unter den Landeskundlichen Kenntnissen, Deutschkenntnissen und dem Realen Leben in Deutschland*. Diplomarbeit. Unpubliziert. Malang: Universitas Negeri Malang.

Chen, Hanne und Henrik Jäger. 2003. *Kulturschock: Mit anderen Augen sehen - leben in fremden Kulturen*. Bielefeld: Reise Know-How Verlag Peter Rump GmbH.

Clark, Desiyanti. Ohne Jahr. *Culture Schock atau Ketegangan Kultur/Kebudayaan*. (Online) http://www.indomc.org/index.php?option=com_content&task=view&id=24&itemid, abgerufen am 10. Dezember 2009)

Mediawiki.2009. *Interkulturelle Kommunikation*. Wikipedia, der freien Enzyklopädie. (online). ([http://de.wikipedia.org/wiki/ Interkulturelle Kommunikation](http://de.wikipedia.org/wiki/Interkulturelle_Kommunikation), abgerufen am 26. Dezember 2009).

Mediawiki.2009. *Kulturschock*. Wikipedia, der freien Enzyklopädie. (online). (<http://de.wikipedia.org/wiki/Kulturschock>, abgerufen am 23. Dezember 2009).

Mulyana, Deddy und Jalaluddin Rakhmat (Eds). 2000. *Kommunikasi Antarbudaya: Panduan Berkomunikasi dengan Orang-Orang Berbeda Budaya*. Bandung: PT. Remaja Rosdakarya.

Mulyana, Deddy.2004. *Kommunikasi Populer. Kajian Komunikasi dan Budaya Kontemporer*. Bandung: Pustaka Bani Quraisy.

Thomas, Charlotte. Ohne Jahr. *Take the Shock Out of Culture Shock. Culture Shock*. (Online) (<http://www.petersons.com/stdyabrd/abroad4.html>, abgerufen am 27. November 2009).

Wagner, Wolf.1997. *Kulturschock Deutschland*. Hamburg: Rotbuch Verlag.

Zeuner, Ulrich.2009. *Lektürekurs Kulturschocktheorie*. (Online) <http://www.tu-dresden.de/su-lifg/daf/mailproj/kursbu11.htm#a1>, abgerufen am 10. November 2009)

Didaktisch methodische Vermittlung interkultureller Kompetenz

Kalvin Karuna
FKIP UNPATTI - Ambon

A. Einleitung

Im Bereich des Unterrichts vor allem im Fremdsprachenunterricht artikuliert sich bei Lehrern ein ständig wachsendes Interesse an didaktischen und methodischen Fragen zum Bereich der interkulturellen Kompetenz im Unterricht. Es werden dann vor allem zwei Fragen gestellt, nämlich: Warum ist interkulturelle Kompetenz wichtig, und wie kann man die Vermittlung von interkultureller Kompetenz didaktisieren?

Wir leben heute in einer Welt ohne Grenzen. Jeder Mensch hat seine eigene Geschichte, sein eigenes Leben, und daher auch – in größerem oder kleinerem Maße – seine eigene Kultur. Für den zwischenmenschlichen Umgang bedeutet das dass wir, im zwischenmenschlichen Umgang aber auch auf Menschen aus anderen Kulturkreisen, Kontinenten oder Ländern treffen. In der multikulturellen Gesellschaft hat jeder Mensch einen individuellen kulturellen Hintergrund, seine eigene Religion und Herkunft.

Diese Vielfaltigkeit kann zu Konflikte führen, wenn man die interkulturellen Differenzen ignoriert. Dieses Phänomen erfordert also eine stabile interkulturelle Kompetenz, damit man mit den interkulturellen Differenzen gut umgehen kann. Interkulturelle Kompetenz ist nicht angeboren, sie muss aufgebaut oder gebildet werden.

Nach meiner Beobachtung haben einige Instituten in deutschsprachigen Ländern und in Indonesien versucht diesen Aufbau der interkulturellen Kompetenz durch das Unterrichtsfach “Landeskunde oder kontrastive Landeskunde zu erreichen. Das Unterrichtsfach verfolgt das Ziel, verschiedene Lebensaspekten bzw kulturelle Aspekte in deutschsprachigen Ländern und in Indonesien zu ermitteln und zu verstehen oder anders gesagt, Landeskunde als Unterrichtsfach soll die Lernenden befähigen, sich in der eigenen und der anderen Kultur besser zurechtzufinden. Die Vermittlung interkultureller Kompetenz ist also eine Möglichkeit um die Sensibilität und des Selbstvertrauens der Lernenden. Die Sensibilität verweist auf das Verständnis anderer Verhaltensweisen und Denkmuster. Das Selbstvertrauen ist die Fähigkeit den eigenen Standpunkt transparent zu vermitteln, Flexibilität zu zeigen.

Trotz der Bemühungen zur Vermittlung interkultureller Kompetenz wird noch gefragt werden, ob die Ziele des Unterrichtsfaches “Landeskunde” erreicht sind, ob Landeskunde

das einzige Unterrichtsfach ist, das zum Gewinnen der interkulturellen Kompetenz dient, ob die Unterrichtsmaterialien für die Vermittlung interkultureller Kompetenz geeignet sind, und ob die Unterrichtsschritte bzw. die verwendeten Unterrichtsmethoden den Lernenden ermöglichen und erleichtern, interkulturelle Kompetenz zu gewinnen. Um diese Frage zu beantworten, muss man verschiedene Aspekte betrachten, zunächst Didaktisierung der Vermittlung interkultureller Kompetenz, abgesehen davon, in welchem Unterrichtsfach diese durchgeführt wird. Didaktisierung umfasst das Unterrichtsziel, die Unterrichtsmaterialien, die Unterrichtsmethode und die abschließende Evaluierung/Bewertung.

B. Problemdarstellung

Landeskunde als Unterrichtsfach verfolgt das Ziel, die interkulturelle Kompetenz der Lernenden aufzubauen. Trotzdem reicht es noch nicht aus, diese Kompetenz auszubilden. In der Realität orientiert sich der Landeskundeunterricht aber noch auf der Vermittlung von Tatsachen, Fakten und Daten. Dass man die Daten und Fakten lernen muss, ist nur ein Teil der Landeskunde. Wenn man nur Daten und Fakten auswendig lernt, kann es dazu führen, dass man über viele Daten und Fakten verfügt, aber die Frage, wie man mit den Daten und Fakten ein Problem bewältigen kann, muss auch betrachtet werden.

Der Zusammenhang zwischen Landeskunde und Spracherwerb muss auch beachtet werden. Im Bezug auf den Zusammenhang zwischen Landeskunde und Spracherwerb stelle ich eine Frage: Wie didaktisiert man einen Unterricht, bei dem man sowohl landeskundliche Information als auch sprachliche Bestandteile erlernen kann. Das heißt, Landeskunde und Spracherwerb müssen integriert werden und diese Integration kann nicht nur im Landeskundeunterricht gemacht werden sondern auch im Sprachunterricht. Denn auch im Sprachunterricht werden landeskundliche Informationen behandelt.

C. Zum Begriff Landeskunde

Laut Duden ist Landeskunde die "Wissenschaft von der Kultur, den geographischen Verhältnissen, den historischen Entwicklungen." Laut Langescheidswörterbuch ist Landeskunde das Wissen/ die Wissenschaft von der Geschichte, der Geographie, der Politik und der Kultur eines Landes." Diese Definitionen kann man für richtig halten, aber ich stimme ihnen nur teilweise zu. Denn Landeskunde besteht nicht nur aus Fakten und Daten, die man auswendig lernen muss.

Wikipedia versteht unter Landeskunde "die Vermittlung von kulturellen und materialien Hintergrundinformationen über die Region deren Sprache man erlernt. Landeskundliche Informationen dienen in den Fremdsprachenlehrwerken als Vehikel zur Sprachermittlung." Heyd (1990) behauptet, im Landeskundeunterricht handelt es sich "um die Vermittlung des Wissens über die natürlichen Bedingungen und das Leben der Bewohner des Zielsprachenlandes, seine politischen, wirtschaftlichen, kulturellen Phänomene, das der Lernende benötigt, um sich in einer persönlichen Begegnung mit anderer Kultur entsprechen abfinden zu können". Die zwei letzten Definitionen enthalten drei wichtige Punkte der Landeskunde als Unterrichtsfach, nämlich: das Wissen über verschiedene Lebensaspekte eines Zielsprachenlandes, gegenseitiges Verständnis und landeskundliche Informationen als Vehikel zur Sprachermittlung. Darüber hinaus sind zwei Aspekte der Landeskunde besonders hervorzuheben: der Kommunikations- und der Völkerverständigungsaspekt. Unter dem ersten umfasst die Landeskunde "Kenntnis aller Gebiete der Zielkultur, mit denen die Lernende in seinen zukünftigen Rollen wahrscheinlich in Berührung kommt. Der kognitive Bereich erstreckt sich somit vom Wissen über die Gegebenheiten des alltäglichen Lebens im jeweiligen Land bis hin zu einer Kenntnis

vielschichtiger Erscheinungen in Staat, Gesellschaft, und Wirtschaft.” (Edmenger/Istel 1978).

Im Seminarhandbuch “Spas mit Landeskunde und Redaktion D” (Goethe Institut, 2004) werden drei Aspekten der Landeskunde genannt, nämlich

- a. Kognitive Landeskunde basiert auf der Vermittlung von Tatsachen, Fakten und Daten; beim Lernprozess steht die Aneignung von Wissen im Vordergrund,
 - b. Kommunikative Landeskunde orientiert sich an den Situationen der fremden Alltagskultur und ihrer sprachlichen Bewältigung. Die Themen stammen aus den Grundbedürfnissen des Lebens. Kommunikative Landeskunde ist informations- als auch handlungsbezogenes und zielt auf Handlungsfähigkeit in der Zielkultur.
 - c. Interkulturelle Landeskunde, die fremde Kultur wird von der eigenen kulturellen Prägung gesehen. Die Lernenden sollen befähigt werden, die eigene und die fremde Kultur besser zu verstehen. Deshalb stehen nicht in erster Linie Informationen im Vordergrund sondern die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit (Fähigkeit, sich in jemanden oder etwa hineinzuversetzen). Vorurteile sollen abgebaut werden. Das große Ziel ist: einen Beitrag leisten zur Völkerverständigung.
- Diese Aspekte sind in der Realität oft nicht klar abgrenzbar und überschneiden sich häufig.

Was der Landeskundeunterricht erreichen soll, wird von Dr. Ulrich Zeuner in *Das Lehrmaterial “Einführung in die Landeskundendidaktik”* geschildert; er definiert Landeskunde ausdrücklich als “interkulturelle Landeskunde”, und zählt Landeskunde zum Bereich “Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache”. Als Lernziele werden genannt:

“Kenntnis der aktuellen politischen und soziokulturellen Situation in deutsch-sprachigen Ländern, Fähigkeit zur Vermittlung einer interkulturellen Diskurs bzw. deren Umsetzung im DaF-Unterricht.”

Landeskunde will u. a.:

- Kenntnisse vermitteln, die der Lerner benötigt, um die fremde Sprache als Kommunikationsmittel angemessen verwenden zu können und sich im fremden Land zu behaupten.
- Kenntnisse vermitteln, die ihm erlauben, das fremde Land und seine Bewohner besser zu verstehen und sich mit diesen Gegebenheiten und Entwicklungen besser auseinandersetzen.
- Auch mit dem Verständnis des fremden Landes und seiner Bewohner die Motivation des Lerners zum Erwerb der Fremdsprache stärken.
- Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen entwickeln. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden. So können Vorurteile und Klischees sichtbar und abgebaut sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden.

Sie macht die Wirklichkeit der Zielsprachenländer und die kulturelle Identität der dort lebenden Menschen zum Thema. Die primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen

Ich gehe also davon aus, dass Landeskunde nicht nur Vermittlung des Wissens über verschiedene Lebensaspekte ist, sowohl über die der Lernenden als auch die des Zielsprachlandes, sondern auch zur Bildung von Handlungsfähigkeit in der Zielkultur und zu einem Abbau der Vorurteile führt. Gelingt dies ist der Weg zum interkulturellen Verständnis bereitet. Das Wissen

gilt als Schemata oder Verständigungsbasis für interkulturelles Leben. Nuttal (1996) und Eskey (1988) definieren Schemata als "Mentalstruktur, die aus viele Bestandteile besteht. Schemata bestehen aus Sozialschemata, Personalschemata und Event Schemata." Nach Eskey besteht das Schemata" aus sprachlichem Wissen und außersprachlichem Wissen".

Villanueva (2003) unterscheidet formal schemata von content schemata. Das formal Schemata ist das Sprachwissen und das content schemata beschreibt das Inhaltsschemata, also das Wissen über das behandelte Thema, bzw. das themenbezogenes Wissen. Sowohl Sprachwissen als auch themenbezogenes Wissen müssen im Landeskunde- und Sprachunterricht integriert werden. Unter www.user.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps3-98.htm wird behauptet, dass kognitive Schemata zu den Grundlagen menschlicher Existenz gehören, in dem sie die Wahrnehmung, die Informationsbearbeitung und das Handeln steuern. Nach meiner Beobachtung orientiert sich der Landeskundeunterricht auf die Entnahme von Fakten und Daten bzw. die kognitive Landeskunde während des Sprachunterrichts allein auf die Sprache.

Diese Unterrichtsorientierung wird dem wesentlichen Ziel nicht gerecht. Infolge dieser Unterrichtsorientierung wird das Unterrichtsziel nicht erreicht. Die landeskundlichen Informationen sollen in diesem Fall als Rohstoff für Sprachermittlung gelten, und die Sprache als Transportmittel um die Informationen weiter zu kommunizieren.

D. Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz wird bei Wikipedia folgendermaßen definiert: "Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, mit Mitmenschen anderer Kulturkreise erfolgreich zu agieren, im engeren Sinne die Fähigkeit einen für beide Seiten zufriedenstellenden Umgang mit Mitmenschen aus anderen Kulturen herzustellen." Grundvoraussetzungen für interkulturelle Kompetenz sind Sensibilität und Selbstvertrauen. Sensibilität und Selbstvertrauen brauchen Wissen über die eigene Kultur und die Zielkultur. Wie gesagt, Sensibilität verweist auf das Verständnis anderer Verhaltensweisen und Denkmuster und das Selbstvertrauen ist die Fähigkeit den eigenen Standpunkt transparent zu vermitteln, Flexibilität zu zeigen. Diese Definition ist inhaltlich gleich wie die Definition der Interkulturalität von Krumm, der sagt, dass man durch die Hilfe von Sprachen die Fähigkeit entwickelt die Verschiedenheit zu akzeptieren und eine neue Kultur zu entdecken. Parallel lernt man dabei die eigene Kultur mit neuen Augen zu sehen.

Die Definitionen besagen sind eindeutig, dass interkulturelle Kompetenz das verfolgte Ziel im Landeskundeunterricht ist. Das bedeutet, dass die Themen, die man im Unterricht behandelt hat zum Erwerb interkultureller Kompetenz führen sollten. Man soll die Lernenden dadurch befähigen, sich an den Situationen der fremden Alltagskultur und ihrer sprachlichen Bewältigung zu orientieren, damit man sich jeder Situation gut anpassen kann. Das setzt also nicht nur geeignete Themen voraus, sondern auch die geeignete Unterrichtsmethode.

E. Didaktisierung des Unterrichts

Die Didaktisierung des Unterrichts spielt beim Erwerb der interkulturellen Kompetenz und beim Spracherwerb eine entscheidende Rolle, deshalb muss man bei der Vorbereitung auf den Unterricht viele Unterrichtsaspekten berücksichtigen. Diese Aspekten sind u.a: Unterrichtsziel, Unterrichtsmaterialien, Unterrichtsmethode, und Evaluation (Suparman, 1997).

- Unterrichtsziel: Das Unterrichtsziel gilt als Kompass für die Lehrer. Der Unterrichtsvorgang muss sich darauf orientieren, dass die anvisierten Fähigkeiten leicht erreicht werden können. Deshalb muss jeder Lehrer im Vorfeld darauf achten, dass seine Unterrichtsziele deutlich formuliert sind. Das heißt, es soll dem Lehrer und sogar den Lernenden klar sein, was sie nach

dem Unterricht erreichen haben werden. Diese Ziele können auf der Ebene der Selbstkompetenz (afektive Ebene), Sachkompetenz (kognitive Ebene), Sozialkompetenz (kommunikative Ebene oder Handlungskompetenz (verhaltenorientierte Ebene) verortet werden. Diese Phase ist von großer Bedeutung, denn sie entscheidet auch über die Auswahl der Unterrichtsmaterialien und der Unterrichtsmethode.

Zum Beispiel: Wenn das Ziel Handlungskompetenz ist, dann sollen die Lernenden dazu geführt werden, wie sie sich in einer bestimmten Situation zu benehmen haben.

Diese Kompetenzen überschneiden sich häufig, deshalb werden sie oft kombiniert.

- Unterrichtsmaterialien : Um die gezielten Kompetenzen bzw Fähigkeiten zu erreichen, braucht man Materialien. Die Materialien müssen dem Unterrichtsziel entsprechen.

Ein Beispiel: Wenn das Ziel lautet: Berliner Sehenswürdigkeiten kennen (Sachkompetenz), dann muss der Lehrer erreichen, dass die Lerner möglichst viele Informationen über die Sehenswürdigkeiten in Berlin erlernen.

- Unterrichtsmethode bzw Unterrichtsschritte spielen eine entscheidende Rolle. Ein deutliches Unterrichtsziel oder geeignete Materialien sind dann sinnlos, wenn man die falsche Methode wählt. Deshalb muss man bei der Methodenauswahl darauf achten, dass die gewählte Methode den Lernenden erleichtert, die die geplanten Kompetenzen zu erreichen. Die Methode sollen PAIKEM sein. PAIKEM ist die Abkürzung von (P)embelajaran = Unterrichtsprozess, (A)ktiv = aktiv, (I)novativ, (K)reativ, (E)fektiv (M)enyenangkan = Spaß machen.

- Evaluation: Evaluation dient der Überprüfung, ob die Lernenden die gezielten Fähigkeiten erreicht haben. Man muss also bei der Evaluation auf die Übereinstimmung der Ziele, Materialien und der Aufgaben achten.

Zum Schluss möchte ich ein Beispiel geben, wie man einen Unterricht didaktisiert, bei dem die landeskundliche und sprachliche Komponenten integriert sind, um die interkulturelle Kompetenz auszubilden.

Beispiel : eine Unterrichtsüberblick (eine Alternative)

- Thema : Freizeit : Ausgehen
- Ziele:
 - 1). Verschiedene Freizeitaktivitäten nennen (faktische Landeskunde)
 - 2). Ein Getränk oder einen Snack in einer Bar bestellen(kommunikative + faktische Landeskunde)
 - 3). Die eigene Meinung äußern (kommunikative + interkulturelle Landeskunde)

die Ziele enthalten drei Zielkompetenzen: Sachkompetenz (faktische Landeskunde), Handlungskompetenz, und kommunikative/ soziale Kompetenz

- Materialien
 - verschiedene Freizeitsaktivitäten (mit Bildern)
 - Getränkekarte in einer Bar (verschiedene Getränksorten, die man in einer Bar bestellen kann).
 - themenbezogene Redemittel
- Unterrichtsschritte
 - Einführung (mit Leitfragen: Vorwissen aktivieren) : die Antworten der Lernenden

werden dann in Form eines Assoziogramms an der Tafel gesammelt.

- den Lernenden werden die Bilder gezeigt um die Antworten zu überprüfen. (die Lernenden haben Daten gelernt)

Mögliche Frage

- Haben Sie ein Hobby? /Was ist Ihre Lieblingsbeschäftigung in der Freizeit?
- Wer war schon mal in einer Bar, was kann man in einer Bar bestellen?
- Wer darf in die Bar gehen (Männer? Frauen?)?
- Was sagt man, wenn man etwas bestellen will?
- Den Lernenden die Bilder zeigen, was die Deutschen in der Freizeit machen. Sie sollen sie dann mit den Freizeitaktivitäten in Indonesien vergleichen.
- Um die themenbezogenen Redemittel zu üben, kann man Rollenspiele oder Simulationsspiele (situative Sprechübungen) verwenden. Bei dem Spiel verwenden die Lernenden vorbereitete Redemittel (Bar, Aktivitäten und Getränksorten).
- Am Ende des Unterrichts soll diskutiert werden, ob die Bar nur für Männer gedacht ist oder auch für Frauen (dabei soll Lehrer/Innen genug Information haben, damit sie die Lernenden gut informieren kann). Eine solche Diskussion führt abschließend zum Aufbau des Verständnisses der Lernenden, die auf die Unterschiede von Deutschland und Indonesien aufmerksam gemacht wurden und damit interkulturelle Kompetenz erlernt haben.

F. Schluß

Es ist mir bewusst, dass die Vermittlung interkultureller Kompetenz nicht leicht ist. Diese umfasst verschiedene Lebensaspekte, deshalb ist es schwierig sie auf einmal in den Unterricht einzubeziehen und zu prüfen. Trotzdem soll man versuchen, die interkulturelle Kompetenz der Lernenden schrittweise mit geeigneten Unterrichtsmethoden aufzubauen.

Bibliographie

Die Materialien der Seminarfortbildung für die ausländischen Deutschlehrer: Deutschunterricht im Sekundarbereich. Goethe Institut. Augsburg. 2003.

Die Materialien der Seminarfortbildung für die Multiplikatoren: Landeskunde mit Redaktion-D. Jakarta: Goethe Institut. 2004.

Heyd, Gertraude. *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache.* Verlag Moritz Diesterweg GmbH & Co. Frankfurt am Main. 1999.

<http://www.dachl.net/nachlesen/abcdthesen2.html>.

<http://www.tu-dresden.de/sulifg/landesku/kapitel1.html>.

<http://www.digishol.nl/du/lehrer/praxis/landeskunde/landeskunde.Php>.

Multiplikatorenprogramm. *Seminarbuch für Multiplikatoren und Multiplikatorinnen zur Arbeit mit den Hörspielen aus dem Radiosprachprogramm Wieso Nicht? Zum Einsatz in der Fortbildung von Lehrern und Lehrerinnen der Sekundarstufe II.* Jakarta: Goethe Institut. 2003

Bild-Bildtext-Überschrift

Eine Fallstudie: Der Bombenanschlag auf Kuta, Bali am 12. Oktober 2002 in der Süddeutschen Zeitung

M. Sally H.L Pattinasarany, M.A.
Universitas Indonesia

1. EINLEITUNG

Zeitungen spielen im Leben der Menschen eine große Rolle. Fast alle Menschen auf der Welt lesen täglich eine Zeitung. Aber leider haben sie oft nicht viel Zeit, alle Berichte in der Zeitung zu lesen. Es gibt viele, die nur die Schlagzeile bzw. Überschrift und den Vorspann lesen. Es gibt auch Menschen, die nur die Bilder bzw. Fotos sehen und die darunter oder daneben stehenden Bildtexte und auch die Überschriften lesen, die diese Bilder und Bildtexte begleiten. Wenn sie sich dafür interessieren, dann können sie den ganzen Bericht lesen. Aus diesem Grund müssen das Bild, der Bildtext und die Überschrift interessant gestaltet werden, denn sie sind erster "Leseanreiz". Sie sind "Blickfang".

Die *Süddeutsche Zeitung* (SZ), eine überregionale Zeitung Deutschlands, benutzt auch Bilder, um die täglichen Geschehnisse in Deutschland und auf der Welt zu dokumentieren. Von den vielen Ereignissen auf der ganzen Welt ist der Bombenanschlag von 12.10.2002 auf Bali eines der viel berichteten Ereignisse. In Zusammenhang mit diesem Bombenanschlag hat Indonesien größere Aufmerksamkeit in den deutschen Medien gefunden als sonst üblich, was wohl auch damit zu tun hat, dass dieser Bombenanschlag auf einer Urlaubsinsel stattgefunden hat, die von vielen Touristen, auch vielen Deutschen, besucht wird. Die Touristen waren offensichtlich auch Ziel des Anschlags.

Mich interessieren die Relationen zwischen Bildern, Bildtexten und Berichten über diesen Bombenanschlag und ob diese Relationen schon ein Bild über Bali geben können.

2. ZIEL, METHODE UND THEORIE

Das Hauptaugenmerk dieser Untersuchung liegt auf den Relationen zwischen Bildern, Bildtexten und Überschriften in der *Süddeutschen Zeitung*. Das Ziel ist herauszufinden, (1) wie sich Bilder, Bildtexte und Überschriften zueinander verhalten und (2) ob man anhand der Bilder, Bildtexte und Überschriften der Berichte in der SZ schon ein Bild über Bali haben kann, ohne den ganzen Bericht zu lesen.

Die Daten meiner Untersuchung entnehme ich aus der *Süddeutschen Zeitung* vom 14., 15. und 16. Oktober 2002. Während dieser Zeit gibt es insgesamt sieben Bilder und sieben Bildtexte und sie begleiten sieben Berichte.

Zur Untersuchung verwende ich die Methoden der Journalistik und Inter- bzw. Intratextualität.

In vielen Zeitungen stehen ein oder zwei Bilder auf einer Seite, um ihre Zeitungen interessanter zu gestalten. Bilder erleichtern den Zugang zum Text (Schneider/Raue, 2001:158). Bilder rufen Gefühle hervor und sie reizen die Leser mehr zu erfahren. Unter einem Bild steht der Bildtext, der Informationen über das Bild gibt. Im Bildtext wird die Geschichte hinter dem Bild erzählt und je interessanter der Bildtext ist, desto mehr Leser lesen den Bericht, zu dem das Bild gehört. Also soll der Bildtext "Appetit" auf den ganzen dazugehörigen Bericht verschaffen.

Ein Bild bzw. ein Foto ist ein wichtiges Teil der Zeitungen und ein gutes Bild sollte viele Worte ersetzen können. Die Redakteure wählen deswegen genau, welches Bild sie in ihrer Zeitung abdrucken werden und wo sie am besten das Bild zeigen. Im Allgemeinen bezieht sich ein Bild auf einen Bericht und meistens steht es auf der gleichen Seite wie der dazugehörige Bericht.

Unter Bildtext bzw. Bildunterschrift verstehen wir den Text, der unter dem tragenden Bild einer Seite steht und er ist derjenige Text, der mit hoher Wahrscheinlichkeit zuerst gelesen wird, noch vor allen Überschriften (Schneider/Raue,

2001: 162). Ein Bildtext kann unter oder neben dem Bild stehen und soll die 5 W's (*what, who, where, when, why*) enthalten (Hariss et. al., 1985: 200). Oder wenigstens soll minimal erklärt werden, wer oder was auf dem Bild zu sehen ist. Nach Schneider/Raue (2001: 164) soll ein Bildtext einen Überblick über den Bericht geben, falls jemand nicht alles liest, sondern sich nur kurz informieren will. Also soll ein Bildtext über Wichtiges informieren, das man nicht sieht und ein guter Bildtext soll Gefühle wecken können.

Außer dem Bildtext wird die Überschrift auch als Erstes gelesen, darum soll eine gute Überschrift den Lesern in den Bericht hineinführen. Eine Überschrift kann aus einer, zwei oder sogar drei Zeilen bestehen. Nach Bürger (2005:116) und Schneider/Raue (2001: 174) hat SZ fast immer eine dreiteilige: einen Oberteil, eine Überschrift und einen Unterteil. Zwischen diesen Teilen entsteht eine intratextuelle Beziehung, und wenn der Leser diese drei Teile liest, dann hat er schon eine erste ausreichende Information, worum es im Text geht.

Ein episodisches Wissen ist verlangt, um einen Bildtext samt seinem Ober- und Unterteil zu verstehen. Unter episodischem Wissen verstehen wir die Kenntnis des Aktualitätszusammenhangs und die Vorinformationen über die dargestellten Ereignisse (Lüger, 1995: 99). Dieses episodische Wissen kann auch als intertextuelle Relation bezeichnet werden, denn die Texte bzw. die Berichte in einer Zeitung basieren immer auf anderen Texten: Sie sind "Prätexte", die schon vor einem bestimmten Text produziert worden sind.

3. ZEITUNGSANALYSE

Bild (1) vom 14. Oktober 2002 und Bild (5) vom 15. Oktober 2002 liegen auf Seite 1. Diese Bilder liegen oben in der Mitte und Bildtext (1) steht neben dem Bild und Bildtext (5) liegt unter dem Bild. Wenn wir die Seite 1 aufschlagen, sehen wir gleich die Bilder und deren Bildtexte. Auf dem Bild (1) sehen wir Ruinen von einem Gebäude, einige zerstörte Autos und viele Menschen stehen vor einem zerstörten Gebäude. Dass das Bild die Situation nach einem Bombenanschlag in Kuta darstellt, wissen wir von dem Bildtext (1): *In Kuta auf der indonesischen Insel herrscht nach dem Bombenanschlag ... Chaos* und von dessen Überschrift *Bombenterror auf Bali*.

Bild (1) zeigt die Situation nach dem Bombenanschlag auf Bali. Im ersten Satz des Bildtextes (1) gibt es eine Nominalphrase *unvorstellbares Chaos* und was damit gemeint ist, wird in den Sätzen (3)—(7) weiter erläutert: ein großes Loch in der Straße, überall Leichen und Körperteile,

erhebliche Schäden, Autos gingen in Flammen auf. Das sind die Folgen des Bombenanschlags und diese Beschreibung gibt uns ein Bild von etwas Schrecklichem, das auf Bali passiert ist. Außerdem können vom Bildtext auch folgende Informationen entnommen werden: wann und wo den Anschlag passiert ist, wer der Täter ist (obwohl es nur eine Vermutung ist) und wie viele Opfer es gibt.

Bildtext (1) enthält 4 W's: *Bombenanschlag* (WAS), am *Wochenende* (WANN), *in Kuta auf der indonesischen Insel* (WO) und *Muslim-Extremisten* (WER). Wenn wir Bildtext (1) lesen, haben wir schon einen ersten Überblick worum es in dem untenstehenden Bericht mit dem Überschrift *187 Tote bei Anschlag auf der Ferieninsel Bali* geht. Die Überschrift hat einen Oberteil *Mehrere Sprengstoffe detonieren in Touristenzentrum*, der ein Anlass ist, warum es viele Toten gibt, und einen Unterteil *Vor allem Australier werden Opfer mutmaßlicher Muslim-Extremisten / Sieben Deutsche verletzt*, der die Überschrift konkretisiert, indem er in einzelnen erklärt, wer die Opfer (Toten) sind. Von dem Oberteil wissen wir, dass nicht nur eine Bombe hochgegangen ist, sondern mehrere. Und was mit mehrere gemeint ist, wissen wir vom Bildtext (2): ... *explodierten zwei weitere Sprengsätze vor dem US-Konsulat in ... Denpasar und vor dem philippinischen Konsulat in ... Manado ...* Also, es sind am gleichen Tag drei Bomben hintereinander hochgegangen. Hier sehen wir eine synchrone intertextuale Relation zwischen Überschrift (1) und Bildtext (2), denn sie erscheinen am gleichen Tag.

Von der Überschrift (1) (dem Unterteil) wissen wir, dass Australier und Deutsche auch unter den Opfern sind. Im Unterteil ist auch die Rede von dem Tod eines Deutschen. Damit will SZ das Interesse der deutschen Leser auf sich ziehen, um den ganzen Bericht zu lesen. Das Adverb *mindestens* (eine Deutsche umgekommen) impliziert, dass man mit weiteren deutschen Opfern rechnen muss. Die meisten Opfer sind Ausländer. Um dies zu verstehen, brauchen wir unser episodisches Wissen: Der Platz, "Sari-Club", wo die Bombe hochgegangen ist, ist eine Diskothek bzw. Nachtclub, die fast nur von Ausländern besucht wird. Und deswegen ist es kein Wunder, dass die meisten Opfer Ausländer sind. Auf Bild (4) sehen wir sogar nur Ausländer bzw. ausländische Touristen in einem Krankenhaus in Denpasar, die sich um die Opfer des Anschlags kümmern. Im Teaser auf Seite 2 (14.10.2002) steht: *Es besteht kaum noch Zweifel, dass der Anschlag in dem Ferienort Kuta gezielt gegen westliche Touristen gerichtet war.* Die Information von diesem Satz ist: Kuta ist ein Ferienort und das Ziel dieser Bombe sind die ausländischen bzw. die westlichen Touristen. Mit *es besteht kaum noch Zweifel* wird gesagt, dass die SZ ganz sicher ist, mit dem, was sie geschrieben hat.

Das Bild von etwas Schrecklichem wird wieder im Bildtext (2) aufgenommen, und zwar in der Überschrift des Bildtextes (2) *Horror im Ferien Paradies*. Was mit *Horror* hier gemeint ist, können wir auf Bild (2) sehen: einige Männer tragen eine Totenbahre und im Hintergrund zerstörte Gebäude. Sie sind Helfer, die Leiche aus den Trümmern des Nachtclubs "Sari" bergen. In der Überschrift des Bildtextes (2) sehen wir zwei Gegensätze: *Horror* und *Ferienparadies*. *Horror* bedeutet '(ugs. emotional verstärkend) schreckerfüllter Zustand, in dem jemand durch etwas gerät' (Duden, 2007: 850) und *Paradies* bedeutet '(nach dem Alten Testament) als eine Art schöner Garten mit üppigen Pflanzenwuchs und friedlicher Tierwelt gedachte Stätte des Friedens, des Glücks und der Ruhe, die den ersten Menschen von Gott als Lebensbereich gegeben wurde' (Duden, 2007: 1255). Von dieser Definition wissen wir, dass Bali als eine Insel dargestellt wird, die sehr schön und friedlich ist und wegen ihrer Schönheit ist Bali der Namen Paradies gegeben worden. Aber leider ist in diesem schönen und friedlichen Paradies eine Bombe hochgegangen und als Folge: eine schreckliche Situation, wie im Bild (1) und (2) gezeigt und im Bildtext (1) und (2) erläutert wird.

Im Bildtext (1) wird gesagt, dass die Muslim-Extremisten als Täter vermutet werden. Auch im Teaser auf Seite 2 wird geschrieben, dass der Täter islamistische Gruppierungen in Indonesien sind, die zu der Terrororganisation al Qaida Kontakt haben sollen. Bild und Bildtext

(2) begleiten den Bericht mit dem Überschrift (2) *Die Insel der Verdächtigen und dessen Unterteil Anschläge rücken Indonesien ins Zentrum des Kampfs gegen den internationalen Terrorismus*. Das Nomen Verdächtige bedeutet 'eine Straftat verdächtige Person' (Duden, 2006: 1797). So impliziert die Überschrift (2), dass es in Indonesien viele Verdächtige gibt und unter Verdächtige in diesem Kontext sind "Terroristen" gemeint. Wenn wir Überschrift (2) mit Bildtext (1) und (2) verbindet, wissen wir, warum der Anschlag auf Bali als Terror bezeichnet wird. Denn, wenn die Täter muslimische Extremisten bzw. islamistische Gruppierungen zugeschrieben werden, dann wird das, was sie durchgeführt haben, als Terror bezeichnet. Aus diesem Grund wird Indonesien nach den Bombenanschlägen eine wichtige Rolle spielen im Kampf gegen den internationalen Terrorismus. Was bedeutet aber *internationaler Terrorismus*? Dafür gibt es bis jetzt noch keine zufriedenstellende Definition (Heine, 2004: 8). Eines ist nur sicher: Wenn man über internationalen Terrorismus spricht, meint man immer den Islam, aber es wird nicht ausgesprochen (Heine, 2004: 9).

Nach dem Bombenanschlag fliehen die ausländischen Touristen aus Bali und das zeigen Bild (3) und der dazugehörigen Bericht mit dem Überschrift (3) *Flucht aus dem Paradies*; Bild (5) und dessen Bildtext mit dem Überschrift *Abschied vom Urlaubstraum*; und Bild (7), dessen Berichte nur implizit mit dem Bild zu tun hat. Auf Bild (3) und (7) sehen wir ausländische Touristen auf dem Flughafen und das wissen wir vom Bildtext (3) ... *australische Touristen warten ... auf dem Flughafen von Bali auf eine Rückreisemöglichkeit*. In der Nominalphrase *Flucht aus dem Paradies* sehen wir wieder Gegensätze in *Flucht* und *Paradies*. Das Nomen *Flucht* bedeutet 'das Fliehen; das sich eilig entfernen, um sich vor einer Gefahr in Sicherheit zu bringen' (Duden, 2007: 589). Aus einem Paradies flieht man nicht. Man fühlt sich dort gut und möchte dort für eine längere Zeit verweilen. Wenn man aus diesem Paradies flieht, bedeutet das, dass dort etwas Schlimmes passiert ist und das ist der Bombenanschlag vom 12. Oktober 2002. Die Überschrift des Bildtextes (5) *Abschied vom Urlaubstraum* ist eine Metapher und das bedeutet 'man muss Abschied nehmen von einem Urlaub, von dem man geträumt hat'. *Urlaubstraum* impliziert, dass nach Bali zu gehen für viele ein Traum ist. Von so einem Urlaubstraum nimmt man nicht gern Abschied, und wenn man das tut, dann muss etwas Schlimmes passieren und das ist der Bombenanschlag vom 12. Oktober 2002. Wegen dieses Anschlags wollen die ausländischen Touristen Bali so schnell wie möglich verlassen. Vom Bildtext (5) wissen wir, dass Bali nach dem Bombenanschlag als das zerstörte Areal dargestellt wird. Weil viele ausländische Touristen Bali verlassen, könnte es einen Schlag sein für die indonesische Tourismusbranche. Also hier sehen wir, dass die Bombe negative Folgen hat für die indonesische Tourismusbranche und so auch für die indonesische Wirtschaft. Außerdem könnte es sein, dass die Investoren wegen des Anschlags auch fern bleiben werden.

Bild (4) begleitet einen Bericht mit der Überschrift (4) *Ende eines Mythos* und was mit *Mythos* gemeint ist, können wir im Unterteil lesen: das hinduistische Bali galt bisher als Ort des friedlichen Miteinanders verschiedener Religionen und Kulturen. Hier bekommen wir eine Information über Bali, nämlich, dass es in Bali verschiedene Religionen und Kulturen gibt und sie leben in Harmonie miteinander. Bildtext (7) gibt uns auch folgende Information: ... *bisher friedlicher Ferieninsel Bali ...* Das Adverb *bisher* bezieht sich auf die Zeit vor dem Bombenanschlag und das impliziert, dass das Leben auf Bali jetzt nicht mehr so friedlich ist wie in der Zeit vor dem Bombenanschlag. Und das bedeutet, dass der Mythos vom friedlichen Leben verschiedener Religionen und Kulturen zu Ende ist.

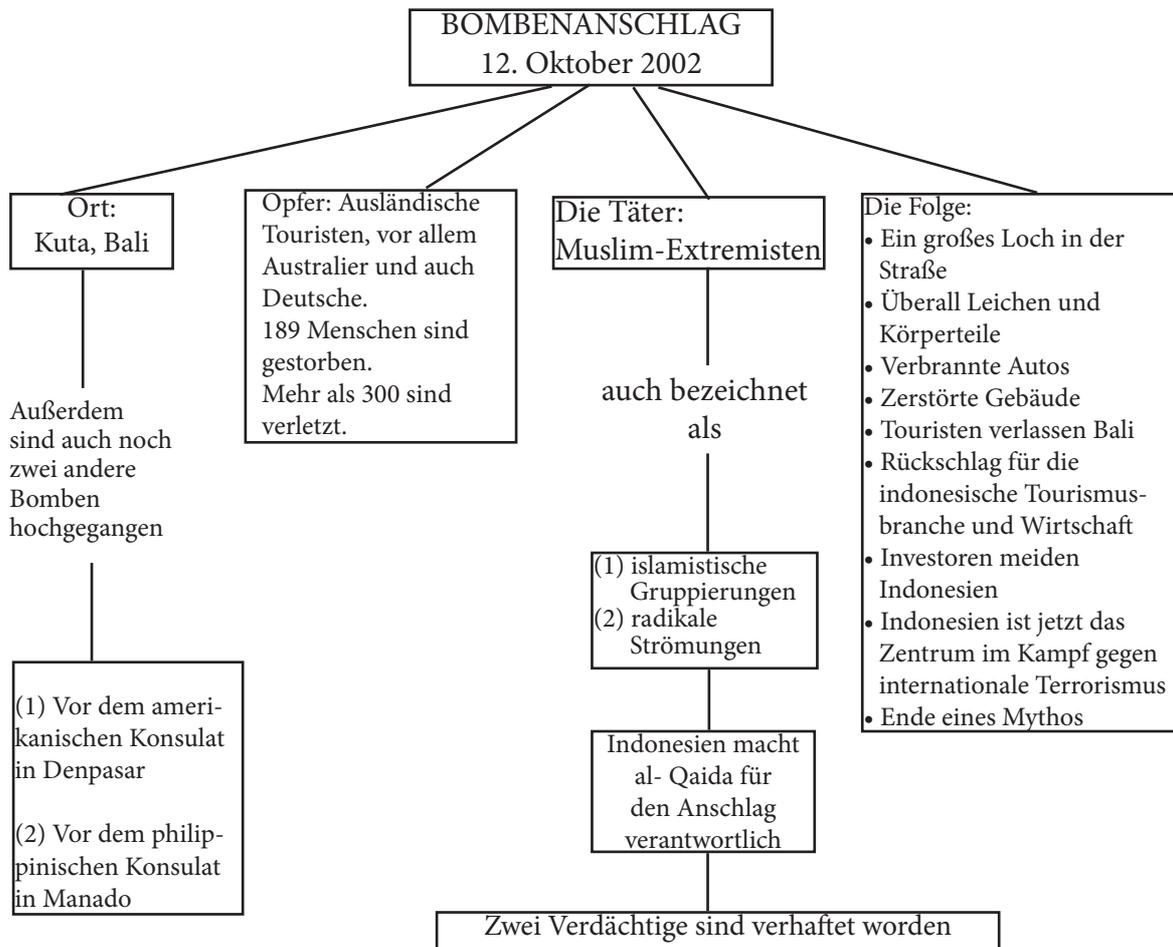
Auf Bild (6) werden die Folgen des Bombenanschlags wieder dargestellt. Auf dem Bild ist ein Stapel von Särgen zu sehen. Diese Säрге sind für die Opfer des Bombenanschlag bestimmt. Dieses Bild gibt uns das Bild von etwas Schrecklichem und das wird mit einer "Hölle" verglichen, wie es in Überschrift (6) zu lesen ist: als die Insel der Götter zur Hölle wurde.

Die obigen Analysen können wir in der folgenden Tabelle zusammenfassen.

Bild (1)	Es gibt eine enge Relation zwischen Bild, Bildtext und Überschrift. Der Bildtext erzählt die Geschichte hinter dem Bild und vom Bildtext werden einige Informationen in der Überschrift wieder aufgenommen: die Zahl der Toten und der (vermutliche) Täter.
Bild (2)	Nur der erste Satz gibt uns Informationen über das Bild. Die Überschrift hat einen Zusammenhang mit dem zweiten Satz: In der Überschrift wird die Folge genannt.
Bild (3)	Es gibt eine enge Relation zwischen Bild, Bildtext und Überschrift.
Bild (4)	Der Bildtext erklärt das Bild. Die Überschrift hat einen implizierten Zusammenhang mit dem Bild und Bildtext. Der Unterteil gibt uns Informationen über Bali vor dem Bombenanschlag und das Bild zeigt uns eine Situation nach dem Bombenanschlag. Als Leser müssen wir selbst diesen Zusammenhang bilden.
Bild (5)	Der erste Satz im Bildtext erklärt das Bild. Der zweite Satz ist die Folge vom ersten Satz. Die Überschrift hat einen implizierten Zusammenhang mit dem Bild und Bildtext. In der Überschrift wird das Wort Anschlag wieder aufgenommen, im Oberteil dessen Synonym Bombenattentat und auch das Wort Bali im Oberteil. Das Wort Opfer im Bildtext wird weiter erklärt im Oberteil (189 Tote) und im Unterteil (Acht Deutsche vermisst)
Bild (6)	Der zweite Teil vom Satz im Bildtext erklärt das Bild. Die Überschrift hat keinen Zusammenhang mit dem Bild und Bildtext. Aber es könnte sein, dass sich Indonesien hat mit dem Feuer gespielt (im Bildtext, der erste Teil vom Satz) auf Terroranschlag (im Oberteil) bezieht.
Bild (7)	Der Bildtext gibt Informationen über den Bildinhalt hinaus. Bildtext und Überschrift haben einen engen Zusammenhang.

Wenn wir die Bilder, die Bildtexte und die Überschriften samt ihrer Ober- und Unterteile lesen, dann können wir schon ein Bild von Bali und auch Indonesien bekommen, wie die folgenden Schemata zeigen.

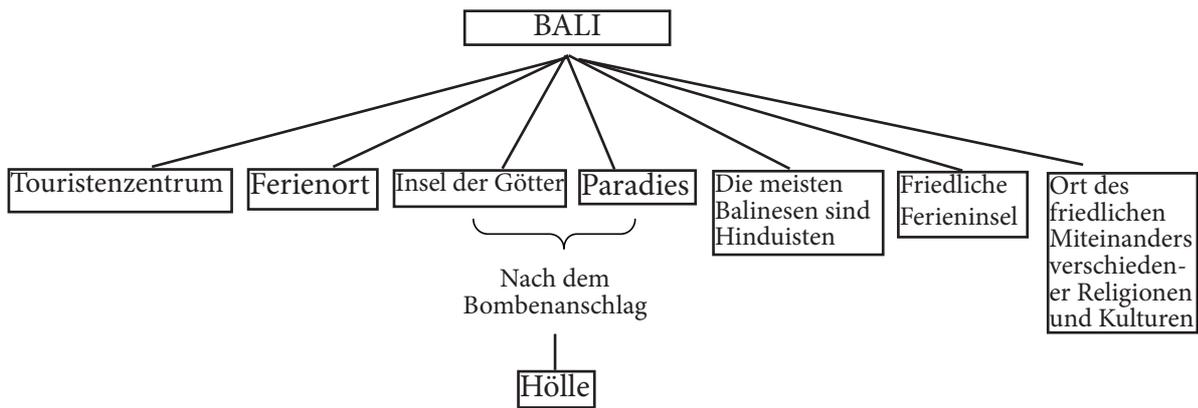
(1) ALLGEMEINES BILD ÜBER DEN BOMBENANSCHLAG



Schema 1: Das Bild über den Bombenanschlag auf Bali in der Süddeutschen Zeitung

Am 12. Oktober 2002 sind drei Bomben hochgegangen: in Kuta, Denpasar und Manado. Die Opfer sind ausländische Touristen, vor allem Australier und auch einige Deutsche. 189 Menschen sind gestorben und mehr als 300 Menschen sind verletzt. Es wird vermutet, dass die Täter Muslim-Extremisten sind. Für die Täter gibt es noch zwei andere Bezeichnungen, nämlich islamistische Gruppierungen und radikale Strömungen. Zwei Verdächtige sind schon festgenommen worden. Indonesien macht sogar die Organisation Al Qaida für den Anschlag verantwortlich. Nach dem Bombenanschlag entsteht ein großes Loch in der Straße, viele zerstörte Gebäude, am Straßenrand stehen verbrannte Autos, überall sind Leichen und Körperteile zu sehen. Viele Touristen verlassen Bali, so bedeutet der Bombenanschlag einen Rückschlag für die indonesische Tourismusindustrie und für die Wirtschaft hat diesen Anschlag auch Folgen: Die Investoren vermeiden Indonesien. Der Bombenanschlag bedeutet für Bali auch das Ende eines Mythos. Nach dem Anschlag wird Indonesien ins Zentrum des Kampfes gegen den internationalen Terrorismus gerückt.

(2) DAS BILD ÜBER BALI



Schema 2: Das Bild über Bali in der Süddeutschen Zeitung

Bali wird dargestellt als Touristenzentrum, Ferienort, friedliche Ferieninsel, Insel der Götter, Paradies, Ort des friedlichen Miteinanders verschiedener Religionen und Kulturen. Die meisten Balinesen sind Hinduisten. Nach dem Bombenanschlag wird Bali als eine Hölle dargestellt.

4. FAZIT

Die Bilder und Bildtexte in der Süddeutschen Zeitung sprechen für sich selbst. Das bedeutet: Wenn wir das Bild sehen und den Bildtext lesen, können wir schon einen groben Überblick haben, worüber den dazugehörigen Text berichtet. Bildtext und Überschrift haben immer einen Zusammenhang miteinander: einen engen und einen implizierten. Wenn wir die Bildtexte und Überschriften lesen, können wir schon ein Bild über Bali bekommen.

LITERATUR

- Bürger, Harald. 2001. Intertextualität in den Massenmedien. In Breuer, Ulrich/Korhonen, Jarmo (ed). Mediensprache. Medienkritik. S. 13-44. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften
- Bürger, Harald. 2005. Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien. 3.völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin: De Gruyter Studienbuch.
- Hariss, Julian et. al. 1985. The Complete Reporter. Fundamentals of News gathering, Writing, and Editing, Complete with Exercise. Fifth Edition. New York: Macmillan Publishing Company.
- Heine, Peter. 2004. Terror in Allahs Namen. Extremistische Kräfte im Islam. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Lüger, Heinz-Helmut. 1995. Pressesprache. 2. neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Schneider, Wolf und Raue, Paul-Josef. 2001. Handbuch des Journalismus. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

WÖRTERBÜCHER

- DUDEN Deutsches Universalwörterbuch. 2006. Mannheim: Dudenverlag
- LANGENSCHIEDTS Großwörterbuch. Deutsch als Fremdsprache. 1993. Berlin und München: Langenscheidt KG

ANHANG

Bild (1)



Bildtext (1)

Bombenterror auf Bali

In Kuta auf der indonesischen Insel herrscht nach dem Bombenanschlag vom Wochenende unvorstellbares Chaos. Hinter der Attentat, bei dem 187 Menschen ums Leben kamen, werden Muslim-Extremisten vermutet. Die Detonation riss ein mehrere Meter großes Loch in die Straße. Rund um die Explosionsstelle hätten Leiche und Körperteile gelegen, berichteten Augenzeugen. An vielen Gebäuden entstand erheblicher Schaden. Autos gingen in Flammen auf. In einem Geschäftshaus brach Feuer aus, das auf einen ganzen Straßenzug übergriff. (Bericht unten, auf Seite 2 und 4)

Überschrift (1)

Mehrere Sprengsätze detonieren in Touristenzentrum

187 Tote bei Anschlag auf der Ferieninsel Bali

Vor allem Australier werden Opfer mutmaßlicher Muslim-Extremisten / Mindestens eine Deutsche umgekommen

Terroranschläge auf Bali

Es besteht kaum noch Zweifel, dass der Anschlag in dem balinesischen Ferienort Kuta gezielt gegen westliche Touristen gerichtet war. In Verdacht stehen islamistische Gruppierungen in Indonesien, die zum Teil Kontakte zu Osama bin Ladens Terrororganisation al-Qaida haben sollen. Bisher hatte man gehofft, der überwiegend gemäßigte Islam im Inselreich könne solche radikale Strömungen auffangen.

Bild (2)



Bildtext (2):

Horror im Ferienparadies: Helfer bergen Leichen aus den Trümmern des Nachtclubs Sari im balinesischen Kuta. Kurz nach dem Bombenanschlag in dem Ferienort am Samstagabend explodierte zwei weitere Sprengsätze vor dem US-Konsulat in der Insel-Hauptstadt Denpasar und vor dem philippinischen Konsulat in der Stadt Manado in der Provinz Sulawesi.

Überschrift (2)

Die Inseln der Verdächtigen

Anschläge rücken Indonesien ins Zentrum des Kampfs gegen den internationalen Terrorismus

Bild (3)



Bildtext (3)

Nichts wie weg: Australische Touristen warten am Sonntag auf dem Flughafen von Bali auf eine Rückreisemöglichkeit.

Überschrift (3)

Flucht aus dem Paradies
Touristen verlassen Bali

Bild (4)



Bildtext (4)

Freunde und Verwandte kümmern sich in einem Krankenhaus der balinesischen Hauptstadt Denpasar um die Opfer des Anschlags im Ferienort Kuta.

Überschrift (4)

Ende eines Mythos
Das hinduistische Bali galt bisher als Ort des friedlichen Miteinanders verschiedener Religion und Kulturen

Bild (5)



Bildtext (5)

Zwei Tage nach den Anschlägen auf Bali verlassen ausländische Touristen das zerstörte Areal auf der indonesischen Ferieninsel. Weil vor allem Urlauber aus dem Ausland Opfer der Anschläge wurden, muss die heimische Tourismusbranche mit erheblichen Einbußen rechnen. Für die Regierung wäre dies ein weiterer schwerer Schlag. (Bericht unten)

Überschrift (5)

189 Tote bei Bombenattentat auf Bali

Indonesien macht al-Qaida für den Anschlag verantwortlich

Berlin will die Suche nach Tätern helfen / Acht Deutsche vermisst / Bush: Die Welt muss sich der Bedrohung stellen

Bild (6)



Bildtext (6)

“Indonesien hat mit dem Feuer gespielt“- leere Särge, gestapelt vor einem Hospital in Denpasar.

Überschrift (6)

Nach dem Terroranschlag auf Bali: “Die große Überraschung war, dass es nicht schon viel früher passiert ist”

Als di Insel der Götter zur Hölle wurde

Menschen trauern, und die Suche nach den Tätern läuft auf Hochtouren—warum mit dem Attentat die Zukunft einer ganzen Region gefährdet ist

Bild (7)



Bildtext (7)

**Attentat auf Touristen
Neuer Rückschlag**

Nach den Bombenattentaten auf der bisher friedlicher Ferieninsel Bali rechnet die Tourismus-Industrie mit einem neuerlichen Dämpfer. Besonders stark betroffen sind australischer Veranstalter; aber selbst in den Börsenkursen europäischer und deutscher Touristik-Unternehmer hinterließ der Terror tiefe Spuren. Am schwersten geschädigt werden dürfte jedoch die indonesische Wirtschaft, weil in- und ausländische Investoren verschreckt werden.

Überschrift (7)

Terror belastet Reise-Aktien

Neuer Rückschlag für Tourismus befürchtet

Deutsche Unternehmer rechnen mit Verlusten / Verbände fordern rigoroses Vorgehen gegen Gewalttäter

Interkulturelle Kompetenz durch Deutschunterricht

Surya Masniari Hutagalung
Universitas Negeri Medan

EINLEITUNG

Sprache ist als ein Kommunikationsmittel, oder als Mittel zur Verständigung, ist ab und zu aber auch eine Ursache von Missverständnissen. Wenn Sprecher A mit dem Sprecher B aus unterschiedlichen Kulturen eine Kommunikation machen und jeder von ihnen eigene Regeln oder Normen zum Ausdruck bringt, dann kann es natürlich zu Missverständnissen kommen und die Kommunikation verläuft nicht mehr erfolgreich. Es bezieht sich auf interkulturelle Kompetenz. "Zwischen eigener Kultur und fremder Kultur ist Interkulturalität" (Bolten, 1997). Für Deutschlernende ist es sehr notwendig, ausser der Sprachkompetenz auch die interkulturelle Kompetenz zu haben, weil die interkulturelle Kompetenz auch ein sehr wichtiger Faktor in einer Kommunikation ist, so dass die Kommunikation gut verlaufen kann und zwar die Lernenden sich eben gut vorbereiten müssen und möglichst viel über fremde Kulturen wissen sollten.

Wenn man eine Fremdsprache (Beispiel Deutsch) lernt, hat man natürlich einen Wunsch, eine Zeit lang nach Deutschland zu fliegen, oder mindestens mit Deutschen Umgang zu pflegen. Es kann auch sein, dass man bei einem Deutschen arbeitet. Damit die Kommunikation beim Umgang oder bei der Arbeitsumgebung erfolgreich verläuft, und die Lernenden auf die gesellschaftliche Wirklichkeit vorbereitet sind, ist es natürlich sehr wichtig, diese Lernenden für das Verständnis der anderen Kultur zu sensibilisieren. Falls nicht, dann kann es immer zu Missverständnis kommen, und zwar Kulturschock erleben. Wenn man es erlebt, bekommt man dann ein Gefühl der Hilflosigkeit, Verlorenheit, Misstrauen, Ärger, Wut, Apathie, und auch Abneigung gegen die Zielsprache.

Die Studentenzahl in der Deutschabteilung der Universitas Negeri Medan, die nach

Deutschland fliegen, steigt immer von Jahr zu Jahr. Sie arbeiten oder studieren da. Es ist nicht selten, dass sie häufig Probleme über kulturelle Unterschiede finden. In Deutschland muss man Selbstständigkeit und Selbstdisziplin haben, und etwas gut organisieren und planen. Es gibt noch viele kulturelle Sachen, die sie noch nicht gewusst haben, die dann problematisch für sie werden.

Wegen des obengenannten Hintergrundes werde ich in meinem Referat die interkulturelle Kompetenz im Deutschlernen besprechen. Ich versuche in meinem Referat diese Linie zu verfolgen: Kultur – interkulturelle Kompetenz – interkulturelles Lernen - wie kann man diese interkulturelle Kompetenz im Deutschunterricht vermitteln. Diese Linie wird beantworten, was es eigentlich im Bereich interkulturelle Kompetenz gibt, wie können die Lernenden interkulturelle Kompetenz haben, und wie man diese Thematik im Unterricht anwenden kann.

KULTUR – INTERKULTURELLE KOMPETENZ

Bevor interkulturelle Kompetenz besprochen wird, ist es besser, wenn zunächst einmal definiert wird, was unter Kultur verstanden wird. Es gibt viele Meinungen über die allgemeinen Definitionen von Kultur. Heinz Göhring in Gertraude Heyd (1995: 25-38) betont, dass:

Kultur ist alles, was das Individuum wissen und empfinden können muss,

1. damit es beurteilen kann, wo sich Einheimische in ihren verschiedenen Rollen so verhalten, wie man es von ihnen erwartet und wo sie von den Erwartungen abweichen,
2. damit es sich in Rollen der Zielgesellschaft, die ihm offen stehen, erwartungskonform verhalten kann, sofern es dies will und nicht etwa bereit ist, die Konsequenzen aus erwartungswidrigem Verhalten zu tragen.
3. Zur Kultur gehört auch all das, was das Individuum wissen und empfinden können muss, damit es die natürliche und die von Menschen geprägte und geschaffene Welt wie ein Einheimischer wahrnehmen kann.

Von dieser Definition wird gesehen, dass Kultur eine Regelsammlung für Gesellschaft ist, wie man sich verhalten kann, wie man seinen Umgang mit anderen pflegen kann. Aber in dieser Definition wird noch nicht ausgesagt, wie man sich mit Fremden verhalten soll, die eine verschiedene Kultur haben. Um diese Frage zu beantworten, kann es sein, wenn man auf die Definition von Kulturstandard auch beachtet, nämlich:

1. Kulturstandard sind Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich und andere als normal, typisch und verbindlich angesehen werden.
2. Eigenes und fremdes Verhalten wird aufgrund dieser zentralen Kulturstandards beurteilt und reguliert.

3. Zentrale Kulturstandards regulieren weite Bereiche des Denkens, Wertens und Handelns, wohingegen periphere Kulturstandards nur für bestimmte Situationen bzw. Personengruppen Regelfunktion besitzen.
4. Die individuelle und gruppenspezifische Art und Weise des Umgangs mit zentralen Kulturstandards zur Verhaltensregulation kann innerhalb eines gewissen Toleranzbereiches variieren.
5. Verhaltensweisen, die sich ausserhalb der bereichsspezifischen Grenzen bewegen, werden von der sozialen Umwelt abgelehnt und sanktioniert.
6. Zentrale Kulturstandards wandeln sich unter veränderten Lebensbedingungen nur sehr langsam. Periphere Kulturstandards unterliegen einem schnelleren Wandel. (Thomas, 1993: 377-424).

Hier wird erklärt, wie man sich mit Fremdkultur verhalten soll. Arten des Wahrnehmens bis Handels werden so geordnet, so dass man sich miteinander gut verhalten kann und Toleranz untereinander erreichen kann. Wenn jemand sich ausserhalb der Grenzen verhält, dann kann er von der Gesellschaft abgelehnt werden. Weil Kulturstandard sich immer wandelt, muss man auch die Veränderungen immer beachten. Diese Kulturstandards muss auch Deutschlernenden gewusst werden. Ausser der eigenen Kultur sollen den Lernenden im Deutschunterricht neben der Sprachkompetenz auch die interkulturelle Kompetenz vermittelt werden. Also muss man auch sagen, dass der Fremdsprachenunterricht sich nicht auf das Erlernen von Phonetik, Grammatik und Wortschatz beschränken kann, sondern auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz erweitert werden muss. Es wird gehofft, dass die Lernenden durch den Fremdsprachenunterricht die interkulturelle Kompetenz erwerben können.

Wenn die Kultur besprochen ist, drängt sich die Frage auf, was ist eigentlich die kulturelle Komponente. Menicken zeigt, dass die kulturellen Komponenten aus drei grossen Bereichen bestehen, nämlich (1) mentale Kultur, (2) soziale Kultur, (3) materielle Kultur. Und diese drei grossen Komponenten werden noch in einige kleinere Komponenten geteilt. Unten sind die kompletten Teile:

Kulturelle Komponente:

1. Mentale Kultur

- Bedürfnisse
- Grundlegende Orientierungen
- Wert- und Normvorstellungen
- Einstellungen
- Kognitionen

- Symbolik und Bedeutung von Objekten, Personen, Situationen und Verhaltensweisen

- Rollenverteilung

2. Soziale Kultur

- Sprache/verbale und nonverbale Kommunikation

- Soziale Institutionen

- Religion

- Rituale/Sitten/Gebäude

- Soziale Verhaltensweisen

- Informations- und Entscheidungsverhalten (Kaufverhalten)

- Nutzungsverhalten in Bezug auf Produkte

3. Materielle Kultur

- Kleidung

- Literatur

- Kunstgegenstände

- Musik

- Konsumgüter (teilweise)

- Technologien

Diese kulturellen Komponenten werden von Krewer und Scheitza zur interkulturellen Kompetenz erweitern. Sie teilen die kulturelle Kompetenz in vier grosse Bereiche. Mit diesen geteilten Bereichen wird man die kulturelle Kompetenz leicht verstehen. Um die Bereiche dieser interkulturellen Kompetenz zu verstehen, wird im untergenannten Ausdruck die Meinung von Krewer&Scheitza gezeigt, nämlich:

Interkulturell relevante allgemeine Persönlichkeits-eigenschaften z.B.	Interkulturell relevante soziale Kompetenzen z.B.	Spezifische Kulturkompetenzen z.B.	Kulturallegemeine Kompetenzen z.B.
<ul style="list-style-type: none"> • Belastbarkeit • Unsicherheits- und Ambiguitäts- toleranz • Kognitive Flexibilität • Personale Autonomie 	<p>Selbstbezogen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Differenzierte Selbstwahrnehmung • Realistische Selbsteinschätzung • Fähigkeit zum Identitätsmanagement <p>Partnerbezogen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zur Rollen-&Perspektivenübernahme <p>Interaktionsbezogen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, wechselseitig befriedigende Beziehungen aufzunehmen und zu erhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachkompetenz • Interkulturelle Vorerfahrungen • Spezielles Deutungswissen 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen bzw. Bewusstsein von der generellen Kulturabhängigkeit des Denkens, Deutens und Handelns • Vertrautheit mit Mechanismen der interkulturellen Kommunikation • Vertrautheit mit Akkulturationsvorgängen • Wissen über allgemeine Kulturdifferenzen und ihre Bedeutung

Diese geteilte kulturelle Kompetenz kann auch beim Unterricht als Ziele des Lernens angewandt werden. Nach der obengenannten Meinung soll Interkulturalität im Deutschunterricht erworben werden. So dass die Lernenden diese kulturelle Kompetenz haben, müssen sie erst mal Interkulturalität verstehen und Interkulturalität als Wissenschaft haben. Die Lernenden können diese drei Punkte durch den Deutschunterricht bekommen. Das bedeutet, es kann sein, wenn die Lehrer die interkulturelle Materialien entwickeln können. Die entwickelten interkulturellen Materialien enthält die Wissenschaft von der Interkulturalität. Bei dem Lernprozess sollen die Lernenden diese Interkulturalitätswissenschaft verstehen. Diese drei Punkte werden so illustriert: Interkulturelle Wissenschaft- Interkulturelles Verstehen- Interkulturelle Kompetenz. Dieser Lernprozess nennt man auch interkulturelles Lernen. Kaufmann (2007: 61) zeigt, dass es beim interkulturellen Lernen um untenstehendes geht: Das Erkennen von Differenzen zwischen der eigenen und der Zielkultur, vor allem auch in konkreten Kommunikationssituationen,

- Emotionales und kognitives Aushalten von Differenzen (Ambiguitätstoleranz),
- Einfühlsames Umgehen mit Differenzen, beispielsweise ihre Thematisierung, ohne beleidigend zu wirken (Emphatie),
- Die Entwicklung von Konfliktvermeidungs-oder –bewältigungs-Strategien,
- Möglichkeiten einer subjektiv zu verstehenden Darlegung des eigenen Standpunkts,
- Anerkennung eines anderen Standpunkts und Einbezug in die Kommunikationssituation.

Aus diesem Ausdruck kann man verstehen, dass im interkulturellen Lernen Differenzen zwischen der eigenen und der Zielkultur gewidmet sind. Es ist möglich, wenn immer am Ende die Materialien mit dem Satz “So ist das in Deutschland, und wie ist denn in Indonesien?” oder „Wie ist denn in Ihrem Land?“ oder „Wie ist denn bei uns?“ oder mit ähnlichen Sätzen, geschlossen werden.

BEIM UNTERRICHT ANGEWANDT

In einer globalisierten Welt ist interkulturelle Kompetenz eine wichtige Sache. Deshalb sollen die Lernenden diese Kompetenz durch den Fremdspracheunterricht erwerben können. Interkulturelles Lernen ist ein Beispiel für diese Kompetenz. Wie die obengenannte Meinung zeigt, ist es möglich, wenn die Lehrer die interkulturelle Materialien entwickeln können. Es ist wie eine Strategie für die Probleme, die die Lernenden in der Zukunft wahrscheinlich haben. Die Lehrer sollen kreativ sein. Sie können auch im Internet surfen und solche Materialien suchen. Es wäre auch besser, wenn interkulturelles Lernen eine eigene Vorlesung ist. Es bedeutet, sie gehört nicht zu den anderen Vorlesungen. Dann kann natürlich die Bereiche der kulturelle Kompetenz von Krewer und Scheitza als Lernziel benutzen werden. Hier ist ein Beispiel. Die Lehrer können diese Materialien beim Lernprozess selbst entwickeln.

Lernziel: Die Lernenden können über Vertrautheit mit Mechanismen der interkulturellen Kommunikation lernen.

Material: Sich bewerben in Deutschland

Bevor in den Text kommen, der Lehrer führt die Lernende in einer Sprechsituation über das Thema ein. Es kann auch durch Assoziogramm geschehen.

TEXT A: Sich bewerben in Deutschland

Eine Bewerbungsmappe besteht aus einem Anschreiben, einem tabellarischen Lebenslauf, Kopien von Zeugnissen, Zertifikaten, und Praktikumsbescheinigungen.

Anschreiben: Interesse wecken ist das Ziel des Anschreibens, das deutschen Firmen sehr wichtig ist. Im Anschreiben stellt sich der Bewerber vor. Im ersten Abschnitt steht der Bezug zur Anzeige.

Im nächsten Abschnitt geht es darum, warum ich mich bewerbe und warum ich auf die Stelle passe. Dann sollte man seine Qualifikation und die sogenannten Soft Skills wie Teamfähigkeit beschreiben. "Maximale Länge: 1 DIN-A4-Seite. Die Bewerbung muss in perfektem Deutsch sein.

Geburtsdatum und Familienstand: Diese Informationen sind wichtig. Der beginnt mit den persönlichen Angaben wie Geburtsdatum und Familienstand, dazu wird meistens das Foto gestellt. Dann kommt die tabellarische und chronologische Auflistung von Arbeits- und Ausbildungsstationen, Qualifikationen (zum Beispiel Sprach- und Computerkenntnissen) und Interessen.

Z.B.

Sehr geehrter Herr Zoch,

Ihr Angebot auf www.jobpilot.de interessiert mich sehr. Für eine Mitarbeit in Ihrem Haus bringe ich als ausgebildete Restaurantfachfrau die nötige Erfahrung mit.

Seit dem Ende meiner Ausbildung bin ich in einem Vier-Sterne-Hotel auf meiner Heimatinsel Santorini tätig. Unser Haus ist auf Hochzeiten und Hochzeitsreisende spezialisiert. Ich plane und organisiere die Festlichkeiten.

Aus privaten Gründen werde ich im Dezember nach Deutschland ziehen und könnte Ihnen ab 1. Januar 2010 zur Verfügung stehen.

Gern würde ich Sie in einem persönlichen Gespräch von meiner Qualifikation überzeugen.

Mit freundlichen Grüßen.

Aufgabe zum Text:

Lesen Sie den Text. Was kann man davon wissen? Suchen Sie eine Bewerbungsanzeige, und dann Schreiben Sie eine Bewerbung. Beachten Sie die Regeln im Text!

Interkulturelle Frage:

Wie ist es in Ihrem Land? Schreibt man auch die Bewerbung wie in Deutschland? Wie kann man eine richtige Bewerbung schreiben? Lesen Sie den untenstehenden Text. Wie ist es bei Ihnen? Schreibt man auch eine Bewerbung für ein Praktikum und Au Pair? Gibt es auch Au Pair in Ihrem Land?

TEXT B:

PRAKTIKUM UND AU PAIR

Bei einer Bewerbung für ein Praktikum sollte man schon in der Betreffzeile schreiben, dass man sich für ein Praktikum bewirbt. Dann ist das Wichtigste zu zeigen, warum man sich für das Praktikum in der Firma interessiert, welche Ausbildung man hat, wann und wie lange das Praktikum sein soll. Es gelten die gleichen Regeln wie bei der Jobbewerbung. Manche Firmen wollen nur eine Kurzbewerbung (Anschreiben, Lebenslauf, Foto), andere wünschen auch beim Praktikum eine klassische Bewerbung (Anschreiben, Lebenslauf, Foto, Zeugnisse). Wer unsicher ist, fragt am besten vorher bei der Firma.

Au Pair-Vermittlungsagenturen haben oft eigene Bewerbungsformulare, die man auf ihren Internetseiten finden kann (ein Beispiel: www.au-pair-in-deutschland.de). Ausserdem wollen sie meistens einen handschriftlichen Lebenslauf, in dem die Erfahrung mit Kinderbetreuung und Hausarbeit beschrieben werden, aber auch Hobbys und der Grund, warum man einen Deutschlandaufenthalt plant. Ausserdem wollen die Agenturen meistens Fotos, ein ärztliches Attest, Zeugnisse, Nachweise über Sprachkenntnisse und Empfehlungen oder Arbeitszeugnisse, die zeigen, dass man schon mit Kindern gearbeitet hat (zum Beispiel als Babysitter).

Aufgabe zum Text:

Gibt es verschiedene Regeln zwischen Text A und Text B?

Dieses Beispiel ist auch für Schriftlicher Ausdruck geeignet. Es gibt noch viele verschiedene Texte oder Bilder, die die Lehrer benutzen können, die auch verschiedene Fertigkeiten üben. Untenstehend ist ein Beispiel für eine Kommunikationsübung.

Kulturell offen? Gesten und Mimik

Im Folgenden sehen Sie verschiedene Gesten bzw. Gesichtsausdrücke und danebenstehende mögliche Bedeutungen. Sagen Sie die Ihrer Meinung nach richtigen Bedeutungen! Haben Sie eine andere Meinung, wobei auch mehr als eine Möglichkeit zutreffen kann?

Interkulturelle Fragen:

Wie ist es in Ihrem Land? Haben solche verschiedenen Gesten oder Gesichtsausdrücke die gleiche Bedeutung wie die Ausdrücke in Ihrem Land? In welcher Situation benutzen Sie das?



- “Okay“; „Alles in Ordnung“
- sexuelle Beleidigung
- “Du Null!“; etwas ist bedeutungs- oder wertlos
- Geld
- “Wovon sprichst du?“
- “Du Schnatterliese!“



- “Ich schwöre“
- “Vorzüglich“; „Lecker“



- “Du bist verrückt!“
- “Du bist/ das ist intelligent“
- “Ich habe eine Idee“

Die weiteren Beispiele können von den Lehrern variiert werden. Es muss aber festgehalten werden, dass die Lehrer die interkulturelle Wissenschaft vorher beherrschen sollen, damit der Lernprozess erfolgreich verläuft.

ZUSAMMENFASSUNG

Wenn man eine Fremdsprache (Deutsch) lernt, muss man auch interkulturelle Kompetenz neben der Sprachkompetenz haben. Es ist wichtig, weil man bei heutiger Kommunikation (in der Interaktion) sieht, dass viele Schwierigkeiten aus dem kulturellen Unterschied entstehen und Missverständnisse sind. Um die interkulturelle Kompetenz zu haben, sollen die Lernenden die interkulturelle Wissenschaft verstehen und wissen, damit die Missverständnisse weniger werden. Um dieses Ziel zu erreichen, sollen die Lehrer kreativ sein, sie können zum Beispiel die interkulturellen Materialien entwickeln. Wenn die Lernenden die interkulturelle Wissenschaft verstehen können, dann können sie natürlich entscheiden, welches Verhalten als normal, welches typisch, und welches noch akzeptabel ist, so dass sie auch bei der Interaktion akzeptiert werden können.

LITERATUR:

- Bolten, Jürgen 1997: Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. In: Walter, Rolf (Hrsg.): Wirtschaftswissenschaften: eine Einführung. Paderborn, 469-497.
- Deutsch Perfekt 11/2009 November www.deutsch-perfekt.com
- Heyd, Gertraude . 1995 “Kulturbegegnung durch Sprachlernen” Wiesbaum: Verlag H. Liebaug-Dartmann, Seite26-38.
- Kaufmann, Zehnder, Vanderheiden, Frank, 2007. Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Ismaning: Hueber Verlag
- Krewer&Scheitza 1995 in Georg Auernheimer, Wolf-Dietrich Bukow, Christoph Butterwegge, Hans-Joachim Roth) 2002. Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Opladen: Leske+Budrich
- Mennicken, Claudia. 2000: Interkulturelles Marketing. Seite 68 Wirkungszusammenhänge zwischen Kultur, Konsumverhalten und Marketing. Wiesbaden.
- Thomas, Alexander (Hrsg.) 1993: Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Alexander Thomas (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie – Eine Einführung. Göttingen, 377-424

Die Weiterentwicklung der Schreibfertigkeit indonesischer Deutschstudenten durch aktive Fehleranalyse

Ahmad Sahat Perdamean
Universitas Negeri Medan

ABSTRAKT

Das Ziel der Untersuchung ist die Entwicklung der Schreibfähigkeit indonesischer Deutschstudenten durch Fehleranalyse. Die Versuchspersonen sind Deutschstudenten der Staatlichen Universität Medan (Universitas Negeri Medan = UNIMED) im vierten Semester. Die angewandte Methode ist die Classroom-Action-Research-Methode.

Die Daten sind Tests, Notizen, Aufgaben, Beobachtungsblätter, Umfragen und Dokumentation. Die Untersuchungsdaten waren wie folgt: das Vorwissen der Studenten im Bereich des formellen Briefschreibens, die Fähigkeit im Lernzyklus I und die Fähigkeit im Lernzyklus II. Aufgrund des Untersuchungsergebnisses lässt sich feststellen, dass die Schreibfähigkeit der meisten Deutschstudenten an der Staatlichen Universität Medan durch diese Methode weiterentwickelt werden konnte.

Die Schlussfolgerung dieser Classroom-Action-Research lautet, dass die Anwendung der aktiven Fehleranalyse die Schreibfähigkeit indonesischer Deutschstudenten tatsächlich weiterentwickeln kann. Aus diesem Grund bietet sich die Fehleranalyse als Alternative zum Schreiblehren und Schreiblernen, vor allem beim formellen Briefschreiben.

Schlüsselwörter: formeller Brief, Fehleranalyse, Classroom-Action-Research.

EINLEITUNG

Schreiben ist nicht nur für Schüler, Studenten, sondern auch für jungen Dozenten problematisch (Saragih, 2007:42). Die Deutschstudenten der Deutschabteilung der Staatlichen Universität Medan (Universitas Negeri Medan = UNIMED) haben Schwierigkeiten beim Schreiben, besonders beim Briefschreiben (Sari und Perdamean, 2008). Sie haben Probleme, wie man die vier Leitpunkte in dem Brief aufnimmt und wie man diese im Brief entfaltet.

Zum Zweck der Erweiterung der Briefschreibfertigkeit von Deutschstudenten wird die aktive Fehleranalyse angewendet.

Die aktive Fehleranalyse ist eine Lehr- und Lernstrategie, an der sich auch die Deutschstudenten aktiv beteiligen. Die Aktivitäten der Deutschstudenten, des Untersuchers und der Beobachterin während der Untersuchung sind wie folgende:

- i) Der Untersucher (als Dozent) macht einen Vortest.
- ii) Während des Tests dürfen die Deutschstudenten weder Wörterbuch (Digitalwörterbuch) noch Handy benutzen. Sie dürfen von den anderen Studenten nicht abschreiben. Sie haben ca. 40 Minuten Zeit, um einen formellen Brief zu beantworten.
- iii) Die Deutschstudenten beantworten den formellen Brief. Nach dem Vortest werden die Antwortbriefe digitalisiert, gedruckt, kopiert und in der Klasse verteilt. Jeder Student bekommt die Kopie eines Antwortbriefes.
- iv) Die Deutschstudenten korrigieren den Brief, analysieren ihn, und versuchen, ihn zu verbessern.
- v) Die Deutschstudenten präsentieren ihre Korrekturen, Analyse und Verbesserungsvorschläge vor der Klasse.
- vi) Die Deutschstudenten diskutieren über ihre Korrekturen, Analyse und Verbesserungsvorschläge in der Klasse.
- vii) Der Untersucher leitet die Diskussion und betreut die Deutschstudenten während der Diskussion.
- viii) Am Ende von jeweiliger Phase legen die Studenten die sogenannte Formative Prüfung ab.
- ix) Während der Untersuchung in der Klasse betrachtet die Beobachterin alle Aktivitäten des Untersuchers und der Deutschstudenten.

Im Rahmen der ZD-Prüfung (Zertifikat Deutsch) schreiben die Deutschstudenten einen persönlichen oder einen formellen Brief (Dinsel und Reimann, 2000:52). In der ZIDS-Prüfung (Zertifikat für indonesische Deutschstudenten) schreiben sie auch einen persönlichen oder einen formellen Brief.

In dieser Untersuchung schreiben die Deutschstudenten einen formellen Brief. Um den formellen Brief beantworten zu können, bekommen die Deutschstudenten vier Leitpunkte als Hilfe, die der Antwort eine logische Struktur geben können (Eichheim und Storch, 2000:8; Gick, 2000:30; Dittrich und Frey, 1999:46). Zu jedem Punkt schreiben sie mindestens zwei Sätze (Gick, 2000:30). Elemente des formellen Briefes sollen in den formellen Brief aufgenommen werden. Diese Elemente sind wie folgt: Ort, Datum, Absender, Empfänger, Adresse, Betreff, Anrede,

Einleitungssatz, Briefftext, Schlusssatz, Gruß und Unterschrift (Kerner, 2007:13).

UNTERSUCHUNGSMETHODE

Diese Untersuchung basiert auf der Classroom-Action-Research-Methode („Klassenhandlungsuntersuchung“), d. h., der Schwerpunkt der Methode liegt auf der Aktion (Handlung): Lernprozess, Umsetzung der Kenntnisse der Deutschstudenten in die Praxis, Erkennung der Schwierigkeiten der Deutschstudenten durch aktive Fehleranalyse und Verbesserung der Lernqualität der Deutschstudenten durch die gewonnenen Ergebnisse. Die Untersuchungsmittel sind Tests, Notizen, Aufgaben, Beobachtungsblätter, Umfragen und Dokumentation.

Die Classroom-Action-Research-Methode wird in Phasen durchgeführt. Kember (2000: 25) legt dar, dass jede Phase vier Schritte hat. Die vier Schritte sind Plan, Tat, Beobachtung und Reflexion. Jede Phase in dieser Untersuchung besteht aus vier Schritte: i) Planung, ii) Realisierung (Handlung), iii) Beobachtung (Observation) und iv) Reflektion.

DAS ERGEBNIS DER UNTERSUCHUNG

Diese Untersuchung wurde vom Februar bis Mai 2009 in der Deutschabteilung der Fakultät für Sprache und Kunst an der Staatlichen Universität Medan durchgeführt. Die Versuchspersonen waren 22 Deutschstudenten vom Jahrgang 2007, die im vierten Semester waren.

Vor der Anwendung der Fehleranalyse in der ersten Phase wurde ein Vortest durchgeführt. Ziel des Vortests war es, die ursprüngliche Schreibkompetenz der Deutschstudenten anhand eines formellen Briefes zu messen. Drei (13,64 %) von den 22 Studenten konnte schon formelle Briefe verfassen (Perdamean, 2009).

Phase I bestand aus sechs Unterrichtseinheiten (UE). Jede Unterrichtseinheit dauert \pm 50 Minuten. Die Aktivitäten der Untersucher und der Studenten in der ersten Phase waren: i) Erklärung der Elemente des formellen Briefes, Erklärung des Schemas und Redemittel im formellen Brief, ii) Erklärung der Fehleranalyse und ihrer Schritte, iii) Erklärung der Bewertungskriterien für Briefe, iv) Digitalisierung, Vervielfältigung und Verteilung der Antwortbriefe. v) Korrektur, Analyse, Verbesserung und Diskussion der Fehler. Nach sechs UE legten die Studenten die Formative Prüfung 1 ab. Nach der ersten Phase stieg die Anzahl der Deutschstudenten, die einen halbformellen Brief schreiben konnten, von drei auf neun (40,91 % von 22) Deutschstudenten.

Das Ergebnis der erste Phase reichte jedoch nicht aus, weil mein Ziel war, mindestens 80 % der Deutschstudenten (als Versuchspersonen) einen formellen Brief gut schreiben können. Deswegen gab es die zweite Phase der Klassenhandlungsuntersuchung.

In der zweiten Phase korrigierten und analysierten die Deutschstudenten den Brief nicht mehr in der Klasse, sondern zu Hause, damit die Deutschstudenten mehr Zeit hatten, die Ergebnisse in der Klasse zu diskutieren. Die Ergebnisse der Korrekturen und der Analyse der Deutschstudenten wurden in der Klasse vorgetragen und besprochen. Nach der zweiten Phase wurde Formative Prüfung 2 abgelegt. Laut dem Ergebnis konnten schon 19 (86,36 %) von den 22 Studenten einen formellen Brief schreiben. Das bedeutet, dass die Klassenhandlungsuntersuchung zu Ende gebracht werden konnte, weil das Ziel erreicht wurde.

Die Fehleranalyse beim Lehr- und Lernprozess konnte die Deutschstudenten aktiver und fleißiger machen. Die Anwesenheit der Deutschstudenten betrug 92,43 % während der Untersuchung. Es zeigte sich eine gute Motivation im Kurs Schreibfertigkeit IV (matakuliah Menulis IV). Die Deutschstudenten engagierten sich nach dem Untersuchungsprozess noch mehr.

DISKUSSION

Ein gutes Schreibfertigkeiteniveau zu haben ist eine große Herausforderung. Schreiben ist schwer, weil man viele Fehler machen kann (Herweg und Freunde, 2006:12). Die Studenten haben Schwierigkeiten beim Schreiben, weil sie die deutsche Grammatik und viele deutsche Vokabeln noch nicht beherrschen. Zudem haben sie auch Probleme bei der Analyse. Ohne die Grammatik und den wichtigen Wortschatz zu beherrschen, können sie den Brief nicht korrigieren und nicht analysieren. Einige Studenten wissen nicht, welchen Satz richtig oder falsch ist. Die Handschrift der Studenten ist unlesbar und undeutlich (Pateda, 1989:121).

Nur drei (13,64 %) Studenten von 22 Deutschstudenten konnten schon beim Vortest einen formellen Brief schreiben. Durch die aktive Fehleranalyse stieg diese Zahl auf 19 (40,91 %) von den 22 Deutschstudenten nach dem Zyklus II. Durch viele Übungen kann man eine gute Schreibkompetenz haben (Akhadiyah, Arsjad und Ridwan, 2003:2). Die Deutschstudenten haben durch aktive Fehleranalyse gelernt, wie man formelle Briefe schreibt. Ihre Schreibkompetenz hat sich weiterentwickelt. Die Anzahl der Deutschstudenten, die einen formellen Brief schreiben konnten, stieg von 3 auf 9 nach dem Abschluss der Phase I und auf 19 nach dem Abschluss der Phase II.

SCHLUSSFOLGERUNG

Es lässt sich hier zusammenfassen, dass die aktive Fehleranalyse zur Weiterentwicklung der Schreibfähigkeit der Deutschstudenten der Staatlichen Universität Medan beim Verfassen formeller Briefe tatsächlich beitragen kann. Die Fehleranalyse kann die Deutschstudenten der Staatlichen Universität Medan aktiver und motivierter machen. Deswegen bietet sich Fehleranalyse als Alternative für Schreiblehren und Schreiblernen, vor allem beim Schreiben eines formellen Briefes.

RATSCHLÄGE

Vor der Analyse sollten die Deutschstudenten der Deutschabteilung der Staatlichen Universität Medan die deutsche Grammatik und die deutsche Vokabeln beherrschen, damit sie keine Schwierigkeiten bei der Analyse haben. Die aktive Fehleranalyse sollte beim Schreiblehren und Schreiblernen, vor allem beim formellen Brief schreiben, angewendet werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Akhadiyah, Sabarti; Maidar G. Arsjad und Sakura H. Ridwan. *Pembinaan Kemampuan Menulis Bahasa Indonesia*. Jakarta: Penerbit Erlangga, 2003.
- Dinsel, Sabine und Monika Reimann. *Fit fürs Zertifikat Deutsch (Tipps und Übungen)*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2002.
- Dittrich, Roland dan Evelyn Frey. *Training Zertifikat Deutsch*. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1999.
- Eichheim, Hubert und Günther Storch. *Mit Erfolg zum Zertifikat Deutsch. Testbuch*. Stuttgart: Ernst Klett International GmbH, 2000.
- Gick, Cornelia. *Zertifikat Deutsch. Der schnelle Weg*. Berlin und München: Langenscheidt KG, 2000.
- Herweg, Marlies, und Freunde. *Briefe gut und richtig schreiben!* Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, 2006.
- Kember, David. *Action Learning and Action Research (Improving The Quality of Teaching and Learning)*. London: Biddles Ltd, Guildford and Kind's Lynn, 2000.
- Kerner, Henriette. *Briefe für jeden Anlass*. Crumbach: Edition XXI GmbH, 2007.
- Pateda, Mansoer. *Analisis Kesalahan*. Ende: Flores Nusa Indah, 1989.
- Perdamean, Ahmad Sahat. *These: Peningkatan Keterampilan Menulis Surat Resmi Dalam Bahasa Jerman Melalui Pola Latihan Analisis Kesalahan*. Jakarta: PPs UNJ, 2009.
- Saragih, Willem. "Menulis Dengan Pendekatan Proses Serta Teknik Penilaiannya", in der *Magazin BAHAS* Nummer 66 TH XXXIV ISSN: 0852-8515. Periode Juli-September 2007. Medan: FBS Unimed, 2007.
- Sari, Tanti Kurnia und Ahmad Sahat Perdamean. *Forschungsbericht: Analisis Kesalahan Menulis Surat Resmi Bahasa Jerman*. Vertrag Nummer: 047/H.33.1/KEP/PI/2008/DIPA-PNBP Unimed, 26. Februar 2008.

Problempotenziale interkultureller Beratungsgespräche im akademischen Bereich: Die Anliegenformulierung¹

Dian Ekawati, M.A.

Universitas Padjajaran²

Einführung

Die Erforschung interkultureller Kommunikation geht zurück auf zahlreiche zum Teil interdisziplinäre Ansatzpunkte der Aufarbeitung des Themas aus verschiedener wissenschaftlicher Perspektive. Ehrhardt (2003:139) schreibt, dass trotz Interdisziplinarität ein linguistischer Ansatz zur Erforschung der interkulturellen Kommunikation benötigt werde. So stellt er die Frage, inwieweit interkulturelle Kommunikation als sprachliches Problem verstanden werden kann bzw. wie in der Sprachwissenschaft und Kommunikationstheorie interkulturelle Kommunikation charakterisiert wird.³

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema interkulturelle Kommunikation weist in der Regel eindeutige Praxisbezüge auf auch im universitären Bereich. Als „Vertreterin“ und „Nutzerin“ einer Institution, in der man ständig interkulturell kommuniziert, scheint mir die Praxis der interkulturellen Kommunikation und Sprache im universitären Bereich besonders interessant insbesondere in den Gesprächen zwischen Dozenten und Studierenden unterschiedlicher Kulturkreise. Mit diesem Thema habe ich mich bereits in meiner Magisterarbeit befasst, in der ich interkulturelle Sprechstundengespräche zwischen deutschmuttersprachlichen Lehrenden und nicht-deutschmuttersprachlichen Studierenden untersucht habe, und ich beschäftige mich nun damit für mein Promotionsprojekt über deutsch-indonesische Kontaktgespräche im universitären

1 Dieser Titel wird in der 1. Fachtagung des Indonesischen Germanistenverbands „Interkulturelle Fragen in Forschung und Lehre in der indonesischen Germanistik“ von 19. – 21. Januar 2010 in Yogyakarta vorgetragen.

2 Hochschullehrerin in der Deutschabteilung Universität Padjadjaran Bandung. Promoviert seit Wintersemester 2009 im Fach Interkulturelle Germanistik der Universität Bayreuth, Deutschland bei Prof. Dr. Bernd Müller-Jacquier und Prof. Dr. Karin Birkner. Email Adresse: dian.ekawati@gmx.de

3 Mehr dazu siehe Ehrhardt (2003)

Bereich.

In dieser Forschung sollte zunächst die quantitative-empirische Basis der Analyse verdeutlicht werden, mit dem Ziel, generalisierbare Aussagen über Formen und Funktionen gattungsspezifischer sprachlicher Mittel machen zu können. Danach geht mit dem letztgenannten konstitutiven Element der Gattung die qualitative Vertiefung einher. Auch in intensiven Vergleichen mit thematisch einschlägigen Arbeiten über monokulturell angelegte Beratungen (z. B. Rost-Roth; 2005) und ähnliche Gattungen wie z. B. Bewerbungen sollte eine möglichst umfassende Beschreibung der konstituierenden sprachlichen Mittel und typischer, sprachlich-kulturell bedingter Missverständnisse erstellt werden. Als Ergebnis meiner Vorarbeit kann festgestellt werden, dass Missverständnisse zwischen Lehrenden und Studierenden meistens durch sprachlich-linguistische Faktoren verursacht sind. Nicht-sprachliche Faktoren, wie soziokulturelle Hintergründe oder spezifische kulturelle Normalitätserwartungen spielten in meiner Untersuchung keine besondere Rolle. Ob dies auch auf deutsch-indonesische Gespräche zutrifft, ist es eine interessante Frage. In diesem Beitrag werden aber die potenziellen Problembereiche der Beratungsgespräche gemäß des Ergebnisses meiner Vorarbeit erörtert.

2. Datenbasis

Die Datensammlung umfasst fünf Sprechstundengespräche im Fachbereich Interkulturelle Germanistik und vier Sprechstundengespräche im Fachbereich Germanistische Linguistik der Universität Bayreuth, in dem sieben Gespräche mit muttersprachlichen Studierenden und zwei Gespräche mit nicht-muttersprachlichen Studierenden geführt wurden. Die Gespräche wurden am 19. Januar 2005 und am 04. April 2005 audio-visuell aufgezeichnet. Ein Befragungsbogen wurde den Studenten vor der Sprechstunde als Hintergrundinformation für die weitere quantitative Untersuchung ausgehändigt und enthält Angaben zur Person, die Bitte um Aufzeichnungserlaubnis, Angaben zu den in der Sprechstunde angesprochenen Themen, zur Sprechstundengestaltung und zur Bewertung der Sprechstundenerfahrungen.⁴ Zusätzliche Daten sind vier von Frau Martina Rost-Roth angefertigte Transkriptionen in akademischen Beratungsgesprächen des Fachbereiches Philosophie und Geisteswissenschaften des Instituts für Deutsche und Niederländische Philologie der Freien Universität Berlin. Die Transkriptionen bestehen aus zwei Gesprächen mit zwei amerikanischen Studenten, einem Gespräch mit einem britischen Student und einem Gespräch mit einer brasilianischen Studentin mit deutsch-muttersprachlichen Mitarbeitern in der Verwaltung der Universität bestehen. Zwei Gesprächsthemen handeln über die Anmeldung zu einem Tutorium und zwei Gespräche über eine Studienberatung.

Folgende Arbeitsverfahren sollen methodisch charakterisiert werden: Diskurse aufzeichnen mit Ton- und Videoaufzeichnung als Korpus der Analyse; Aufzeichnungen transkribieren, um den genauen Überblick über das Geschehen zu erlangen sowie verschiedene Fälle vergleichend gegenüberzustellen; Beobachten zum Beginn der analytischen Arbeit; nach Regelmäßigkeiten

4 Filla (2000:14)

suchen zum Rekonstruieren; Regelmäßigkeiten interpretieren und begrifflich rekonstruieren je nach Analyseperspektive.

3. Interkulturelle Beratungsgespräche – ein Forschungsüberblick

Kallmeyer (1985) erörtert die Verlaufsform von Gesprächen im Allgemeinen und geht anschließend auf die Handlungsstrukturen in Beratungsgesprächen ein, und zwar: der Vollzugscharakter der Interaktion, die Wechselseitigkeit der Interaktionskonstitution, die prospektiv-retrospektive Definitionsweise, die Ordnungsstrukturen und die „Realitätssensitivität“ von Interaktion. Im Weiteren stellt Kallmeyer die Handlungsstruktur vom Beratungsgespräch dar: die Problemdarstellung, die Formulierung von Anliegen, die Lösungsanstrengungen und die Aktivitäten von Lösungsverarbeitung. Danach fasst er die spezifischen Besonderheiten der Handlungsstruktur vom Gesprächstyp „Beraten“ anhand der Beteiligungsaktivität der Ratsuchende und Ratgebende mit Problempräsentation, Entwicklung einer Problemsicht, Festlegung der Bearbeitungsgegenstände, Lösungsentwicklung, Lösungsverarbeitung und Vorbereitung der Realisierung zusammen.

Ehlich und Rehbein verwendet den Begriff „Handlungsmuster“ für die Einheitsbezeichnung eines Gesprächs. Der Begriff „Handlungsmuster“ (Rehbein 1977, Ehlich/Rehbein 1979) bezieht sich auf kommunikative und damit soziale Tiefenstruktur mit dem Anspruch, die gesellschaftliche ausgearbeitete allgemeine Form wiederzugeben (Rehbein, 1977:183). Zentrale Bestimmung des Musters ist der Zweck und damit die gesellschaftliche Funktion. Die Orientierung erfolgt anhand der Funktion der Handlungen, die mentaler, sprachlicher und aktionaler Art sein können. Das heißt, ein Handlungsmuster besteht aus einer mental-kognitiven, sprachlich-verbale und aktionalen Art der Handlung. Zu dem Thema „Beraten“ bzw. „Ratgeben“ erläutert Rehbein (1977). Rehbein erarbeitet dann weiter die Struktur von Ratgeben in enger Kontrastierung zu Vorschlägen.

Über die Untersuchung der Problempotenziale in interkulturellen Beratungsgesprächen weist die Arbeit von Rehbein (1985), Kotthoff (1989) über die Problematik bei der Gesprächseröffnung und -beendigung aufgrund der kulturellen Differenzen und lernersprachlichen Defizite sowie Günthner (1993) über den Einfluss der Transferphänomene und lernersprachlichen Eigenheiten auf die Gesprächsverläufe und -ergebnisse in den deutsch-chinesischen Interaktionen hin. Hinnenkamp (1989) analysierte Probleme und Problembewältigungen in Beratungssituationen. Rost-Roth (1994) fragte nach den Arten und Ursachen von Verständigungsproblemen und Fehlkommunikation in den interkulturellen Beratungsgesprächen. Dazu gehören z. B. einzelne Sprechhandlungen, situative Kontexte, kulturspezifisches Hintergrundwissen, unterschiedliche Sprachkompetenzen, soziale Dimensionen wie Gruppenidentität und Diskriminierung als Ursachen. Nothdurft (1984) befasst sich mit der Phase der Problempräsentation in Beratungsgesprächen. Die Überführung von alltäglichem Sprachverhalten in institutionelle Kategorien, Dominanz der Institution und Musterbrüche durch Institutionsvertreter werden in

der Arbeit von Becker-Mrotzeck (1991) gefunden. Nothdurft, Reitemeyer und Schröder (1994) problematisiert die Anliegenformulierung in der Gesprächseröffnung als Problempotenzial neben den unterschiedlichen Vorkenntnissen und Zielen der Berater und Ratsuchenden. Meer (2003) analysiert die Problematisierung in Sprechstundengesprächen und bietet die Möglichkeiten der Sprechstundenorganisation an. Weitere Untersuchungen von Problemen in interkulturellen Beratungssituationen können u.a. bei Rost (1990) und Rost-Roth (1994) nachgelesen werden.

4. Methodische Grundlagen

Eine Annäherung an das Thema Problempotenziale in interkulturellen Beratungsgesprächen findet sich methodisch in der ethnomethodologischen Konversationsanalyse von Sacks, Schegloff und Jefferson und in der handlungsorientierten linguistischen Pragmatik. Mit Hinblick auf die Anliegenformulierung habe ich die verbale Mikrostruktur eines Gesprächs mit der strukturellen Methode der Gesprächsanalyse von Brincker (2001) ausgearbeitet. Dabei wird die Konstituente „Interkulturalität“ in institutionellen Gesprächen zwischen Lehrenden und Studierenden mit den Konzepten von Hinnenkamp (1989), Günthner (1992), Rost-Roth (1994), Nothdurft, Reitemeyer und Schröder (1994) weiter bearbeitet. Danach habe ich versucht, die sprachlich-linguistische Problematisierung mit dem kulturellen Hintergrund einzubeziehen.

5. Hinblick auf den Gesprächsaufbau

Von den sechs vorliegenden Gesprächen gehören vier Gespräche zur Gattung Sprechstunde mit dem besonderen Thema „Antragsbearbeitungsgespräch“. In zwei Gesprächen geht es um die Anerkennung von Studienleistungen, während ein Gespräch über die Anmeldung zu einem Tutorium handelt. Ein weiteres Gespräch handelt über die Immatrikulation sowie die Anerkennung früher erbrachter Studienleistungen. Rost-Roth (2003) charakterisiert die Antragsbearbeitungsgespräche mit dem Kernschema Gesprächseröffnung, Anliegenformulierung: Begehren, Entscheidungsfindung/Bescheid (Bewilligung/Ablehnung), Verarbeitung des Bescheids und Gesprächsbeendigung.

In zwei Gesprächen lassen sich die StudentInnen von einer Studienberaterin der Universitätsverwaltung beraten. Das Gespräch gehört zu der Gattung Sprechstundengespräche unter Berücksichtigung des Themas „Beratungsgespräch“. Wie Nothdurft et. al. sowie Rost-Roth erläutern, hat ein Beratungsgespräch „normalerweise“ des Musters Gesprächseröffnung, Anliegenformulierung: Problempräsentation, Lösungsentwicklung, Lösungsvorschlag, Lösungsverarbeitung und Gesprächsbeendigung.

Da sich jedes Gespräch selbstverständlich voneinander unterscheidet, entwickelt sich das Schema dynamisch und hängt immer vom jeweils spezifischen Anliegen der StudentInnen. Zwei Gespräche entsprechen dem Schema von Rost-Roth, während ein Gespräch folgendes Schema hat: Gesprächseröffnung, Anliegenformulierung: Begehren, Verarbeitung des Anliegens, Entscheidungsfindung/Bescheid (Bewilligung/Ablehnung), Verarbeitung des

Bescheids und Gesprächsbeendigung. Ein Gespräch hat das Schema: Gesprächseröffnung, Anliegenformulierung: Begehren, Verarbeitung des Anliegens, Anliegenformulierung, Entscheidungsfindung/Bescheid (Bewilligung/Ablehnung), Gesprächsbeendigung. Zwei anderen Gespräche gehören zum Gesprächstyp „Beratungsgespräch“ und haben folgendes Schema: Gesprächseröffnung, Anliegenformulierung: Problempräsentation, Lösungsentwicklung mit Umformulierung, Lösungsvorschlag, Lösungsverarbeitung mit Beratung und Gesprächsbeendigung.

6. Gespräch zwischen interkulturellen Gesprächsbeteiligten: ein Beispiel von Anliegenformulierung und -bearbeitung

Durch die spezifische Akzentuierung der Problempräsentation, vor allem implizit als auch explizit durch die „Anliegenformulierung“ (z. B.: ich möchte mich gern..., ich möchte wissen ..., können Sie mich bitte aufklären..., ich weiß nicht..., ich interessiere mich für..., o.ä.) fordert laut Nothdurft (1984) der Ratsuchende den Ratgebenden zur Beteiligung an der Lösung des Problems auf. Diese „Aufforderung zur Lösungsbeteiligung“ hat zwei Aspekte: Einmal wird die Beteiligungsleistung des Beraters nach Art einer Vorgabe inhaltlich vorstrukturiert, zum Anderen wird ihm -in einem formalen Sinne- diese Aufgabe überhaupt erst gestellt, sich an der Lösung des Problems zu beteiligen. Sie wird ihm durch die Aktivitäten des Ratsuchenden zugeschrieben. Die Form der Anliegenbearbeitung ist normalerweise durch eine Frage-Antwort-Sequenz gekennzeichnet.

In den allen analysierten Beratungsgesprächen haben die Studierende die Rolle als diejenige, die Rat, Empfehlung, Bestimmung, Gelegenheit, o.ä. suchen. Da sie sich auch in dem Bereich hochschul-universitärer Institution befinden, verwenden sie eine besondere Art und Weise von Sprachhandlungen, um ihr Anliegen zu formulieren. Zum Beispiel ist die Anwendung der Höflichkeitsform Konjunktiv II: „**ich möchte mich gern für deutsch einschreiben**“ oder „**ich möchte wischen/wissen**“; Sie-Form als Anrede-Form wie „**können sie mich bitte aufklären**“ oder „**können sie mir erklären**“. Interessant zu betrachten ist das gefundene Phänomen in einem Gespräch, in dem die Studentin während des Gesprächs überhaupt kein Anredeform benutzt und am Ende des Gesprächs mit einer formalen Sie-Form fragt („**?haben sie meinen ausweis^?^**“), aber für das Bedanken benutzt sie die informale Du-Form: „(**ich dank dir**)“.

Da Sprechstundengespräche zu der kommunikativen Gattung „Beraten“ gehören, entstehen asymmetrische Wissensbestände von den Studierende und Lehrende/Mitarbeiter der Universität. Die Studierende kommen als Ratsuchende mit „weniger“ Wissen als die Lehrende/Mitarbeiter, die in diesem Kontext als Experten für ihren Bereich und als Ratgebende. Die Lehrende/Mitarbeiter können auch als Entscheidende eine Rolle spielen, die zum Beispiel für die Beendigung des Gesprächs, die Bestimmung der Ort und Zeit, die Einstufung des Semesters, o.ä. Diese Rolle ist meistens in den Sequenzen der Anliegenbearbeitung, Lösungsentwicklung

sowie der Gesprächsbeendigung zu sehen.

Von den zusammengefassten Anliegenformulierungen sowie Äußerungen bei der Anliegenbearbeitung ist relativ deutlich zu sehen, dass Partikel „eh:“, „äh“, „ähm“ „emm“, „mmm“ oder „ja“ als Rezipientensignal, als Verzögerungssignal und Überlegungssignal in jedem Gespräch oft vorkommen. Lachspartikel kommen in den Gesprächen relativ viel und sind mit „hehehe“, „@@“ oder „(lachen)“ bezeichnet. Diese Lachspartikel kommen meistens vor, wenn die Studierende mit ihrem Wort oder mit ihrer Aussage unsicher sind oder wenn sie etwas Falsches gesagt haben. Statt als Selbstkorrektur funktioniert dieses Lachspartikel als ein Verzögerungssignal bevor sie ein passendes Wort finden, wie: **„ich weiß nicht ob @@ @ (ob) ich (die) prüfung machen muß &oder so &“**.

Typische Satzkonstruktion bei der Anliegenformulierung der Studenten sind **„können sie mir erklären, was das bedeutet“**; **„Ich brauche...“** als Aussagesatz oder als Fragesatz **„ich weiß nicht was ich machen soll, wenn...“** oder **„ich weiß nicht, was ...bedeutet“** und ihre Variationen wie **„ich habe nicht gewusst“** oder **„ich wusste nicht“**; **„ich hätte gern...“**; **„ich möchte mich gern...“**; **„ich würde gern...“** und Variation von Modalverben **„wollen“**, **„sollen“** und **„werden“**; **„ich interessiere mich für...“** und **„es geht um...“** als Variation für die „normalen“ Wörter der Anliegenformulierung. In allen Gesprächen formulieren die Studierende ihre Anliegen meistens mit kurzen manchmal auch unvollständigen Sätzen, sodass es kaum zum kompletten Ende kommt und kann als ein Grund für Missverständnisse sein.

Wie Rost-Roth (2002) in ihrer Forschung gefunden hat, taucht das Phänomen der beschränkten Ausdrucksmöglichkeiten der Anliegenformulierung von den nicht-muttersprachlichen Studierenden in den analysierten Gesprächen auf. Die Verben wie „machen“, „(nicht) verstehen“, „(nicht) wissen“, „bedeuten“, werden mehrmals wiederholt. Wiederholungen sind nicht nur bei den Verben zu sehen, sondern auch bei den Partikel „eh“ oder „äh“ und bei den Personalpronomen „ich“.

Auffallend ist die persönliche Antwort als Teil der Erklärung und die Äußerung von Unsicherheit. In einem Gespräch ist dies besonders auffällig, in dem die Studierende sechs Mal die Äußerung **„wenn ich nicht bestanden habe...“** und ein paar Mal die Konstruktion **„wenn ich...“** wiederholt.

Missverständnisse kommen aufgrund akustischer Probleme relativ häufig vor, weil die Studierenden meistens leise sprechen. Es könnte ein Zeichen dafür sein, dass sie sich mit ihren Wörtern oder Äußerungen nicht sicher sind. Einen anderen Grund für nicht „erfolgreiche Anliegenformulierung“ erklärt sich Rost-Roth (2002) aus den „sequenziellen Brüchen und thematisch Inkohärenzen in der Äußerungsfolge sowie aus mangelnden Hörerrückmeldungen“ der Ratgebenden.

In Hinblick auf den Einsatz und die Funktion von Erzählungen und im Vergleich zu Anliegenformulierung in einer Beratungssituation zeichnet die mangelnde Hörerrückmeldung hier ein Kommunikationsproblem ab, das „durch unterschiedliche kulturelle geprägte Erwartungen bedingt ist“ (Rost-Roth, 2002:230). Im Weiteren meint Rost-Roth, dass „diesbezügliche Divergenzen die Ausführung einzelner Handlungskomponenten“ im Handlungsschema bzw. bestimmte Musterpositionen problematisch werden lassen können. Hierdurch kann nach Rost-Roth Fehlkommunikation entstehen.

Aus den bisherigen Betrachtungen aller Gespräche kann man schlussfolgern, dass Kommunikationsstörungen und -probleme meistens aufgrund sprachlich-linguistischer Faktoren entstehen. Kulturelle Einflüsse als Hintergrund für diese Störung und Probleme sind relativ wenig zu beobachten.

7. Zusammenfassung

Prinzipiell können Probleme in jeder Gesprächssituation vorkommen. In institutionellen Kontexten können sie sich aber anders manifestieren bzw. andere Wirkungen haben als in eher informellen Gesprächssituationen. In institutionellen Kommunikationen werden die Möglichkeiten der Störungsbehandlung auch maßgeblich durch die jeweiligen Gesprächsrollen und übergeordnete Ziel- und Zwecksetzungen bestimmt.

Die weiter-potenzielle Probleme sind die Interaktionsprobleme zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern. Davon auszugehen ist auch hier, dass allgemeine Störungen in der Konsequenz andere Wirkungen haben. Beispielsweise können akustische Störungen eine andere Tragweite erhalten, weil bei defizitären Sprachkompetenzen die Rekonstruktion fehlender Äußerungs- und Informationsteile erschwert ist.

Andere mögliche Probleme in der interkulturellen Kommunikation können an kulturspezifischen Erwartungshaltungen und -normen liegen, die die verschiedenen Bereiche sprachlichen Handelns und der Gesprächsorganisationen betreffen können. Zudem wird Kooperation erschwert durch unterschiedliche konventionalisierte Routinen in Rückmeldesignale. Unterschiedliche Sprachkompetenzen in interkultureller Kommunikation spielen als ein problempotenzialer Faktor der Kommunikation auch eine große Rolle. Abweichungen vom zielsprachlichen Ausdruck bei Nichtmuttersprachlern aufgrund von Erwerbsproblemen oder möglichst fremden Gesprächssituationen können dabei als individuelle oder kulturelle Eigenheiten interpretiert werden. Dieser problempotenziale Faktor befindet sich in allen analysierten Gesprächen. Die Abweichungen vom zielsprachlichen Ausdruck sind meistens mit Verzögerungssignal „eh:“, „mmm“ oder längere Pause gekennzeichnet.

Weitere mögliche Kombinationsfaktoren sind unterschiedliche Sprachkompetenzen und institutionelle Kommunikation. Die unterschiedliche Sprachkompetenzen erschweren auch die Kommunikation mit Institutionen, denn die Übernahme von Gesprächsrollen und der Vollzug

einzelner Handlungskomponenten setzt häufig die Fähigkeit zu komplexer Äußerungsproduktion voraus. Besonders für die Nichtmuttersprachler mit niedrigerem Erwerbsniveau ergeben sich heraus Schwierigkeiten. Dabei können sich vermehrte Verständigungsprobleme in Interaktionen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern nachteilig auf die Realisierung des Handlungsschemas und die Verfolgung der Gesprächsziele auswirken. In einem Gespräch kommt beispielsweise ein Missverständnis am Anfang des Gesprächs zustande. Es hätte möglicherweise den Grund bei der unvollständigen undeutlichen Satzstruktur sowie der undeutlichen Prosodie (Intonation, Satz- und Wortakzent).

Interkulturelle Kommunikation in institutionellen Kontexten können auch als ein Faktor der Problempotentiale betrachtet werden. Institutionelle Kommunikation allgemein und besonders Sprechstundengespräche als Teil der kommunikativen Gattung „Beraten“ sind maßgeblich durch kulturspezifische Vorstellungen über den Ablauf von Handlungen und die Realisierung einzelner Handlungskomponenten geprägt. Hieraus resultieren ganz bestimmte Verhaltenserwartungen an die Ausgestaltung von komplementären Gesprächsrollen. Da sich in einigen Kulturen diese Gattung nicht befindet, wäre diese Situation für manche StudentInnen fremd und verursacht Schwierigkeiten bei den Kooperationsfördernissen und Komplementarität. Diese Situation ist in den analysierten Daten meistens mit längeren Gesprächspausen gekennzeichnet.

Auf Grundlage meiner bisherigen Betrachtung aller Gespräche entstehen die Probleme meistens aufgrund von sprachlich-linguistischen Faktoren. Danach ist es anzunehmen, dass das Zusammentreffen verschiedener Problembereiche zu einer Potenzierung der Problempotentiale führen kann. Einige der wesentlichen Probleme sind u.a. Sprachkompetenzen und unterschiedliche kulturspezifische Erwartungshaltungen und -normen, sodass das Anliegen relativ lang und problematisch formuliert wird. Bei den Gesprächsbeendigung sind verweist, dass die formulierte Anliegen meistens bearbeitet und beantwortet wurde. Dieses Phänomen kommt in dem Beispiel von der monokulturellen Gesprächssituation auch vor. Ob diese Probleme in den deutsch-indonesischen Interaktionen oder völlig andere Probleme vorkommen, wird in der von mir geplanten Forschungsarbeit untersucht werden.

8. Literatur

- Boettcher, Wolfgang, Meer, Dorothee. (Hrsg.). „Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ - Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundengespräche an der Hochschule (Hochschulwesen, Wissenschaft und Praxis) Neuwied: Luchterhand. 2000.
- Ehlich, Konrad, Rehbein, Jochen. Sprachliche Handlungsmuster in Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.) Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Metzler, Stuttgart, 1979. S. 328 – 351.
- Ehlich, Konrad. Funktional-pragmatische Konversationsanalyse. Ziele und Verfahren. In: Flader, D. (Hrsg.), Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik, Metzler, Stuttgart, 1991. S. 127 – 143.
- Ehrhardt, Claus. Diplomatie und Alltag. Anmerkungen zur Linguistik der interkulturellen Kommunikation in Bolten, Jürgen und Ehrhardt, Claus. Interkulturelle Kommunikation Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln, Verlag Wissenschaft und Praxis, Sternenfels, 2003.
- Filla, Manfred. >>Projekt Sprechstundengespräche an der Hochschule<< -Projektbeschreibung und Untersuchungsdesign, in Boettcher, Wolfgang, Meer, Dorothee (Hrsg.) >>Ich hab nur ne ganz kurze Frage<< - Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundengespräche an der Hochschule, Luchterhand Verlag GmbH, Neuwied/Kriftel/Berlin, 2000.
- Günther, Susanne (Hg.), Die Geschlechter im Gespräch. Kommunikation in Institutionen, Stuttgart, 1992.
- Günthner, Susanne. Kulturelle Unterschiede in der Aktualisierung kommunikativer Gattungen in Info DaF 28, 1, 2001, 15 – 32.
- Günthner, Susanne; Knoblauch, Hubert. ‚Forms are the Food of Faith‘ Gattungen als Muster kommunikativen Handelns in Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 4, 1994, S. 693 – 723.
- Hinnenkamp, Volker. Interaktionale Soziolinguistik und Interkulturelle Kommunikation. Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken, Niemeyer, Tübingen, 1989.
- Kallmeyer, Werner. Handlungskonstitution im Gespräch. Dupont und sein Experte führen ein Beratungsgespräch, in Gülich, Elisabeth; Kotschi, Thomas (Hrsg.). Grammatik, Konversation, Interaktion – Beiträge zum Romanistentag 1983, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1985, S. 81 - 122.
- Meer, Dorothee. „So, das nimmt ja gar kein Ende heute, is ja furchbar“ – Ein gesprächsanalytisch fundiertes Fortbildungskonzept zu Sprechstundengesprächen an der Hochschule. In Gesprächsforschung- Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion (ISSN 1617 – 1837) Aufgabe 2 (2001) S. 90 – 114 (www.gespraechsforschung-ozf.de)
- _____. Sprechstundengespräche an der Hochschule „Dann jetzt Schluss mit der Sprechstundenrallye“: Ein Ratgeber für Lehrende und Studierende, Schneider Verlag, Hohengehren, 2003.
- Nothdurft, Werner; Reitemeier, Ulrich; Schöder, Peter. Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1994.
- Nothdurft, Werner. ‚äh folgendes problem äh‘. Die Interaktive Ausarbeitung ‚des Problems‘ in

Beratungsgesprächen, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1984.

Rehbein, Jochen. Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache, Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Germanistisches Seminar/Deutsch als Fremdsprache Arbeitsstelle Mehrsprachigkeit, Universität Hamburg, Hamburg, 1. 1985.

Rost, Martina. "Reparaturen und Foreigner Talk – Verständnisschwierigkeiten in Interaktionen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern" in Linguistische Berichte 125 (1990), S. 24 – 25.

Rost-Roth, Martina. Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation. Ein Forschungsüberblick zu Analysen und Dialogen in empirischen Untersuchungen. In Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi) 24/93, 1994. S. 9 – 45

_____. Anliegensformulierung: Aufgabenkomplexe und sprachliche Mittel. Analyse zu Anliegensformulierungen von Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern am Beispiel von Beratungsgesprächen und Antragsbearbeitungs-Gesprächen im Hochschulkontext. In Baumgarten/Böttger/Motz/Probst (eds.), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 8(2/3). 1-23. 2003 http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-08-2_3/beitrag/RostRoth1.htm 11:55, 180205

_____. Kommunikative Störungen in Beratungsgesprächen. Problempotentiale in inter- und intrakulturellen Gesprächskontexten, in Fiehler, Reinhard (Hrsg.): Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation (Sammelband), Verlag für Gesprächsforschung, 2002, S. 216 – 244.

Alternative Methoden bei der interkulturellen Vermittlung von Linguistik (Morphologie und Syntax)

Dian Indira
Universitas Padjadjaran

Einleitung

Anfang des 19. Jahrhunderts war die Wissenschaft eine selbstständige Disziplin mit einer eigenen Frage, wie Rechtswissenschaft, Psychologie, Biologie, Mathematik, und auch Sprache. Eigentlich existierte die Wissenschaft der Sprache seit den Zeiten der Griechen ungefähr schon 200 Jahre. Die Besprechungen waren im Bereich der historischen Erforschung der Sprachen, der Entwicklung und der Verwandtschaften der Sprache. Ein Schweizer, Ferdinand de Saussure begründete in seinem Buch 'Cours de linguistique générale' (1916) die strukturalistische Linguistik, dann wurde Linguistik in ihre Hauptgebiete Phonologie, Morphologie, Syntax und Semantik geteilt, entsprechend mit eigenen Fächern, eigenen Begriffen, Modellen, Methoden und Theorien. Später entwickelten sich diese Hauptgebiete auch in die Pragmatik, Soziolinguistik, Historiolinguistik, Textgrammatik usw. (Gross, 1998:2; Verhaar, 2004: 3-4)

Alle Studenten jedes Jahrgangs an der Deutschabteilung Universitas Padjadjaran müssen an dem Grundstudium der Linguistik (Phonologie, Morphologie, Syntax, und Semantik) teilnehmen. Die Studenten haben zwei Semester lang das Seminar "Sprachwissenschaft", damit sie Vorstellungen über das Sprachenlernen haben. Die Vorlesung "Phonologie" gehört zu der Vorlesung "phonetische Übungen" I und II im ersten und zweiten Semester je 2 Semesterwochenstunden (SWS), so daß die Studenten Phonologie nicht nur theoretisch, sondern auch gleichzeitig in der Praxis lernen. "Morphologie" und "Syntax" bekommen sie ein Semester, aber "Semantik" zwei Semester, weil der Schwerpunkt des Studiums an der Deutschabteilung Unpad "Übersetzung" ist, so sollen sie ein gutes Vorwissen über die Bedeutung der Worte haben.

In der Deutschabteilung Unpad sollen Studenten erst ab dem 7. Semester die Gelegenheit haben, Linguistik oder Literatur zu wählen. Trotzdem müssen sie vorher alle Grundkenntnisse der

Linguistik erlernen.

Im Bezug auf das Thema dieses Germanistentreffens versuchen wir alternative Methoden bei der interkulturellen Vermittlung von Linguistik zu präsentieren. Bei dieser Gelegenheit fokussieren wir unseren Beitrag nur auf die Morphologie und Syntax.

Curriculum der Deutschabteilung Unpad

Wie vorher schon dargestellt wurde, gibt es zwei Hauptveranstaltungen: Linguistik und Literatur. Folgende Tabelle gibt einen Überblick über das Curriculum der Deutschabteilung Unpad, in dem man sehen kann, welche linguistischen und welche literarischen Lehrveranstaltungen unser Curriculum umfasst.

1. Tabelle

Curriculum des 7. und 8. Semesters

Semester	Linguistik	Literatur
7.	-Ling. Forschungsmethodik (2SWS) -Textlinguistik I (2SWS) -Trends in der Linguistik I (2SWS)	-Lit. Forschungsmethodik (2SWS) -Deutsches Drama I (2SWS) -Deutsche Lyrik I (2SWS)
8.	-Textlinguistik II (2SWS) -Trends in der Linguistik II (2SWS) -Linguistikseminar (2SWS)	-Deutsches Drama II (2SWS) -Deutsche Lyrik II (2SWS) -Literaturseminar (2SWS)

SWS= Semesterwochenstunden

Die Wahl der Studenten hat die Konsequenz, dass sie am Ende ihres Studiums eine schriftliche Arbeit (Skripsi) mit dem Thema Linguistik oder Literatur schreiben müssen. Obwohl die linguistische Veranstaltung als eine schwierige Veranstaltung bezeichnet werden kann, ist die Anzahl der Teilnehmer dieser Lehrveranstaltung nicht unbedingt geringer im Vergleich zu den Teilnehmern der literarischen Lehrveranstaltung.

Seit drei Jahren betragen die Teilnehmer für die beiden Lehrveranstaltungsbereiche wie folgend:

2. Tabelle

Anzahl der Studenten

Jahrgang	Linguistik	Literatur
2007	13	16
2008	23	19
2009	9	13

Warum ist Linguistik wichtig beim Sprachenlernen?

Linguistik selbst ist sehr abstrakt. Das Lernen einer Sprache bzw. Fremdsprache ist nicht das Gleiche, wie nur Fremdwörter zu lernen oder nur den richtigen Sprachgebrauch zu verwenden. Man hätte den Eindruck, dass Linguistik nicht so interessant und kein Vergnügen ist. Normalerweise denkt man daran, dass Linguistik eine schwierige und steife Lehrveranstaltung sei. Aber eigentlich hat die Linguistik feste Regeln, die man als Referenz nehmen kann und es uns vereinfacht, sich hinein zu vertiefen. Kurz gesagt, Sprachenlernen bedeutet nicht nur, wie man komplexe Sätze/Äußerungen formuliert. Nach Finke (in Müller; 2009:33) ist Linguistik die Wissenschaft von der Sprache und den Sprachen. Sie thematisiert Sprache und Sprachen theoretisch, empirisch und anwendungsbezogen, aber nicht nur als abstrakte Systeme, die man in genetischer, struktureller und funktionaler Hinsicht untersuchen kann, sondern auch den Gebrauch, den wir von ihnen machen, den Wandel, den wir mit ihnen haben, und die Faktoren, die ihre Existenz bedrohen, einschließlich möglicher Strategien, hierauf Einfluss zu nehmen.

Das Hauptziel der linguistischen Lehrveranstaltung ist, den Studenten einen Einblick in die germanistische Linguistik zu geben, u. a. ihre Begriffe, Entwicklung, Probleme, Theorie, Forschungsgebiete und Methoden. Die linguistische Lehrveranstaltung führt die Studenten in die wissenschaftliche Arbeit ein.

Es gibt so viele linguistische Alternativen für die linguistischen Lehrveranstaltungen. Das linguistische Curriculum des 7. und 8. Semesters an der Unpad ist spezifischer, vor allem sind es die Vorlesungen wie Textlinguistik, Trends in der Linguistik und Linguistik-Seminar. Diese Vorlesungen sind eine Weiterentwicklung von dem Aufbau des linguistischen Ansatzes im Grundstudium. In unserer Fakultät selbst sind die linguistischen Vorlesungen von 8 Sprachabteilungen sehr unterschiedlich. Der Grund dafür ist selbstverständlich der Kompetenzanspruch der Studenten. Als Vergleich werden unten die linguistischen Curricula von 3 Sprachabteilungen aufgezeigt.

3. Tabelle

Die linguistischen Vorlesungen an der Fak. Sastra Unpad

Sem.	Deutschabteilung	Englischabteilung	Französischabteilung
7.	<ul style="list-style-type: none"> -Ling. Forschungsmethodik (2SWS) -Textlinguistik I (2SWS) -Trends in der Linguistik I (2SWS) 	<ul style="list-style-type: none"> - Research Methods in Linguistics (2SWS) - Semantics (2SWS) - Pragmatics (2SWS) - Psycholinguistics (2SWS) 	<ul style="list-style-type: none"> -Metode Penelitian Linguistik I (2SWS) -Semantik Perancis (2SWS) -Sintaksis Perancis -Teori Terjemahan(2SWS)
8.	<ul style="list-style-type: none"> -Textlinguistik II (2SWS) -Trends in der Linguistik II (2SWS) -Linguistikseminar (2SWS) 	<ul style="list-style-type: none"> -Comparative Historical Linguistics (2SWS) - Linguistics Aspects in Translation (2SWS) -Seminar on Linguistics(2SWS) -Sociolinguistics (2SWS) 	<ul style="list-style-type: none"> -Met.Penelitian Linguistik (2SWS) - Sintaksis (2SWS) -Seminar Linguistik (2SWS) - Terjemahan Perancis-Indonesia III (2SWS)

Es wäre besser, wenn die Deutschabteilungen darüber diskutierten, welche linguistische Kompetenz die Studenten der Deutschabteilung haben sollten. Jede Deutschabteilung fokussiert bestimmt auf eine besondere Kompetenz, dann gestaltet sie ein entsprechendes Curriculum. Aber trotzdem können linguistische Lehrkräfte durch Germanistentreffen beispielsweise ihre Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich der Sprachwissenschaft entwickeln.

Bei dieser Gelegenheit werden Vorlesungen zur Einführung in die deutsche Syntax und die Einführung in die deutsche Morphologie gehalten, an denen die Studenten teilnehmen müssen. Um diese etwas genauer zu verstehen, sollten die Studenten den Begriff zum Problem verstehen.

In der Veranstaltung Einführung in die deutsche Syntax beschäftigen sich die Studenten mit dem Satzbau. Syntax wird auch als Lehre vom Satz bezeichnet. John Ries, ein Prager Germanist stellte 141 Definitionen vom Satz auf und vier Jahre später sammelte Eugen Seidel weitere 83 Definitionen (siehe Bünting und Bergenholz; 1979: 20).

Was man unter einem Satz versteht, ist nicht so einfach mit der Definition von einer Reihe Wörter zu erklären. Der Begriff "Satz" muss geklärt sein. Folgendes Beispiel ist ein Vergleich, was der Begriff des Satzes in Bahasa Indonesia und Deutsch bedeutet. Selbst für Indonesier

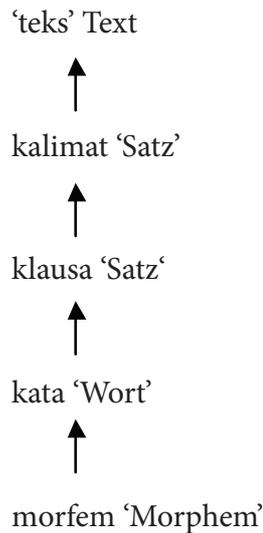
ist dieses Zitat, welches von der Grammatik der indonesischen Standardsprache genommen wird, sehr abstrakt: “Kalimat adalah satuan bahasa terkecil, dalam wujud lisan atau tulisan, yang mengungkapkan pikiran yang utuh. Dalam wujud lisan, kalimat diucapkan dengan suara naik turun dan keras lembut, disela jeda, dan diakhiri dengan intonasi akhir yang diikuti oleh kesenyapan yang mencegah terjadinya perpaduan ataupun asimilasi bunyi atau proses fonologis lainnya. Dalam wujud tulisan berhuruf Latin, kalimat dimulai dengan huruf kapital dan diakhiri dengan tanda titik (.), tanda tanya (?), atau tanda seru (!); sementara itu, di dalamnya disertakan pula berbagai tanda baca seperti koma (,), titik dua (:), tanda pisah (-), dan spasi. Tanda titik, tanda tanya, dan tanda seru sepadan dengan intonasi akhir, sedangkan tanda baca lain sepadan dengan jeda. Spasi yang mengikuti tanda titik, tanda tanya, dan tanda seru melambangkan kesenyapan. (Alwi et. al.; 2003:311)

Dazu ist ein Zitat vom Duden - Die Grammatik (2005): “Sätze haben eine innere Struktur, die weitgehend vom Verb bestimmt wird. Das Verb eröffnet um sich herum Stellen für weitere Bestandteile des Satzes (Satzglieder). Ein Satz ist eine Einheit, die aus einem finiten Verb und allen vom Verb verlangten Satzgliedern besteht.”

Dabei stößt man auf Verständnisschwierigkeiten, u. a. auf Deutsch wird das finite Verb betont, das man in Bahasa Indonesia nicht kennt. So kann im Deutschen der Satz als ein Baustein gelten, dessen Element vom Verb beeinflusst wird. Im Vergleich mit Deutsch hat Bahasa Indonesia außerdem eine unterschiedliche Hierarchie der Spracheinheit vom Morphem bis zum Satz (Götze und Lüttich; 1999:389).



In Bahasa Indonesia gibt es klausa zwischen Wort und Satz und klausa kann aber nicht mit Satzglied verglichen werden, denn klausa besteht auch mindestens aus Subjekt und Prädikat.



Für den Bau von syntaktischen Einheiten sollen die Studenten strukturalistische Terminologien von Phrasen/Satzgliedern begreifen. Bei der Syntax lernen sie nicht nur einfache Sätze, komplexe Sätze, sondern auch einen Überblick der historischen strukturellen Syntax, wie die IC-Grammatik Theorie, die Generative Grammatik-, die Dependenzgrammatik (Valenzgrammatik).

Währenddessen kennt man Morphologie selber als die Lehre vom Wort. Im 19. Jahrhundert übernahm man den Terminus in die Sprachwissenschaft für den Bau zur Bezeichnung der Lehre von den formalen Ausprägungen der Wörter einer Sprache. Für die Morphologie sind Wörter gerade nicht atomare Einheiten (Linke, 1996 : 56). In der Veranstaltung „Einführung in die deutsche Morphologie“ beschäftigen sich die Studenten mit der Struktur und den Bauformen von Wörtern, der kleinsten sprachlichen Einheit. Deshalb sollten die Studenten den Wortbau richtig verstehen, nämlich, dass das Morphem die kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache ist. Der Wortbau kann in Morpheme zerlegt werden und als die kleinste Einheit trägt das Morphem eine Bedeutung.

Um es etwas genauer zu verstehen, müssen die Studenten den Begriff zum Problem verstehen. Als Lehrer versucht man, eine geeignete Methode zu verwenden, damit die Studenten ein gutes Sprachverständnis und Sprachfähigkeit erwerben können. Aber wie die Art und Weise ist, dazu werden nun einige Alternativen dargestellt.

Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen

Was ist Kultur? Dieses Wort (Kultur 'budaya') selbst ist nicht fremd für Indonesier. Man kennt im Allgemeinen 7 Aspekte der Kultur von Koentjaraningrat, eines davon ist Sprache. Im Vergleich dazu wird der Begriff der Kultur nach Hoopes & Pusch 1981 (in Bechtel; 2003:50) erläutert als "die gesamte Art zu leben, inklusive Werte, Glauben, ästhetische Standards, linguistische Ausdrucksweisen, Gedankenmuster, Verhaltensnormen und

Kommunikationsweisen, welche eine Gruppe von Menschen entwickelt hat, um ihr Überleben in einer bestimmten physischen und menschlichen Umwelt zu sichern”.

Weil man über Sprachlernen nicht nur Erstellung der grammatischen Theorie kennenlernt, entwickelt sich die Methodik und Didaktik des Fremdsprachenlernens immer weiter. Vor einigen Jahren kannte man u. a. gegenseitige Kommunikation (komunikasi dua arah), modernen Sprachunterricht mit vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) und kommunikatives Fremdsprachenlernen, während heute das Interkulturelle Lernen hinzugekommen ist. Ein Konzept des interkulturellen Lernens hat im Jahr 1970 schon angefangen. In der damaligen Zeit wurde dieses Thema an der Universität Heidelberg besprochen. Es ging darum, wie ein gegenwartsbezogenes Deutsch- und Deutschlandstudium für Ausländer (amerikanische Undergraduates), die ein Interesse am Erwerb sprach- und deutschlandkundlicher Kenntnisse haben, gerecht ausgearbeitet werden kann. (s. Wierlacher und Bogner, 2003 : 1).

Kurz gesagt bezieht sich interkulturelles Lernen im Deutschunterricht nicht nur darauf Orte oder Tourismus und Fremdsprache zu erlernen, es bedeutet auch nicht nur eine Beherrschung der linguistischen Ausdrucksweisen.

Was ist interkulturelles Lernen? Bechtel (2003:53) erklärt die Bedeutung davon mit den einigen gesammelten Begriffen u. a.:

Nach Thomas (1993b): “Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur, deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden”

Nach Königs (1994): “Der Begriff [des interkulturellen Lernens, m. B.] bezeichnet im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht die Aneignung und den Gebrauch von fremdsprachlichem Material und fremdkulturellen Konzepten, wobei dies jeweils in Situationen geschieht, in denen Vertreter unterschiedlicher Sprach- und Kulturgemeinschaften mit dem Ziel des Lernens interagieren.”

Die Vorlesungen wie Landeskunde, Übersetzung, Deutsch, Konversation werden üblicherweise mit dem interkulturellen Konzept veranstaltet. Dagegen ist es interessant, dass es sehr selten Diskussionen, Seminare oder Lernstoffe für interkulturelle Linguistik gibt. Dazu haben Wierlacher und Bogner (2003 : 363) Erklärungen gegeben:

“Die Bezeichnung interkulturelle Linguistik (Hermanns. 1996), bisher ungebräuchlich, ist der Fachbezeichnung Interkulturelle Germanistik nachgebildet. Eine akzeptable englische Entsprechung wäre wohl cross-cultural linguistics; diese würde den Begriff cross-cultural pragmatics (Blum-Kulka u. a. 1989, Wierzbicka1991) generalisieren. Gemeint ist mit

interkulturelle Linguistik weder eine neue Art von Linguistik noch ein neues Teilfach, sondern

alle Linguistik, insofern sie interkulturell interessiert ist.”

In Bezug darauf ist es möglich, Studiengänge mit dem Fach Linguistik interkulturell durchzuführen. Vorausgesetzt kommt es darauf an, dass die Lernenden Erwartungen/Materialien des Kurses erreichen können. Deutsch und Bahasa Indonesia gehören zu zwei verschiedenen Sprachfamilien. Wenn man Fremdsprache lernt, soll die eigene muttersprachliche Wissenschaft nicht ignoriert werden. Um Klarheit bei der Darstellung zu haben, sollten sie Bahasa Indonesia und Deutsch kontrastiv kennen. Vollmert (1999:14) fügt auch dazu, daß Sprache, verstanden als umfassendes Regelsystem, eine zweifache Natur hat: eine soziale, als der kollektive Besitz einer Sprachgemeinschaft und eine individuelle, als das vom Individuum erworbene System der Einzelsprache.

Die Lernenden sind die Studenten der höheren Semester, die deutsche grammatische Grundlagen beherrschen, die eigentlich Morphologie und Syntax kombiniert. Wissenschaftliche Theorien in der Morphologie und Syntax unterstützen sie, Deutsch im Detail zu verstehen. Sie haben die Erfahrungen, dass Bahasa Indonesia als agglutinierende Sprache durch Affigierung beeinflusst wird, ohne Veränderung des Wortstamms, z. B.:

kerja- bekerja 'arbeiten' – pekerja 'Arbeiter' – pekerjaan 'Arbeit'

jahit - menjahit 'schneiden' - penjahit 'Schneider' – jahitan 'Naht'.

Wie vorher schon erklärt wird, spielt das finite Verb in der deutschen Sprache eine große Rolle. So ergeben sich umgekehrt in flektierenden Sprachen Probleme mit Bahasa Indonesia, deren Merkmale sie wissen sollten, wie Konjugation des Verbes (nach Person und Numerus, Tempus, Modus, und Genus) und Deklination des Nomens oder ihrer Begleiter/Stellvertreter (nach Genus, Numerus und Kasus), z. B.:

Konjugation: essen - aß - gegessen

nehmen - nahm - genommen

Die Veränderung des Stamms zeigt schon die Zeitformen an, aber in Bahasa Indonesia kennt man diese Veränderung nicht. Makan 'essen' sagt man in der Gegenwart, Vergangenheit oder im Futur. Die Zeitformen werden durch Zeitadverbien signalisiert.

Deklination: blaues Hemd – ein blaues Hemd - das blaue Hemd – dem blauen Hemd - des blauen Hemdes (einfach in bahasa Indonesia 'hemd warna biru')

teurer Wagen – ein teurer Wagen – einen teuren Wagen – der teure Wagen – den teuren Wagen – dem teuren Wagen – des teuren Wagens (einfach in bahasa Indonesia 'mobil yang mahal').

Konjugation und Deklination gibt es in Bahasa Indonesia nicht, aber im Deutschen und Englischen. Die Unterschiede zwischen den beiden Sprachfamilien sind sehr deutlich. Die Merkmale für interkulturelles Lernen sind charakteristisch der Umgang von dem fremdsprachlichen Gebrauch/Material/Konzept durch das Orientierungssystem/Vorwissen des Lernenden. Folgendes sind alternative Methoden der interkulturellen linguistischen Vermittlung.

Bei der Morphologie

Den Studenten wird erklärt, dass das Morphem die kleinste bedeutungstragende Einheit ist. Das gilt für alle Sprachen. Ab dem ersten Semester lernen die Studenten die Konjugation des Verbs. Sie haben schon Vorwissen über die Konjugation und benutzen sie jedes Mal in der Klasse, aber sie wissen noch nicht, daß dieses Wort eigentlich aus einigen Morphemen besteht.

Beispielsweise: kommen

ich komme

du kommst

Vom solchen Beispiel lernen sie bei der Morphologie, dass komm-, -e, und -st Bedeutung beinhalten, die als Morpheme genannt. Aber nach dem Wörterbuch wird das Wort kommen ('kom-men) geschrieben. Hier beinhalten kom- und -men keine Bedeutung, die als Silbe genannt wird. Also wissen sie, das Morph und die Silbe unterschiedlich sind.

Durch diese Bedingung können die Studenten sogar ein Wort aus dem Tojalabals (mexikanische Sprache) in Morphe analysieren: -il 'sehen'

Das Wort *kil* bedeutet 'ich sehe'. *kil* besteht aus 2 Morphemen k- und -il, so hat k eine Bedeutung 'ich'.

Als eine Alternative wird das muttersprachliche Vorwissen benutzt, um Deutsch zu vertiefen, und im Weiteren andere Fremdsprachen. Das Vorwissen der Studenten kann man für eine morphemische Analyse eines aztekischen Korpus verwenden.

komitwewe = großer Kochtopf

komitsosol = alter Kochtopf

<u>a</u> <u>b</u> = <u>d</u> <u>e</u>	----->-----	<u>komitwewe</u> = <u>großer Kochtopf</u>
b c d f		<i>komitsosol</i> alter Kochtopf

webe = großer

sosol alter

wewe = groß

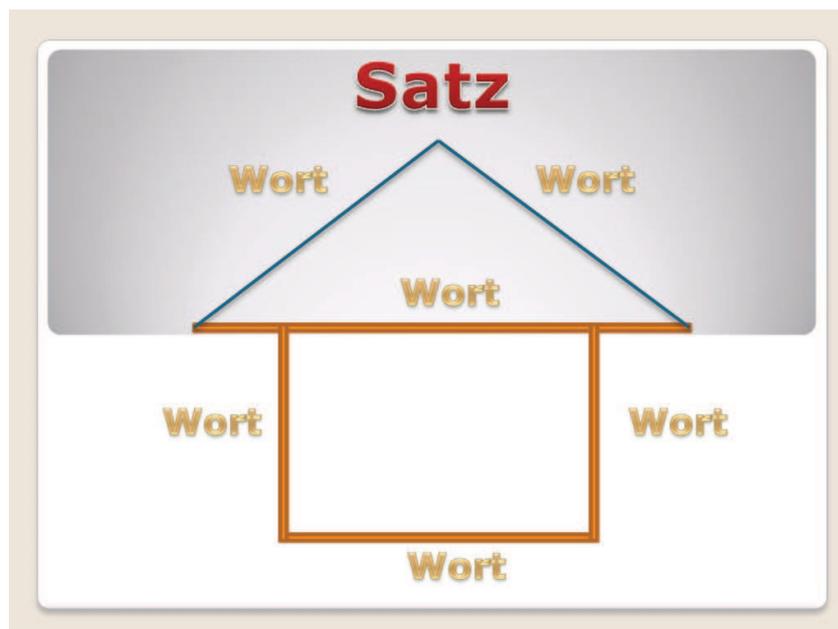
sosol = alt

Wenn sie den Begriff des Morphems gut kennen, dann haben sie sicher keine Schwierigkeiten, Kernmorphem, Flexionsmorphem, Derivationsmorpheme zu bestimmen.

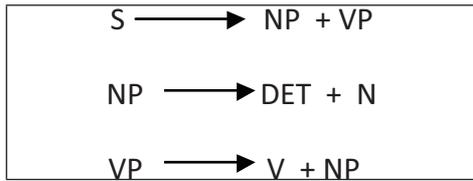
Bei der Syntax

a. Was ist Syntax?

Mit dieser einfachen Abbildung wird gezeigt, nämlich wie man ein Haus (Satz) aus Materialien (Wörtern) baut oder umgekehrt, wie man ein Haus (Satz) in Materialien (Wörtern) zerstört/ ausbaut oder auseinandernimmt. Normalerweise haben die Studenten die Fähigkeit, einfache und komplexe Sätze zu formulieren, aber es ist nicht selten, dass ihre Sätze die Struktur von Bahasa Indonesia enthalten. Die deutsche grammatische Basis wird durch Theorie der Syntax ergänzt, deshalb werden die Studenten vorsichtiger bei der Formulierung der Sätze. Sie werden einen Satz aus dem Prinzip bilden, dass das Verb Satzglieder verlangt. Sie werden dadurch die syntaktische Operation von Phrasen/Satzglieder zum Satz oder umgekehrt üben, wie die Verschiebeprobe, die Umstellprobe, die Ersatzprobe, und Weglassprobe.



b. Die Generative Grammatik von Noam Chomsky (Formationsregeln/Ersetzungsregeln)



Das Vorwissen: $x = y + z$

Wenn y gewusst wird, dann kann z gewusst werden.

Beispielsweise: *Die Frau malt ein Bild.*

$S \longrightarrow NP + VP$

NP: die Frau;

Det = *die*; N = *Frau*

Mit dem gleichen Schritt ist es mit: $VP = \textit{malt ein Bild}$.

VP besteht aus : $V = \textit{malt}$

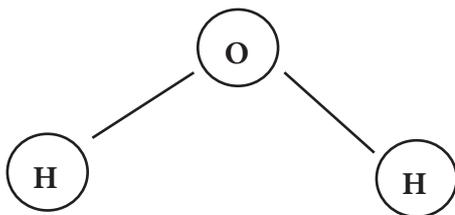
Det = *ein*

N = *Bild*

b. Die Valenztheorie (die Theorie von der Wertigkeit)

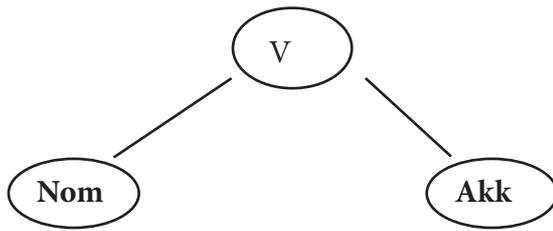
Die Studenten sollen wissen, dass ein Verb das Zentrum des Satzes ist oder das Verb den Satz dirigiert. Die Valenztheorie befasst sich mit der Fähigkeit des Verbs/der Präposition andere Wörter an sich zu binden. Bindungsmöglichkeiten sind: aivalente (nullwertige) Verben, monovalente (einwertige) Verben, bivalente (zweiwertige) Verben und trivalente (dreiwertige) Verben.

Das Vorwissen : chemische Atomstruktur H_2O



Oxygen ist fähig 2 Hydrogen zu binden.

Im Vergleich dazu kann das Verb 'backen' nur 2 Elemente binden, das Nominativ (Nom) und den Akkusativ (Akk)



Das Verb 'backen' hat die Fähigkeit 2 Elemente an sich zu binden, Nom und Akk. So muss der Satz aussehen : Ein Bäcker backt einen leckeren Käsekuchen.

Nom

Akk

Zusammenfassung

Durch Linguistik können die Lernenden ihr Deutsch besser verstehen. Die Lernenden lernen nicht nur dadurch ein abstraktes System der Sprache, sondern auch den Gebrauch aus dem theoretischen Prinzip. Fremdsprachenlernen bedeutet nicht nur, dass man fähig ist, grammatische Theorien in Sätzen umzuwandeln. Generell kennen wir das interkulturelle Lernen nur aus dem Bereich Landeskunde, Literatur oder angewandte Grammatik. Die Interkulturalität in der Linguistik ist jedoch noch nicht üblich. Das Prinzip des interkulturellen Lernens in der Linguistik für den Fremdspracherwerb ist, dass die Studenten die linguistischen Theorien ohne Hemmungen verstehen können. Bei dem Lehr – und Lernprozess wird das Vorwissen der Studenten von der muttersprachlichen Theorie oder ihr Grundwissen über Linguistik aus den vorherigen Semestern als Alternativen geweckt. Die Lehrenden können bei der Vermittlung kreativ sein, wichtig ist aber, dass die Lernenden ohne Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache umgehen können.

Literaturverzeichnis

- Alwi, Hasan dkk. 2003. Tata Bahasa Baku Bahasa Indonesia Edisi Ketiga. Jakarta: Balai Pustaka
- Bechtel, Mark. 2003. Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Tübingen :
Gunter Narr Verlag.
- Bünting, Karl-Dieter & Bergenholtz, Henning. 1979. Einführung in die Syntax. Königstein :
Athenäum Verlag GmbH.
- Duden. 2005. Die Grammatik. Dudenverlag : Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich.
- Linke, Angelika et. al. 1996. Studienbuch Linguistik 3. Unveränderte Auflage, Max
Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Müller, Horst M.2009. Arbeitsbuch Linguistik 2. Auflage. Ferdinand Schöningh : Paderborn –
München – Wien – Zürich.
- Gross, Harro, 1998, Einführung in die germanistische Linguistik 3. Überarbeitet und
erweitert Auflage. München: iudicium Verlag GmbH.
- Verhaar, J.W.M. 2004. Asas-asas Linguistik Umum. Yogyakarta : Gadjah Mada University Press.
- Wierlacher, Alois & Bogner, Andre. 2003. Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart
– Weimar: Verlag J.B. Metzler.

Die deutschen Reflexivpronomen und ihre äquivalenten Äußerungen im Indonesischen

Edy Hidayat, S.Pd., M.Hum.
Universitas Negeri Malang
edy_hidayat@yahoo.com

Einleitung

Jede Sprache hat eigene wichtige grammatische Aspekte. So ist es auch im Deutschen und Indonesischen. Einer der vielen Aspekte der Sprache ist die Wortart. Besonderes Interesse hat der Verfasser an Pronomen, insbesondere den deutschen Reflexivpronomen und wie man sie auf Indonesisch ausdrückt.

Die Universalität einer Sprache könnte die Grundlage des Schreibens dieses Referats sein. Viele Sprachaspekte sind in allen Sprachen zu finden. Aber es gibt auch die, die allein charakteristisch für eine Sprache und Merkmal einer Sprache sind, und die sind interessant. In diesem Referat wird eine Besonderheit der deutschen Sprache, nämlich das Reflexivpronomen und seine gleichwertigen Ausdrücke im Indonesischen, beschrieben.

Pronomen

Das Pronomen ist eine Wortart, die Nomen ersetzt. Ihrer Funktion nach dient das Pronomen als Subjekt, Objekt und in bestimmten Sätzen als Prädikat. Keraf (1984) meint, das Pronomen ist eine Form der Sprache, die der Wortart nach ein Nomen ist, weil sie die Funktion hat, ein Nomen zu ersetzen. Es gibt im Deutschen nach Häusermann (1992:117) sieben Arten des Pronomens, nämlich 1) das Personalpronomen: ich, du, sie, usw., 2) das Possessivpronomen: mein, sein usw., 3) das Indefinitpronomen: alle, einer, etwas, jeder, man, usw., 4) Negativpronomen: keiner, keine, keins, usw., 5) Demonstrativpronomen: die, der, dieser, jener, usw., 6) Reflexivpronomen: mich, mir, sich, usw., 7) das Relativpronomen:

die, der, das. Im Indonesischen gibt es auch einige Pronomen. Alwi et. al. (1998:249) meinen, dass es drei Arten des Pronomens im Indonesischen gibt, nämlich 1) pronomina persona (Personalpronomen): aku, saya, kami usw., 2) pronomina penunjuk (Demonstrativpronomen): ini, itu, usw., 3) pronomina penanya (Fragepronomen): siapa, apa, usw.

Das Reflexivpronomen im Deutschen

Das Reflexivpronomen kommt immer mit einem bestimmten Verb vor, das man dann reflexives Verb nennt. Im Lexikon der Sprachwissenschaft (Bußmann: 255) steht, Reflexivpronomen sind Pronomen, die bevorzugt bei Referenzidentität mit dem Subjekt desselben Teilsatzes verwendet werden: *Philipp verteidigt sich*. Das Reflexivpronomen wird oft als ein Spezialfall von Personalpronomen behandelt, da es in vielen Sprachen insbesondere in der ersten und zweiten Person dieselbe Form aufweist. Nach Helbig- Buscha (2005:186) verfügen die reflexiven Verben nur in der 3. Person über ein spezielles morphologisches Kennzeichen, das Reflexivpronomen sich (unveränderlich in Kasus und Numerus). Als kennzeichnendes Element in der 1. und 2. Person dient das Personalpronomen der 1. und 2. Person (veränderlich nach Kasus und Numerus):

Sing.

1. Pers.	ich schäme <i>mich</i>	ich schade <i>mir</i>
2. Pers.	du schämst <i>mich</i>	du schadest <i>dir</i>
3. Pers.	er schämt <i>sich</i>	er schadet <i>sich</i>

Pl.

1. Pers.	wir schämen <i>uns</i>	wir schaden <i>uns</i>
2. Pers.	ihr schämt <i>euch</i>	ihr schadet <i>euch</i>
3. Pers.	sie schämen <i>sich</i>	sie schaden <i>sich</i>

Bei den reflexiven Konstruktionen steht das Reflexivpronomen für ein Substantivwort mit Objektcharakter, das mit dem Subjekt des Verbs referenziell identisch ist.

- a) Die Mutter wäscht *sich*.
- b) Evi kämmt *sich* stundenlang.

Im Satz a) bezieht sich das Reflexivpronomen sich auf das Subjekt die Mutter und im Satz b) auf das Subjekt Evi.

Bei der Diskussion über das Reflexivpronomen soll man auch auf die Rolle der Verben achten. Helbig – Buscha (2005:68) schreiben, nach dem syntaktischen Aspekt unterscheidet man Verben anhand der Beziehung zwischen ihrem Subjekt und Objekt. Sie sind also reflexive Verben und reziproke Verben. Die beiden Verben brauchen die Pronomen sich, mich, usw. Die gleiche Meinung hat auch Häussermann (1992:66) geäußert, dass man nämlich bei dem Gebrauch des Reflexivpronomens mindestens drei Basistypen der reflexiven Verben kennt, und zwar 1) teilreflexive Verben, 2) reinreflexive Verben und 3) reflexive Verben mit reziproker Beziehung.

Bei den teilreflexiven Verben können viele Verben reflexiv sein, zum Beispiel:

- c) Ich ziehe mich an.
- d) Ich ziehe die Puppe an.
- e) Diese Hausnummer musst du dir merken
- f) Hier sind die Leute viel Freundlicher. Merkst du das?

Die Verben anziehen und merken in den oben zitierten Sätzen können mit und ohne Reflexivpronomen gebraucht werden. Im Satz c) ist das Verb anziehen ein reflexives Verb und wird durch das Reflexivpronomen gekennzeichnet. Während es im Satz d) ein neutrales Verb ist, das ein Objekt braucht. So ist es auch mit dem Verb merken in den Sätzen e) und f). An den vier obigen Sätzen kann man genau den Unterschied sehen. Die anderen Verben, die auch teilreflexiv sind, sind kratzen, waschen, usw.

Einige Verben müssen reflexiv sein. Diese Gruppe von Verben nennt man reinreflexive Verben und das Reflexivpronomen kann entweder im Akkusativ oder im Dativ sein, zum Beispiel:

Mit Reflexivpronomen im Akkusativ

- g) Gute Reise! Und erholt euch gut!
- h) Er hat sich sofort in Sophie verliebt.

Mit Reflexivpronomen im Dativ

- i) Ich habe mir vorgenommen, nicht mehr zu rauchen
- j) Diese tollen Sachen kannst du dir nicht leisten.

Die Reflexivpronomen in g) und h) sind im Akkusativ und müssen mit den Verben erholen und verlieben zusammen auftauchen. Deshalb nennt man sie reinreflexive Verben. Die meisten

reflexiven Verben gehören zu dieser Gruppe, wie z. B. sich entscheiden, sich bewerben, sich beeilen, sich bedanken, usw.

In den Sätzen i) und j) sind die Reflexivpronomen im Dativ und das erkennt man an den Formen der Pronomen, die die gleichen Kennzeichen in der 1. und 2. Person (mir und dir) haben. Bei den Reflexivpronomen im Dativ gibt es zwei Objekte, nämlich das Reflexivpronomen mir oder dir als Dativobjekt und einen Akkusativobjekt (wie tolle Sachen im Satz j).

Mit dem Reflexivpronomen bezeichnet man auch die reziproke Beziehung, wie in folgenden Sätzen:

k) Kathrin hilft Julia. Julia hilft Kathrin.

l) Sie helfen sich.

m) Ich verstehe dich. Du verstehst mich.

n) Wir verstehen uns.

Die Sätze k), und l), haben verschiedene Formen aber, die gleiche Bedeutung. So ist es auch bei den Sätzen m) und n). Die Reflexivpronomen sind sich im Satz l) und uns im n). Die Verben helfen und verstehen selbst sind zwar keine reflexiven Verben, aber da es eine reziproke Beziehung hat, brauchen die Verben Reflexivpronomen, in diesem Fall sich und uns. Einige Beispiele für die reziproke Beziehung sind wie folgt.

o) Die beiden Nachbarn hassen sich.

p) Wir kennen uns schon lange.

Wie drückt man das Reflexivpronomen im Indonesischen aus?

Im Indonesischen gibt es verschiedene Meinungen über Pronomen. Im Tata Bahasa Baku Bahasa Indonesia (Indonesische Grammatik) wird erwähnt, dass es drei Pronomen gibt. Die Sprachwissenschaftlerin Djajasudarma (1993:36) sagt, es gibt im Indonesischen sechs Pronomen, die fast gleich mit der Gruppierung der deutschen Pronomen sind. Aber ob es überhaupt Reflexivpronomen im Indonesischen gibt, ist fraglich. Versuchen wir die oben zitierten deutschen Sätze ins Indonesisch zu übersetzen. Davor zitiert der Verfasser einige Ideen der Linguisten über Übersetzung. Catford (1965:21) meint, Übersetzung ist ein Transfer des Inhalts eines Textes von der Quellsprache in die Zielsprache. Nida (1969:27) bestätigt, dass bei der Übersetzung einer Botschaft von der Quellsprache in die Zielsprache das engste natürliche Äquivalent (the closest natural equivalent) verwendet werden soll, denn es gibt keine vollkommen passenden Ausdrücke in der Zielsprache. Es hat etwas zu tun mit der Einzigartigkeit einer Sprache.

- cc) Ich ziehe mich an. 'Saya berpakaian'
- dd) Ich ziehe die Puppe an. 'Saya mengenakan boneka itu pakaian'
- ee) Diese Hausnummer musst du dir merken. 'kamu harus mengingat nomor rumah itu'
- ff) Hier sind die Leute viel freundlicher. Merkst du das? 'Orang-orang di sini lebih ramah
Apakah kamu merasakan (hal) itu?'

Bei cc) ist die Aktivität bei dem Subjekt selbst und das Reflexivpronomen wird nicht übersetzt. Bei dd) tut das Subjekt etwas für jemanden oder etwas, da der Satz kein Reflexivpronomen enthält. Bei ee) richtet sich das Pronomen dir auf das Subjekt du und wird im Indonesischen nicht übersetzt, während der Satz ff) kein reflexives Verb ist und deshalb verschiedene Bedeutungen hat.

- gg) Gute Reise! Und erholt euch gut! 'Selamat Jalan! Dan beristirahatlah dengan baik'
- hh) Er hat sich sofort in Sophie verliebt. 'Ia langsung jatuh cinta pada Sophie'
- ii) Ich habe mir vorgenommen, nicht mehr zu rauchen. 'Saya berencana untuk tidak merokok lagi.'
- jj) Diese tollen Sachen kannst du dir nicht leisten. 'Kamu tidak sanggup membeli barang bagus ini (untuk dirimu).'

Bei gg) – jj) sind alle Verben reflexiv und brauchen deshalb Reflexivpronomen. Die Verben sich erholen, sich verlieben, sich vornehmen, und sich leisten werden im Indonesischen mit beristirahat, jatuh cinta, berencana, und membeli übersetzt. Die Reflexivpronomen euch, sich, mir, und dir haben im Indonesischen keine gleichwertigen Äußerungen. Bei einigen Sätzen mit Reflexivpronomen im Dativ (wie dir in jj) ist es auch oft akzeptabel, wenn man es mit untuk dirimu übersetzt.

- kk) Kathrin hilft Julia. Julia hilft Kathrin. 'Kathrin membantu Julia. Julia membantu Kathrin.'
- ll) Sie helfen sich. 'Mereka saling membantu.'
- mm) Ich verstehe dich. Du verstehst mich. 'Saya memahami kamu. Kamu memahami saya.'
- nn) Wir verstehen uns. 'Kita saling memahami.'

Bei reziproker Beziehung sind die Verben nicht reflexiv. Sie brauchen aber Reflexivpronomen dazu, wie sich und uns im II) und nn). Im Indonesischen sagt man saling für diese Beziehung. Folgende Sätze zeigen uns die reziproke Bedeutung, die Reflexivpronomen verwendet.

- oo) Die beiden Nachbarinnen hassen sich. 'Kedua tetangga itu saling membenci'.
- pp) Wir kennen uns schon lange. 'Sudah lama kami saling mengenal'.

Schluss

Die bisherigen Ausführungen kann man folgendermaßen zusammenfassen.

- 1) Im Deutschen gibt es mindestens drei Arten der reflexiven Verben. Sie sind a) teilreflexive Verben, die in bestimmten Satz ein Reflexivpronomen brauchen und in einem anderen nicht; b) reinreflexive Verben, die immer ein Reflexivpronomen brauchen, entweder im Akkusativ oder im Dativ. Sie sind also obligatorisch; c) reflexive Verben mit reziproker Beziehung, die Reflexivpronomen brauchen, um die Gegenseitigkeit von Handlungen zu bezeichnen.
- 2) Im Indonesischen haben wir keine gleichwertigen Ausdrücke, um das Reflexivpronomen wie im Deutschen auszudrücken. Man kann also sagen, dass es im Indonesischen kein Reflexivpronomen gibt. Manchmal kann man mit diri oder sendiri ausdrücken, aber oft passt es nicht.
- 3) Man braucht nur die deutschen Verben ins Indonesische zu übersetzen, ohne das Reflexivpronomen.
- 4) Bei reziproker Beziehung drückt man das deutsche Reflexivpronomen im Indonesischen mit dem Wort saling aus.
- 5) Die semantischen Aspekte der deutschen Verben spielen eine große Rolle bei der Bestimmung des Gebrauchs des Reflexivpronomens.
- 6) Auch im Englischen findet man keine gleichwertige Ausdrücke für Reflexivpronomen wie im Deutschen. Das Pronomen my/him/her/them self sind nicht identisch mit mich/sich/uns usw.

Bibliographie

- Alwi, Hasan, et. al. 1998. *Tata Bahasa Baku Bahasa Indonesia, Edisi Ketiga*.
Jakarta: Balai Pustaka.
- Bußmann, Hadumod. 2002. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Catford, J.C. 1965. *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press.
- Djajaudarma, T. Fatimah. 1997. *Metode Linguistik, Ancangan Metode Penelitian dan Kajian*.
Bandung: Eresco.
- Häussermann, Ulrich. 1992. *Grundgrammatik Deutsch*. Würzburg: Universitätsdruckerei
- Helbig, Gerald & Joachim Buscha. 2005. *Deutsche Grammatik*. Berlin: Langenscheidt
- Nida, Eugene. 1969. *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: F.J. Brill.

Euphemismen im Deutschen

Heti Kurniawati, S.Pd., M.Hum.
Universitas Negeri Malang
heti_kurnia@yahoo.de, heti_kurnia@um.ac.id

Abstrakt

Euphemismus ist ein mildernder, beschönigender Ersatzausdruck, um einen eine negative Konnotation enthaltenden Ausdruck zu ersetzen. Euphemismus hat vier Hauptfunktionen, nämlich mildernd, beschönigend, verhüllend, und verschleiernd. Trotzdem ist es etwas kompliziert, die vier Funktionen einzuteilen.

Euphemismus bezieht sich sehr oft auf den Kontext. Manchmal ist ein allgemeines Wort von der Seite des Sprechers als euphemistisch betrachtet, aber nicht von der Seite des Hörers.

Euphemismen kann man durch verschiedene Arten und Weisen bilden. Die Bildungsweisen der Euphemismen sind durch Metaphern, Abkürzungen und Akronyme, Litotes, Hyperbel, Fremdwörter, Untertreibung, Auslassungen, Verallgemeinerungen, Manipulationen von Buchstaben und Lauten, Umschreibungen und die Verwendung des Kennzeichens.

Schlüsselwörter: *Euphemismus, euphemistisch, Sprachfigur*

Einleitung

Im Alltagsleben passiert es oft, dass man bestimmte Ausdrücke benutzt, um etwas Unangenehmes zu äußern. Als Beispiel kennt man im Indonesischen den Ausdruck für den Tod *Dia telah pergi untuk selamanya*, anstatt zu sagen *Dia telah mati*. Der Tod ist in allen Gesellschaften immer noch eine unangenehmes, trauriges Thema. In bestimmten Konventionen ist es sogar ein Tabu, über den Tod zu sprechen. Deshalb benutzt man oft andere Ausdrücke, die besser, schöner oder eleganter klingen, damit die Hörer nicht beleidigt werden. Solche Ausdrücke nennt man Euphemismen.

Im Deutschen kennt man auch Euphemismen. Um etwas Unangenehmes auszudrücken, verwendet man oft Euphemismen. Für DaF-Lernenden ist es nicht einfach, solche Ausdrücke zu verstehen. Man braucht nicht nur Sprachkenntnisse, sondern auch Kulturkenntnisse. In diesem Referat werden Euphemismen mit einigen Beispielen beschrieben.

Euphemismus

Das Wort *Euphemismus* stammt aus dem Griechischen *euphemein* und bedeutet schön reden. Das Substantiv ist *euphemism*. Keraf (2007: 132) bezeichnet den Euphemismus als verschönte Ausdrücke, die andere Leute nicht verletzen. Er ersetzt die Ausdrücke, deren Inhalt als Beleidigung, Verletzung des Mitmenschen oder unangenehme seelische Beeinflussung gelten.

“A euphemism is used as an alternative to a dispreferred expression, in order to avoid possible loss of face: either one’s own face or, through giving offense, that of the audience, or of some third party” (Allan & Burrige, 1991: 11). Der Euphemismus wird auch als eine Alternative benutzt, um unangenehme Ausdrücke zu ersetzen, oder um den Gesichtsverlust durch offensive Aussagen zu vermeiden, seinen eigenen als auch den der anderen.

Zöllner (1997: 91) ergänzt, Euphemismus ist “die Bezeichnung einer unangenehmen, schlimmen Sache durch einen mildernden Ausdruck”. Glück (1993: 176) definiert den Euphemismus als den Gebrauch angenehmer Worte, schön reden. Euphemismus sei ein Hohlwort, ein Hüllwort, eine Verhüllung, die durch gesellschaftliche, ideologische oder religiöse Konventionen verursacht werden. Zum Beispiel, sagt man statt sterben, *das Zeitliche segnen*.

“Euphemismen spielen nicht zuletzt in der politischen und wirtschaftlichen Sphäre als Mittel beabsichtigter Sprachlenkung eine Rolle” (Glück, 1993: 176). Ein Beispiel ist *Preisanpassung* als Ersatzwort für *Preiserhöhung*, Euphemismen sind hier Teil der Verhandlungssprache.

Nach Bußmann (1990:229) ist der Euphemismus “beschönigender Ersatz für ein tabuisiertes Wort mit pejorativer Konnotation”. Für das Feld Politik gibt er ein Beispiel: *Nullwachstum* als euphemistischen Ersatz für *Stillstand* oder *Stagnation*.

Zusammenfassend ist ein Euphemismus also ein Ausdruck, um Tabuwörter, Unhöflichkeiten und oder Beleidigungen zu vermeiden, indem man sie durch andere Ausdrücke ersetzt. Tabu ist eine Weise in der Gesellschaft, um Uneinigkeit vom bestimmten Verhalten zu äußern, das seine Mitglieder gefahrdrohend ist, sowohl von übernatürlichen Gründen als auch moralischen (Wardhaugh, 1990: 230).

Funktionen der Euphemismen

Euphemismen haben verschiedene Funktionen. Zöllner (1997: 94) stellt vier Funktionen von Euphemismen fest: mildernd, beschönigend, verhüllend, und verschleiern.

Mit Hilfe von Euphemismen kann man einen offensiven Ausdruck mildern, damit die Hörer sich nicht beleidigt fühlen. Durch Euphemismen werden unhöfliche Ausdrücke ersetzt, damit sie sich schöner anhören. In der Funktion etwas zu verhüllen, werden Euphemismen oft

benutzt, um Tabuwörter zu verhindern und gesellschaftliche Normen und Konventionen zu berücksichtigen. Euphemismen in verschleiender Funktion haben das Ziel, die Aufmerksamkeit der Hörer auf die Teile eines Sachverhalts zu lenken.

Zöllner warnt davor, dass die Abgrenzung der vier Funktionen kompliziert ist. Es gibt keine starken oder klaren Grenzen, da die Bedeutungen von verhüllend und verschleiend fast gleich sind.

Euphemismus wird zum einen als Bestandteil der Rhetorik vorgestellt. Zum anderen definiert man ihn als sprachliche, sozialpsychologische Erscheinung, die Zusammenhang in der Gesellschaft hat und als Ersatzwörter auf Tabus, Normen und Konventionen benutzt wird. Weiterhin hat der Euphemismus auch stilistische und semantische Aspekte. Aus diesen Aspekten ergeben sich Fragen nach dem Verhältnis zwischen dem eigentlichen Ausdruck und dem Ersatzausdruck, nach der Beziehung zwischen dem Gesagtem und dem Gemeinten als auch nach der Bedeutungsübertragung und dem Bedeutungswandel (Zöllner, 1997: 94).

1. Euphemismen aus rhetorischer Sicht

Aus rhetorischer Sicht ist der Euphemismus eine uneigentliche Rede. Uneigentliche Rede ist das, was ein Sprecher nicht direkt sagt, was er aber eigentlich meint. Das heißt, was gesagt ist, ist eigentlich anders gemeint.

2. Euphemismen aus soziolinguistisch-pragmatischer Sicht

Diese Fassung bezieht sich auf die verhüllende Funktion von Euphemismen. Aus soziolinguistisch-pragmatischer Sicht hat der Euphemismus einen engen Bezug mit Normen, Konventionen und religiösen Ansichten der Gesellschaft. Diese bedeutet, dass die soziokulturellen Einflüsse, die auf die Gesellschaft wirken, auch betrachtet werden müssen.

3. Euphemismen aus stilistischer und semantischer Sicht

Ein Euphemismus ist eine beschönigende, mildernde Ersatzbezeichnung für unangenehme, tabuisierte, oder negative Ausdrücke. Man kann einen Euphemismus aus einem einzelnen Wort, einem Syntagma oder einer festen Wortverbindung konstruieren. Neben Teilsätzen kann ein Euphemismus auch ein einfacher sowie ein komplexer Satz sein.

Sprachliche Realisationen der Euphemismen

Jeder Satz kann eine Wirkung haben, wenn ein sprachlicher oder außersprachlicher Kontext vorliegt. Das heißt, man kann einen Satz als Euphemismus durch den Kontext erkennen. Euphemismen sind immer kontextbezogen. Deshalb ist es auch kompliziert, die Bildungsweisen von Euphemismen aufzuzeigen. Folgend werden einige Bildungsweisen von Euphemismen dargestellt.

1. **Metaphern**

Ein großer Teil der Euphemismen in der deutschen Gegenwartssprache sind Metaphern

(Popova, 1999:19). Die Metapher ist eine Stilfigur, die auf bildhafter Sprachverwendung beruht; ein bildhafter Ausdruck. Man benutzt Metaphern, wenn man etwas verbildlichen möchte. Metaphern werden aus Wörtern gebildet, die unterschiedlichen Wortfeldern angehören, aber durch gemeinsames semantisches Merkmal in eine Abbild- oder Ähnlichkeitsrelation gesetzt werden können. Diese Ähnlichkeitsrelation ermöglicht die Übertragung von Bedeutungen und Bezeichnungen.

- (1) Der Mann ist *in die ewigen Jagdgründe eingegangen*.

Beispiel (1) ist ein euphemistischer Ausdruck. Man kann ihn als Ersatzwort für *sterben* gebrauchen. Der neutrale Ausdruck wäre *der Mann ist gestorben*. Außerdem kann man als Ersatz für *sterben* auch andere Ausdrücke benutzen, wie etwa *gehen, entschlafen, die Augen schließen*.

- (2) Ich fragte mich, wie dort Krieg sein konnte, wenn überall sonst in Europa gerade *der Eiserner Vorhang* gefallen war (Zeit Online, 2009).

Der Begriff Eiserner Vorhang stammt aus einem Theaterstück. Das ist ein Vorhang aus Eisen, der die Bühne und die Zuschauer trennt. Den Ausdruck benutzte Churchill 1946, um die Trennung zwischen Ost- und Westblock im Kalten Krieg auszudrücken.

2. Abkürzungen und Akronyme von Wörtern

Euphemismen kann man mit Abkürzungen von Wörtern bilden. Ein Akronym wird aus den Anfangsbuchstaben einer Anwendung oder aus mehreren zu einem Wort verschmelzenden Wörtern gebildet. Eine Abkürzung wird den aus Anfangsbuchstaben eines Syntagmas gebildet. Ein Beispiel ist *ABC-Waffen* (*atomare, biologische, und chemische Waffen*, Popova, 1999: 21). *ABC-Waffen* bedeutet *Massenvernichtungswaffen*.

- (3) Er verzichtete auf *ABC-Waffen* und verschwand von der Liste der amerikanischen Feinde (Zeit Online, 2007).

3. Fremdwörter

Zöllner (1997: 145) nennt zwei wichtige Gründe, warum Fremdwörter euphemistische Wirkung haben. Der erste ist es, dass die Hörer die Bedeutung nicht einfach verstehen. Der andere ist es, dass die Hörer Fremdwörter eleganter oder höflicher finden. Als Beispiel kennt man *Pazifikation* oder *Pazifizierung*, deren Bedeutung *die Friedienstiftung oder Zurückführung eines im Krieg oder Aufruhr befindlichen Landes in den Friedenstand* ist, ein Euphemismus für *Unterwerfung*.

Liquidierung kann man auch als Beispiel nehmen. Das Wort ist ein wirtschaftlicher Begriff, er hat die Bedeutung, dass eine Firma oder ein Betrieb aufgelöst wird. In der Politik versteht man *Liquidierung* als *gezielte Tötung eines Menschen oder einer Gruppe von Menschen, oft in Gestalt von Massentötung*.

- (4) Nie dürfe die Armee zur „*Pazifikation*“ der Bevölkerung missbraucht werden. (Der Spiegel, 1989).
- (5) Frühere Äußerungen des Ministeriums, die das ausdrückliche Verbot der *Liquidierung* von Zielpersonen durch die Bundeswehr in Afghanistan beschrieben, „stehen hierzu

nicht im Widerspruch“, sagte ein Sprecher des Verteidigungsministeriums dem Blatt (Zeit Online, 2009).

4. Manipulationen von Lauten oder Buchstaben

Man kann Laut und Buchstaben manipulieren, um ein Euphemismus zu bilden. Ein euphemistisches Wortspiel ist ein humoristischer Versuch, sich von den negativen Konnotationen zu distanzieren (Zöllner, 1997: 141). Oft im *Slang* oder in der Umgangssprache. Zum Beispiel sagt man statt des Schimpfwortes *Scheiße* öfter *Scheibenkleister* und auch *Scheibenhonig*.

5. Litotes

Mit Litotes kann man Euphemismen bilden. Litotes umgeht die direkte, meist superlativische Bedeutung durch die Negation des Gegenteils und erzielt auf solche Weise eine Abschwächung, zum Beispiel *nicht mehr jung sein* statt *alt sein*. Litotes vermeidet Affronts und Gesichtsverluste. Ob Litotes noch euphemistisch oder bereits ironisch wirkt, ergibt sich aus dem Kontext.

- (6) Was um alle Welt, fragen diese Menschen, soll so interessant sein an *ein paar nicht mehr ganz so jungen Männern* mit Plattensammler-Frisuren, (Spiegel Online, 8.11.09).

6. Verallgemeinerungen

Eine euphemistische Wirkung kann Verallgemeinerungen erzielen. Beispiele sind *Sache*, *Ding*, *etwas*, *Angelegenheit*. Ding kann man als euphemistisches Ersatzwort für *Penis benutzen*. Sehr allgemeine und vage Ausdrücke finden sich auch in politischen und öffentlichen Texten. Die Verwendung allgemeiner Euphemismen im politischen Bereich ist nicht auf die Sprache der Nationalsozialisten beschränkt. Verallgemeinerungen können leider nur okkasionell verwendet werden. In diesem Fall spielt der Kontext eine große Rolle, ob ein allgemeines Wort euphemistisch ist oder nicht.

7. Umschreibung

Euphemismen können durch Umschreibungen ausgedrückt werden (Zöllner, 1997: 137-138). Umschreibungen sind Periphrasen, nämlich die Zusammenstellung von Angaben oder Zusammensetzungen von mehreren Wörtern, die die Substanz und die Merkmale der gemeinten Sache zum Inhalt haben. Ein Beispiel für eine Umschreibung ist *terminologisch unzutreffend (gelogen)*. *Verbale Unrichtigkeit* ist auch ein euphemistischer Ausdruck für *Lüge*.

- (7) Soweit es in dem Beitrag heißt, der Junge sei verhaftet worden, dürfte dies wohl *terminologisch unzutreffend* sein (Jurablogs).

8. Auslassung

Unangenehme oder unanständige Wörter können auch durch Auslassungen in Euphemismen verwandelt werden. *Sich einen genehmigen* ist ein Beispiel für eine Auslassung

(Zöllner, 1997: 138-140). Die Bedeutung ist Alkohol trinken. Leinfellner (in Popova, 1999: 17) hat ein anderes Beispiel gegeben, nämlich das Wort aus der Sprache des Nationalsozialismus, und zwar *Endlösung*. Bei diesem Euphemismus fehlen Wörter, die richtige Bedeutung tragen. Die vollständigen Ausdrücke sollen heißen, *die Endlösung der Judenfrage durch Tötung*. Solche Arten nennt Leinfellner auch Nulleuphemismen.

- (8) Nach der Wannsee-Konferenz vom 20. Januar 1942, auf der die *“Endlösung der Judenfrage“* beschlossen worden war, wurde Auschwitz zum zentralen Ort des industriellen Massenmordes (Zeit Online, 2009).

9. Hyperbel

Man kann auch Euphemismen bilden, indem man etwas hyperbolisch ausdrückt. Die Wörter werden übertreibend ausgedrückt. Eine Hyperbel erzielt ihre euphemistische Wirkung über den außersprachlichen Kontext. Sie bezieht sich auf außersprachlichen Sachverhalt, um zu erkennen, ob es ein Euphemismus ist oder nicht. Die Arten von Euphemismen findet man überall, aber besonders bei Berufsbezeichnungen. Man benutzt lieber *Facility Manager* anstatt *Hausmeister oder landwirtschaftlicher Betrieb* für Bauernhof (Treude, 2007).

10. Untertreibung

Unangenehme Wörter können durch Untertreibung verändert werden. Untertreibung ist das Gegenteil von der Hyperbel. Unangenehme Wörter werden so ausgedrückt, damit sie weniger Intensität haben. Die euphemistische Wirkung wird durch Abschwächung erreicht. Der eigentlich gemeinte Ausdruck wird durch einen weniger intensiven oder weniger emotionsgeladenen Ausdruck ersetzt. Der untertriebene Ausdruck führt den Hörer zu einer Unterbewertung der Wirklichkeit. Zöllner (1997: 136) gibt das Wort *Tat* als Beispiel. In der juristischen Terminologie kennt man das Wort als euphemistisches Ersatzwort für Mordtat benutzen.

11. Kennzeichnung und Schlagworte

Popova (1999: 22) ergänzt, dass die Verwendung bestimmter Kennzeichnungen zur Bildung von Euphemismen führen kann. Die Kennzeichnung ist in der Regel ein Mittel der geschriebenen Sprache und erfüllt eine erklärende Funktion. Ein Beispiel ist die Verwendung des Anführungszeichens („...“) in Zeitungsartikeln usw. Mit der Hilfe von Anführungszeichen versucht man, einen bestehenden Tatbestand zu verschleiern.

Durch das Hinzufügen des Epitheton *sogenannte* werden negative Ausdrücke zu Euphemismus gestaltet, damit sie positive Konnotationen erhalten. Zum Beispiel, *ein sogenannter Krieg* soll den Eindruck erwecken, dass es sich in der Wirklichkeit um etwas anderes als einen Krieg handelt.

Schlagworte gebraucht man als Euphemismus besonders in dem politischen Bereich, um den Gegner zu diskreditieren oder um die eigene Anschauung in ein gutes Licht zu setzen.

Literaturverzeichnis

Alland, Keith & Burridge, Kate. (1991). *Euphemism and Dysphemism. Language Used As Shield and Weapon*. Oxford: Oxford University Press.

Bußmann, Hadumod. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Glück, Helmut. (1993). *Lexikon Sprache*. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.

Jura Blogs. (2009). 13-Jähriger Dealer in Berlin Festgenommen. Heruntergeladen von <http://www.jurablogs.com/de/13-jaehriger-dealer-in-berlin-festgenommen>

Popova, Ekaterina. (1999). *Euphemismen in der Politischen Sprache. Hauptseminararbeit*. Frankfurt (Oder): Fakultät für Kulturwissenschaft, Europa-Universität Viadrina. Heruntergeladen am 29. Juli 2008, aus http://tabu.sw2.euv-frankfurt-o.de/Tabu_pdf/Euphemismen_Politik.pdf

Treude, Burkharb. (2007). *Vergrößeritis und Verschöneritis, Renommier-, Verbrämungs- und Vertuschungs-Euphemismen sowie Unwörter*. Heruntergeladen von <http://www.b-treude.de>

Wijana, I Dewa Putu & Rohmadi, Muhammad. (2008). *Semantik, Teori dan Analisis*. Surakarta: Yuma Pustaka.

Zöllner, Nicole. (1997). *Der Euphemismus im Alltäglichen und Politischen Sprachgebrauch des Englischen*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Zeitschriften:

Zeit Online: www.zeit.de

Spiegel Online: www.spiegel.de

Unterrichtsprojekt im Landeskundeunterricht: Kurze Filme herstellen

Iman Santoso
Universitas Negeri Yogyakarta

Kurzfassung

Das allgemeine Ziel eines Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts ist es, den Lernenden beizubringen, in der deutschen Sprache kommunizieren zu können. Dies steht im Einklang mit der natürlichen Funktion der Sprache, nämlich als Mittel der Kommunikation unter Menschen. Ein Ansatz für den Fremdsprachenunterricht, der das Erreichen der kommunikativen Kompetenz unterstützt, ist der kommunikative Ansatz.

Die Fähigkeit der Lernenden, in deutscher Sprache zu kommunizieren, hängt tatsächlich nicht nur von der Beherrschung der sprachlichen Elemente, sondern auch von den nicht-sprachlichen Elementen ab, wie das Wissen über die deutsche Kultur. Kultur und Sprache sind sozusagen wie die Münzflächen, die nicht getrennt werden können. Das bedeutet, wenn man eine Fremdsprache lernt und gut beherrschen möchte, ist es viel besser, wenn man auch die Zielkultur gut kennt. Auf dieser Grundlage werden die kulturellen Elemente sowohl in den Lehrwerken für DaF auch im DaF-Unterricht eingesetzt oder integriert.

Das Einsetzen der kulturellen Aspekte im DaF-Unterricht reicht aber nicht aus, um den Lernenden die deutsche Kultur näherzubringen. Manche Hochschulen oder Universitäten veranstalten deswegen besondere Kurse, in denen nur die deutsche Kultur gelehrt wird. An der staatlichen Universität Yogyakarta wird beispielsweise die Thematik der deutschen Kultur in der Vorlesung *“Kontrastive Kulturkunde”* abgehandelt.

Der Unterrichtsprozess in diesem Kurs ist bisher sehr “trocken” abgelaufen, weil er ganz wenig an den Lernenden orientiert und eher lehrerzentriert war. Eine Alternative, die man ausprobieren kann, um den Lern- und Lehrprozess in dieser Vorlesung interessanter und effektiver zu gestalten, ist der Einsatz von einem Unterrichtsprojekt. Eine Form des Unterrichtsprojektes ist das Herstellen eines kurzen Films. Durch Unterrichtsprojekte im Landeskundeunterricht können sowohl die kommunikative als auch die interkulturelle Kompetenz der Lernenden gefördert werden.

Stichwort: Landeskunde, Unterrichtsprojekt, kurze Filme

A. EINFÜHRUNG

Deutsch als Fremdsprache-Unterricht (DaF), sowie Unterricht anderer Fremdsprachen, hat ein Hauptziel, nämlich den Lernenden beizubringen, wie man auf Deutsch (oder der entsprechenden Fremdsprache) schriftlich und mündlich angemessen kommunizieren kann. Diese Kompetenz zu erreichen, ist nicht so einfach. Die Lehrenden sollten sich viele Faktoren überlegen, die im Unterrichtsprozess eine große Rolle spielen. Zuerst müssen sie sich dafür entscheiden, welchem geeigneten Ansatz sie in ihrem DaF-Unterricht folgen wollen. Und danach sollten sie auch feststellen, welche Lehrtechniken dazu geeignet sein könnten. Derzeit gibt es einen Ansatz im Fremdsprachenunterricht, der für den Aufbau kommunikativer Kompetenz bei den Lernenden geeignet ist und als kommunikativer Ansatz bezeichnet wird.

Der kommunikative Ansatz ist im Longman Dictionary (Richards & Schmidt, 2002) wie folgt definiert: *“an approach to foreign or second language teaching which emphasizes that the goal of language learning is **communicative competence** and which seeks to make meaningful communication and language use a focus of all classroom activities.”* In dieser Definition ist zu erkennen, dass im kommunikativen Ansatz die Verwirklichung der kommunikativen Kompetenz betont wird.

Die kommunikative Kompetenz nach Canale und Swan (via House, 1997) besteht aus:

1. *Grammatische Kompetenz, d. h. der Beherrschung von Wortschatz, Satzgrammatik, Wortbildungsregeln, Aussprache, Orthografie usw., also der Elemente des Sprachlichen*
2. *Soziolinguistische Kompetenz, d. h. wie Sprecher Äußerungen in **unterschiedlichen situativen und kulturellen Kontexten** produzieren und verstehen, wobei Faktoren wie der soziale Status der Gesprächsteilhaber, die Rollenverhältnisse zwischen ihnen, das Ziel der Interaktion und die Situationsangemessenheit der Äußerungen in Bedeutung und Form eine Rolle spielen;*
3. *Diskurskompetenz, d. h. wie Sprecher es schaffen, beim Sprechen und Verstehen grammatische Formen und Bedeutungen miteinander zu verbinden, damit Texte und Diskurse entstehen;*
4. *Strategische Kompetenz, also die Beherrschung derjenigen verbalen und non-verbalen Kommunikationsstrategien, die Sprecher verwenden, wenn die Kommunikation zwischen den am Gespräch Beteiligten zusammengebrochen ist.*

Aus der Stellungnahme von Canale und Swain weiß man, dass die Lernenden nicht nur sprachliche Elemente beherrschen sollen, um die kommunikative Kompetenz zu erzielen, sondern dass sie auch den kulturellen Kontext der Zielkultur gut verstehen sollten. Das Wissen über deutsche Kultur ist für die Deutschlernenden wichtig, weil die Entwicklung einer Sprache wesentlich durch den kulturellen Kontext beeinflusst wird. Das bedeutet, dass sich eine Sprache inmitten einer bestimmten Kultur entwickelt. Außerdem entwickelt sich eine Kultur direkt oder indirekt durch eine Sprache weiter. Kultur und Sprache sind wie eine Münze mit zwei Flächen, bei der die Anwesenheit einer Seite mit der der anderen Seite einhergeht.

Basierend auf dieser Argumentation ist es verständlich, dass die kulturellen Aspekte sowohl in den Deutsch-Lehrwerken (siehe die Untersuchung von Santoso, 2005) als auch im Unterricht Deutsch-als-Fremdsprache integriert werden sollen. In manchen indonesischen Hochschulen und Universitäten, die Germanistik als Studienfach anbieten, wird sogar ein spezieller Kurs angeboten, in dem deutsche Kultur sehr intensiv besprochen wird. Man könnte demnach meinen, dass es nicht genug ist, die deutsche Kultur nur im DaF-Unterricht zu behandeln. An der UNY zum Beispiel wird dies deshalb im Kurs "Kontrastive Kulturkunde" abgehandelt.

Meine Erfahrung bei der Durchführung dieses Kurses hat mir gezeigt, dass der Lernprozess im Kurs sehr eintönig ist, da die Übertragung des kulturellen Wissens mehr in eine Richtung läuft, nämlich vom Lehrenden zu den Lernenden. Der Lehrer spielt in diesem Fall die wichtigste Rolle (lehrerorientiert) und nur die kognitive Domäne der Lernenden wird in solch einem Lernprozess gefördert. Um dieses Problem zu überwinden, wird in diesem Referat ein Unterrichtsprojekt im Landeskundeunterricht vorgestellt.

B. INHALT

In den folgenden Abschnitten werden einige Aspekte der *Landeskunde* und ihre Rolle für das Erwerben der interkulturellen Kompetenz bei den Lernenden und Strategien bei der Durchführung von einer landeskundlichen Projektarbeit beschrieben.

1. Landeskunde und interkulturelle Kompetenz

a. Was ist Landeskunde?

Im Wahrig Deutsches Wörterbuch (Wahrig-Buhrfeind, 2006) ist *Landeskunde* definiert als *Wissenschaft von einem bestimmten Land*. Diese Definition ist noch sehr allgemein gehalten, weil es offensichtlich keine genaueren Aspekte genannt werden, die in diesem Bereich enthalten sind. Dennoch können wir trotzdem einschätzen, dass *Landeskunde* aus Wissen über alle Dinge des alltäglichen Lebens einer Gesellschaft in einem bestimmten Land besteht. Landeskunde ist eigentlich ein sehr umfangreiches Thema. Dazu gehört politisches, historisches oder soziologisches Wissen.

In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht meinte Buttjes (via Pauldrach, 1992): "*Landeskunde meint alle Bezüge auf die Gesellschaften, deren Sprache im Fremdsprachenunterricht gelernt wird. Solche soziokulturellen Bezüge treten im fremdsprachlichen Curriculum immer dann auf, wenn den Lernenden die fremde Sprache in ihrem ursprünglichen Verwendungszusammenhang vorgestellt wird.*" Aufgrund von Buttjes Stellungnahme weiß man, dass die Lernenden auch die sozio-kulturellen Aspekte der Gesellschaft gut kennen sollten, wenn sie die Zielsprache gut beherrschen möchten.

Die Kenntnisse über die sozio-kulturellen Aspekte ist sehr wichtig, damit die Lernenden die eben gelernte Fremdsprache in der realen Situation richtig verwenden können. Für Deutschlernende in Indonesien bedeutet dies, dass es nicht genug ist, nur die sprachlichen Elemente der deutschen Sprache zu beherrschen. Ihre sprachliche Beherrschung sollte dann von dem Wissen über die täglichen sozio-kulturellen Aspekte der deutschen Gesellschaft unterstützt werden, im Sinne von Kennen und Verstehen. In Bezug darauf meint Zeuner (2000), dass das wichtigste Ziel beim kommunikativen Fremdsprachenunterricht ist, den Lernenden beizubringen, eine kommunikative Kompetenz zu erreichen. Das bedeutet, dass die Deutschlernenden in der Lage sind, sich ohne Missverständnisse zu verständigen. Und diese kommunikative Kompetenz kann nur erreicht werden, wenn die Lerner in der Lage sind, sprachliche Handlungen im Alltag und alltagskulturelle Phänomene zu verstehen.

Ein noch wichtigerer Aspekt beim Landeskundeunterricht ist die Stoffauswahl. Es könnten Probleme bei der Stoffauswahl auftreten, weil Landeskunde ein sehr umfangreicher Bereich ist. Bei der Stoffauswahlstrategie schlug Zeuner (2000) folgende Punkte vor, die in Betracht gezogen werden sollten:

Landeskundliche Inhalte lassen sich nach drei Ebene strukturieren:

- 1) *Die Ebene der isolierten Fakten und sachlichen Daten über ein Land (zahlen, Statistik);*
- 2) *Die Ebene der konkreten Situationen, Verhaltensweisen, Einstellungen, (kommunikativen) Strukturen von Individuen und/oder Gruppen ("der konkrete Fall");*
- 3) *Die Ebene des Systems, d. h. der gesellschaftlichen Strukturen und ideologischen Strukturen und ideologischen Muster (System; Ideologie) (nach Bischof/Borchard 1987)*

Er meinte weiter, interkulturelle Landeskunde solle zuerst nach dem "konkreten Fall", dem konkreten Menschen, der konkrete Situation (Ebene 2) in einem gesellschaftlichen und ideologischen System fragen. Die beiden Ebenen (Ebene 1 und 3) dienen dann zur Erklärung, zum Verständnis oder zur Relativierung des konkreten Falles.

b. Ansätze in der Landeskundemethodik

Wie man Landeskunde im Fremdsprachenunterricht einsetzen oder integrieren kann, ist eine wichtige Frage. An der UNY wird Landeskunde in einer eigenen Vorlesung unterrichtet, also nicht nur im Sprachunterricht gelehrt oder eingesetzt. Weimann und Horsch (via Pauldrach, 1992) schlagen folgende Klassifizierung der verschiedenen Landeskundemethodiken vor. Sie unterscheiden zwischen dem kognitiven, dem kommunikativen und dem interkulturellen Ansatz. Folgend werden diese Ansätze kurz beschrieben.

Im kognitiven Ansatz (Pauldrach 1992) stehen *Realien, Institutionskunde, Geschichte und Kultur auf der Ebene der Lerninhalte im Vordergrund. Der Lernprozess zielt dabei vor allem auf die Aneignung von Wissen, Daten und Fakten ab. Landeskundliches Lernen ist in diesem Ansatz dem sprachlichen Lernen meist nachgeordnet und findet oft erst im Unterricht mit Fortgeschrittenen statt.*

Zum kommunikativen Ansatz meinte Pauldrach (1992), dass

die Lerninhalte jetzt nicht mehr anhand der Gegenstände der Zielkultur gewonnen werden. Im Vordergrund stehen vielmehr die Erfahrungen, Kenntnisse und Einstellungen der Lernenden. Die Landeskunde ist im kommunikativen Fremdsprachenunterricht sowohl informations- als auch handlungsbezogen konzipiert und soll in beiden Fällen vor allem das Gelingen sprachlicher Handlungen im Alltag und das Verstehen alltagskultureller Phänomene unterstützen. Die Lernziele beziehen sich vor allem auf Handlungsfähigkeit in der Zielkultur und Einstellungen gegenüber der Zielkultur.

Dies wurde auch von Loenhoff bestätigt (via Kaikkonen, 1997:48) Konzepte, Bedeutungen und Kommunikation sind nicht nur sprachliche Tätigkeit, sondern sie ergeben sich aus weiteren Semiotisationen, in denen es viel mehr Komponenten als nur eine verbale Kommunikation gibt. Auf diese Weise besteht die kulturelle Norm des guten Benehmens innerhalb einer Gemeinschaft möglich aus verbaler und nonverbaler Kommunikation.

Dem interkulturellen Ansatz liegt nämlich folgendes Konzept zugrunde: *Neben die kommunikative fremdsprachliche Kompetenz tritt Kultur- bzw. Fremdverstehen als gleichberechtigtes Lernziel. Mithilfe exemplarischer Themen sollen die Lernenden befähigt werden, die eigene und fremde Kultur besser zu verstehen.* (Pauldrach, 1992)

Der Kommunikationserfolg zwischen zwei Kommunikatoren aus zwei verschiedenen Kulturen wird nicht nur durch die Beherrschung der sprachlichen Elemente wie Wortschatz und Grammatik bestimmt, sondern auch durch die Fähigkeit, die (fremde) Zielkultur des Kommunikationspartners zu erkennen, zu verstehen und auch in Bezug darauf empathisch zu handeln. Im weiteren Sinne bedeutet dies: *Das Globalziel der interkulturellen Kommunikation soll darüber hinaus einen Beitrag leisten zur Völkerverständigung* (Weimann G / W Hoch via Pauldrach, 1992)

Didaktisches Konzept	Kognitiver Ansatz	Kommunikativer Ansatz*	Interkultureller Ansatz/ kulturbezogenes Lernen
Didaktischer Ort	Eigenes Fach/selbständige Unterrichtseinheit	Im Fremdsprachenunterricht	Im Fremdsprachenunterricht
Übergeordnetes Ziel	Wissen: Systematische Kenntnisse über Kultur und Gesellschaft aufbauen	Kommunikative Kompetenz: In der Lage sein, sich ohne Mißverständnisse zu verständigen	Kommunikative und kulturelle Kompetenz: sich und andere besser verstehen
Inhalte	Soziologie Politik Wirtschaft Kultur Geschichte ↓ LANDESBILD	Wie Leute wohnen Wie Leute sich erholen Wie Leute miteinander in Verbindung treten Wie Leute am Gemeinwesen teilnehmen Wie Leute sich versorgen Wie Leute arbeiten/ ihren Lebensunterhalt sichern Wie Leute sich bilden (kulturelle Tradierung) ↓ ALLTAGSKULTUR/ GESPRÄCHSTHEMEN	Alle Repräsentationen der Zielkultur im Unterricht: Ihre Bedeutung innerhalb der Zielkultur und für die Lernenden ↓ FREMD-/KULTURVERSTEHEN

Abb. 1: Drei Ansätze in der Landeskundemethodik nach Weimann und Hosch (via Pauldrach, 1992)

Bezieht man sich auf diese Ansätze, weiß man, dass das Lernziel des aktuellen Landeskundeunterrichts nicht nur die kommunikative Kompetenz, sondern auch die interkulturelle Kompetenz bei den Lernenden mit einbeziehen sollte. In Wikipedia wurde definiert, dass *interkulturelle Kompetenz die Fähigkeit, mit Menschen anderer Kulturkreise erfolgreich zu agieren ist, im engeren Sinne die Fähigkeit zum beidseitig zufriedenstellenden Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen. Diese Fähigkeit kann schon in jungen Jahren vorhanden sein oder auch entwickelt und gefördert werden.* Mit anderen Worten kann dann beschrieben werden, dass interkulturelle Kompetenz die Fähigkeit ist, die eigene Kultur zu schätzen oder zu respektieren (das Eigene) und Empathie zu fremden Kulturen (das Fremde) zu haben.

2. Landeskundliches Unterrichtsprojekt

a. Was ist ein Unterrichtsprojekt?

Ein Lernprozess kann dann als erfolgreich bezeichnet werden, wenn die vorher geplanten Lernziele erreicht wurden. Das Erreichen dieser Ziele hängt davon ab, wie der Lernprozess in der Klasse von dem Lehrer durch den ausgewählten Ansatz, den Unterrichtsmethoden und den Lehrtechniken durchgeführt wird.

Der Unterrichtsprozess in Indonesien ist bis heute noch oft durch lehrerzentrierte Unterrichtsmodelle dominiert. In solchem Unterricht spielt der Lernende eine passive Rolle und das Wissen wird nur in einer Richtung weitergegeben, nämlich vom Lehrenden zum Lernenden. Dies ist auch im Kurs der *Kontrastive Kulturkunde* in der Deutschabteilung an der staatlichen Universität Yogyakarta zu erkennen. Dieses Lernmodell ist selbstverständlich nicht nur schlecht, aber es neigt dazu, die Rolle der Lernenden als Individuen zu verachten, die eigentlich in der Lage sind, ihr eigenes Wissen zu konstruieren.

Später wurde ein anderes Modell bekannt, das als lernerzentriert bekannt ist. In diesem Modell werden Lernende in eine aktive Position gestellt. Eine von vielen Lernstrategien, die den Lernenden Gelegenheit gibt, sich selber aktiv und kreativ ihr Wissen aufbauen zu können, sind Unterrichtsprojekte. Unterrichtsprojekte sind eigentlich schon lange bekannt und werden oft in anderen Kursen außerhalb der Fremdsprachenkurse eingesetzt.

Ein Unterrichtsprojekt nach Twielmann (via Krumm, 1991:5) wurde wie folgt definiert:

*“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”*

Richards und Schmidt (2002: 428) nannten eine Projektarbeit als *Project Work in Teaching* und meinten damit *“an activity wich centres around the completion of a task, and wich usually requires extended amount of independent work either by an individual student or by a group of students. Much of this work takes place outside the classroom”*.

Es gibt im Wesentlichen fünf Elemente, die als wichtige Merkmale in der Projektarbeit dienen (Krumm, 1991:6), nämlich:

1. **Ein konkretes Ziel**, das es erlaubt, Sprache in kommunikativer Funktion zu verwenden, das es erlaubt, Neues, Fremdes zu entdecken und zu erfahren;
2. **Gemeinsame Planung und Ausführung durch Lehrer und Schüler**,

wobei zunächst einmal die Schüler versuchen, mit ihren vorhandenen Sprachkenntnissen zurechtzukommen;

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 Situationen konkret erfahrbar wird;
4. **Die selbstständige Recherche und Aktion der Schüler** unter Benutzung aller verfügbaren Hilfsmittel.
5. **Ein präsentables Ergebnis**, das auch über das Klassenzimmer hinaus vorgezeigt werden kann.

Basierend auf diesen Merkmalen ist die Durchführung eines Projekts im Landeskundeunterricht nicht unmöglich. Ein Unterrichtsprojekt kann sogar einen positiven Einfluss auf die Lernenden erwirken. Erstens wird die Lernatmosphäre lebendiger und ermöglicht den Lernenden, die deutsche Kultur durch mehrere Sinnesorgane zu verstehen (*mehrkanaliges Lernen*). Aus der Perspektive der *multiplen Intelligenz* gibt ein Klassenprojekt den Lernenden die Möglichkeit, die unterschiedlichen Formen von Intelligenz zu erfahren und miteinander zu verknüpfen.

Zweitens kann ein Unterrichtsprojekt auch positive Impulse in den Lernenden erzeugen, wenn sie sich selbst erfahren und begreifen, dass sie mit der deutschen Sprache etwas tun (produzieren) können. Diese Erfahrung führt bei den Deutschlernenden wiederum zu einer größeren Lernmotivation. Es gibt im Bereich der Lernpsychologie ein Prinzip, nämlich *Learning by Doing*. Letztendlich werden die Lernenden durch das Klassenprojekt erlernen im Team zu arbeiten. Somit wird die Fähigkeit im Team zu arbeiten, ebenfalls gefördert.

b. Das Einsetzen einer Projektarbeit im Landeskundeunterricht

Ein Unterrichtsprojekt kann als *kooperatives Lernen* klassifiziert werden. Es kann im Allgemeinen in drei Phasen durchgeführt werden (Richards und Schmidt, 2002: 428), nämlich:

1. *Classroom planning. The students and teacher discuss the content and scope of the project, and their needs*
2. *Carrying out the project. The students move out of the classroom to complete their planned tasks.*
3. *Reviewing and monitoring. This includes discussion and feedback sessions by the teacher and participants, both during and after the project.*

Wie bereits beschrieben, läuft der Lernprozess in der *Kontrastiven Kulturkunde* in der Deutschabteilung der UNY eintönig ab, weil es tendenziell mehr am Lehrenden orientiert ist. Im akademischen Jahrgang 2009/2010 wurde ein Klassenprojekt in diesem Kurs eingesetzt.

Das Unterrichtsprojekt wurde in drei Stufen (Phasen) durchgeführt. In der ersten Phase diskutierte der Lehrer mit den Lernenden die Form der Projekte, die in

diesem Kurs durchgeführt werden sollte. Es wurden mehrere Optionen erörtert, die die Erstellung eines Posters, die Durchführung eines Rollenspiels oder die Produktion eines kurzen Filmes mit einschlossen. Unabhängig von der gewählten Form wurde erwartet, dass die Unterschiede zwischen der Kultur der Lernenden und der Zielkultur (deutsche Kultur) dargestellt werden können.

Die Lernenden haben dann entschieden, dass sie Kurzfilme erstellen wollten, in denen die Kommunikation zwischen Indonesiern und Deutschen dargestellt wird. Dort sollte auch gezeigt werden, wie die Personen aus zwei verschiedenen Kulturen versuchen, gut zu kommunizieren und sich zu verständigen. Ungleiche Denkweisen oder Ansichten, die die einzelnen Personen besitzen, würden dann möglichst zu einem Missverständnis führen. Das Ziel bei der Herstellung dieser Filme sollte sein, zwischen zwei verschiedenen Kulturen vergleichen zu können, damit Zuschauer die fremde (deutsche) Kultur verstehen und ihre eigene Kultur einschätzen können. Durch die Herstellung von Kurzfilmen kann das interkulturelle Lernen verstärkt werden, wie die Stellungnahme von Krumm (1991:8) zeigt: *Interkulturelles Lernen, das dem Vergleich der eigenen und der Zielkultur dient, hat immer einen gewissen Projektcharakter, der mit Hilfe von Medien noch verstärkt werden kann.*

In der zweiten Phase wurde diskutiert, welche Aspekte der deutschen Kultur sich von der indonesischen Kultur unterscheiden. Dies ist ein Prozess des Vergleichens. Pauldrach (1992) sagte, dass dieser Prozess drei Punkte beinhaltet: (1) *Identifizieren, also Gleichheit feststellen*, (2) *Differenzieren, also Unterschiede d. h. Nichtgleichheit feststellen* und (3) *Komparation, also Verschiedenheit in der Gleichheit messen*.

Die kulturellen Unterschiede, die schon ausgewählt wurden, wurden dann in einem Dialog zwischen Deutschen und Indonesier nachgebildet. Die Themen sind unter anderen gemeinsamen Essen, Umweltbewusstsein, Geschenke, Fahrkarten kaufen usw. In dieser Phase fingen die Lernenden an, ein Szenario zu schreiben und die Aufgaben zwischen sich zu teilen. In diesem Moment wurden ihre deutschen Sprachkenntnisse indirekt gefördert. Der Lehrer dient in diesem Fall vor allem als Betreuer. Danach identifizierten die Lernenden die erforderlichen Hilfsmittel für die Herstellung eines Films. Sie organisierten auch gemeinsam, wer die Aufgabe von Schauspieler, Regisseur, Kameramann und Redakteur übernehmen sollte und legten gemeinsam den Ort der Dreharbeiten fest.

In der dritten Phase machten die Lernenden Bildaufnahmen und Bildbearbeitung und präsentierten danach die Endergebnisse. In dieser Phase wurde eine gemeinsame Evaluierung der Umsetzung der Projektarbeit gemacht. Die Durchführung des Klassenprojekts ist empfehlenswert, um interkulturelle und kommunikative Kompetenz bei den Lernenden zu bilden. Sie lernten auch, wie man mit den elektronischen Medien

wie Kamera und Computer umgehen, um den Film zu bearbeiten – sogenannte Medienkompetenz. Nicht zuletzt konnten sich die Lernenden auch in der Teamarbeit üben und ihre Kreativität zum Ausdruck bringen.

C. Schluss

Das Erlernen von Landeskunde kann auf verschiedene Art und Weise durchgeführt werden. Ein oft verwendetes Unterrichtsmodell für dieses Fach ist das klassische Modell mithilfe der Methoden Vortrag und Diskussion. Dieses Modell hat einige Nachteile. Die Atmosphäre in der Klasse kann eintönig und langweilig werden, weil der Prozess der Wissensübertragung nur in eine Richtung erfolgt. Die Lehrer spielen in dem Fall eine dominante Rolle (lehrerorientiert).

Eine gute Lösung dafür ist, ein Unterrichtsprojekt umzusetzen, zum Beispiel kurze Filme herstellen. Das Projekt zielt darauf ab, das Verständnis der Lernenden in Bezug auf die deutsche Kultur zu vertiefen und mit der eigenen Kultur zu vergleichen. Durch dieses Projekt wird erwartet, dass die Lernenden in der Lage sind, sich in die fremden Kulturen einzufühlen und ihre eigene Kultur einschätzen zu können. Wenn sie das Verständnis für die kulturellen Unterschiede zwischen Deutschland und Indonesien haben, kann dann ihre kommunikative Kompetenz in der deutschen Sprache verbessert werden.

Ein Klassenprojekt hat auch positive Auswirkungen auf die Lernenden angesichts der affektiven Domäne. Die Lernenden lernen, mit ihren Teamkollegen zusammenzuarbeiten. Sie werden außerdem motiviert, ein Szenario in guter deutscher Sprache zu schreiben und danach zu spielen. Sie lernen dadurch auch die Verwendung und den Umgang von elektronischen Medien und Computerprogramme und wissen, wie man Filme produziert.

Bibliographie

- House, Juliane. 1997. "Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache" in *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (Online). ZIF 1(3).
- Kaikkonen, Pauli. 1997. "Learning a culture and foreign language at school – aspects of intercultural learning" in *Language Learning Journal*. March 1997, No 15.
- Krumm, Hans-Jürgen. 1991. "Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht" in *Fremdsprache Deutsch - Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts: Unterrichtsprojekte*. Heft 4/April 1991. München: Verlag Klett Edition Deutsch
- Pauldrach, Andreas. 1992. "Eine unendliche Geschichte: Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren" in *Fremdsprache Deutsch - Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts: Landeskunde*. Juni, 1992. München: Verlag Klett Edition Deutsch.
- Richards, Jack C., Schmidt, Richard. 2002. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Pearson Education Limited
- Santoso, Iman. 2005. "Karakteristik Muatan Landeskunde dalam Buku Ajar Kontakte Deutsch". Dalam *Litera: Jurnal Penelitian Pendidikan*. Yogyakarta: FBS - UNY
- Wahrig-Buhrfeind, Renate. 2006. *Wahrig Deutsches Wörterbuch*. München: Wissen Media Verlag GmbH
- Zeuner, Ulrich. 2000. *Landeskunde und interkulturelles Lernen, eine Einführung*. Dresden; Technische Universität Dresden.
- _____ „Interkulturelle Kompetenz“ in *Wikipedia der freie Enzyklopädie* http://de.wikipedia.org/wiki/Interkulturelle_Kompetenz, Datum: 11 Januar 2010 um 10.15 Uhr

Kooperative Binnendifferenzierung im Unterricht

Dr. Irene Risakotta
UNESA

Einleitung

Als Mittel der Verständigung dient uns die Sprache. Es gibt viele Faktoren, welche die Sprache beeinflussen. Zu den wichtigsten gehören die Altersstruktur, Sozialstruktur und die allgemeine Kultur des Volkes.

Die Lerngewohnheit ist z. B. bei den meisten Lernenden noch immer ein totes Auswendiglernen. Wörter und Sätze werden eingepägt ohne zu verstehen und auch ohne das Gelernte anwenden zu können. Nicht viele lernen lebendig auswendig (gezielt und bewusst mit Verständnis).

Dazu kommt noch, dass bei uns die Prüfung eine so große Rolle spielt. Das ganze Lernen ist darauf ausgerichtet und nicht darauf, dass man im Leben davon Nutzen hat. Hinführung zu mehr Selbsttätigkeit, Eigenverantwortung und lebensbegleitendem Lernen, Entwicklung von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz, Förderung durch Differenzierung und Individualisierung gehören zu den Forderungen des neuen Lehrplans.

Viele Lehrende fragen sich: Wie sollen wir das alles bewältigen? Wie können wir diesen Forderungen Rechnung tragen. Ein allgemeines Umdenken dem Lehren und Lernen gegenüber muss stattfinden. Die Lehrenden, lange im alleinigen Besitz alles Wissens - werden sich zu Begleitern weiterentwickeln müssen, die die Lernumgebung bereitstellen, organisieren, strukturieren und die Lernenden beraten und betreuen. Die Lernenden sollen im Unterricht dort abgeholt werden, wo sie stehen. Sie selbst müssen mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen übertragen bekommen. Das geschieht natürlich nicht von heute auf morgen.

Heutzutage gibt es einen Trend an jeder Schule eine RSBI Klasse zu eröffnen. Lernende, die "schnell" lernen können, werden ausgewählt und in diese Elite-Klasse eingestellt. Ob solche Diskriminierung (oder ist dieses Vorgehen eine Art Differenzierung) gute Früchte mit sich

bringt, kann man leider erst nach 3-8 Jahren erfahren. Ob es dann nicht zu spät wäre!??

Man kann Differenzierung zwischen äußerer Differenzierung und innerer Differenzierung unterscheiden. Eine äußere Differenzierung könnte eine gesellschaftliche Schichtenbildung verschärfen. Eine solche Außendifferenzierung in der Form von RSBI-Klassen hat die Regierung vollzogen. Wäre diese Außendifferenzierung auf eine ganze Schule bezogen; könnte es bestimmt positive Auswirkungen bringen.

In diesem Beitrag möchte ich einen kooperativen binnendifferenzierten Unterricht zur Diskussion anregen.

Auf dem ersten Blick scheinen unsere Klassen homogen zu sein, aber mittlerweile erfährt man, dass in unseren Klassen Lernende sich zusammenfinden, die sich in den folgenden Aspekten unterscheiden: Unterschiede im Alter, im Geschlecht und in den Geschlechterrollen, in Lebensbedingungen (Armut oder Wohlstand gewohnt), in der Motivation, in Lernerfahrungen, im Lerntempo, im Lernverhalten, in den Lern- und Wahrnehmungstypen, in der Leistung, in den Kompetenzen, in kulturellen Lehr- und Lernstilen, u. a.

Diese verschiedenen Arten von Heterogenität treten in unseren Klassen auf. Die Lehrenden sind hiermit konfrontiert. Wie kann man mit dieser Heterogenität positiv umgehen?

Binnendifferenzierung und kooperatives Lernen reagieren auf Heterogenität in Lerngruppen und nutzen sie. Wie die Unterschiede der Lernenden ernst genommen und produktiv gemacht werden können, wie jeder entsprechend seiner Lernvoraussetzungen den maximalen Lernzuwachs erzielen kann, darum geht es bei der Binnen- oder inneren Differenzierung. In diesem Fall gehört dieses Ziel zu den zentralen Aufgaben der Lehrenden. Die Lehrenden sollen die Lernenden durch differenzierende Aufgaben und Materialien das individualisierte Lernen ermöglichen. Die Lernenden lernen durch Erfahrung und Reflexion besser, anstatt nur Anweisungen auszuführen. Vielen Lehrenden ist bewusst, dass die Lernenden unterschiedliche Voraussetzungen mit in den Unterricht bringen und nicht auf dieselbe Art und Weise angesprochen werden können.

Eine Binnendifferenzierung in der Klasse wäre die Antwort. Was ist eine Binnendifferenzierung und wie kann man diese in der Klasse einsetzen? Was wird im Unterricht differenziert? Was ist kooperatives Lernen? Was ist nun kooperative Binnendifferenzierung?

Differenzieren im Unterricht

Differenzieren im Unterricht hat einen engen Zusammenhang mit Heterogenität. Viele Lehrende entwickeln in ihrer Tätigkeit eine Fähigkeit, den unterschiedlichen Bedürfnissen ihrer Lernenden gerecht zu werden. Dieser konstruktive Umgang mit der Vielfalt ist nämlich die Binnendifferenzierung.

Nach Kaufmann (2007:192) versteht man unter Binnendifferenzierung: alle Maßnahmen, die innerhalb einer Lerngruppe dazu beitragen, unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Rechnung zu tragen bzw. den Lernprozess für verschiedene Lernende unterschiedlich zu gestalten.

Die Ziele der Binnendifferenzierung für die Lernenden sind also: Förderung der Bereitschaft zu Kooperation und Teamwork, Stabilisierung der Lerngruppe, Förderung der Selbstverantwortung für das eigene Lernen, Förderung der Lernerautonomie, Förderung der Motivation, Bewältigung von Konflikten, Belebung und Effektivierung der Lernprozesse, Einbezug aller Lernenden, die alle zur Zunahme der kommunikativen Kompetenz bringen sollten.

Die wichtigsten Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung sind: Differenzierung nach Themen und Textsorten, nach Leistungsniveau, nach geschlossenen oder offenen Aufgaben, nach Sozialformen, nach Lerntechniken und Lernstrategien. In multikulturellen Lerngruppen kann sogar eine Differenzierung nach Ausgangssprachen durchgeführt werden.

a. Differenzierung nach Themen und Textsorten

Bei dieser Art kann man entweder an einem bestimmten Thema arbeiten, oder man wählt verschiedene Themen bzw. Unterthemen aus, die die Lernenden interessieren.

An einem bestimmten Thema arbeiten heißt hier verschiedene Texte (in einer Zeitung oder aus einer persönlichen Aussage) oder verschiedene Textsorten (ein Gedicht, einen Dialog, eine Statistik) anbieten. Dabei hat man den Vorteil unterschiedliche Lerntypen bzw. multiple Intelligenzen bedienen zu können, indem man das angebotene Lernmaterial entsprechend differenziert → z. B. Bilder, Hörmaterialien, Gegenstände und Bewegungsmöglichkeiten. Bei der letztgenannten Art werden die Lernenden in Kleingruppen geteilt. Die einzelnen Gruppen arbeiten an verschiedenen Themen/Unterthemen. Wenn man z. B. das Thema "Sport" behandeln will, kann eine Gruppe das Thema Fußball im Internet recherchieren. Eine andere Gruppe kann das Thema Sportvereine in der Stadt oder Sportunterricht in der Schule nehmen und jede Gruppe soll es dann später im Plenum präsentieren.

b. Differenzierung nach Leistungsniveau

Die Lernenden bekommen unterschiedlich anspruchsvolle Aufgabenstellungen, die von ihren jeweiligen Lernzielen, von der jeweiligen trainierten Fertigkeit, von der Phase abhängen. Als Beispiel wird eine Textarbeit genommen. Bei der Anzahl der Verständnisfragen kann man einen Text differenzieren, indem man zwei verschiedene Sätze von Fragen, A und B erstellt. Allen Lernenden wird das Arbeitsblatt A gegeben. Die schnelleren bearbeiten zusätzlich Arbeitsblatt B oder man verteilt Texte unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades.

Hierzu gibt es ein Beispiel aus dem Lehrerhandbuch (LHB) *Schritte 1*.

"Bitten Sie die TN, in Gruppen jeweils einen Text zu lesen:

- 1) eher ungeübte TN lesen den Text von Emmanuel,
- 2) bereits geübte TN den von Christian und
- 3) die schnellsten TN den von Ratha,, (Schritte 1 LHB, S.60)

Im LHB des Lehrwerks *Schritte* steht: „Die differenzierenden Übungen im Arbeitsbuch können im Kurs oder als Hausaufgabe bearbeitet werden. Die *Basisübungen* mit den schwarzen Arbeitsanweisungen sollen von allen TN (Teilnehmern) gelöst werden. Zusätzlich können die *Vertiefungsübungen* (blaugraue Arbeitsanweisungen) und die *Erweiterungsübungen* (blaue Arbeitsanweisungen) gelöst werden“ (Schritte LHB, S.9)

Ein anderes Beispiel aus dem Lehrwerk Pluspunkt 1 b Kapitel 10 „Im Kaufhaus“, Verkaufsgespräch

Basisübung: Kursbuch S. 55-56, Übungen 1, 2 und 3

Vertiefung: Kursbuch „Alles klar?“ S.59, Übung 5 und Arbeitsbuch S.45, Übungen 1 und 2

Erweiterung: Arbeitsbuch, S.46, Übungen 3 und 4 (Kaufmann, 2007: S.202)

Eine andere Variante in der Textarbeit ist z. B. der Lückentext. Mithilfe des Programms für PC, *Übungsblätter per Mausclick* kann man eine unterschiedliche Anzahl von Lücken in einem Text erstellen, z. B. nach Wortarten oder Grammatikgebieten. Die Aufgabe ist leicht, wenn man die Wörter zur Ausfüllung der Lücken vorgibt, und schwieriger, wenn man keine Vorgaben gibt.

Auch beim Kreuzworträtsel ist die Aufgabe leichter, wenn man den Anfangsbuchstaben angibt und schwieriger, wenn man nichts angibt.

c. Differenzierung nach geschlossenen oder offenen Aufgaben

Bei geschlossenen Aufgaben ist nur eine richtige Antwort möglich. Die Lernenden produzieren Worte, Ausdrücke oder ganze Textpassagen, die vorher festgelegt wurden. Offene Aufgabenstellungen ermöglichen den schwächsten Lernenden in der Gruppe, einige der Lernziele zu erreichen. Einige Merkmale einer offenen Aktivität sind:

- 1) Wahl: Die Lernenden können zwischen untergeordneten Aufgaben wählen, z. B. aus einer Liste von Fragen diejenigen auswählen, die ihr Partner sie fragen soll.
- 2) Quantität: Es ist völlig akzeptabel, wenn die Lernenden eine Aufgabe nur teilweise fertigstellen können.
- 3) Komplexität: Auf verschiedenen Ebenen kann eine Lernende einfache Sätze mit einfachen Ideen produzieren, eine andere ungewöhnliche oder tiefsinnige Gedanken in einfachen Sätzen ausdrücken, oder eine dritte benutzt eine komplexe Sprache um sowohl komplizierte als auch einfache Sachverhalte auszudrücken.
- 4) Rollen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades: Einige Aktivitäten, z. B. Rollenspiele können mit größeren sprachlichen Herausforderungen verbunden sein. Langsamere Lernende können anhand eines Handouts ihre Fragen oder Antworten stellen, während schnellere die Fragen oder Antworten frei ausdrücken. Die Aufgabenstellung erlaubt den Lernenden zwischen verschiedenen Redemitteln zu wählen, und die Antworten ihrer sprachlichen Kompetenz anzupassen.

d. Differenzierung nach Sozialformen

Mit dem Lernen verbundenen Sozialverhalten gibt es auch Unterschiede, nämlich:

- ♦ gern und erfolgreich praktiziertes Alleinlernen
- ♦ Vorliebe für Partnerarbeit
- ♦ Neigung und Fähigkeit zum Lernen in Kleingruppen
- ♦ Tendenz zum (manchmal völlig) lehrerabhängigen Lernen
- ♦ Lernen durch aufmerksames Zuhören (nicht nur bei Lehrervortrag)
- ♦ Lernen durch extensives Mitmachen [...] (nach Göbel, 1981 in Kaufmann, 2007: S.197)

Um diese unterschiedlichen Interessen gerecht zu werden, sollen verschiedene Sozialformen für verschiedene Aufgabentypen bereitgestellt werden.

Nach Schwerdtfeger (2001, S 111-112) soll bei inneren Differenzierung vorher überlegt werden, ob die Ergebnisse der Aufgabenstellungen in den verschiedenen Sozialformen den anderen Lernenden zugänglich gemacht werden sollen, [...] Die Lernenden werden unterschiedlich viel Zeit für die Bearbeitung der Aufgaben brauchen. Für die schnelleren soll immer weitere Aufgaben vorbereitet werden.

e. Differenzierung nach Lerntechniken und Lernstrategien

Wie erfolgreich Lernende lernen können, hängt auch davon ab, in welchem Maß sie die Techniken des Lernens beherrschen. Nach Ute Rampillon (2000) sind drei Schritte in der Progression der Lernkompetenz zu vollziehen.

- 1) Lerntechniken kennenlernen: Aufgaben, bei denen die Lernenden Techniken zum selbst gesteuerten Lernen kennenlernen, z. B. Lernende überlegen sich, welche Medien zum Lernen überhaupt benutzt werden können.
- 2) Lerntechniken sammeln: Aufgaben, bei denen die Lernenden Lerntechniken sammeln, vergleichen und ordnen und dabei das selbst gesteuerte Lernen vorbereiten, z. B. Möglichkeiten sammeln und auflisten beim Vokabellernen.
- 3) Lerntechniken erproben: Aufgaben, bei denen die Lernenden mit Lerntechniken experimentieren, ihren Einsatz trainieren, ihre Nützlichkeit bewerten und selbst gesteuertes Lernen erproben, z. B. Lernende berichten von ihren Lernerfolgen

Kooperatives Lernen

Der Begriff „kooperatives Lernen“ stammt von dem kanadischen Lernforscher Norm Green (2000). Ein bedeutender Unterschied des kooperativen Lernens gegenüber einer normalen Gruppenarbeit liegt darin, dass jedes Mitglied in der Gruppe genau weiß, was seine Aufgabe ist und dass er am Ende der Arbeit für den Erfolg verantwortlich ist. Dieses Vorgehen heißt nach Green „positive Abhängigkeit“. Beim kooperativen Lernen lernen Lernende Verantwortung der gesamten Gruppe und die individuelle Verantwortung kennen. Verantwortungsbewusste Teamfähigkeit sind Kompetenzen, die sich unsere Lernenden aneignen müssen, um in der

zukünftigen Arbeitswelt zu bestehen. Gruppenarbeit ist als Sozialform im DaF-Unterricht so zu gestalten, dass Lernende sie als sinnvolle Lernform erfahren und als soziale Kompetenz weiter entwickeln können.

Um eine positive Abhängigkeit zu erreichen, ist bei der Gruppenzusammensetzung darauf zu achten, dass insgesamt ein möglichst förderliches soziales Klima in der jeweiligen Gruppe

herrscht. Es soll sorgfältig geprüft werden, wer mit wem miteinander arbeiten kann. Gruppen können nach Neigung, Leistung, Aufgabentypen, Teilnehmerrolle gebildet werden. Differenzierte Arbeitsaufträge für Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit werden nach Anzahl der zu erledigenden Aufträge, Umfang des Vorwissens, Anforderungshöhe, Komplexität, einzusetzenden Verfahren festgelegt. Differenzierte Aufgabenpakete für Freiarbeitsphasen werden speziell angeboten, um ein Fundamentum zu erreichen oder in einem Additum weiterzuarbeiten. Dies geschieht durch Zuordnung verschiedener Methoden zu den Lernenden, wie analytisch, produktiv, diskursiv, Reproduktion, Reorganisation, Problemlösen, Transfer, bewertende Stellungnahme. Dabei kann die Anzahl der Mitglieder in einer Gruppe variabel sein. Je nach Umfang des Arbeitsauftrags können drei bis fünf miteinander arbeiten. Eine Partnerarbeit ist auch denkbar. Wichtig ist, dass

jedes Mitglied eine Aufgabe hat, dass keiner ohne den anderen die Arbeit erledigen kann, also Abhängigkeiten entstehen.

Welche Aufgaben haben die Lehrenden nun, wenn die Lernenden selbsttätig sein sollen?

- 1) Materialien bereitstellen: Es sollen Themen ausgewählt werden, die das direkte Lernumfeld und die Erfahrungen der Lernenden aufgreifen.
- 2) eine Deutsch-Werkstatt gestalten: Rätsel und Spiele, Anregungen zur freien Textproduktion durch stimulierende Materialien, Textkarteien, Grammatik- und Rechtschreibkarteien, Lesebögen, Lernscheiben, Laufdiktate u. a. zur Verfügung stellen. Für Freiarbeitsangebote sollen Ordner mit Arbeitsblättern vorhanden sein: Jedes Arbeitsblatt für Gesamt- oder Gruppenunterricht wird gleich zehnmal mehr kopiert und in einer Klarsichthülle in Ordnern archiviert. Dieser Ordner kann ständig von Lernenden benutzt werden, besonders die ihre Aufgaben schneller erledigt haben als die anderen.
- 3) Beobachtung: Lehrende haben die Möglichkeit die Gruppe oder einzelne Lernende mittel- bis langfristig zu beobachten und in den richtigen Augenblicken eingreifen. Dabei können sie auch Daten für die Noten sammeln.
- 4) Unterstützung bei inhaltlichen Fragen: Die Gruppen wünschen sich trotz aller Eigenständigkeit hin und wieder eine Entscheidungshilfe von einer „Autorität“. Offene Arbeitsformen geben den Lernenden die Chance ihre Überlegungen gemeinsam in der Gruppe zu erörtern. Durch Moderation kann der/die Lehrende die Lernenden dabei begleiten, selbst eine Antwort auf die Fragen zu finden.
- 5) technischer Support: Computer sind heutzutage „in“, aber durch falsches Eingeben eines Zeichens kann die ganze Arbeit kaputtgemacht werden. Der/die Lehrende wird also wieder

Zeit brauchen, gemeinsam mit den Lernenden das Richtige zu finden.

- 6) Bewertung kooperativer Gruppenarbeit: Es ist auch zu überlegen, nicht nur eine Gruppennote zu geben, sondern auch die Leistungen der einzelnen Lernenden in der Gruppe einzeln zu bewerten. Wichtig ist dabei, dass jedes Mitglied der Gruppe gleichermaßen an der Endnote beteiligt ist. Beispiel für eine Bewertung.

Eine Gruppe wird aus fünf Personen gebildet, zunächst hat jede Person 11 Punkte, addiert ergeben sich daraus 55 Punkte. Nun können die Lernenden gemeinsam überlegen und diskutieren, wie diese 55 Punkte gerecht zu verteilen sind, wer sich vielleicht stärker als andere, welcher sich weniger eingebracht hat. Auf Basis ihrer Beobachtungen können Lehrende den Beschluss der Gruppe anzweifeln. So könnte dann z. B. das Ergebnis sein.

Lernender/ Lernende A	“Leistungsträger” - 13 Punkte
Lernender/Lernende B	gut mitgemacht - 11 Punkt
Lernender/Lernende C	Problemkind - 8 Punkte
Lernender/Lernende D	oft gefehlt, sonst sehr gut - 8 Punkte
Lernender/Lernende E	“fleißig, fleißig” - 12 Punkte

(Kaufmann, 2007)

In einer weitgehender Variante müssten drei unterschiedlich anspruchsvoll gestaltete Klassenarbeiten den Lernenden zur Wahl gestellt werden. Die eine Arbeit zielt auf die Reproduktion und die Wiedergabe. Die zu erreichende Maximumzahl ist dann eine Note zwischen *ausreichend* und *ausreichend bis befriedigend*. Die zweite Arbeit erzielt das Verstehen und die Anwendung. Hier kann maximal eine Note zwischen *befriedigend bis gut* und *gut* erreicht werden. Die Note *sehr gut* können nur Lernende erreichen, die die schwierigste Arbeit mit Aufgabenstellungen, die von ihnen Bewertungen und Urteile verlangen, gewählt haben. Diese Vorgehensweise macht den Unterschied der Leistungsniveaus deutlicher und kann dafür sorgen, dass Lernende genau wissen, wo ihre Schwächen liegen und woran sie arbeiten müssen, um voranzukommen. Für das eigenverantwortliche Aufarbeiten von Defiziten wird Material zum Wiederholen und Üben angeboten.

Binnendifferenzierung im Fach Deutsch

Leistungsheterogene Lerngruppen verlangen unterrichtliche Maßnahmen, die individuelle Lernvoraussetzungen beachten. Binnendifferenzierende Gestaltung des Unterrichts heißt, die Lernenden nach ihren optimalen Möglichkeiten zu fördern, die individuellen Lernergebnisse zu optimieren und die Lernzeit bestmöglich zu nutzen.

Binnendifferenzierung ist auch möglich beim traditionellen lehrerzentrierten Unterricht. Was ist möglich zum Verringern der sprachlich-kognitive Dominanz des Unterrichts? Ein

zerschnittener Kurztext, der erst zusammengepuzzelt werden muss, ein Bild, ein Lied oder ein auf Kassette gesprochener Text zum Einstieg, Clustering und Assoziogramm zum Sammeln und Strukturieren, szenisches Erkunden, Einfühlen und Reflektieren als Interpretationsformen sprechen verschiedene Sinne an und ermöglichen Lernenden mit verschiedenem Lerntypus auf diese Weise unterschiedliche Lernzugänge. Hängende Lernhilfen in der Klasse, in Form von Postern mit Tipps zum Schreiben, gute Satzanfänge, Konjugations- und Deklinationsbeispiele, auch Nachschlagewerke, elektronische Enzyklopädien unterstützen Lernenden dabei, sich gemäß ihrer individuellen Lernsituation im Unterricht zurechtzufinden. Die im Unterricht zu bearbeitenden Materialien können in mehrfacher, unterschiedlicher Form angeboten werden. Ein Text kann z. B. mit und ohne Entlastungen, in voller Länge und in vereinfachter Form, mit und ohne Bilder und mit individuell vorbereiteten unterschiedlichen Arbeitsaufgaben versehen sein - gemäß dem Niveau der verschiedenen Lernenden bzw. Lerngruppen. Schließlich gehören zur traditionellen binnendifferenzierenden Unterrichtsvorbereitung Zusatzangebote für Lernenden, die ihre Aufgaben schneller erledigt haben. Diese Zusatzangebote müssen lustvoll konzipiert sein, um nicht als Bestrafung missverstanden zu werden, und sollen den momentanen Unterrichtsstoff anreichern und erweitern, ohne ihn weiterzuführen.

Binnendifferenzierung und offener Unterricht

Für die Betreuung kleiner Gruppen (wäre dies möglich in Indonesien?) und einzelner Lernenden braucht man viel Zeit und Ruhe. Individuelle Erklärungen, Beantwortung von Einzelfragen, Beseitigung von Ängsten und Blockaden durch Tipps, arbeitstechnische Hilfen und Lernberatung sind oft wirkungsvoller als die optimale Nutzung der Lernzeit. Darum sollen traditionelle gleichschrittige Unterrichtsformen durch offenes, eigenverantwortliches und individualisiertes Lernen der Lernenden gemäß ihrer Interessenslage und Motivation ersetzt werden. Alle Arten der Öffnung - seien es Gruppenunterricht, Lernzirkel, Werkstattunterricht, durch Wochenplan strukturierte Freiarbeit, entdeckendes Lernen oder Projektunterricht - beinhalten Möglichkeiten der Differenzierung und lassen den Lehrenden Zeit zur Einzelberatung. Offener Unterricht setzt Methodenkompetenz, soziale Kompetenz sowie Eigenverantwortung bei Lernenden voraus und generiert diese Fähigkeiten auch durch die ständige Praxis ..., z. B. in Projektphasen, bei Referaten.

Schluss

Lernen ist eine individuelle Konstruktionsleistung, d. h., jeder Mensch „konstruiert“ seinen eigenen Lernprozess auf der Basis von Vorwissen und Erfahrungen. Lernende lernen also nicht im Einklang. Es gibt deutliche Unterschiede, was Lernvoraussetzungen, Lerntempo, Lerntyp, Interesse etc. betrifft. Deshalb sollte jedem Lernenden auch die ihm angemessene Unterstützung, Förderung, Hilfe und Zuwendung zuteilwerden. Gruppenarbeit soll im DaF-Unterricht so durchgeführt werden, dass Lernende sie als Lernform und als soziale Kompetenz entwickeln können. Dadurch entsteht

ein gegenseitiges Verstehen und interkulturelles Lernen. Diese interkulturelle Kompetenz muss nach und nach entwickelt und trainiert werden. Durch Lesen literarischer Texte können die Lernenden relevante Fragen besprechen, die aktuell sind.

Die Aufteilung einer Lerngruppe nach unterschiedlichen Kriterien (Leistung, Interesse etc.) - bietet die Möglichkeit, Lernenden mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übertragen und ihnen zu zeigen, wie sie ihren Lernprozess den individuellen Lernvoraussetzungen entsprechend strukturieren können. Bei kooperativen Lernformen lernen Lernende aber auch voneinander und helfen sich gegenseitig. Die Leistungsschwächeren profitieren von den Beiträgen der Leistungsstärkeren, während die Leistungsstärkeren durch die besondere Herausforderung, den Leistungsschwächeren etwas erklären zu müssen. Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen benötigen unterschiedliche Lernangebote.

Der/die Lehrende ist dann Berater und setzt die Rahmenbedingungen, ist verantwortlich für die Begleitung und Reflexion von Lernprozessen, lehrt Methoden, schafft Erfahrungsräume, gibt Impulse und das notwendige *Feedback*.

Dadurch entsteht ein gegenseitiges Verstehen und interkulturelles Lernen. Diese interkulturelle Kompetenz muss nach und nach entwickelt und trainiert werden. Durch Lesen literarischer Texte können die Lernenden relevante Fragen besprechen, die aktuell sind.

Binnendifferenziertes Arbeiten kann aber erst dann ohne großen Aufwand und häufiger stattfinden, wenn in den Unterrichtsräumen Zusatzmaterial vorhanden ist. Durch regelmäßige Fortbildungen soll zudem erreicht werden, dass alle Lehrenden Binnendifferenzierung zu einem unverzichtbaren Bestandteil ihres Unterrichts machen.

Literaturliste

- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Krumm Hans-Jürgen. (Hrsg.) (1994). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr.
- Bausch, K.-R. / Christ, H. / Hüllen, W. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke Verlag Tübingen und Basel, 3. Auflage 1995
- Bimmel, Peter / Kast, Berndt / Neuner, Gerd: *Arbeit mit Lehrwerkλεκtionen*. Fernstudieneinheit, Erprobungsfassung 1/94. Langenscheidt / Goethe-Institut München / Universität Gesamthochschule Kassel / DIFF Tübingen
- Heyd, G.(1991) *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in DaF*, Diesterweg, Frankfurt am Main
- Kaufmann, Susan. (2007). *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*. Ismaning: Hueber Verlag
- Klimaszyk, Petra; Krämer-Kienle, Isabel. (2004) *Schritte. Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber
- Krumm, Hans-Jürgen. (1994) 'Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht' In: *Bausch K.- R., Christ, H. & Krumm H.J. (Hrsg.)*, ebd., p. 116
- Rampillon, Ute.(2000). *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning : Hueber Verlag
- Schwerdtfeger, Inge.(2001) *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Fernstudieneinheit 29, München: Langenscheidt
- www.fachdidaktik-einecke.de/.../foerdern_im_deutschunterricht.htm (6.12.2009)
- http://www.pedocs.de/volltexte/2009/525/pdf/Scholz_Spagat_Hoffmeister_Binnendifferenzierung.pdf (5.12.2009)
- http://www.fachdidaktik-einecke.de/7_Unterrichtsmethoden/foerdern_im_deutschunterricht.htm (6.12.2009)
- <http://daf.uni-kassel.de/personen/studierende/absolventen> (14.12.2009)

Vermittlung von Differenzen in der Interkulturellen Kommunikation durch Fehleranalyse im Unterricht “Germanistische Linguistik II” (GL II)

Dra. Rr.Kurniasih RH, M.A
Universitas Negeri Jakarta

1. Einleitung

Lernt man eine Fremdsprache, muss man auch die Kultur der gelernten Fremdsprache, die sogenannte Zielsprachenkultur kennen. Das ist sehr wichtig, weil Sprache einen engen Zusammenhang mit Kultur hat. Nach Lado „Sprache entwickelt sich nicht im leeren Raum. Sie gehört zur Kultur eines Volkes und ist das wichtige Verständigungsmittel einer menschlichen Gemeinschaft. Sprache ist daher einerseits selbst Bestandteil der Kultur, andererseits zugleich aber auch das zentrale System, durch das andere kulturelle Erscheinungsformen Ausdruck finden (Lado, 1981: 43).

Nach Lado's Aussage ist es erforderlich, dass die Fremdsprachenstudierenden nicht nur die Sprache an sich, sondern auch die Kultur die Zielsprache lernen, damit sie in der erlernten Fremdsprache angemessen kommunizieren können.

Fragen nach Differenzen in der interkulturellen Kommunikation bzw. die Vermittlung von interkulturellen Aspekten werden in dieser Fachtagung thematisiert. Bezug nehmend darauf werden in diesem Referat folgende Aspekte diskutiert:

- a. Was versteht man unter dem Begriff “Interkulturelle Kommunikation”?
- b. Welches Problem kann dabei auftauchen?
- c. Wie kann man das Problem den Deutschstudierenden vermitteln und welche Ursache kann identifiziert werden?

2. Interkulturelle Kommunikation: Begriff, Probleme, Ursache und Vermittlung

2.1. Begriff der interkulturellen Kommunikation:

Kommunikation bedeutet Mitteilung. Jemand teilt seinem Gesprächspartner (Information) mit, und zwar nicht nur mithilfe der Sprache, sondern auch mit anderen Kommunikationsmitteln wie beispielsweise Gestik, Mimik, Stimme und Körperhaltung. Kommunikation erläutert Bußmann folgendermaßen:

Im engeren (sprachwiss.) Sinne: zwischenmenschliche Verständigung mittels sprachlicher und nichtsprachlicher Mittel wie Gestik, Mimik, Stimme u.a.“ (Bußmann, 1990:392)

Und was versteht man unter dem Begriff “Interkulturelle Kommunikation”? Maltz/Borker und Tannen (in: Günthner) verdeutlichen, dass nicht nur Gespräche zwischen Gesprächspartnern aus verschiedenen Ländern zur interkulturellen Kommunikation gehört.

„Bei den Gesprächssituationen zwischen Vertretern verschiedener Nationalitäten, zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen mit derselben Muttersprache, wie beispielsweise Schwarzen und Weißen in den USA zwischen einem Punk und einer Hochschuldozentin und sogar zwischen Frauen und Männern kann man von interkultureller Kommunikation sprechen“ (Maltz / Borker und Tannen in: Güntner, 1993 :15f).

Diese Aussage wird durch Gesprächssituationen zwischen Gesprächspartnern der gleichen Nationalität, nämlich zwischen einer indonesischen Deutschdozentin, die die Kultur der Zielsprache gut kennt und einem indonesischen Deutschstudierenden, der die Zielsprachenkultur nicht oder nicht gut kennt (die Gesprächssituationen werden im Kapitel 2.3.2 behandelt), bestätigt.

2.2. Probleme und Ursache in der interkulturellen Kommunikation.

Kommunikation hat die Funktion, unseren Gesprächspartnern unsere eigene kommunikative Absicht mitzuteilen.

Um dieses Kommunikationsziel erreichen zu können, braucht man nicht nur linguistische Kompetenz, wie etwa Syntax und Semantik, sondern auch – und das ist sehr wichtig – kommunikative Kompetenz. Das bedeutet, man muss wissen, wie man sich verhalten soll, wie man seine Mitteilung äußern soll.

Dazu sagen Hufeisen und Neuner: „Wollen wir kommunizieren, können wir uns also nicht auf die Ausbildung unserer linguistischen Kompetenz beschränken, sondern wir müssen auch eine kommunikative Kompetenz ausbilden, den wir wollen uns mitteilen. Zu diesem

Zweck müssen wir nicht nur wissen, wie wir Sätze produzieren können, die semantisch und syntaktisch sinnvoll und akzeptabel sind. Wir müssen darüber hinaus auch wissen, wie wir uns verhalten und welche sprachlichen und außersprachlichen Mittel wir einsetzen, damit unser Gesprächspartner das versteht, was wir aussagen wollen. Das ist ganz besonders wichtig für den Bereich des Sprachkontakts zwischen Sprechenden.“

In der Interkulturellen Kommunikation kann das Kommunikationsziel nicht erreicht werden, wenn solches Wissen dem Gesprächspartner fehlt.

Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Länder bringt nicht selten Missverständnisse und Verständnisprobleme mit sich. Es passiert nicht nur aufgrund unterschiedlicher Sprache, sondern auch vor allem wegen des divergierenden soziokulturellen Hintergrundwissens, die die Kommunikation beeinflussen, weil Kultur ein integraler Bestandteil jeder menschlichen Interaktion ist.

Studierenden einer Fremdsprache verfügen also bereits über die soziokulturellen Regeln und Konventionen ihrer Sprachgemeinschaft.

Auch die Übertragung kommunikativer Strategien der Muttersprache auf Interaktionen in der Fremdsprache kann Missverständnisse verursachen.

Gesprächssituationen, die zu Missverständnissen in der interkulturellen Kommunikation führen, können im Punkt 2.3 gelesen werden.

2.3. Vermittlung von Differenzen in der interkulturellen Kommunikation im Unterrichtsfach “Germanistische Linguistik II“ (GL II).

In diesem Teil werden Missverständnisse und Verständnisprobleme in der interkulturellen Kommunikation der Deutschstudierenden im Unterricht GL II, in dem Soziolinguistik, Pragmalinguistik und Fehleranalyse behandelt werden, erläutert.

Die Vermittlung der interkulturellen Kommunikation läuft in folgenden Phasen ab:

1.1.1 Pragmalinguistik (1.Phase)

- a) In dieser Phase wird Pragmalinguistik theoretisch behandelt, und zwar als Sprechakttheorie.

Kenntnisse über Sprechakttheorie sind sehr wichtig für indonesische Deutschstudierende, damit sie angemessen in der Zielsprache also in der deutschen Sprache kommunizieren und auch die Äußerung ihres deutschen Gesprächspartners adäquat verstehen und interpretieren können.

Laut der Sprechakttheorie wird eine Äußerung eines Sprechenden als erfolgreich betrachtet, wenn diese Äußerung von dem Gesprächspartner angemessen verstanden wird und der Gesprächspartner adäquat reagiert.

Die bekannte Sprechakttheorie von Austin lautet, dass jede Sprechhandlung aus drei Teilakten besteht, und zwar:

1) Lokutionärer Akt = Äußerungsakt

Dieser Akt besteht wiederum aus drei Teilen, nämlich.

- a. phonetischer Akt (Äußerung von Lauten)
- b. phatischer Akt (Äußerung von Wörtern und Sätzen)
- c. rhetischer Akt (Äußerung von Bedeutungen)

2) Illokutionärer Akt = Sprechhandlungsakt

3) Perlokutionärer Akt = "Gelingen" des illokutionären Akts (Gross, 1990 : 147)

Unter dieser Theorie versteht man, dass jede Äußerung (lokutionärer Akt), die aus Lauten, Wörtern und Sätzen besteht, sowie eine Bedeutung hat, eine sogenannte Intention (illokutionärer Akt) beinhaltet, beispielsweise eine Frage, eine Bitte oder eine Aufforderung. Ein perlokutionärer Akt ist die Reaktion des Gesprächspartners auf die Äußerung des Sprechenden.

Der Sprecher erreicht sein Ziel, wenn die Reaktion des Gesprächspartners der Äußerung / dem Ziel des Sprechers entspricht.

Es wird wiederum zwischen implizitem und explizitem Sprechakt unterschieden.

Beispiele der Sprechakte:

- Expliziter Sprechakt:

A : "Fenster zu"!

B : (B macht, was A sagt)

- Impliziter Sprechakt:

A : "Es zieht"

Analyse : A möchte, dass jemand die Tür oder das Fenster schließt.

Aber A sagt seine Intention nicht direkt (Aufforderung zum Schließen)

Beide Sprechakte sind dann gelungen, wenn der Gesprächspartner das Fenster (oder die Tür) schließt (Perlokutionärer Akt)

b. Anhand der erworbenen Sprechakttheorie analysieren die Studierenden einige Gesprächssituationen.

c. Dann wird die Arbeit von den Studierenden gemeinsam besprochen.

1.1.2 Fehleranalyse (2.Phase)

In dieser Phase ist anders vorgegangen:

Die Theorie von Kleppin, und zwar „Korrekturübungen“: mit Fehlern kann man auch spielen“ wird als theoretische Grundlage genommen. Ziel dieser Übung ist, dass die Studierenden üben, Fehler zu identifizieren, zu erklären und zu korrigieren.

a. Vorstellung der Dialoge

In dieser Phase werden den Studierenden folgende Dialoge, die Missverständnisse/ Verständnisprobleme beinhalten, vorgestellt.

I. Gesprächssituationen aus den Anfängen der Studienzeit von D in Deutschland. (alle Namen, die hier genannt werden, werden nur mit Initialen geschrieben)

1. Es handelt sich um ein Gespräch beim Frühstück zwischen H (eine deutsche Gastgeberin), M (ein indonesischer Student) und D (eine indonesische Deutschstudierende). D und M haben bei H übernachtet:

D : “Ach ja, M, kannst du mir nach dem Frühstück helfen?”

“Ich kann das Fenster und die Jalousie im Schlafzimmer nicht aufmachen.

H : “Aber D! “Warum sagst du das M?

Du musst es mir sagen. Ich bin ja die Gastgeberin.

D : (war schockiert) ”Oh, Entschuldigung!”

Aufgabe:

- 1) Analysieren Sie, warum D es M, und nicht H, gesagt hat und warum H so unfreundlich darauf reagierte.
 - 2) Was hätte D in dieser Situation sagen sollen?
-
2. Als D in Deutschland ihr Zweitstudium machte, lernte sie eine Indonesierin (W) kennen, die mit einem Deutschen verheiratet ist und 2 Kinder (einen Sohn, J, 13 Jahre alt und eine Tochter, S, 11) hat.

Die Kinder sind in Deutschland geboren und aufgewachsen. Eines Tages besuchte D diese Familie.

S : “D, was willst du trinken? “

D : (D war erstaunt, als sie hörte, wie S sie so ansprach) „Ach egal!“

W : “Egal haben wir ja nicht!”

Sag einfach, willst du etwas Warmes oder Kaltes?”

D : “Einfach Wasser bitte!”

Aufgabe:

1. Warum war D erstaunt, als die Tochter, S, sie mit ‘Du’ ansprach?
2. Warum hat W so reagiert?
3. Warum hat D die Frage von W mit “egal” und “einfach Wasser“ beantwortet?

3. Als D in Deutschland war, hatte sie eine deutsche Freundin, C.

C war gerade aus dem Urlaub zurückgekommen:

D: “Hallo C! “Na, wie war dein Urlaub?”

C: “Super!” er war sehr schön.

D: “Das sieht man, du bist dick geworden.

C: (sie war offensichtlich nicht glücklich)

“Hm?”

Aufgabe:

1. Warum hat C so unglücklich darauf reagiert?
 2. Was hat D mit ihrer Äußerung gemeint?
 3. Was hätte D zu C sagen sollen?
4. Ein Freund von D aus dem Iran, G. D hat sie im Studentenwohnheim besucht. Die Hautfarbe von G war so zwischen rot und braun:

D: “G, bist du betrunken?”

G: “Nein, wieso?”

D: “Ja, dein Gesicht ist rot und braun”

G: (unzufrieden und enttäuscht) „Ach, ich war im Bräunungsstudio!“

Aufgabe:

1. Was ist bei diesem Gespräch „schief“ gelaufen?
2. Warum taucht dieses Verständnisproblem auf?

5. Eine deutsche Freundin, B, hat D (in Indonesien) besucht und ein paar Tage bei D übernachtet. Jedes Mal, wenn B und D ausgehen wollten, fragte jemand aus der Nachbarschaft B und D, wohin B und D gehen wollten: B fand das unhöflich und sagte: „Die Leute in Indonesien sind neugierig und wollen immer wissen, was man macht“

Aufgabe:

1. Warum fand B es als unhöflich?
2. Wie hätte D es B erklären müssen?

II. Gespräch zwischen einer indonesischen Deutschdozentin und einem indonesischen Deutschstudierenden:

1. D unterrichtet Linguistik. Eines Tages gab der Klassensprecher (H) D vor dem Unterricht die Anwesenheitsliste.

D: „Vielen Dank.“

H: (H hat nicht geantwortet. Stattdessen lächelte er nur.)

Aufgabe:

1. Was stimmt hier nicht?
 2. Was hat D von H erwartet?
 3. Was hätte H in der dieser Situation sagen sollen?
2. Eines Tages kam ein Student, M, in den Dozentenraum.

Er wollte eine Dozentin, Frau X, treffen:

M : “ Guten Tag Frau D”. Gibt es Frau X?

D : “Nein, sie ist nicht da “

M : “Ok, vielen Dank, Frau D, guten Tag!”

(und er ging aus dem Raum)

Aufgabe:

1. Welche Äußerung ist hier nicht angemessen? Warum?
2. Was hätte er in dieser Situation sagen sollen?

b. Analyse der Dialoge

Nachdem die Studenten die Dialoge gelesen haben, analysieren sie diese, indem sie ihr Vorwissen über Pragmalinguistik aktivieren. Die Analyse besteht aus drei Teilen, und zwar Fehleridentifizierung, Fehlererklärung und Fehlerkorrektur. Bei der Fehleridentifizierung versuchen die Studenten, Fehler (in diesem Fall Missverständnisse / Verständnisprobleme) in den Dialogen zu erkennen. Fehlerklärung heißt, die Studenten versuchen, die von ihnen identifizierten Missverständnisse zu begründen und bei der Fehlerkorrektur üben die Studenten, die Dialoge zu verbessern bzw. sie neu zu schreiben.

c. Korrektur der Arbeit von den Studenten.

D korrigiert die Analyse von den Studenten. Einige Missverständnisse in den Dialogen können die Studenten richtig analysieren, einige aber nicht, oder nicht ganz richtig.

Hier sind die Ergebnisse:

I.1. Alle Studenten meinen, dass das Verständnisproblem beim Dialog I.1 auftaucht, weil der Kulturhintergrund von D und H anders ist, und zwar:

- Man betrachtet Männer stärker als Frauen in Indonesien. Aus diesem Grund bittet D nicht H, sondern M darum.
- H findet, dass D unhöflich ist, einen anderen Gast um eine Hilfe zu bitten, und nicht die Gastgeberin.
- Die Studenten finden auch-, was in diesem Fall nicht richtig ist - dass D unhöflich ist, beim Frühstück darüber zu reden.
- Aufgrund der Höflichkeitskonvention bittet D nicht H, das Fenster und die Jalousie aufzumachen, sondern M, weil D und M eine engere Beziehung haben als D und H.

I.2. Die Gesprächssituation I.2 interpretieren die Studenten wie folgt:

- D war erstaunt, weil S zu einer Frau, die fast im gleichen Alter wie ihre Mutter ist, nicht "Sie", sondern mit "du" sagte.

- S sollte ja Frau D sagen und siezen.
- Und was die Antwort "egal" angeht, gibt es drei verschiedene Meinungen von den Studenten:
 - D sagt „egal“ weil D verärgert ist, was in diesem Fall nicht stimmt.
 - D sagt "egal" und "einfach Wasser", weil sie bescheiden ist. In Indonesien antwortet man häufig so, weil der Gast möchte, dass sich die Gastgeberin keine Arbeit macht.
 - Die Studenten meinen, dass man in Deutschland offen und direkt sagen muss, was man will.

I.3. Bei der Gesprächssituation I.3. betrachtet D „Dicksein“ als ein Kompliment. In der Ausgangsprachenkultur (d. h. indonesische Kultur) hat „Dicksein“ einen positiven Wert, vor allen in der älteren Generation, ist „Dicksein“ gleichbedeutend mit gesund aussehen, sich wohlfühlen, keine Probleme und auch genügend Geld haben.

Die Studenten finden aber unhöflich, was D gesagt hat. Sie betrachten es als Beleidigung. In dieser Situation haben D und ihre Studenten unterschiedliche Wertvorstellungen.

I.4. Bei der Gesprächssituation I.4. ging D von der Gewohnheit in Indonesien aus, dass man betrunken ist, wenn jemand ein rotes oder braunes Gesicht hat. D hat wusste nicht, dass braune Hautfarbe auch für Iraner ein Schönheitsideal ist, da ihre Hautfarbe eigentlich schon braun ist.

Einige Studenten haben dieses Missverständnis angemessen analysiert, einige aber nicht, beispielsweise:

- Die Studenten meinen, dass es unhöflich ist, wenn ein Mann eine Frau im Studentenwohnheim besucht.
- Iraner sind sehr religiös, dass es unmöglich ist, dass jemand betrunken ist.

I.5. Die Gesprächssituation zeigt uns eine typische Differenz zwischen indonesischer und deutscher Begrüßungsformel.

In Indonesien bedeutet eine solche Frage so viel wie „Wohin gehen Sie?“ oder „Kommen Sie gerade von der Arbeit?“. Man stellt diese Frage nicht aus Neugier oder als Kontrolle, sondern setzt sich ein wie Small-Talk oder als Begrüßungsformel. Es wird von den Fragenden auch nicht erwartet, dass der Befragte genau und ausführlich antwortet.

II.1. Die Studenten haben die Gesprächssituation II.1 angemessen interpretiert.

In dieser Situation ist den Studenten zwar ganz bewusst, dass man mit „bitte“ antwortet, wenn jemand „Danke oder vielen Dank“ sagt, aber sie aber machen das nicht. Stattdessen lächeln sie nur. Im Indonesischen gibt es zwar einen Ausdruck wie „kembali“ oder „sama-sama“ (gleichfalls) als Antwort auf die Äußerung „terima kasih“ (Danke), aber heutzutage ist es schon beinahe üblich, dass man in dieser Situation nur lächelt.

II.2. Einige Studenten haben den Fehler der Gesprächssituation richtig analysiert, und zwar wenn man nach einer Person fragt, sagt man nicht „Gibt es Frau...?/ Herrn?, sondern man fragt „ist Frau/Herrda? Darüber hinaus sagt man nicht „Guten Tag“, wenn man jemanden verlassen oder wenn sich von jemandem verabschieden will, sondern „Auf Wiedersehen“.

Die Studenten meinen, dass es Einfluss auf soziokulturellen Aspekt ist. In Indonesien ist es üblich, wenn jemand „Guten Morgen / Tag / Abend“ beim Abschiedsnehmen sagt.

d. Besprechung der Arbeit von den Studenten

Nachdem die Arbeit von den Studenten korrigiert ist, wird das Ergebnis gemeinsam besprochen.

Es wird hier erklärt, welche Missverständnisse in den Gesprächssituationen sie schon richtig analysiert haben und welche nicht oder nicht ganz richtig.

e. Korrigieren der Analyse

In dieser Phase korrigieren die Studenten ihre Analyse und schreiben sie die Dialoge neu. Danach spielen sie diese vor.

1.1.3 Nachbesprechung

Zum Schluss werden noch einmal die Gesprächssituationen in den Dialogen besprochen und zur Bewusstmachung werden die Missverständnisse bzw. die Verständnisprobleme nach den Kriterien der kommunikativen Kompetenz, nämlich dem soziokulturellen Wissen und dem pragmalinguistischen Wissen nach Günthner klassifiziert.

Günthner klassifiziert kommunikative Kompetenz nach drei Elementen. Er unterscheidet das grammatische und lexikalische Wissen, das soziokulturelle und pragmalinguistische Wissen. Sie hat sich aber in ihrem Beitrag nur auf soziokulturelles und pragmalinguistisches Wissen beschränkt.

Zu soziokulturellem Wissen gehören Kenntnisse über kulturelle Wertvorstellungen und Normen der Zielsprachenkultur, wie beispielsweise Höflichkeitskonventionen,

Bescheidenheitskonventionen und sichere Themen (safe topics) wie Routineformeln (Begrüßungsformeln, Gesprächseröffnungsrituale bzw. Gesprächsbeendigungsäußerungen) und Realisierung bestimmter Sprechakte (wie Kompliment) zählen zum pragmalinguistischen Wissen. Nach pragmalinguistischem Wissen ist es für Fremdsprachenlernende sehr wichtig, dass sie ihre kommunikative Absicht in der Zielsprache angemessen verbalisieren und die Absicht ihres Gesprächspartners adäquat interpretieren.

3 **Schlussfolgerung:**

Aus der kurzen Darstellung oben kann folgende Schlussfolgerung gezogen werden:

- 1.1 Missverständnisse bzw. Verständnisprobleme können nicht nur zwischen Gesprächspartnern aus verschiedenen Nationalitäten / Ländern vorkommen, sondern auch zwischen Gesprächspartnern der gleichen Nationalität, wie zum Beispiel zwischen einem Deutschstudierenden, der die Zielsprachenkultur nicht kennt oder nicht gut kennt, und einem indonesischen Deutschdozenten, der die deutsche Kultur gut kennt.
- 1.2 Durch Fehleranalyse, indem die Studenten ihr Vorwissen über soziokulturelles und pragmalinguistisches Wissen aktivieren, können die Studenten Fehler identifizieren, erklären und auch korrigieren.

Sie können die Differenzen in der interkulturellen Kommunikation miterleben. Diese Methode der Vermittlung der interkulturellen Kommunikation, bei der die Studenten miteinbezogen werden, ist effektiver als reine Erklärung durch den Dozenten.
- 1.3 Durch Methode kann man die Deutschstudierenden auch für Differenzen in der interkulturellen Kommunikation sensibilisieren.
- 1.4 Mithilfe solcher Fehleranalyse soll den Deutschstudierenden einerseits eine angemessene Interpretation des sprachlichen Verhaltens des Gesprächspartners ermöglicht werden und andererseits sollen ihnen dadurch Möglichkeiten erschlossen werden, das eigene Kommunikationsziel ohne (größere) Missverständnisse zu erreichen.
- 1.5 Nicht nur linguistische Kompetenz (wie syntaktische und semantische) ist wichtig für die Kommunikation in der Zielsprache, sondern auch kommunikative Kompetenz wie soziokulturelles Wissen und pragmalinguistisches Wissen, indem man seine Sprechabsichten angemessen verbalisiert und die Sprechabsichten seines Gesprächspartners adäquat interpretiert.

Literaturverzeichnis:

Bußmann, Hadumod (1990); Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart.

Gross, Harro (1990): Einführung in die Germanistische Linguistik. München.

Günthner, Susanne (1989): Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht.

In: DaF NR 4/16, 431-447

Günthner, Susanne (1993): Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Tübingen.

Kleppin, Karin (1998); Fehler und Fehlerkorrektur. München.

Lado, Robert (1981): Moderner Sprachunterricht. München.

Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (1999): Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Kassel.

Interkulturelle Kommunikation und DaF-Unterricht im Hinblick auf die segmentalen und prosodischen Aspekte

Leli Dwirika
Universitas Indonesia

Interkulturelle Kommunikation und DaF-Unterricht im Hinblick auf die segmentalen und prosodischen Aspekte

In diesem Beitrag möchte ich diese Punkte behandeln und darstellen:

- interkultureller Deutschunterricht im allgemeinen im Hinblick auf die segmentalen und prosodischen Aspekte
- Vergleich des indonesischen und deutschen Phonemsystems
- Die Rolle der deutschen Prosodie bei den indonesischen Deutschlernenden,
- Implikationen und Empfehlungen für den interkulturellen Deutschunterricht in Indonesien.

Interkultureller Deutschunterricht im allgemeinen im Hinblick auf die segmentalen und prosodischen Aspekte

Man spricht heutzutage über die interkulturelle Kommunikation in allen Bereichen des Lebens, weil immer mehr Menschen aus unterschiedlichen Sprach- und Kulturkreisen einander begegnen und gefordert sind, miteinander zu arbeiten und zurechtzukommen. Weltweit nehmen immer mehr Menschen Kontakte mit Fremden auf und machen Kulturkontrasterfahrungen. Die interkulturellen Begegnungen zwischen den Menschen führen normalerweise nicht automatisch dazu, die interkulturellen Kompetenzen zu entwickeln. Um die interkulturellen Kompetenzen aufzubauen, muss man interkulturell lernen. Interkulturelle Aspekte müssen deshalb zu einem wesentlichen Bestandteil des DaF-Unterrichts werden, um die indonesischen

Deutschstudierenden für die interkulturelle Kommunikation mit Deutschsprechenden zu befähigen und sie auf die internationale Zusammenarbeit zum Beispiel mit deutschsprachigen Geschäftspartnern und Arbeitskollegen später in der Arbeitswelt vorzubereiten. Die Studenten müssen beispielsweise nicht nur Rituale oder spezielle Normen des Sprachverhaltens wie Höflichkeitsformen oder Begrüßungen, usw. lernen, sondern auch kulturspezifische Werte und Einstellungen, die in betroffenen Sprachen gelten, wie Sitten, Bräuche, Gewohnheiten, öffentliches und privates Leben, und wichtig auch die nonverbalen Kommunikationszeichen wie Mimik, Gestik, die ganz anders als in Indonesien sind. Es ist auch wichtig für das interkulturelle Lernen, ob und inwieweit von den Studierenden Erfahrungen beim Sprach- und Kulturkontrast gemacht und verarbeitet werden. Wie kann und soll man Deutschstudierende zur Interaktion mit den Muttersprachlern befähigen? Es gibt natürlich viele Möglichkeiten, um Informationen zu beschaffen. Nach **Grosch und Leenen** (1998) sind Informationen der erste Schritt zur Sensibilisierung auf die Begegnung mit Angehörigen anderer Kulturen. Der Zugang zur Information über die fremde Kultur kann über Lektüre, Filme, Videos, Internet etc. gewonnen werden. In der Wirklichkeit aber führt dieser Weg selten zu tieferem und längerem Verständnis für die fremde Welt und die fremde Kultur. Der andere Weg zu einer verlässlichen interkulturellen Kompetenz führt eigentlich schon über interkulturelle Begegnungen im eigenen Land. Dieser Weg könnte den Studierenden ein intensives Eintauchen in die fremde Sprache und in die fremde Kultur ermöglichen. Nach Meinung der meisten deutschen Lehrenden ist es aber normalerweise schwierig, im Unterricht in Indonesien im Allgemeinen die indonesischen Studenten zu freiem Sprechen zu bringen, zum Beispiel um etwas zu formulieren oder auszusagen. Interkulturell gesehen gibt es viele Gründe dafür. Die Deutschstudierenden haben vor allem Angst oder sie schämen sich, etwas falsch (inhaltlich oder grammatisch) zu sagen und dann von den anderen Studierenden ausgelacht oder von den Lehrenden kritisiert zu werden. Dieses Problem hängt eigentlich nicht nur mit den sprachlichen Schwierigkeiten zusammen, sondern auch mit kulturgeprägten Störungen. Im Allgemeinen herrscht in der indonesischen Kultur nämlich immer noch die Kommunikationsstrategie, dass man besser schweigend ist, nichts sagt, und höflich bleibt, als etwas Falsches und Unrechtes sagt.

Interkulturelles Lernen nach **Thomas** (1988: 83) findet zwar statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Aber wie **Hirschfeld** (1998: 121) geschrieben hat, lassen sich die Schwierigkeiten in der interkulturellen Kommunikation nicht nur auf die unzureichende Kenntnis von kulturellen und sozialen Kontexten und von kultur- und situationsbedingten kommunikativen Handlungsstrategien und Verhaltensweisen zurückzuführen, sondern es sind auch oft die elementaren Probleme im (phonologischen bzw. phonetischen) Hören, in der Artikulation und Intonation oder in der Interpretation der Phonem-Graphem-Beziehungen, die die Kommunikation auf der untersten, einfachsten Ebene des Verstehens und

Verstandenwerdens beeinträchtigen. Deshalb könnten zuerst die kontrastiven phonetischen Untersuchungen dem interkulturellen Deutschunterricht helfen. Das bezieht sich aber nicht nur auf die segmentalen Elemente wie die unterschiedlichen deutschen Vokale, Diphthonge oder Konsonanten, sondern auch vor allem auf die prosodischen Aspekte des Deutschen, die ganz anders als die im Indonesischen sind.

Schwerpunkte der kontrastiven Phonetik Deutsch-Indonesisch

Nachfolgend ein Vergleich des indonesischen und deutschen Phonemsystems:

Im Vergleich mit dem Deutschen besitzt das Indonesische ein relativ einfaches Vokalsystem, welches sich nur aus 6 Vokalphonemen zusammensetzt. Das Deutsche hingegen besitzt 16 Vokalphoneme, nämlich 7 kurze und 8 lange Vokale, und ein unbetont auftretendes /ə /.

Vokale des Deutschen		Vokale des Indonesischen		
i: ɪ	u: ʊ	i	u	
y: ʏ	o: ɔ	e	ə	o
ø: œ	ə	a		
e: ε				
a: a				

Die Gegenüberstellung der beiden Systeme zeigt, dass das Indonesische im Vergleich zum Deutschen weniger Vokalphoneme besitzt. Hier stehen im Deutschen jedem indonesischen Phonem mehrere vergleichbare Phoneme sowohl phonemisch als auch phonetisch gegenüber. Die im Indonesischen nicht vorhandenen Vokale sind die, die mit den Merkmalen der Lippenstellung/-rundung und Länge verbunden werden. Die phonetische Realisierung der indonesischen Vokalphoneme ist von derjenigen im Deutschen sehr verschieden. Im Indonesischen sind die Merkmale offen-geschlossen und lang-kurz, die mit den Merkmalen gespannt-ungespannt verbunden sind, phonologisch irrelevant. Stattdessen besitzt das Indonesische eine starke allophonische Variation der Vokale, die keinen phonemischen, sondern nur einen allophonischen Unterschied darstellt. Im Deutschen ist die Quantität für alle Vokale das entscheidende distinktive Merkmal. Die deutschen Vokale, die vor allem von den vier qualitativen Faktoren und einem quantitativen Faktor beeinflusst sind, sind für die indonesischen Deutschstudierenden kompliziert und bereiten meistens Schwierigkeiten. Infolgedessen könnten die falsch ausgesprochenen deutschen Vokale zu Missverständnissen führen, besonders bei der Aussprache der Opposition von langen und kurzen Vokalen des Deutschen, die im Indonesischen keine distinktiven Merkmale sind.

Bei dem Konsonantenphonemsystem lassen sich Konsonanten in beiden Sprachen ziemlich eindeutig von den Vokalen unterscheiden, nicht nur durch ihre phonetischen Eigenschaften,

sondern auch durch eindeutige distributionelle Verhältnisse. Das Konsonantenphonemsystem des Indonesischen ist dem des Deutschen sehr ähnlich. In beiden Sprachen sind der Artikulationsort, die Artikulationsart und die Stimmbänderbeteiligung phonologisch relevant. Hinsichtlich des Artikulationsortes ist den zwei Sprachen gemeinsam, dass sich die Konsonanten in fünf Stellen gliedern lassen und hinsichtlich der Artikulationsart stimmen beide Sprachen jedoch nicht vollständig überein. Es fehlen im Indonesischen die Affrikaten. Im Vergleich zu dem deutschen Konsonantenphonemsystem ergibt sich folgendes Bild:

Konsonanten des Deutschen						Konsonanten des Indonesischen					
p b	t d	k g				p b	t d	c ɟ	k g		
f v	s z	ʃ x	h			f	s z	ʃ	x	h	
pf	ts										
m	n	ŋ				m	n	ŋ	ŋ		
	l						l				
	r						r				
	j					w		j			

Wenn wir das indonesische und das deutsche Konsonantenphonemsystem in der oben dargestellten Konsonantenmatrix vergleichen, so werden die phonemischen Kontraste deutlich sichtbar. Das Indonesische besitzt einschließlich der Lehnphoneme 22 Konsonanten, das Deutsche 21, wobei sich rund 18 indonesische und deutsche Konsonanten entsprechen. Dem Indonesischen sind der stimmhafte labiodentale Frikativ /v/ und die Affrikaten /pf ts/ fremd. Im Vergleich zu dem Deutschen besitzt das Indonesische hinsichtlich der Artikulationsart mehr Verschlusslaute, während im Deutschen die palatalen Verschlusslaute /c ɟ/ fehlen. Das Deutsche besitzt hingegen mehr Frikative als das Indonesische. Eine Reihe aus Lehnphonemen stammender indonesischer Frikative /f z ʃ x/ lässt sich hier phonetisch mit denen des Deutschen vergleichen. Diese indonesischen Frikative haben jeweils zwei oder mehrere Variationen bei ihrer Realisation, die manchmal der echten indonesischen gegenüberstehen kann. Phonetisch gesehen ist es für die stimmlosen Verschlusslaute des Indonesischen kennzeichnend, dass ihre Plosion ohne Aspiration gelöst wird. Im Deutschen hingegen werden in der Regel die stimmlosen Verschlusslaute aspiriert. Sie haben jeweils zwei stellungsbedingte Varianten, einen behauchten und einen unbehauchten stimmlosen Verschlusslaut.

Die Rolle der deutschen Prosodie bei den indonesischen Deutschlernenden

Die Prosodie spielt im Deutschen eine wichtige Rolle, besonders bei dem Sprechausdruck. Sprechausdruckskompetenz als Teil der interkulturellen Kompetenz muss im Fremdsprachenunterricht auch viel stärker berücksichtigt werden. Die Aufgabe des interkulturell orientierten Fremdsprachenlernens besteht nicht nur darin, interkulturelle Informationen in

größerem Maße auszunutzen und die Grenzen der verbalen Kommunikation zu erweitern, sondern auch darin, para- und extraverbale Mittel der Kodierung und der Dekodierung der Zeichensysteme zu berücksichtigen (Potapowa 2003: 279). Prosodisch gesehen gibt es folgende Punkte zu beachten:

Das indonesische Phonemsystem besitzt keine Quantitätsopposition bei den Vokalen. Man unterscheidet daher die Vokale nicht in lange und kurze. Die Quantitätsopposition ist daher im Indonesischen phonologisch irrelevant. Im Vergleich zum Indonesischen besitzt das Deutsche die Quantitätsopposition bei den Vokalen, die als das entscheidende distinktive Merkmal fungiert. Die Quantitätsopposition im Deutschen hat also bedeutungsunterscheidende Funktion.

Der Unterschied im Wortakzent betont-unbetont ist nicht in allen Sprachen gleich stark ausgeprägt. Im Indonesischen ist er fast unmerklich, während er im Deutschen sehr ausgeprägt ist. Das Deutsche ist bekannt dafür, dass es mit kräftigen Lautstärkeunterschieden arbeitet, d. h., die Unterschiede zwischen akzentuierten und unakzentuierten Silben sind im Deutschen klar wahrzunehmen. Der Wortakzent im Deutschen steht in der Regel im Vergleich mit dem im Indonesischen fest, d. h. er kann nicht beliebig verlegt werden. Der Wortakzent ist für das Indonesische phonemisch irrelevant, für das Deutsche jedoch relevant. Der Akzent wird primär für semantische Unterschiede genutzt, z. B. bei Verben: 'übersetzen und über'setzen. Im Indonesischen hingegen dient der Akzent nicht zur Unterscheidung der Bedeutung eines Wortes.

Was die Junktur angeht, fallen das Indonesische und Deutsche in vielfacher Hinsicht zusammen. In beiden Sprachen bezieht sich die Junktur nicht nur auf phonetisch-phonologische, sondern auch morphologische und syntaktische Bereiche. Die Junktur wird in beiden Sprachen im Allgemeinen als Grenzsinal oder Sprechpause realisiert. Sie tritt normalerweise zwischen zwei aufeinanderfolgenden Vokalen auf, zwischen den Bestandteilen eines Kompositums, vor bestimmten Suffixen, und nach jedem Präfix. Es ist jedoch ein wichtiger Unterschied der Junktur in den beiden Sprachen hervorzuheben: Die Junktur wird im Deutschen auch durch bestimmte Allophone angezeigt, während im Indonesischen eine solche Junktur nicht vorhanden ist. In dieser Hinsicht kann man sagen, dass die Junktur im Deutschen eine größere Rolle als im Indonesischen spielt.

Die Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation werden zunehmend anerkannt. Man geht davon aus, dass in interkulturellen Kommunikationssituationen unterschiedliches soziokulturelles Wissen vorhanden ist und dass sich daraus kommunikative Missverständnisse entwickeln können. Wenn sprachliche Konventionen und sogenannte Kontextualisierungshinweise (z. B. prosodische bzw. paralinguistische Mittel wie Lautstärke, Sprechtempo, Pausenstruktur, nonverbales Verhalten usw.) nicht übereinstimmen, können Interpretations- und somit auch Verstehensprobleme auftreten (Da Rin & Nodari 2000: 8). Die Prosodie kann Informationen übermitteln, Gefühle ausdrücken oder wecken und somit

die Verständigung in der mündlichen interkulturellen Kommunikation unterstützen. Aber sie kann auch aufgrund mangelhafter phonetischer Fertigkeiten die Verständigung erschweren, Missverständnisse hervorrufen oder die geplanten Gesprächsverläufe vollkommen verändern (Hirschfeld 2003: 164).

Ausgehend von den Ergebnissen der kontrastiven Analyse sowohl segmental als auch prosodisch zwischen dem Indonesischen und Deutschen können die Ausspracheschwierigkeiten erfasst und systembezogene lautliche Interferenzerscheinungen aufgelistet werden, die bei Deutsch lernenden Indonesiern erscheinen können. Man geht davon aus, dass sich aus der kontrastiven Analyse der Phonemsysteme von beiden Sprachen Gemeinsamkeiten und Unterschiede ergeben. Erstere führen zur Erleichterung beim Fremdsprachenlernen, Letztere zu Lernschwierigkeiten. Daher ist es dann beim Erlernen der Fremdsprache besonders erforderlich, neue Lautmuster aufzubauen, die in der Muttersprache der Lernenden nicht vorhanden sind. Fehler, die durch verschiedene Phonemrealisationen entstanden sind, führen hingegen in der Regel nicht zu Verständigungsschwierigkeiten, sollten jedoch vermieden werden, um eine normgerechte Aussprache zu erreichen. Um die phonetischen Hauptprobleme der beiden Sprachen zu behandeln, ist es wichtig, dass der Lehrer die Ausspracheprobleme bei den Lernenden feststellen und analysieren kann, weil ohne ausreichende Fehleranalyse keine effektive Fehlertherapie möglich ist.

Kontrastive phonetische Untersuchungen sowohl segmental als auch prosodisch, sollten also zu größerer Effektivität im interkulturellen Deutschunterricht verhelfen. Das bezieht sich nicht nur auf segmentale Aspekte wie Vokale und Konsonanten, sondern vor allem auf den prosodischen Bereich, da das Verstehen und Verstandenwerden in der interkulturellen Kommunikation weitgehend davon abhängt, inwieweit Sprecher und Hörer die prosodischen Eigenarten situationsadäquat beherrschen, erkennen und bewerten können. Der Fremdsprachenunterricht hat nämlich zum Ziel, die Lernenden auf interkulturelle Begegnungen vorzubereiten.

Implikationen und einige Empfehlungen für den interkulturellen Deutschunterricht in Indonesien.

Die Untersuchungen zur kontrastiven Phonetik und zur phonetischen Seite der interkulturellen Kommunikation haben gezeigt, dass es nicht in erster Linie Fehler im segmentalen Bereich sind, sondern vor allem Melodie- und Akzentfehler, die die Kommunikationsprozesse wesentlich erschweren und sich in den Situationen der interkulturellen Kommunikation negativ auswirken (Hirschfeld 2003: 164). Die Verständlichkeit gesprochener Rede hängt somit weitgehend davon ab, inwieweit Interaktionspartner prosodische Eigenarten der entsprechenden Kommunikationssprache beherrschen. Für den DaF-Unterricht ergibt sich daraus, dass Sprech- und Hörfertigkeiten der Deutschlernenden für den prosodischen Bereich viel stärker als bisher

gefordert und gefördert werden sollen. Um die Schwerpunkte des interkulturell orientierten Phonetikunterrichts festzulegen, ist auch die Tatsache wichtig, dass in der mündlichen Kommunikation die Perzeptionsfelleistungen viel störender wirken als die Artikulationsfehler (Hirschfeld 1995: 177). Das Erlernen, Erkennen und Bewerten der freundlichen Sprechweise ist besonders wichtig für die Erstbegegnungen (auch in den Sprechakten wie etwa Bitten, Danken, Fragen/Nachfragen, Entschuldigen), wenn Definitionen und Einschätzungen von der Situation und Zwischenbeziehung das weitere interaktive Handeln positiv oder negativ beeinflussen können. Im interkulturell orientierten Deutschunterricht sollte zum Beispiel Freundlichkeit als Erweisen von Anerkennung und Kommunikationsbereitschaft gegenüber Anderen sowie auch als Bedingung für eine produktive Beziehungsgestaltung in den interaktiven Situationen der Berufs- oder Alltagskommunikation thematisiert werden. Deutschlernende sind für die Kompetenz des freundlichen Umgangs zu sensibilisieren, d. h., sie sollen erlernen, Freundlichkeit wie auch Höflichkeit in ihrem eigenen Sprachverhalten gezielt zu erzeugen und freundliche (auch unfreundliche) Sprechweise Anderer zu erkennen und darauf sinnvoll zu reagieren.

Die größten Ausspracheschwierigkeiten im Bereich der segmentalen Aspekte und Prosodie für die indonesischen Deutschlernenden sollten nicht als wesentliche Sprachbarriere gelten. Die Fehlerkorrektur bei der unterschiedlichen Lautbildung des Deutschen und Übungsvorschläge zu Kontrastübungen sollten gründlich erstellt werden und zur Verdeutlichung gemacht werden. Es ist im Allgemeinen schwieriger gewohnte muttersprachliche Aussprachegewohnheiten aufzugeben, als sich neue anzueignen. Daher ist es sinnvoll, Wege beim Fremdsprachenlernen aufzuzeigen – speziell für Indonesier, die Deutsch lernen möchten, damit diese die „Sprachfallen“ stärker berücksichtigen. Außerdem sollten anhand der kontrastiven Analyseergebnisse die grundsätzlichen Ausspracheprobleme und Interferenzen durch gezielte Ausspracheübungen systematischer durchgeführt werden, als dies bisher geschah. Für den interkulturell orientierten Deutschunterricht in Indonesien lassen sich folgende Empfehlungen zusammenfassen:

- Es ist wichtig für die Deutschlehrenden, dass sie auf einen intensiven Phonetikunterricht vorbereitet werden und durch eine verstärkte phonetische Arbeit den Lernenden die notwendigen phonetischen Fertigkeiten für die interkulturelle Kommunikation vermitteln können;
- Die Deutschlehrenden sollten sich bei der Ausspracheschulung nicht nur mit der lautlichen Seite des Gesprochenen, sondern vielmehr auch mit den prosodischen Fertigkeiten der Lernenden beschäftigen, d. h. Lernende mit wichtigen Auffälligkeiten der deutschen Prosodie vertraut machen und sie für die prosodischen Besonderheiten der deutschen Sprache im Vergleich zum Indonesischen sensibilisieren;
- Um die Unterrichtsmaterialien zu bestimmen und die Übungen dazu zu erarbeiten, sollten die Lehrenden authentisches Hörmaterial benutzen und einsetzen, damit die Deutschlernenden die Sprachwirklichkeit in ihren unterschiedlichen Varianten wahrnehmen und identifizieren lernen können;
- Um das Ziel zu erreichen, also Deutschlernende auf die interkulturelle Kommunikation

mit Muttersprachlern vorzubereiten, sollten die Deutschlehrenden auch intensiver über den Inhalt, die Methoden und das Anforderungsniveau des interkulturell orientierten DaF-Unterrichts nachdenken. Dies betrifft vor allem die mündliche Kommunikation, weil gerade die mündliche Kommunikation stärker von Verständigungsproblemen betroffen ist als alle anderen Kommunikationsarten und Kontakte.

Literatur:

Ammon, Ulrich (2003), interkulturelle Linguistik. In: Alois Wierlacher & Andrea Bogner (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: J. B. Metzler, 363-373.

Da Rin, Denise & Nodari, Claudio (2000), *Interkulturelle Kommunikation – wozu?* Bern: NSUK.

Grosch, Harald & Leenen, Wolf Rainer (1998), Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen, Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn, 29-46.

Hirschfeld, Ursula (1995), Phonetische Merkmale in der Aussprache Deutsch-lernender und deren Relevanz für deutsche Hörer. *Deutsch als Fremdsprache* 3, 177-183.

Hirschfeld, Ursula (1996), Standardaussprache – Ziel des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache? In: Eva-Maria Krech & Eberhard Stock (Hrsg.), *Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik* (Bd. 1). Hanau, Hal-le: Werner Dausien, 187-193.

Hirschfeld, Ursula (1998), Ausspracheabweichungen als elementares Problem interkultureller Kommunikation. In: Ingrid Jonach (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation*. München, Basel: E. Reinhardt, 121-127.

Hirschfeld, Ursula (2003), Phonetische Interferenzen in der interkulturellen Kommunikation. In: Lutz Christian Anders & Ursula Hirschfeld (Hrsg.), *Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 163-171.

Potapowa, Rodmonga K. (2003), Zur Kategorialität der Wahrnehmung der gesprochenen Fremdsprache – Linguistische, paralinguistische und extralinguistische Aspekte. In: Lutz Christian Anders & Ursula Hirschfeld (Hrsg.), *Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 271-280.

Ternes, Elmar (1997), Einführung in die Phonologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Interkulturalität und Versuch einer Phraseologieforschung im Deutschen und Vietnamesischen

Dr. Le Tuyet Nga

Vietnam National University Hanoi (VNU)

ngalt@vnu.edu.vn

1. Einleitung

Nach Ferdinand de Saussure wird Sprache als Langue (Sprachsystem) und Parole (Sprachverwendung) verstanden. So versteht sich das Erlernen, Lehren und Erforschen einer Fremdsprache über das Sprachsystem mit seinen verschiedenen sprachlichen Ebenen und Regeln hinaus als ein Prozess des Kennenlernens, Verstehens und der Annäherung einer anderen Kultur mit ihren Eigenheiten und Besonderheiten. Mit der Erfassung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Muttersprache und Fremdsprache sowie in der Eigenkultur und Fremdkultur kann der Studierende seine interkulturelle Kompetenz verbessern und dadurch mit Menschen aus einer anderen Kultur erfolgreich interagieren. Darüber hinaus kann er seine erworbenen Kulturkenntnisse in seinem Beruf als Übersetzer/Dolmetscher bzw. Kulturmittler anwenden.

Phraseologismen bilden einen besonderen Teil des Wortschatzes, der vor allem die nationalen Eigenheiten, die kulturell spezifischen Charakterzüge und die sprachlichen Schönheiten widerspiegelt. Zugleich bringen Phraseologismen Wissen und Erfahrungen in vielfältigen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, ebenso Denkweisen, Einstellungen, Sitten und Bräuche eines Volkes zum Ausdruck. Die Erforschung der Phraseologismen in verschiedenen Sprachen führt uns zu tief greifenden Erkenntnissen über diese Völker. Dessen bewusst arbeitet die Nationaluniversität Hanoi seit einigen Jahren an kontrastiven Forschungsarbeiten in den angebotenen Sprachen, so Vietnamesisch-Japanisch, Chinesisch, Englisch, Russisch, Französisch und Deutsch. Außerdem bin ich seit einem Jahr im Rahmen des Projekts "Weitverbreitete Idiome in Europa und darüber hinaus" der EUROPHRAS (Europäische Gesellschaft für Phraseologieforschung) für die Erarbeitung der phraseologischen Äquivalente im Vietnamesischen verantwortlich.

Im Rahmen dieses Referats möchte ich erstens einen Überblick über die Phraseologismen im

Vietnamesischen geben und zweitens ansatzweise auf die sprachlichen und kulturellen Spezifika eingehen, die sich aus dem Vergleich der 200 angenommen als in Europa weit verbreitet geltenden Idiome ergeben.

2. Phraseologismen im Vietnamesischen

Da bekanntlich Phraseologismen neben Wörtern als ein Bestandteil des Wortschatzes gelten, gehören sie in der vietnamesischen Linguistik zum Gegenstand der Lexikologie. Sie finden jedoch lange Zeit bei den Lexikologen kaum Beachtung und werden meist nebenbei behandelt. Erst in den letzten 10 Jahren lassen sich große Bemühungen feststellen, die festen Wortverbindungen zu erforschen, u. a. in den kontrastiven Untersuchungen mit Englisch und Russisch. So fordert Hoang Van Hanh im Jahre 2004 in seiner ersten Monographie zur vietnamesischen Phraseologie die Etablierung der Phraseologie als selbstständige linguistische Disziplin an der Universität in Vietnam.

a) Zum Begriff

Wir verstehen mit Hoang Van Hanh [1, 31] unter Phraseologismus bzw. Idiom feste Wortverbindungen, die folgende charakteristische Eigenschaften aufweisen: morphologisch-strukturelle Stabilität, semantische Ganzheit, semantische Idiomatizität und Gebräuchlichkeit in der alltäglichen Kommunikation, besonders in der gesprochenen Sprache.

b) Klassifikation der Phraseologismen

Im Allgemeinen werden Phraseologismen in 3 große Gruppen eingeteilt:

Symmetrische Phraseologismen (thành ngữ đối xứng) sind die häufigsten Phraseologismen im Vietnamesischen, bilden zwei Drittel des gesamten Bestands und zeichnen sich durch zwei Eigenschaften aus: die ausgeprägte Symmetrie zwischen den 2 Teilen und 4 Elementen, die das Phraseologismus bilden, und der Reim und Rhythmus aufgrund des Prinzips der lautlichen Harmonie. Die Symmetrie basiert auf den semantischen und grammatischen Eigenschaften der Elemente und erfolgt auf zwei Ebenen: Wortsemantik und Äußerungssemantik. Dies soll anhand folgenden Beispiels erläutert werden: *đầu voi đuôi chuột* (= Kopf) (= Elefant) (= Schwanz) (= Maus) (großer Plan, aber das Ergebnis ist sehr bescheiden). Dieser Phraseologismus besteht aus 2 Teilen, nämlich *đầu voi* und *đuôi chuột*. Die Symmetrie ergibt sich einerseits aus der Wortsemantik zwischen *Kopf* und *Schwanz* als Symbole für Anfang und Ende sowie *Elefant* und *Maus* als Symbole für Groß und Klein, andererseits aus dem Gegensatz zwischen *Kopf des Elefanten* und *Kopf der Maus*. Ein weiteres Beispiel: *mẹ tròn con vuông* (= Mutter) (= rund) (= Baby) (= quadratisch) (eine gesunde Geburt). Der Reim und Rhythmus kommt durch verschiedene lautliche Kombinationen zustande, z. B. Reduplikation *đỏ khóc* (halb weinen) *đỏ cười* (halb lachen) (mit einem lachenden und einem weinenden Auge), Verknüpfung der gleichen Tonhöhe *ăn xôi ở thì*, Verknüpfung der gleichen Silbe *đầu tắt mắt tối*.

Asymmetrische Phraseologismen (thành ngữ phi đối xứng) sind dadurch gekennzeichnet, dass sie über eine asymmetrische Struktur verfügen, meist als substantivische ((*chây*) *nước mắt cá sấu* = Krokodilstränen vergießen) und verbale Wortverbindungen (*bật đèn xanh cho ai* = jemandem grünes Licht geben), und häufig eine reduzierte Form von komparativen Phraseologismen darstellen (impliziter Vergleich): *bé hạt tiêu* < *bé* (= klein) *như* (= wie) *hạt tiêu* (= Pfefferkorn); *gan cóc tía* < *gan* (= kühn) *như* (= wie) *cóc tía* = Frosch).

Komparative Phraseologismen (thành ngữ so sánh) entstammen einem Vergleich und haben

eine bildhafte Bedeutung mit 2 Strukturen:

t wie B (t như B) *cay như ớt* = scharf wie Chili; *đắt như tôm tươi* (sich gut verkaufen wie frische Shrimps = wie warme Semmeln abgehen); *chạy như bay* (laufen wie fliegen = wie ein geölter Blitz laufen),

wie B (như B) *như ngàn cân treo sợi tóc* (tausend Kilos hängen an einem Haar = wie ein Damoklesschwert über jmdm./über jmds. Haupt hängen); *như cá với nước* (= wie ein Fisch im Wasser)

3. Vergleich der Phraseologismen im Deutschen und Vietnamesischen

3.1. Hinsichtlich der lexikalisch-semantischen Äquivalenz

Die 200 Phraseologismen lassen sich in 4 Gruppen einteilen:

a) Phraseologismen, die lexikalisch und semantisch voll äquivalent sind, bilden die zweitgrößte Gruppe mit 60 Bildungen, darunter z. T. entlehnte Bildungen:

Verbale Phraseologismen: *gegen den Strom schwimmen* = *lội* (schwimmen) *ngược dòng* (gegen den Strom); *Krokodilstränen vergießen* = *chảy* (vergießen) *nước mắt* (Tränen) *cá sấu* (Krokodil)

Substantivische Phraseologismen: *jemandes rechte Hand* = *cánh tay* (Arm) *phải* (recht) *của ai* (jemandes); *wie Hund und Katze* = *như* (wie) *chó* (Hund) *với* (und) *mèo* (Katze)

b) Phraseologismen, die teiläquivalent sind, d. h., sie unterscheiden sich entweder durch unterschiedliche Komponenten oder durch die Semantik, betragen 38 Bildungen.

eine Stecknadel im Heuhaufen suchen ≈ *mò* (suchen) *kim* (Stecknadel) *đáy bể* (Meeresgrund)

mit dem linken Fuß/ Bein aufgestanden sein (= schlecht gelaunt sein) ≈ *bước* (gehen) *chân* (= Fuß) *trái* (= link) *ra khỏi* (= Präposition) *cửa* (Tür) (= Pech haben)

c) Phraseologismen, die sich im lexikalischen Bestand unterscheiden, aber semantisch äquivalent sind, rangieren mit 37 Bildungen an 4. Stelle.

für jemanden durch Feuer gehen ≈ *xả* (geben) *thân* (Körper) *vì ai* (für jmdn)

mit einem Fuß/ Bein im Grab(e) stehen/sein ≈ *gần* (= nah) *đất* (= Erde) *xa* (= fern) *trời* (= Himmel)

d) Phraseologismen, die keine Entsprechung im Vietnamesischen haben bzw. für die wir derzeit noch keine Entsprechung finden, bilden mit 65 die größte Gruppe.

das A und (das) O (einer Sache)

den Gordischen Knoten durchtrennen

ein Pyrrhussieg

3.2. Gemeinsamkeiten

3.2.1. Sprachliche Gemeinsamkeiten

- Anzahl der Komponenten

Nach Fleischer [5, 87] können die festen Komponenten eines Phraseologismus Autosemantika sein (als Basiselemente bezeichnet) oder Synsemantika (als Verknüpfungselemente bezeichnet). Jedoch ist mindestens ein Basiselement erforderlich, um einen Phraseologismus zu bilden. Im Deutschen und Vietnamesischen variiert sich die Anzahl der Komponenten in einem Phraseologismus zwischen 2 (*Krokodilsträne vergießen* oder *mặt mặt = Gesicht verlieren*) und 8 (*jdm fällt es wie Schuppen vor den Augen* oder *nâng như nâng trứng, hứng như hứng hoa = jemanden mit Samthandschuhen anfassen*)

- Phonetische Ebene

Im Deutschen wie im Vietnamesischen lässt sich Reimbildung feststellen:

Auge um Auge, Zahn um Zahn bzw. *ăn miếng trả miếng*

- Lexikalisch-semantische Ebene

Es handelt sich hier um Phraseologismen, die lexikalisch und semantisch äquivalent bzw. lexikalisch gleich aber semantisch differenziert sind:

ein Wolf im Schafspelz *sói (= Wolf) khoác (= tragen) da cừu (= Schafsfell)*

Interessant ist das folgende Beispiel: Für den Phraseologismus *dem Kaiser geben, was des Kaisers ist* existieren im Vietnamesischen einmal die wörtliche Entlehnung *của Cesar (phải) trả lại Cesar* (mit Cesar ist der Kaiser gemeint) mit der Bedeutungs differenzierung "einem zurückgeben, was ihm gehört", und die zwei anderen analogen Formen *của Bụt trả Bụt (der (männlichen) Fee zurückgeben, was der (männlichen) Fee gehört)*, *của thiên trả địa (der Erde zurückgeben, was dem Himmel gehört)* mit der Bedeutung "was man sich nicht selber erarbeitet hat, hat keinen Bestand".

Lexikalische Varianten sind in beiden Sprachen zu finden: *jdm im eigenen Saft/ Fett schmoren lassen, jemandem das Maul/ den Mund stopfen* oder *qua cầu rút ván/ qua cầu cất nhịp* (*qua cầu* (über die Brücken) *rút* (wegnehmen) *ván* (Brückenbretter)), *mò kim đáy bể/ mò kim rốn bể/ tìm kim đáy bể* (*mò* (suchen) *kim* (Stecknadel) *đáy bể* (Meeresgrund)).

- Syntaktische Ebene

In beiden Sprachen existieren Phraseologismen in verschiedenen Strukturen:

1. Verbale Phraseologismen mit der größten Häufigkeit

mit Windmühlen kämpfen *đánh nhau với cối xay gió*

mit Katz und Maus spielen *chơi trò mèo vờn chuột*

mit dem Feuer spielen *chơi (đùa) với lửa*

2. Verbale Phraseologismen mit Körperteilbezeichnungen

jdm das Maul/den Mund stopfen *bịt mồm bịt miệng ai*
das Gesicht verlieren *mất thể diện*

3. Substantivische Phraseologismen aus Nomen + Nomen bzw. Nomen + Adjektiv

die Spitze des Eisbergs *phần nổi của tảng băng chìm*
ein schwarzer Tag *(những) ngày đen tối*
jemandes bessere Hälfte *một nửa của ai*

4. Substantivische Phraseologismen mit Eigennamen

der letzte Mohikaner *người Monican cuối cùng*
die Achillesferse *gót chân Asin*

5. Phraseologische Wortpaare:

Auge um Auge *ăn miếng trả miếng*

6. Vergleich

wie Hund und Katze *như chó với mèo*
arm wie eine Kirchenmaus *nghèo rớt mùng tơi*

7. Negation

nicht um ein Jota (etwas ändern) *không mấy may (thay đổi)*

8. Festgeprägte prädikative Konstruktionen

die Würfel sind gefallen *số phận đã an bài*

3.2.2. Kulturelle Gemeinsamkeiten

Trotz der großen Distanz bezüglich der Sprachtypen, Geographie, Kultur und Geschichte zeigen das Deutsche und Vietnamesische doch eine Reihe von voll- und teiläquivalenten Phraseologismen (in der Oberflächen- und Tiefenstruktur), was darauf zurückzuführen ist, dass die Völker grundlegende Gemeinsamkeiten in der Denk- und Lebensweise sowie in der Kultur haben. Hier sind einige Bereiche zu nennen:

1. Soziales Leben

in einem/ im gleichen Boot sitzen *cùng hội cùng thuyền*
ein Hundeleben führen *sống một cuộc đời khổ như chó*

2. Moral und menschliche Beziehungen

wie Hund und Katze *như chó với mèo*

Öl ins Feuer gießen *đổ dầu vào lửa*

3. Arbeit

im Schweiß seines Angesichts *(làm việc) đổ mồ hôi sôi (arbeiten)*
nước mắt

4. Aberglaube

mit dem linken Fuß/Bein *bước chân trái ra khỏi cửa*

(zuerst) aufgestanden sein

5. Natur

wie ein Blitz aus heiterem Himmel *như sét đánh ngang trời*

die Ruhe/Stille vor dem Sturm *khoảng lặng trước bão*

6. Tier- und Pflanzenwelt

Perlen vor die Säue werfen *đem đàn gậy tai trâu*

jdm hängen die Trauben zu hoch *đuá mộc/ mộc chòi mâm son*

den Wald vor (lauter) Bäumen *thấy cây (mà) không thấy*
rừng *nicht sehen*

3.3. Unterschiede

3.3.1. Sprachliche Unterschiede

- Phonetische Ebene

Wie bereits dargestellt besteht eine ausgeprägte Eigenschaft der vietnamesischen Phraseologismen in der Reim- und Rhythmusbildung aufgrund des Prinzips der lautlichen Harmonie. So lässt sich diese Eigenschaft lediglich bei 2 deutschen Phraseologismen nachweisen, während im Vietnamesischen viele Bildungen zu verzeichnen sind: Deutsch *Auge um Auge, Zahn um Zahn*, Vietnamesisch *bé xé ra to/ ít xít ra nhiều, nuôi ong tay áo, nuôi cáo trong nhà, ƠN đến ƠN, oán trả oán, bít mồm bít miệng...*

- Lexikalische Ebene

Unterschiede zeigen sich erstens hinsichtlich der Zahlen, im Deutschen 7 und Vietnamesischen 9 (*im siebten Himmel sein = bay bổng trên chín (9) tầng mây*), zweitens in der Verwendung von Buchstaben, was im Vietnamesischen überhaupt nicht vorkommt (*das A und das O (einer Sache)*), und drittens vorwiegend im Vorkommen von verschiedenen lexikalischen Komponenten, so Körperteilbezeichnungen im Deutschen und Tier- und Pflanzenbezeichnung im Vietnamesischen (*tauben Ohren predigen ≈ nước đổ đầu vịt* (Wasser auf den Entenkopf gießen), *nước đổ lá khoai* (Wasser auf Blätter der Süßkartoffel gießen)). Außerdem lassen sich

vielmehr Phraseologismen mit Eigennamen im Deutschen finden, die bis auf die wenigen Entlehnungen keine vietnamesischen Entsprechungen haben.

- Syntaktische Ebene

In einigen Fällen weisen die Phraseologismen in beiden Sprachen verschiedene syntaktische Struktur auf, so im Deutschen verbale Wortverbindung (*sich mit fremden Federn schmücken*) und im Vietnamesischen prädikative Struktur (*sáo mượn lông công* = Spatz leiht Feder von Pfau).

3.3.2. Kulturelle Unterschiede

Unter den untersuchten deutschen Phraseologismen widerspiegeln viele Gegebenheiten bezüglich der Religion und Sitten und Bräuche in Europa, die den Vietnamesen fremd sind, z. B. *wie ein rotes Tuch auf jemanden wirken, jmd. den Fehdehandschuh hinwerfen, den Fehdehandschuh aufnehmen, sein Kreuz tragen, Prediger in der Wüste, eine heilige Kuh* ... Natürlich gibt es im Vietnamesischen wiederum Phraseologismen, die im Zusammenhang mit dem Buddhismus als dominierender Religion und den Sitten und Bräuchen stehen. Da diese Untersuchung jedoch von den deutschen Phraseologismen ausgehen, gibt es für diese Erscheinung keine Entsprechungen im Vietnamesischen.

Eine weitere Besonderheit liegt in der Verwendung von Komponenten als Tierbezeichnungen. Während im Deutschen große Tiere vorkommen (*Löwe, Bär, Lamm, Schaf, Phönix*: vgl. *der Löwenanteil, jemandem einen Bärenhohn erweisen, wie ein Lamm, das zur Schlachtbank geführt wird, wie der Phönix aus der Asche steigen*), geht es im Vietnamesischen aber um meist kleine den Bauern vertraute Tiere wie *Ente, Huhn, Biene, Fuchs, Frosch, Wasserbüffel*, vgl. *Perlen vor die Säue werfen* = *đem đàn gảy tai trâu* (dem Wasserbüffel Musik vorspielen), *eine Schlange am Busen nähren/wärmen* = *nuôi ong tay áo* (Bienen im Ärmel nähren) = *nuôi cáo trong nhà* (Füchse im Haus nähren), *tauben Ohren predigen* = *nước đổ đầu vịt* (Wasser auf den Entenkopf gießen)

...

4. Ausblick

Ich bin dessen bewusst, dass die dargelegten Überlegungen und ersten Forschungsergebnisse Grenzen aufweisen, da wir in der Tat noch am Anfang der Erforschung stehen und der Korpus lediglich aus einem kleinen Teil von 200 Phraseologismen besteht. Da die Kenntnis der Phraseologismen in verschiedenen Sprachen interkulturelles Wissen bedeutet, ergibt sich meines Erachtens die Notwendigkeit, diese sprachliche Erscheinung im Sprachunterricht zu behandeln und eine bestimmte Methodik und Didaktik zur Vermittlung dieses Wissens zu entwickeln. Unter Interkulturalität verstehe ich in unserem Kontext nicht nur die Beziehung zwischen Deutsch und anderen Sprachen, sondern darüber hinaus zwischen unseren Sprachen, so bietet sich doch die Chance und Möglichkeit, dass wir gemeinsam an diesem Projekt arbeiten, denn soviel ich weiß, haben sich noch keine Linguisten für indonesische und thailändische Phraseologismen gemeldet. Dadurch können auch wir und unsere Studierenden kulturelle Beziehungen zueinander herstellen und Brücken schlagen.

Literatur

1. Hoàng Văn Hành (2008): Thành ngữ học tiếng Việt (Phraseologie der vietnamesischen Sprache). NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội.
2. Nguyễn Lâm (2008): Từ điển thành ngữ và tục ngữ Việt Nam (Lexikon der vietnamesischen Idiome und Sprichwörter). NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội.
3. Nguyễn Lực (2005): Thành ngữ đồng nghĩa tiếng Việt (Synonyme Idiome im Vietnamesischen). NXB Thanh Niên, Hà Nội.
4. Burger, H. (2003): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
5. Fleischer, W. (1997): Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer.
6. Palm, C. (1997): Phraseologie. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr.

<http://www.europhras.org>

<http://www.widespread-idioms.uni-trier.de>

Die Förderung der Hör- und Schreibkompetenz durch das Computerprogramm "Diktat" als Digitale Rechtschreibübung und -hilfe für indonesische Deutschstudenten

M. Kharis, S.Pd.

Staatliche Universität Malang

kharissiradj@yahoo.de

Auszug

Das Lernen mit dem Computer lässt sich in drei Teile differenzieren, nämlich der Computer als ein Lernobjekt, den die Studenten zum Lernen nutzen oder lernen, einen Computer zu bedienen, 2) der Computer als Lernwerkzeug, indem Studenten den Computer verwenden, um die Vervollständigung der Lernaufgaben zu unterstützen, und 3) der Computer als Lernmedium, indem die Studenten den Computer als Mittel für ein digitales Lernen verwenden, wie z. B. mit einer CD-ROM.

Die Nutzung von Computern zum Lernen kann dazu beitragen, dass die Fortschritte der Lernergebnisse beschleunigt werden. CD-Roms, die erhältlich von Verlagen sind, ermöglichen den Studierenden, selbstständig zu lernen. Aber der Inhalt des Materials in diesen CDs stimmt meistens mit dem Inhalt des Materials im Lehrplan nicht überein. Die beste Lösung für dieses Problem ist die Kreativität der Lehrer, die ihre eigenen Unterrichtsmaterialien durch ein bestimmtes Computerprogramm nutzen, wie z. B. das Diktat.

Das Diktat ist ein Computerprogramm, mit dem man auditive Medien erstellen kann. Die Nutzung von Diktat im Unterricht bringt viele Vorteile mit sich, u. a. als Übung oder Leistungskontrolle der Studenten. Aufgrund dieser Vorteile, die die Deutschkenntnisse der Studenten fördern können, wird hiermit vorgeschlagen, dass im Deutschunterricht, um die Unterrichtsziele erreichen zu können, auch eine digitale Rechtschreibübung- und -hilfe verwendet wird.

Schlagworte: Medien, digital, Diktat.

A. Die Verwendung der Medien und ihre theoretischen Grundlagen.

Das Wort *Medien*, die Mehrzahl von *medium*, stammt aus dem Lateinischen und bedeutet Mitte. Der Begriff der Medien bedeutet "der Sender einer Information für den Empfänger" (Latuheru, 1988: 9). Es gibt im Allgemeinen verschiedene Meinungen über den Begriff der Medien:

- a. Nach Santoso S. Hamidjojo: Die Medien sind alle Formen der von Menschen verwendeten Mittel, um Ideen oder Meinungen an den Empfängern zu leiten.
- b. McLuhan zitiert von Amir Akhsin, der meint, dass die Medien ein Kanal (Channel) sind, da er Nachrichten/Informationen an Empfänger übermittelt.
- c. Blake und Horalsen meinen, dass die Medien ein Kommunikationskanal sind, mit dem man den Empfängern Nachrichten oder Botschaften vermittelt.
- d. Nach Oemar Hamalik funktioniert Kommunikation gut, indem man Medien als Instrumente verwendet.

Aus den obengenannten Punkten kann folgender Schluss gezogen werden: der Begriff der Medien ist in diesem Fall das Werkzeug, das man benutzt, damit Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern geschaffen werden und die geplanten Unterrichtsziele erreicht werden können. Um die Bedeutung der Medien im Unterricht besser zu verstehen, sehen wir uns die Darstellung nach Sadiman an:

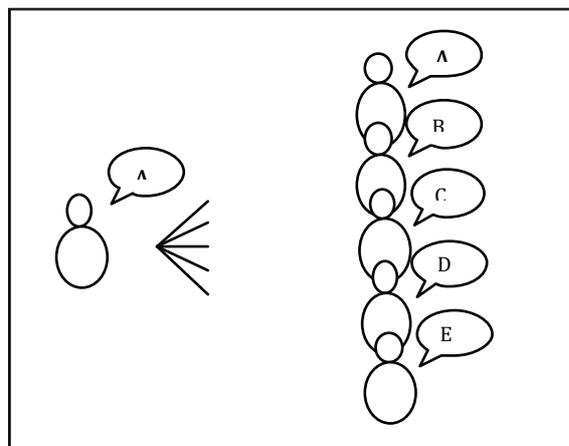


Abbildung 1: ein fehlgeschlagener Kommunikationsprozess

In der obigen Abbildung macht der Lehrer eine Codierung, indem er Botschaften durch verbale Symbole der Kommunikation sendet, also ohne (audio-visuelle) Medien zu verwenden. Gleichzeitig nehmen Studenten eine Decodierung vor, den Prozess der Aufnahme und der Interpretation der vom Lehrer gehörten Nachrichten. Unter den Studenten gibt es nur einen, der die Botschaften vom Lehrer richtig interpretiert. Das Scheitern der anderen Studenten wird von vielen störenden Einflüssen, einschließlich Umweltfaktoren, psychologischer Faktoren wie Begabung, Interesse, Intelligenz und anderem beeinflusst. Dies hat zur Folge, dass der Lernprozess -bei der Codierung und Decodierung- ineffektiv und ineffizient ist.

Um diese Hindernisse überwinden zu können, werden Medien verwendet, die bei der Codierung und Decodierung behilflich sind. Die Rolle der Medien im Unterricht wird nach Sadiman durch die folgende Abbildung veranschaulicht:

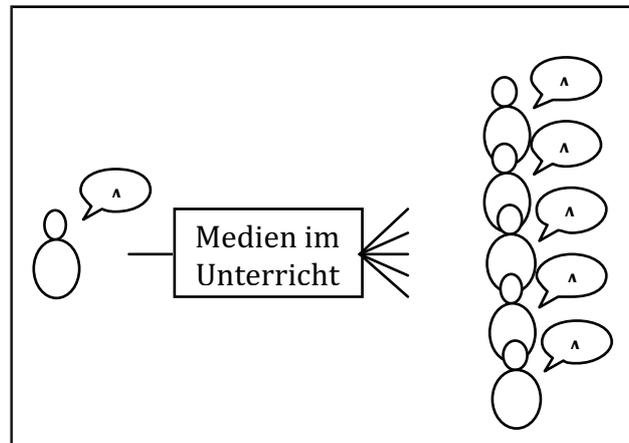


Abbildung 2: Ein erfolgreicher Kommunikationsprozess

In der obigen Abbildung ist deutlich zu erkennen, wie wichtig die Rolle ist, die die Medien spielen. Die Funktion der Medien ist, die Nachrichten, nicht verbal, sondern visuell zu klären, und unmittelbare Interaktionen zwischen Schülern mit Lernquellen durchzuführen und die Grenzen von Raum und Zeit zu überwinden.

B. Deutschunterricht an Deutschabteilungen in Indonesien.

Es wird von den indonesischen Deutschstudenten erwartet, dass sie Deutschkenntnissen haben, sowohl für den Bereich Deutsch auf Lehramt als ihre Hauptkompetenz als auch für den Bereich Tourismus und den Bereich Übersetzung und Dolmetschen als ihre Nebenkompetenz. Es lässt sich deshalb zusammenfassen, dass die Beherrschung der deutschen Sprache die Hauptsache ist. Diese kann also ihre zukünftige Arbeit fördern.

Das Fach Deutsch ist ein Fach zur Sprachfähigkeit, das meisten mehr SWS hat. Das Ziel ist, dass die Studenten Kenntnisse und Fähigkeiten in der deutschen Sprache -gut in Wort und Schrift- erwerben. Die Deutschabteilungen in Indonesien verwendeten für ihren Deutschunterricht die Lehrwerke *Themen Neu* als Hauptquelle. Seit ein paar Jahren wird das neue Lehrbuch *Studio D*, ausgestattet mit CD Audio und Video, angewendet. Die beiden Lehrwerke bieten einen interessanten Deutschkurs an, der den Erwerb der neuen Fremdsprache für die Lernende attraktiver macht.

C. Diktat als Abwechslung im Deutschunterricht

Diktat kann im Deutschunterricht als Abwechslung angesehen werden. Diese Unterrichtsmethode hat meiner Ansicht nach mehrere Funktionen. Auf der einen Seite gilt

es als Abwechslung im Deutschunterricht, auf der anderen Seite prüft es die Richtigkeit des Hörens und Schreibens. In der Praxis bedeutet das Diktat, dass der Lehrer den Studenten diktiert/vorliest, und die Studenten die Aufgabe haben, den vorgeschprochenen/vorgelesenen Text niederzuschreiben.

Was das Diktat bedeutet, wird wie folgt erläutert. Das Wort "Diktat" leitet vom lateinischen Wort *dictare* ab, bedeutet *diktieren* und bezieht sich auf einen gesprochenen Text zum Nachschreiben. Riehe (in Lücht 2005:3) formuliert den Begriff des Diktats mit folgender Definition: Das Diktat in der Disziplin Grammatik/Orthographie ist eine methodische Maßnahme, die die Schüler veranlasst, mündlich vorgetragenes Sprachmaterial als Übung oder Leistungskontrolle wortwörtlich aufzuschreiben. Menzel (in Lücht 2005:3) definiert darüber hinaus den Begriff des Diktats als das Vorlesen oder Vorsprechen eines Textes, der von einem Schreibenden nach Gehör aufgeschrieben wird. Darüber hinaus erläutert Stepp (Seite 2) das Diktat mit folgender Beschreibung: *„Das Diktat ist einer der schwierigsten Fähigkeiten in der Schule, da es sich dabei um einen Systemwechsel- und Transkodierungsprozess handelt, bei dem bestimmte sprachliche Einheiten von der auditiv-phonetischen in die optisch-graphemische und schließlich in die schreibmotorische Ebene transportiert werden müssen.“*

Die oben genannten Definitionen legen den Schluss nahe, dass es sich beim Diktat um eine Lern- und Lehrmethode im Unterricht handelt, wobei die Schüler den vorgeschprochenen/vorgelesenen Text anhören und ihn gemäß der Rechtschreibung, der Grammatik und der Orthographie richtig aufschreiben müssen und dies kann als Lernmethode angesehen werden.

„Das Diktat wird als ökonomische und objektive Form der Leistungsmessung angesehen, wobei als selbstverständlich unterstellt wird, dass damit auch die gesamte Rechtschreibfähigkeit und vor allem ihr zentraler Teil gemessen werden kann, und nicht nur eine Teilfähigkeit.“ (Wespel, 2004, Seite 14, zitiert von Lücht 2005:3). Mit diesem Zitat wird immer deutlicher, dass das Diktat nicht nur die Leistung der Studenten misst, sondern auch als eine Übung zur Rechtschreibfähigkeit gilt, und zwar übt es auf vielen Ebenen der Sprachfähigkeit. Da das Diktat auf allen Ebenen der Sprachfähigkeit übt, ist das Diktat für Studenten nicht einfach.

Aber in der moderneren Zeit wird das Diktat digitalisiert und vereinfacht. Darunter wird verstanden, dass der Text nicht direkt vom Lehrer vorgelesen wird, sondern er ist schon durch ein bestimmtes Computerprogramm digitalisiert. Mithilfe eines Computerprogramms braucht der Lehrer nicht mehr die umständlichen und zeitaufwendigen Korrekturen durchzuführen. Per Mausklick wird die langwierige Arbeit erledigt, und zwar schon zusammen mit den Ergebnissen der Korrekturen. Eins der Diktatprogramme heißt Diktat. Dieses Programm kann man frei herunterladen und für den Deutschunterricht verwenden.

In einer Befragung von Schülerinnen und Schülern im Rahmen einer weiteren Studie im Unterricht der Sekundarstufe I (Thees in Bernd) formulierte ein Schüler seine Erfahrung über den Umgang mit Computern so:

- *„Der PC kann mir, insbesondere wenn ich große Rechtschreibprobleme habe, eine Hilfe bei bestimmten Fehlerarten sein ...“*

Diesen Kommentar kann man so zusammenfassen, dass die Nutzung von Computern

die Studenten zum Lernen motivieren kann. Deshalb wird hiermit vorgeschlagen, dass im Deutschunterricht auch Computer zum Lernen verwendet werden.

D. Die Stärken und die Schwächen des Programms Diktat.

- Ein freies (shareware) Programm.
Das Diktat ist ein freies Programm und kann von einer Website frei heruntergeladen werden. Darüber hinaus ist es einfach zu installieren, zu bedienen und zu deinstallieren.
- Wiederholt, was die Lernende nicht hören.
Das Diktat -wie geduldige Eltern- wiederholt, was die Lernenden nicht hören, bis sie alle Wörter im Heft aufschreiben können. Die nächsten Sätze erhalten sie, indem sie in der Tastatur „enter“ drücken.
- Ein eigenes Diktat erstellen.
Dank Kreativität und eines PCs mit Mikrofon können Lehrer ihre eigenen Diktate mit sehr einfachen Schritten erstellen. Diese können dann später für die Studenten verwendet werden.
- Schreibfehler werden direkt korrigiert und notiert.
Per Mausclick können Schreibfehler korrigiert und notiert werden. Die Notizen können je nach Bedarf eingestellt und definiert werden. Dies wird danach auf einer Statistik gezeigt.
- Gesichert mit einem Kennwort.
Damit die Studenten nicht gleich auf die Antworten gucken, ist ein Kennwort von Bedeutung. Dieses kann nur vom Ersteller/Lehrer geändert werden.
- Hilfe steht zur Verfügung, wenn sie gebraucht wird.
Wenn nötig, können Studenten auf die „Hilfe“ schauen, und bekommen die vorgelesenen Sätze.
- Das bescheidene Lay-out.
Leider sieht das Layout des Diktats so bescheiden aus, dass es -evtl- die Studenten nicht interessiert.

E. Hinweise zur Diktatpraxis mit „Diktat“

Bevor der Lehrer sein eigenes Diktat erstellt, sollten folgende Punkte beachtet werden:

Nach Wilde sollten Diktate so aussehen:

- gut vorbereitet werden
- kurz gehalten werden
- keine gehäuften Schwierigkeiten enthalten
- einen Häufigkeitsschatz üben und abprüfen
- systematisch aufeinander aufbauen
- sorgfältig durchgeführt werden
- Chancen eröffnen, Eigenkontrolle zu üben

- sinnvoll korrigiert werden
- pädagogische Rückmeldungen bieten
- planmäßig und individuell nachbereitet werden

Da wir ein digitales Diktat erstellen wollen, sollten weitgehend auch folgende Punkte beachtet werden:

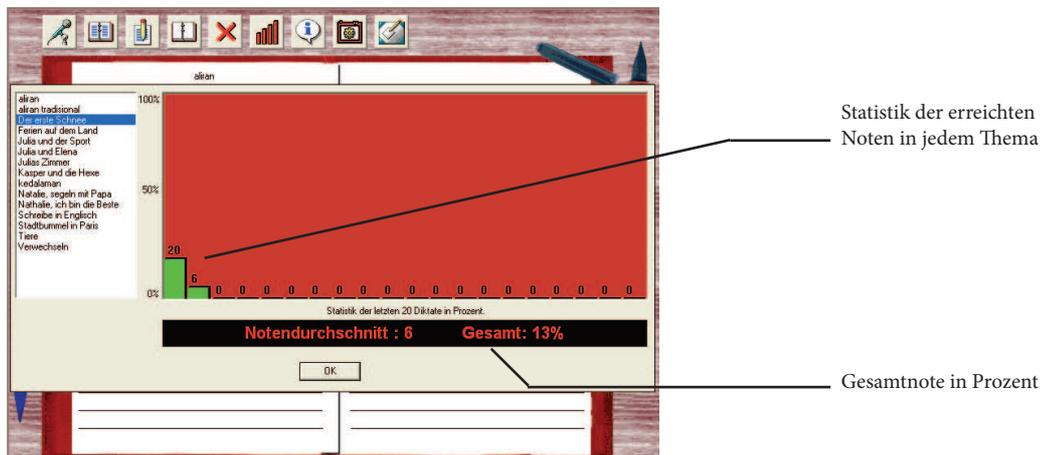
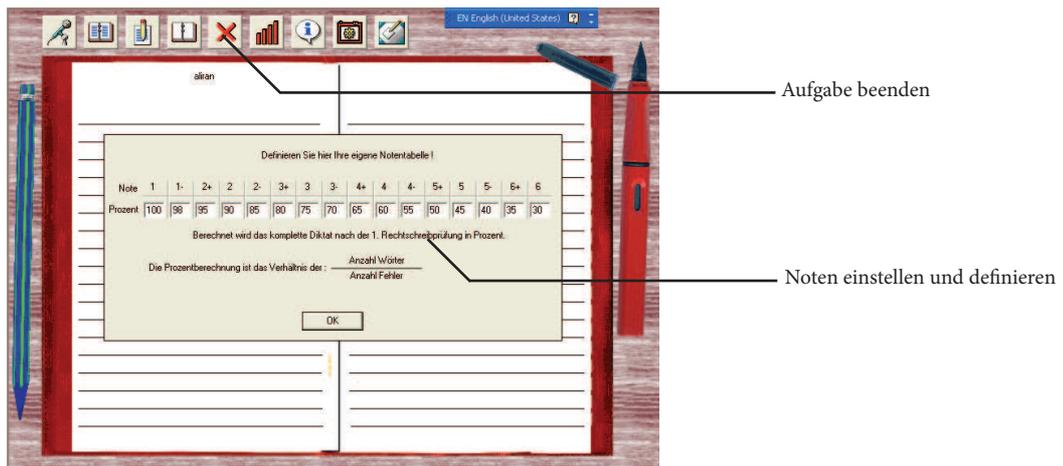
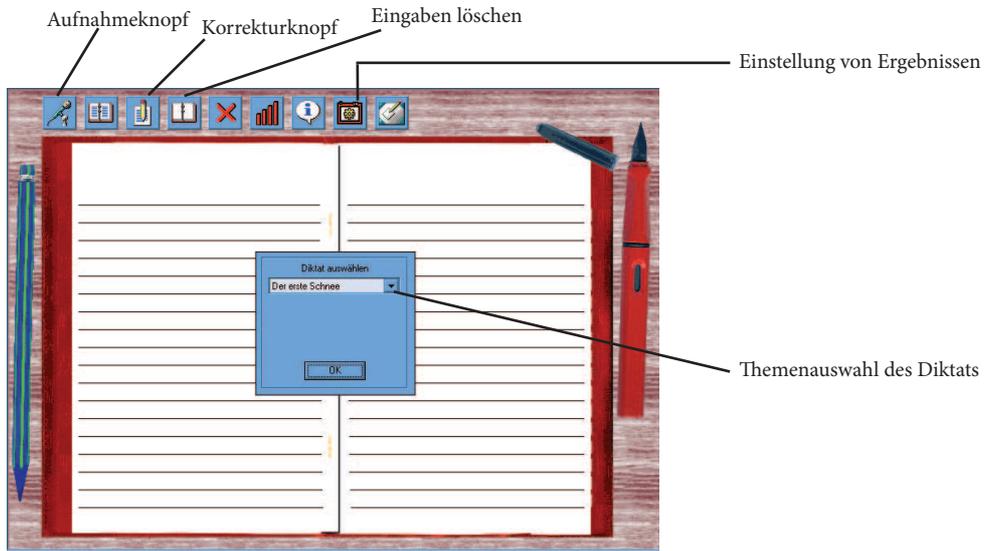
- Computer mit einem Mikrofon ausstatten.
- In einem ruhigen Raum aufnehmen.
- Die Stimme laut genug aufnehmen.

F. FAZIT

Das Fach Deutsch ist ein Fach zur Sprachfähigkeit, das meistens viele SWS beinhaltet. Das Ziel ist, dass die Studenten Kenntnisse und Fähigkeiten in der deutschen Sprache -gut in Wort und Schrift- erwerben. Um dieses Ziel erreichen zu können, müssen die Studenten viele Übungen zur besseren Sprachfähigkeit machen. Die Nutzung von Diktat im Unterricht bringt viele Vorteile mit sich, u. a. als Übung oder Leistungskontrolle der Studenten. Aufgrund dieser Vorteile, die die Deutschkenntnisse der Studenten fördern können, wird hiermit vorgeschlagen, dass im Deutschunterricht, um die Unterrichtsziele erreichen zu können, auch eine digitale Rechtschreibübung- und hilfe verwendet werden soll.

ANHANG:

Das Layout des Programms Diktat.



The image shows a screenshot of a language learning interface. It contains a list of German sentences, some with green checkmarks and some with red dots. Annotations with arrows point to these elements: 'Die richtigen Aufgaben werden grün abgehakt' points to the green checkmarks; 'Die falschen Aufgaben werden rot korrigiert.' points to the red dots; and 'Die erreichte Note' points to the text 'Note: 6'. At the bottom right, there is an 'OK' button.

Heute Nacht hat es heftig geschneit. ✓
Zum Glück sind Ferien. ✓
Ich kann es kaum erwarten ins Freie ✓
zu kommen, in den herrlichen Schnee. ✓
Wir bauen einen Schneemann. ✓
Mutti bringt uns eine Karotte, ✓
damit unser Schneemann eine Nase hat. ✓
tollen den ganzen Tag
Wir.....
im Schnee herum, und werden ganz nass.
.....
Es wird uns kalt, deshalb gehen wir rein.
.....
Drunnen ziehen wir uns schnell um,
.....
denn wir wollen nicht krank werden.
.....
Mutti bringt uns heiße Schokolade.
.....
So lässt es sich aushalten,
.....
nach einem wunderschönen Tag.
.....

Note: 6

OK

Die richtigen Aufgaben werden grün abgehakt

Die falschen Aufgaben werden rot korrigiert.

Die erreichte Note

REFERENZEN:

- Arsyad, Prof. Dr. Azhar, M.A. 2002. *Media Pembelajaran*. Jakarta: Raja Grafindo Persada.
- Bernd, Elin-Birgit. *Digitale Rechtschreibungshilfen fördern die Korrekturkompetenz*.
Heruntergeladen von www.lehrer-online.de/url/recht_schreibhilfen am 17. November 2009.
- Chopan, Sahar Mahmood. *Diktate-Probleme und Herausforderungen im Rechtschreibunterricht. Studienarbeit*. 1. Auflage 2008. Grinn Verlag.
- Edi, Willy. *Pembelajaran di Era Digital*. November 7, 2007 <http://willyedi.wordpress.com/>.
Heruntergeladen am 23. Juni 2008.
- Erdel, Christine. *Die Problematik des Schreibens von Diktaten*.
- Latuheru, John D. 1988. *Media pembelajaran dalam Proses Belajar Mengajar Masa Kini*. Jakarta: Depdikbud Dirjen Pendidikan Tinggi Proyek Pengembangan Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan.
- Lücht, Christina. *Das Diktat im Deutschunterricht. Hausarbeit*. 1. Auflage 2005. Grinn Verlag.
- Sadiman, Arif S. 2002. *Media Pendidikan Pengertian, Pengembangan dan Pemanfaatannya*. Jakarta: Pustekkom Dikbud dan PT. Raja Grafindo Persada.
- Stepp, Kai. ----. *Die fachdidaktische Kritik an Diktat und Aufsatz im Fach Deutsch. Studienarbeit*. Grinn Verlag.
- Suleiman, Amir Hamzah. 1985. *Media Audio-Visual Untuk Pengajaran, Penerangan Dan Penyuluhan*. Jakarta: PT. Gramedia
- Wilde, Dagmar. *Hinweise zur Diktatpraxis*. Seminarpapier, Fachseminar VU.
September 2004. Heruntergeladen von <http://www.dagmarwilde.de/deutsch/diktate.html> am 24. November 2009.

Analyse der Funktionsverbgefüge und der Phraseolexemischen Verbalphrase in Wirtschaftsdeutsch

Mery Dahlia Hutabarat
Universitas Pendidikan Indonesia

Einleitung

In deutschen Grammatikbüchern ist der Begriff „Nomen-Verb-Verbindungen (NVV)“ bekannt. Bis jetzt werden NVV Funktionsverbgefüge (FVG) genannt, unter folgendem Link kann man zum Beispiel NVV man NVV mit dem Titel Funktionsverbgefüge (FVG) finden: www.dietz-und-daf.de/GD.Dkfa/Gramminfo/txt_MII2/FVG-Liste2.pdf. Diese werden in zwei Gruppen eingeteilt, wobei die eine Gruppe aus NVV besteht, bei denen ein Nomen in ein Verb konvertiert wird, während bei der anderen Gruppe Verben in Lexeme konvertiert werden.

Beispiele für Gruppe 1

- (1) *jm einen Auftrag geben / erteilen* → '*jn beauftragen*'
- (2) *jm den/einen Rat erteilen / geben* → '*raten*'

Beispiele für Gruppe 2

- (3) *in Begriff sein* → '*mit dem Gedanken spielen/anfangen etwas zu tun*'
- (4) *in Erfahrung bringen* → '*eine Information herausbekommen*'

Die Beispiele zeigen schon den Unterschied zwischen den beiden Gruppen. Folgend einige Beispiele für NVV in Wirtschaftsdeutsch:

- (5) den Aktionären Devidende **ausschütten**
- (6) einen Kredit in Summe von z. B. € 2 Millionen **einräumen**
- (7) ein Skonto von 3 % **gewähren**
- (8) ein Angebot **unterbreiten**

Ziele der Untersuchung

1. morphosyntaktische Elemente beschreiben, die die beiden Verbalphrasen bilden, nämlich Funktionsverbgefüge und phraseolexemische Verbalphrasen
2. Korrelation der morphosyntaktischen Elemente mit Verben analysieren, die in den beiden Verbalphrasen zu finden sind
3. innere Bedeutungen (Aktionsart) der Verben in den beiden Verbalphrasen zu analysieren.

Theoretische Grundlage

Den oben erwähnten Zielen entsprechend wurden Theorien bzw. Begriffe über Verbalphrasen von Engel (1988), Bünting (1981), Ulrich (1987), O'Grady & Dobrovosky (1989), Eisenberg (1989), Heringer (1996), Kürschner (1997) und Brandt *et al.* (2006) zitiert. Um die FVG zu beschreiben, wurden Theorien von Motsch (1091), Kürschner (1997), Fabricius (1998), Fleischer (1997), Homberger (2000) und Burger (2003) verwendet. Die Theorie zur Phraseologie bezieht sich u. a. auf Fleischer (1997) und Burger (2003). Zur Analyse der Syntax wurde die Theorie *der Dependenzgrammatik* von Tesnière und Engel benutzt. Zum Erkennen der inneren Bedeutungen der Verben (Aktionsart) wurde die Klassifikation von Engel verwendet.

Dazu im Folgenden einige Zitate:

Den Begriff „Phraseologismen“ hat Burger (2003: 11) wie folgt definiert:

- (a) Sie bestehen aus mehr als einem Wort.
- (b) Die Wörter sind nicht für dieses eine Mal zusammengestellt, sondern es handelt sich um Kombination von Wörtern, die uns als Deutschsprechenden genau in dieser Kombination (eventuell mit Varianten) bekannt sind, ähnlich wie wir die deutschen Wörter (als Einzelne) kennen.

Unter dem Link <http://www.stud.fernuni-hagen.de/q4039548/fvg/fvg.html> werden

FVG wie folgt definiert:

„**Funktionsverbgefüge** bestehen aus einem konstant bleibenden Teil und einem variablen Teil, der mit mehreren sich unterscheidenden Nomen oder Vollverben „aufgefüllt“ werden kann. Füllt man den variablen Teil des Funktionsverbgefüges mit verschiedenen Nomen auf, verändert sich die Gesamtbedeutung des Funktionsverbgefüges. Füllt man dagegen die variable Komponente eines Funktionsverbgefüges mit verschiedenen Vollverben auf, verändert sich die Aktionsart.“

Eine weitere Definition der FVG liefert Homberger (2000: 158):

„Funktionsverben sind Verben wie „kommen, nehmen, stehen, finden, bringen“ und können in bestimmten Verbindungen den Funktionsverbgefügen zu sogenannten Schwellformen oder Streckformen gefügt werden; sie verlieren dann ihre Eigenständigkeit

als Vollverben und vermitteln zwischen Subjekt und Präpositionalobjekt; sie sind semantisch entleert und haben primär grammatische Funktion.“

Schippan (1975: 122 ff) fasst die Merkmale von Phraseologismen wie folgt zusammen:

- semantische Einheit mit nichtisolierbarer Bedeutung der Teile
- Spezifische Zusammensetzung bzw. Bündelung der Gesamtbedeutung
- Wortäquivalenz bzw. Substituierbarkeit durch eine lexikalische Einheit
- mögliche historische Motivierung

Methode der Untersuchung

Diese Untersuchung wurde mithilfe der deskriptiven Methode durchgeführt. Die Daten der NVV in der Alltagssprache wurden folgendem Link entnommen: www.dietz-und-daf.de/GD.Dkfa/Gramminfo/ und [txt_MII2/FVG-Liste2.pdf](#) (*Deutschkurse für Ausländer bei der Universität München MII- 2* von Melchuk). Eine weitere Quelle ist das Grammatikbuch von Hering et al. (2002) mit dem Titel *em. Übungsgrammatik*.

Die Hauptdaten für die Untersuchung, nämlich NVV in Wirtschaftsdeutsch, wurden aus verschiedenen Büchern und von der Süddeutschen Zeitung (November 2008) genommen. Die Bücher sind *Unternehmen Deutsch. Aufbaukurs* von Braunert und Schlenker (2007), *Erfolgreich in Besprechungen* von Eismann (2006), *Training Deutsch für den Beruf* von Dienst et al. (1996), *Musterbriefe. 100 Briefe Deutsch* von Manekeller (1983).

Die Daten „Nomen-Verb-Verbindungen“ in den Sätzen, die in der Alltagssprache nicht üblich sind, wurden in zwei Gruppen eingeteilt. Die eine Gruppe wurde als Funktionsverbgefüge und die andere als phraseolexemische Verbalphrase klassifiziert.

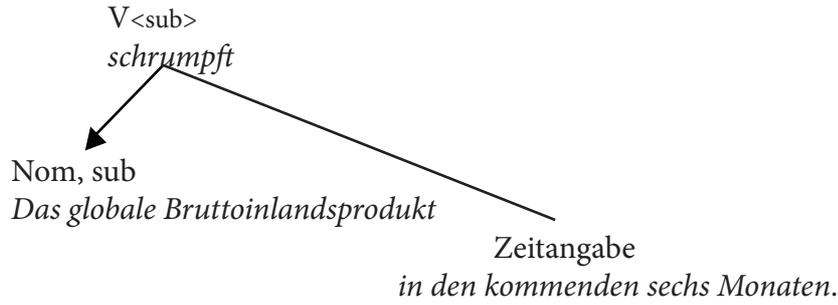
Um die Korrelation der morphosyntaktischen Elemente mit Verben zu analysieren, wurden die ausgewählten Daten in einem Baumdiagramm nach der Dependenzgrammatik dargestellt, damit man genau sehen kann, in welcher Position die Elemente stehen.

Das Ergebnis der Untersuchung

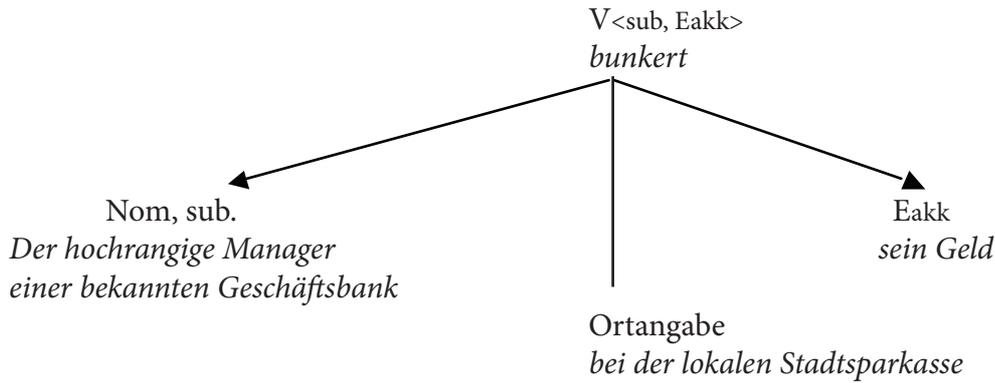
Die Zahl der Daten in der Alltagssprache von zwei Quellen beträgt 428 NVV. Nach der Analyse der Daten wurden 255 Daten als FVG klassifiziert, d. h., diese Daten kann man in einfache Verben konvertieren, da sie aus Nomen (in Nominalphrasen im Akkusativ bzw. in Präpositionalphrase) gebildet werden. Als Funktionsverben verlieren sie dann ihre lexemische Bedeutung. 174 Daten wurden als phraseolexemische Verbalphrasen klassifiziert, weil solche NVV in Lexemen konvertiert werden. Die Verben, die in dieser Untersuchung phraseolexemische Verben genannt werden, verlieren ihre lexemische Bedeutung nicht. Von den 62 Funktionsverben fungieren nur 31 Verben gleichzeitig als phraseolexemische Verben.

Die Zahl der Daten als NVV, die in den Texten in Wirtschaftsdeutsch gefunden worden, beträgt 147 NVV. Nur 22 Verbalphrasen wurden als FVG identifiziert, 125 Daten als phraseolexemische Verbalphrasen. Analysebeispiele von phraseolexemischen Verbalphrasen kann man ganz kurz wie folgt darstellen.

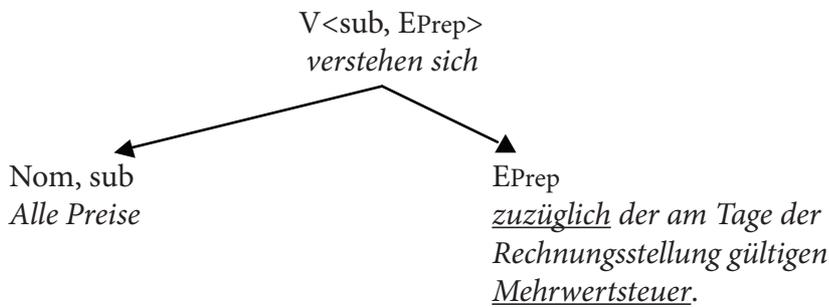
(9) **Das globale Bruttoinlandsprodukt schrumpft in den kommenden sechs Monaten.**



(10) **Der hochrangige Manager einer bekannten Geschäftsbank bunkert bei der lokalen Stadtparkasse sein Geld.**



(11) **Alle Preise verstehen sich zuzüglich der am Tage der Rechnungsstellung gültigen Mehrwertsteuer.**



Zusammenfassung

1. Nach der Analyse der morphosyntaktischen Elemente in den beiden Gruppen der Verbalphrasen kann Folgendes festhalten:

1.1 Die morphosyntaktischen Elemente in den Funktionsverbgefügen sind

(a) Funktionsverben und Nominalphrasen im Akkusativ

(b) Funktionsverben und Präpositionalphrase

1.2 Die morphosyntaktischen Elemente in den phraseolexemischen Verbalphrasen sind

(a) phraseolexemische Verben und Nominalphrasen im Nominativ (NPN)

(b) phraseolexemische Verben + NPN und Nominalphrase im Dativ

(c) phraseolexemische Verben + NPN und Nominalphrase im Akkusativ

(d) phraseolexemische Verben, die gleichzeitig sowohl mit Nominalphrase im Dativ als auch mit Nominalphrase im Akkusativ verlangen (und natürlich auch mit NPN).

(e) phraseolexemische Verben + NPN und Präpositionalphrasen. In dieser Gruppe hängt es davon ab, ob die Präposition den Dativ, Akkusativ oder den Genitiv regiert.

2. Laut der Dependenzgrammatik sind die morphosyntaktischen Elemente in den beiden Gruppen der Verbalphrasen miteinander eng verbunden. Dies trifft auf jedes Verb bzw. Funktionsverb zu, das bestimmte Elemente in seiner Nähe (Umgebung) verlangt, wobei es vor allem eine hohe Korrelation zwischen Funktionsverben und Nominalphrasen im Akkusativ gibt.

LITERATURVERZEICHNIS

- Balsliemke, Petra. 2001. *Da sieht die Welt anders aus. Phraseologismen in der Anzeigenwerbung Modifikation und Funktion in Text-Bild-Beziehungen*. Essen: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Becker, Norbert. Braunert, Jörg. Schlenker, Wolfram. 2006. *Unternehmen Deutsch. Grundkurs. Lehrbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Burger, Harald. 2003. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Engel. Ulrich. Hrsg. 1980. *Tesnière, Lucien. Grundzüge der Strukturalen Syntax*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Engel. Ulrich. 1988. *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos
- http://www.dietz-und-daf.de/GD.Dkfa/Gramminfo/txt_MII2/FVG-Liste2.pdf
- <http://de.wikipedia.org/wiki/Funktionsverb-gefüge%BCge>
- <http://de.wikipedia.org/wiki/Funktionsverbgef%BCge>
- <http://www.stud.fernuni-hagen.de/q4039548/fvg/fvg.html>
- Homberger, Dietrich. 2000. *Sachwörterbuch zur Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co.
- Manekeller, Wolfgang. 1983. *Musterbriefe. 100 Briefe Deutsch*. Berlin: Langenscheidt.
- Süddeutsche Zeitung*. München: Nr. 257/ 5 November 2008
- Süddeutsche Zeitung*. München: Nr. 258/ 6 November 2008
- Süddeutsche Zeitung*. München: Nr. 260 8/9 November 2008
- Tarvainen, Kalevi. 1981. *Einführung in die Dependenzgrammatik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Wortschatzunterricht für Anfänger¹

Muh. Anwar²

Universitas Negeri Makassar

I. Hintergrund

Der Wortschatz ist einer der wichtigsten sprachlichen Aspekte. Es ist die beste Basis, um die Sprachkompetenz zu entwickeln. Deshalb müssen wir ein Grundwissen von deutschen Wörtern aufbauen, damit wir in der Lage sind zu kommunizieren. Bei Dayton (1977: 1) heißt es: „Der Wortschatz einer Person besteht aus Wörtern und dem Verstehen deren Bedeutung. Das heißt, die Wörter eines Wortschatzes sind diejenigen, die man versteht und verwendet“. Das bedeutet, je mehr wir lernen, desto mehr können wir Ideen und Fakten ausdrücken. Kurz, wenn wir mehr Wortschatz haben, sind wir in der Lage, besser zu kommunizieren.

Unsere Schüler haben einen gewissen Wortschatz erworben. Die Worte, die sie erlernt haben, können nun verwendet werden, um die Bedeutung neuer Wörter zu verstehen. Wir können den Lernprozess weiter entwickeln, indem ein neues Segment der Sprache in Kontext mit dem vorherigen Gelernten gebracht wird. Kontextuelle Verfahren sind Methoden, die neue Wörter in den verbalen Kontext mit bereits bekannten Worten bauen. Wenn wir abstrakte Bedeutungen unterrichten, sollten diese durch Aufzählung, Substitution, Metaphern in Zusammenhang mit dem bereits bekannten Wortschatz gebracht werden.

Wortschatzunterricht durch authentisches Material in realen Situationen macht das Lernen von Vokabeln für Sprachschüler interessant, weil sie das Thema durch ihre direkte Erfahrung kennenlernen. So können z. B. beim Thema „Einkaufen im Supermarkt“ die Produkte durch

1 Der Vortrag wurde an einer Internationalen Fachtagung des Indonesischen Germanistenverbandes mit dem Thema *„Interkulturelle Fragen in Forschung und Lehre in der indonesischen Germanistik“*, in *Gedung PLA FBS Universitas Negeri Yogyakarta, Kampus Karang Marang-Yogyakarta*, 19. - 21. Januar 2010 gehalten.

2 Lektor an der Deutschabteilung FBS UNM

Einsatz einer deutschen Supermarktwerbung anschaulich erklärt werden.

Wenn die realen Situationen nicht durch den Lehrer gezeigt werden können oder keine authentischen Materialien zur Verfügung stehen, kann der Lehrer die Situation simulieren und Bilder von realen Objekten benutzen. Das Bild ist eine Transformation der Objekte. Bei Lado (1984: 82) heißt es: „Tausende von Wörtern werden nicht einfach durch wörtliches Erklären klar sein, aber die Verwendung von Bildern wie Abbildungen in einem Buch, Diagramme, Folien, usw. können helfen“.

Die Anwendung von Bildern ist eine gute Möglichkeit, neue Wörter den Lernenden zu unterrichten. Lado (1984: 195) meint weiterhin, „Im frühen Stadium des Deutschunterrichts, d. h. für Anfänger, ist es besser, wenn wir Bilder verwenden, da sie eindeutiger ein Ding als Worte“ zeigen. Ein Bild kann helfen, den Schülern die Bedeutung des Wortes deutlich zu machen.

Allen (1983: 34) sagt: „Ein Bild von einem Gegenstand oder eine Person ist auch hilfreich, um das Zentrum der Aufmerksamkeit zu erzielen.“

II. Unterricht des Wortschatzes durch die Bilder

Es gibt viele Möglichkeiten, Bilder für die Wortschatzarbeit im Unterricht zu verwenden. Durch den Einsatz von Bildern kann der Wortschatz leicht erhöht werden. Ein Bild macht es für die Studenten angenehmer und unterstützt sie beim Lernen und Verwenden von neuem Wortschatz. Es wird erhofft, dass durch diese Technik die Studenten in der Lage sind, sich den Sinn der Worte nach einem Blick auf die Bilder direkt merken zu können. Die Bilder, die verwendet werden, müssen je nach den verschiedenen Lehrzielen eine Motivation für die Studenten liefern, damit sie sich Wortschatzkenntnisse einfach aneignen und diesen ohne Zögern anwenden.

Einige Experten haben die verschiedenen Möglichkeiten der Techniken zum Vermitteln von Wortschatz im Unterricht klassifiziert. Mackey (1975) klassifiziert vier Lehrmethoden: 1. die differenzielle Methode, 2. die hinweisende Methode, 3. die Bildmethode und 4. die kontextuelle Methode.

Im folgenden Abschnitt werden die Bildmethoden beschrieben. Das Verwenden von Bildern im Fremdsprachenunterricht kann uns reale Eindrücke geben. Es gibt drei Arten von Bildern im Sprachunterricht: semantische Bilder, thematische Bilder, Bilder mit Mnemotechnik.

- a. Semantische Bilder sollen Bedeutungen vermitteln. Sie sind oft jedoch nicht eindeutig. Eine gute Zeichnung ist oft besser als Fotografien, da in Fotografien zu viele irrelevante Details enthalten sein können, die verwirren. Außerdem ist wichtig, dass Bilder verwendet werden, die die Kultur und die Altersgruppe der Schüler berücksichtigen.
- b. Thematische Bilder werden verwendet, um ein Thema oder einen vorhandenen Text zu veranschaulichen. Das Bild drückt die Bedeutung von Wörtern aus, während der Text die Bedeutungen von Wörtern zusammen mit der Struktur, vor allem durch konkrete Substantive und Verben vermittelt. Durch Bilder können Schüler motiviert werden, den Text zu lesen.

- c. Mnemo-Bilder helfen, dass die Studenten sich an bestimmte Wörter oder Sätze erinnern. Die Bilder können Situationen aufgebrochen in Sequenzen darstellen.

Für die Studenten, die bereits einen gewissen Wortschatz beherrschen, können auch bildliche Verfahren verwendet werden, um den Wortschatz zu erweitern. Die bildlichen Verfahren können unsere Studenten ermutigen, mit der Zielsprache in realen Situationen umzugehen. Bilder zusammen mit geschriebenen Texten helfen, Bedeutungen zu verbinden. Mithilfe eines Bildes können die Schüler die Bedeutung des Wortes erraten und sind so motiviert, die Sprache zu verwenden.

Harmer (1991: 161) erklärt: "Bilder können verwendet werden, um die Bedeutung des Wortschatzes zu erklären. Ein Bild kann eine Beschreibung von etwas geben. Zum Beispiel kann der Lehrer den Schülern Bilder von Tieren im Zoo zeigen und ihnen dazu die Namen der Tiere auf Deutsch sagen. Die Schüler können so die Tiere mit den dazugehörigen deutschen Namen identifizieren.

Eine weitere Funktion des Bildes ist, dass man den Unterricht damit lustiger und interessanter gestalten kann. Außerdem kann ein Bild die Kreativität der Studenten und ihre Fantasie anregen. Das ermutigt die Studenten, aktiv zu sein. Bei Harmer (1991:7) heißt es: „Studenten brauchen ständig Abwechslung. Spannende Aktivitäten fördern die Neugier und helfen ihnen sich aktiver einzubringen“. Halliwell (1992: 6) fügt hinzu: „Bilder haben eine enorme Kapazität bringen Spaß.“ In anderen Worten: Der Unterricht sollte die Schüler motivieren, Deutsch zu lernen. Die Motivation ist ein wichtiger Faktor im Unterricht und deshalb sollte ihr besonderes Augenmerk geschenkt werden.

Neben Bildern können auch Aktionen im Wortschatzunterricht verwendet werden, um Bedeutungen zu vermitteln. Sie können mit oder ohne Objekte verwendet werden. Die Aktionen können Gesten sein, wie Zeigen und Berühren, oder Aktionen im Sitzen, im Stehen und Arbeiten, wie in TPR (Total Physical Response). Werden Objekte zusammen mit Aktionen verwendet, können wir entweder das Objekt oder die Aktion betonen. Zum Beispiel kann die Bedeutung der Objekte „Tür“, „Tisch“ durch eine Aktion erklärt werden: gehe zur Tür, gehen Sie an den Tisch.

Wenn der Lehrer den Wortschatz durch die Bilder unterrichten will, sollte er prüfen, welche Bilder angewandt werden können. Mit anderen Worten, er sollte prüfen, welche Bilder er auswählt. Es gibt mehrere Prinzipien bei der Auswahl eines Bildes:

1. Entscheiden Sie sich für das Ziel des Bildes!
2. Betrachten Sie den Raum in der Verwendung von Bildern!
3. Begrenzen Sie die Zahl der Schüler!
4. Entscheiden Sie, ob ein Bild für einzelne Personen oder Gruppen ist!
5. Berücksichtigen Sie das Alter der Schüler!
6. Denken Sie über die Aktivität nach, die Sie wollen!

7. Wählen Sie einen geeigneten Bildtyp!
8. Entscheiden Sie das Zeitlimit!
9. Planen Sie die Verwendung von Eigenschaften!
10. Passen Sie die ausgewählten Bilder auf die persönliche Situation an!

Um die richtigen Bilder zu wählen, es ist gut zu bedenken, was Brumfit und Finocchiaro (1987: 48) vorschlagen:

Das Bild sollte groß genug sein, um es aus allen Teilen des Klassenzimmers sehen zu können (wenn die Bilder nur an der Wand oder auf der Pinnwand gestellt werden). Klares und einfaches Design. Kein Titel (so dass sie für verschiedene Zwecke eingesetzt werden). Es können auch zwei Bilder zu einem Thema verwendet werden. Ein Bild, um die Erfahrungen der Lernenden in der Heimat einzubeziehen und ein weiteres Bild, das mit dem Zielland in Zusammenhang steht.

Bilder können aus Büchern, Zeitschriften, Zeitungen, Artikeln oder Zeitschriften entnommen oder selbst erstellt werden. Im Vordergrund bei der Auswahl des Materials zur Wortschatzarbeit sollte die Motivation der Studenten stehen.

Nachdem wir ausgewählt haben, was gelehrt wird, werden wir fragen, in welcher Reihenfolge gelehrt wird. Die Vorbereitung des Materials, das ausgewählt wird, ist ein Prozess, der sich nach der Auswahl des Wortschatzes richtet.

Die folgenden sind die wichtigsten Wortarten und deren Klassifikationen, die möglicherweise eine Überlegung bei der Suche nach den richtigen Materialien im Wortschatzunterricht wert sind;

1. Nomen: Das Nomen ist eines der wichtigsten Teile der Rede. Das Nomen ist ein Wort, das verwendet wird, wie der Name einer Person, der Orte, und der Dinge. Das Nomen bezieht sich auf konkrete und abstrakte Dinge.

Beispiele: das Buch, der Bleistift, der Tisch, die Hand, der Kopf, das Haus, der Löffel, der Reis, das Wasser, die Zeitschriften, der Computer, etc.

2. Verben: Wie Nomen verlangen Verben die grammatischen Eigenschaften der Person, der Zahl und des Geschlechts. Die Verben sind die am schwierigsten zu meisternden Worte in der Zielsprache. Sie unterliegen Veränderungen in den Formen Person, Zahl. Beispiel „gehen“ geht, ging, usw. Einige der Verben müssen auch mit Substantiven zusammen gelernt werden. Manche Verben haben regelmäßige Formen und einige andere haben unregelmäßige Formen, die letzteren müssen auswendig gelernt. Beispiel: essen, aß, gegessen. Auch können Verben Präposition enthalten, z. B. sehen zu, komm, steh auf, etc.

3. Adjektiv: Das Adjektiv ist ein Modifizierer. Seine Position ist gewöhnlich vor dem Hauptwort und ändert sich dann. Aber es kann auch an anderen Positionen stehen. Beispiel: traurig, fröhlich, faul, schwer, schön, reich arm, fleißig, etc.

Die Aktivitäten:

Der Lehrer gibt den Studenten einige Bildkarten mit verschiedenen Themen. Der Lehrer zeigt eine Bildkarte, die alltägliche Aktivitäten abbildet, beispielsweise: das Frühstück, Studenten, (das Wetter und die Jahreszeiten, Verkehrsmittel, Berufe, Kleidung, einen Markt, usw.).

Der Lehrer fordert die Schüler auf zu erraten, was sich auf den Bildern befindet.

Der Lehrer bittet die Schüler die Wörter auszusprechen.

Dann bittet der Lehrer die Schüler einfache Sätze zu bilden.

- *Ich nehme jeden Morgen ein Bad.*
- *Ich frühstücke um sechs Uhr.*
- *Marina geht jeden Tag zur Schule.*
- *In der Regenzeit ist das Wetter kalt.*
- *Im Herbst fallen die Blätter.*
- *Am Nachmittag ist es heiß.*
- *Sie fährt mit dem Auto ins Büro.*
- *Retno fliegt nach Medan mit dem Flugzeug.*
- *Sulastri fährt zur Schule mit dem Becak.*
- *Mein Vater ist Lehrer.*
- *Meine Mutter ist Krankenschwester.*
- *Mein Onkel ist Tischler.*

Der Lehrer bittet die Studenten ganz zu schweigen bei den Worten, die mit dem Thema in Zusammenhang stehen. Wenn die Studenten die Bilder und Sätze und die dazugehörigen Wörter nicht verstehen, muss der Lehrer sie im Unterricht erklären.

Das oben beschriebene Verfahren bringt die Bedeutung von Handlungen und Objekten mit Klängen zusammen. Die Bedeutung wird durch das konkrete Objekt wahrnehmbar gemacht. Beim Lernen in der Zielsprache sind Studenten empfänglicher für alles, was die Sinne berührt. Das sollte bei der Wortschatzvermittlung genutzt werden. Hören, berühren, sehen, riechen und schmecken sind wichtige Faktoren. Diese Methode soll dazu dienen, dass die Studenten die Sprache fließend beherrschen. Einige Beispiele für solche Kommunikationsübungen sind „halbe Dialoge“ (unvollständige Dialoge, die die Studenten ergänzen müssen), Quiz, Problemlösungen, Interviews, Rollenspiele und Informationslückenübungen. Lernen soll Spaß machen und das gilt besonders für Anfänger. Damit das Lernen von Vokabeln erfolgreich ist, darf es keinen Stress geben. Die verschiedenen Aktivitäten helfen den Studenten selbstbewusst zu agieren und sich von stressigen Situationen zu befreien. Der Unterricht des unten beschriebenen Verfahrens wurde auf der Grundlage von Aufforderungen, welche Aktionen als Lehrmethode verwenden, entwickelt.

Mit Handzeichen werden Studenten aufgefordert nach vorne in die Klasse zu kommen und sich hinzusetzen. Dies ist ein Beispiel für nonverbale Kommunikation.

Dann sagen Sie „Steh auf!“ Und sofort stehen Sie zusammen, mit den Studenten auf.

Anschließend sagen Sie: „Setz dich!“ Und sofort setzen Sie sich zusammen mit den Studenten hin. Dies sind Beispiele für verbale Kommunikation. Asher (1988: 4-2) sagt dazu: „wenn jeder Student versucht zu wiederholen, was Sie gesagt haben, signalisieren Sie Schweigen durch Berühren ihrer Lippen mit ihrem Zeigefinger. Dann sagen Sie „Steh auf“ und die Gruppe, einschließlich des Lehrers, sollte aufstehen. Dann wieder „Setz dich!“. Diese Aktion wiederholen, bis alle reagieren, ohne zu zögern reagieren. Mit diesem beschriebenen Verfahren, das auf Grundlage von TPR entwickelt wurde, können Verben vermittelt werden, vor allem die Aufforderungsform von Verben. Die Anwendung von Aufforderungen kann weiter für den Unterricht von Substantiven verwendet werden. Das folgende Verfahren zeigt, wie Substantive bei unseren Studenten vermittelt wurden, die bereits eine gewisse Beherrschung der Verben in der Aufforderungsform besitzen. Im Beispiel unten wurde bereits das Verb „zeigen“:

Zeigen Sie auf - die Tür. (Der Lehrer und die Schüler zeigen auf die Tür).

Zeigen Sie auf - den Stuhl. (Der Lehrer und die Schüler zeigen auf den Stuhl).

Zeigen Sie auf - die Tafel. (Der Lehrer und die Schüler zeigen auf die Tafel).

Unterrichten von Farben

Um die verschiedenen Farben zu unterrichten, können wir verschieden farbige Luftballons benutzen:

L: Lehrer S: Student

L: Zeigt schweigend einen blauen Ballon, Pause, und sagt dann, „ein blauer Ballon!“

L: Zeigt einen roten Ballon, Pause, und sagt: „Ein roter Ballon!“

L: Zeigt einen blauen Ballon, um den Schüler zu signalisieren, ihnen zu sagen, „ein blauer Ballon!“

S: „Ein blauer Ballon!“

L: Zeigt einen orangefarbenen Ballon und gibt ein Signal an die Schüler und sagt, „ein orangefarbener Ballon!“

S: „Ein orangefarbener Ballon!“

L: Zeigt einen schwarzen Ballon und sagt: „Black!“ Erwartet, dass die Schüler sagen: „Ein schwarzer Ballon!“

S: „Ein schwarzer Ballon!“

L: Zeigt einen weißen Ballon.

S: „Ein weißer Ballon!“

L: Zeigt einen blauen Ballon.

S: „Ein blauer Ballon!“

L: Zeigt einen roten Ballon.

S: „Ein roter Luftballon!“

L: Zeigt einen gelben Ballon, Pause, und sagt: „Gelb!“

S: Sagen Sie: „Ein gelber Ballon!“

Die Verwendung der oben beschriebenen Techniken richtet sich nach dem Unterricht und dem Niveau der Studierenden. Einige der Techniken können effizienter sein, weil ihr Einsatz nicht viel Zeit erfordert, und die Studenten bereits die Bedeutung einiger Wörter kennen. Einige Techniken eignen sich vielleicht besser für die Beherrschung der einzelnen Vokabeln während der Kommunikation. Keine dieser Techniken ist für alle Lehrziele geeignet. Neben dem Zweck des Unterrichts bestimmt auch das Niveau der Schüler die Verwendung der Techniken. Einige Techniken sind für Anfänger geeignet, während einige andere sich für Fortgeschrittene eignen.

III. Zusammenfassung

Wortschatzunterricht kann durch Einsatz von Bildern durchgeführt werden. Wortschatzunterricht durch Bilder kann den Wortschatz der Studenten erhöhen. Durch Bilder können die Studenten das Lernmaterial leichter verstehen. Es gibt drei Arten von Bildern im Sprachunterricht: Semantische Bilder, Thematische Bilder und Mnemo-Bilder. Ein Bild ist ein effektives Medium, das der Lehrer benutzen kann, um die Aufmerksamkeit der Schüler zu gewinnen und ihren Fokus auf das Material zu führen. Die Bedeutung von Wörtern wird mit Bildern verständlicher und ist somit leichter erlernbar zu erläutern.

Literaturverzeichnis

- Allen, V.P., 1983. *Teaching in English as a second Language*. Oxford University.
- Asher, James J. 1988. *Learning Another Language Through Actions: The complete teacher Guidebook*. Los Gatos, CA; Sky Oaks Productions Inc.
- Davis, Evelyn C. 1987. *Assisting Teachers of English as A Foreign Language. An Integrated Skills Approach*. Hasanuddin University and Summer Institute of Linguistics (SIL).
- Finnochiaro, M. and Brumfit, C. 1983. *Functional-Notional Approach from Theory to Practice*. London; Britain Oxford University Press.
- Halliwell, S. 1992. *Teaching English Language in the Primary School*. New York; Longman.
- Harmer, J. 1998. *How to Teach English*. New York; Longman.
- Lado, R. 1984. *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York, Longman.
- Lado, R. 1988. *Teaching English Across Cultures: An Introduction for Teacher of English to Speakers of other Language*. Mc Graw-Hill.
- Mackey, William Francis, 1975, *Language Teaching Analysis*. Bloomington: Indiana University Press.
- Nation, Paul, 2002. *Managing Vocabulary Learning*, Singapore; SEAMEO Regional Language Center.

Die Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Studienmodul “Deutsch Für Tourismus” an der Universitas Negeri Yogyakarta (UNY)

Dr. Pratomo Widodo
Universitas Negeri Yogyakarta
prat_wid@yahoo.com

Kurzfassung

Die Aufgabe der Deutschabteilung der Universitas Negeri Yogyakarta (UNY) ist in erster Linie Lehrerausbildung. Leider sind die Stellenaussichten des Lehrerberufs in den letzten Jahren gering, sodass nicht alle Absolventen der Deutschabteilung der UNY eine Stelle als Deutschlehrer/-in finden können. Yogyakarta gilt als ein wichtiges Reiseziel im indonesischen Tourismus. Das Tourismusgewerbe bietet vielfältige Arbeitsplätze. Um eine Arbeit in der Tourismusbranche ausüben zu können, sollte man nicht nur über die sprachlichen, sondern auch die interkulturellen Kompetenzen verfügen, weil man dabei sehr oft fremden Menschen und ihrer Sprache und Kultur begegnet.

Die Deutschabteilung der UNY hat seit Jahren die interkulturellen Kompetenzen im Studienmodul *Deutsch für Tourismus* entwickelt und vermittelt. Ziel von diesem Studienmodul ist vor allem die Entwicklung der interkulturellen (und auch sprachlichen) Kompetenzen von den Studenten, damit sie später auch im Bereich Tourismus arbeiten können. Dieses Referat beschreibt, wie die interkulturellen Kompetenzen im Studienmodul *Deutsch für Tourismus* an der UNY entwickelt und vermittelt wird.

Schlüsselwörter: *interkulturell, Kompetenz, Tourismus*

1. Einleitung

Das große historische und kulturelle Erbe in Yogyakarta und ihren umliegenden Orten, wie die königlichen und religiösen (hinduistischen und buddhistischen) Baudenkmäler, die javanischen Tänze, die Gamelan-Musik, das Wayang-Schattenspiel,

Batik, Gold- und Silberschmiede, aber auch die schönen Naturlandschaften, wie die javanische Südküste und der gewaltige aktive Vulkan Merapi, haben Yogyakarta zu einem wichtigen Reiseziel Indonesiens geprägt. Als Folge kommen nach Yogyakarta viele Reisende, sowohl einheimische als auch ausländische. Da Yogyakarta ein beliebtes Reiseziel ist, sind in dieser Stadt viele Dienstleistungsinstitutionen entstanden, die sich mit den Tourismusdienstleistungen beschäftigen, wie Unterkünfte, Gastronomie, Reisebüros, Souvenirläden, usw. Diese Institutionen bedürfen natürlich vieler qualifizierter Mitarbeiter, die ausgezeichnete Fremdsprachkenntnisse (u. a. Deutsch) besitzen. Der Statistik zufolge ist zu erfahren, dass allein in den letzten fünf Jahren die Touristen aus Deutschland in Yogyakarta an der 5. Stelle stehen (Kompas, 31. Dezember 2009). Hinzu kommen noch viele Touristen nach Yogyakarta aus anderen deutschsprachigen Ländern, wie aus der Schweiz, Österreich und Luxemburg. Daraus erkennt man, dass es in Yogyakarta tatsächlich im Bereich Tourismus noch vielfältige Arbeitsplätze gibt. Der Tourismus ist in Indonesien eine wichtige Industrie geworden und spielt eine wichtige Rolle als eine Devisenquelle. Die Deutschstudenten an der Universitas Negeri Yogyakarta (UNY) haben deswegen die Chance, später - nach dem Studium -, in der Tourismusbranche zu arbeiten.

Die Hauptaufgabe der Deutschabteilung der UNY ist die Lehrerausbildung. Aufgrund der Zahl der neuen Studenten ist zu erfahren, dass das Interesse an der deutschen Sprache (Germanistik) als Studienfach stabil bleibt und sogar zunimmt. Jedes Jahr haben sich ca. 60 neue Studenten an der Deutschabteilung der UNY immatrikulieren lassen. Darüber freuen wir uns natürlich. Leider geht die zunehmende Studentenzahl mit der Nachfrage an Deutschlehrern nicht einher. Nicht alle Absolventen können nach ihrem Studium eine Stelle als Deutschlehrer finden. Aus dieser Tatsache sollen wir eine Lösung finden, damit die Deutschstudenten später auch ihre Deutschkenntnis in ihrer Arbeit nutzen können, falls es mit dem Lehrerberuf nicht klappen würde. Eine der Lösungen dafür ist das Tourismusgewerbe. Man soll dann den Studenten eine zusätzliche Fähigkeit geben, damit sie später auch bereit sind, in der Tourismusbranche zu arbeiten. Nun lautet die Frage: Wie kann man dies im Studiengang gestalten bzw. vermitteln?

2. Interkulturelle Kompetenzen und ihre Vermittlung in den Studienfächern

Das Erlernen einer Fremdsprache bedeutet auch Begegnung mit einer fremden Kultur,

weil die Sprache nicht von ihrer Kultur getrennt werden kann. Die Sprache dient dem Ausdruck einer bestimmten Kultur. Das Verständnis von Kultur der erlernten Fremdsprache gilt als ein großer Beitrag zu erfolgreicher Fremdsprachbeherrschung. Die gebrauchten Kompetenzen um eine fremde Kultur zu verstehen und um die eigene Kultur (besser) zu kennen, kann bei einer (sprachlichen) Kommunikation sehr hilfreich sein. Unter der interkulturellen Kompetenz versteht man die Fähigkeit, mit Menschen anderer Kulturkreise erfolgreich zu agieren, im engeren Sinne die Fähigkeit zum beidseitig zufriedenstellenden Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen ([http://de.wikipedia.org/wiki/ Interkulturelle_Kompetenz](http://de.wikipedia.org/wiki/Interkulturelle_Kompetenz)).

Weil man die interkulturellen Kompetenzen für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation für sehr wichtig hält, versucht man sie in den Fremdsprachunterricht zu integrieren. Das Ziel der Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Sprachunterricht ist es, den Lernenden beizubringen bzw. mit ihnen zu üben eine erfolgreiche (sprachliche) Kommunikation zwischen verschiedenen Kulturen zu gestalten und zu führen.

Die meisten neuen Lehrwerke für den Fremdsprachunterricht, einschließlich Deutsch, enthalten die interkulturellen Aspekte, die man im Unterricht entwickeln kann. Ob das im Deutschunterricht integrierte interkulturelle Wissen, sowohl im Umfang als auch in der Vielfalt, schon ausreichend ist, kommt natürlich auf das Lernziel an. Für eine „normale“ Kommunikation reicht es wahrscheinlich schon aus, aber zur Vorbereitung einer intensiven Kommunikation, wie sie in der Tourismusbranche stattfindet, soll man es noch „extra“ weiter entwickeln. Das bedeutet, dass das interkulturelle Wissen in den spezifischen Fächern gelernt werden muss, die bei einer bestimmten kommunikativen Handlung einbezogen werden. Aus diesem Grund hat die Deutschabteilung der UNY schon seit über fünfzehn Jahren in ihrem Curriculum einige Studienfächer entwickelt, die sich zum Anlass nehmen, die intensiven interkulturellen und spezifischen sprachlichen Kompetenzen zu vermitteln. Mit der Vermittlung solcher Studienfächer sollen die Studenten die Gelegenheit haben, die zu einer intensiven Kommunikation notwendigen Sprachmittel zu lernen. Da lernen die Studenten zu identifizieren, z. B. deutsche sprachliche Formulierungen, die potenziell zur Stellung des Missverständnisses zu Indonesiern bzw. die auf indonesischer Denkweise basierten Deutschäußerungen, die potenziell zur Stellung des Missverständnisses zu Deutschen.

3. Das Studienmodul Deutsch für Tourismus

Im Bereich Tourismus gibt es vielfältige Arbeitsplätze mit verschiedenen Tätigkeiten. Das Hotelgewerbe, das Reisebüro, die Fremdenführung, das Touristen-Informationszentrum, die Gastronomie sind einige Arbeitszweige der Tourismusbranche. Gute Sprachkenntnis gehört zu den wichtigsten Voraussetzungen für die Ausübung dieser Berufe. Aus diesem Grund soll man bei der Entwicklung des Studienmoduls *Deutsch für Tourismus* die Vielfältigkeit der Arbeitszweige im Tourismus und dessen spezifischen Sprachgebrauchs berücksichtigen, damit die Studenten später mehrere Fähigkeiten und gute Flexibilität besitzen. Das bedeutet, dass sie die verschiedenen Berufe in der Tourismusbranche ausüben können.

Die Studienfächer zum Studienmodul *Deutsch für Tourismus* kann man in zwei Gruppen klassifizieren, nämlich die „unterstützenden“ Fächer und die Hauptfächer. Zu den „unterstützenden“ Fächern gehören *Kontrastive Kulturkunde* und *Deutsche Geschichte*. Die beiden Fächer sind nicht direkt zum Zwecke der Vermittlung von Deutsch für Tourismus gedacht, haben aber „zufälligerweise“ relevante Inhalte zur Bildung der Sprachfähigkeit der Studenten bei der Erstellung landeskundlicher und historischer Texte.

Die Hauptfächer sind Fächer, die zum Zwecke der Vermittlung der kulturellen und beruflichen Kompetenzen entwickelt worden sind. Zu diesen Fächern gehören *Freier Vortrag* und *Deutsch für spezielle Verwendung*. Die Fächer im Studienmodul seien für die Studenten sehr sinnvoll und brauchbar, wenn sie später einen Beruf in der Tourismusbranche ergreifen. Um diese Fächer zu unterrichten, haben wir glücklicherweise genügend Lehrkräfte, die über Berufserfahrung in der Touristenbranche verfügen. Im Folgenden werden die Seminare von den genannten Fächern, die zum Studienmodul *Deutsch für Tourismus* gehören, einzeln erläutert, sowohl die unterstützenden Fächer als auch die Hauptfächer.

3.1 Kontrastive Kulturkunde

Das Fach *Kontrastive Kulturkunde* gehört zum wichtigen Teil des Studienmoduls *Deutsch für Tourismus*. In diesem Fach lernen die Studenten vor allem die landeskundlichen Informationen von Deutschland (die kognitive Landeskunde). Die kognitive Landeskunde beschäftigt sich hauptsächlich mit Daten und Fakten. Die Themen in diesem Fach umfassen Land

und Leute, Geographie, Politik, Wirtschaft, Landwirtschaft, Verkehr, Schule und Ausbildung, Soziale Sicherheit, u. v. a. (Bubner, 2000). Da lernen die Studenten nicht nur die Inhalte (die landeskundlichen Informationen), sondern es ist wichtiger, dass sie auch die sprachlichen Mittel, wie die Vokabeln, Ausdrucksmittel, feste Wendungen, und Formulierungen bezüglich der landeskundlichen Themen kennenlernen. Danach machen sie einen Vergleich mit Indonesien (indonesische Landeskunde).

Die Durchführung des Faches *Kontrastive Kulturkunde* ist in der Form von Seminaren. Die Studenten bekommen eine Aufgabe, ein Referat über ein bestimmtes landeskundliches Thema von Deutschland und Indonesien zu schreiben, zum Beispiel über die Schule und Ausbildung von den beiden Ländern. In den Seminaren arbeitet also jeder Student an einem von dem Dozenten/der Dozentin bestimmten Thema bezüglich landeskundlicher Information beider Ländern. Durch solches Verfahren lernen die Studenten nicht nur die deutschen landeskundlichen Informationen mit ihren entsprechenden fachsprachlichen Ausdrücken einerseits; aber andererseits, durch Erstellung eines indonesisch-landeskundlichen Referats in der deutschen Sprache, können sie den bereits gelernten Sprachgebrauch im landeskundlichen Feld in Anwendung setzen. Am Ende werden die Referate von Studenten als ein „Buch“ gebunden, und von dem bekommt jeder Student ein Exemplar zugeteilt. Die Studenten können später es nutzen, wenn sie beispielsweise als Fremdenführer arbeiten. Bei der Fremdenführung deutsch-sprechender Reisender ist es sehr wichtig, dass man über das landeskundliche Wissen von den beiden Ländern mit den korrekten sprachlichen Ausdrücken verfügt.

3.2 Deutsche Geschichte

Das andere Studienfach, das für das Studienmodul *Deutsch für Tourismus* relevant ist, ist *Deutsche Geschichte*. Dieses Fach wird in der Form von Vorlesungen durchgeführt. Von den Büchern, die in diesen Vorlesungen als Materialquelle gebraucht werden, lernen die Studenten nicht nur die Inhalte, sondern auch die spezifischen sprachlichen Mittel, die man in der Geschichtserzählung verwendet. Die gelernten sprachlichen Mittel (Vokabeln, Ausdrucksmittel, usw.) kann man bei der Erzählung indonesischer Geschichte in der deutschen Sprache anwenden. Ein Beispiel ist zu nennen: Eine der wichtigsten Epochen deutscher Geschichte ist *die Christianisierung* (Zettl, 1983). Aus diesem Wort (Christianisierung) kann man auch sofort

das Wort *Islamisierung* bilden, was für die indonesische Geschichte sehr gut zutrifft.

Ein anderes Beispiel ist das Thema der Reformation (der Kirche) durch Luther, das viele Ähnlichkeiten mit dem Thema Buddhismus hat. Man vergleicht sehr oft Buddha mit Luther. Beide gelten als Glaubensreformator. Beide verkündeten ähnliche Lehren. Luther sagte, dass man, nicht durch „die äußerlichen guten Werke“ wie Ablässe, die Gnade Gottes erlangt; sondern nur allein durch den Glaube an Christus. Parallel dazu lehrte Buddha, dass um die *Moksha* ‚die Erlösung‘ (in diesem Fall ist gemeint als die Befreiung vom *Samsara* ‚Kreislauf der (Wieder-) Geburten‘) zu erreichen, nicht die Rituale und Opfertaten (was bei dem alten Glaube vor Buddha der Fall war) von Bedeutung sind, sondern allein die Entwicklung der Moral.

Im Fach *Deutsche Geschichte* gibt es zahlreiche Ausdrucksmittel, die man zur Vorbereitung auf das Ergreifen des Berufs als Fremdenführer für deutsch-sprechende Touristen lernen kann. Die Aufgabe des Dozenten/der Dozentin besteht darin, dass er/sie den Studenten die mit der indonesischen Geschichte relevante Fachausdrücke zeigen soll. Es wäre besser (oder vorausgesetzt?), dass der Dozent/die Dozentin auch Arbeitserfahrung als Fremdenführer/-in hat.

3.3 Freier Vortrag

Als eins der Hauptfächer des Studienmoduls, soll *Freier Vortrag* den Studenten eine Art Vorbereitungskurs für den Beruf im Bereich Tourismus (die Arbeit im Reisebüro und die als Fremdenführer) dienen. Folgendes wird beschrieben, wie dieser Kurs an der Deutschabteilung der UNY durchgeführt wird.

Die Aufgabenbereiche in der Tourismusbranche, die besondere Fremdsprachen- (bzw. Deutsch-)kenntnisse erfordern, umfassen u. a. die Fremdenführung, das Verfassen der Reisekataloge, das der Reiseinformationen, das der Reiseprogramme, Korrespondenz, und so weiter. Um diesen Aufgabenbereich ausüben zu können, muss man die Sprache gut beherrschen, so wohl mündlich als auch schriftlich.

Den Schwerpunkt von *Freier Vortrag* (als Kern von Deutsch für Tourismus) bildet bisher vor allem das sprachliche Training für die Fremdenführung. Die Gründe dafür sind nämlich, zum einen die Attraktivität des Fremdenführerberufs, und außerdem gilt er meistens als Einstieg in die weitere Karriere in der Tourismusbranche. Die meisten Reisebürochefs haben ihre Karriere

als Fremdenführer angefangen. Zum anderen muss man als Fremdenführer/-in gute mündliche Sprachbeherrschung besitzen. Wir vermitteln deshalb dieses Thema/diese Lernstoffe in dem Seminar *Freier Vortrag*. Dieses Seminar ist für die Studenten im 7. Semester (*Freier Vortrag I*) und 8. Semester (*Freier Vortrag II*), aus der Annahme heraus, dass sie das entsprechende Sprachniveau schon besitzen.

Der Seminarverlauf des *Freien Vortrags* ist folgendermaßen. In einem Semester stehen 16 Treffen (je 100 Minuten) zur Verfügung. Am ersten Treffen werden vor allem technische Erklärungen gegeben, wie die kommenden Veranstaltungen organisiert werden sollen. Und dann sind die Studenten beauftragt, ein Referat mit einem bestimmten Thema bezüglich der Fremdenführung zu verfassen und einen Vortrag über dieses Thema zu halten. Die Themen können unterschiedlich sein, z. B. über die Sehenswürdigkeiten in Yogyakarta und Umgebung, die Kultur, die Sitten und Bräuche, Land und Leute, usw. Danach werden die Themen festgelegt. Die Zahl der Themen soll der Zahl der Studenten entsprechen. Damit die Studenten die gleiche Gelegenheit zur Vorbereitung ihrer Vorträge haben, wird der Auftrag dem Studenten/der Studentin immer nur eine Woche vor dem Vortrag durch eine Art „Lotterie“ gegeben. Der andere Vorteil dieser Vorgehensweise ist, dass die Studenten alle Themen in den geplanten Seminaren vorbereiten müssen, zumindest bei der Tätigkeit der Bibliotheksrecherche. Zum Verfassen des Referats stehen den Studenten in der Abteilungsbibliothek zahlreiche Materialien zur Verfügung. Da sind viele Reiseführer und Bücher über Indonesien in der deutschen Sprache zu finden, wie *Ein Reisebegleiter nach Java, Sumatra, und Celebes* von Hans Helfritz (DuMont Verlag), *Java* (Apa Guides), *Indonesien, ein Reiseführer mit Landeskunde* von Rudolf Roeder (Mai's Reiseführer Verlag), *Hinduismus* von Anneliese Keilhauer (Indoculture Verlag), u. v. a. Allerdings ist die Sprache in diesen Büchern häufig schwierig, da sie vor allem für die Muttersprachler gedacht sind. Die Aufgabe der Studenten/-innen besteht darin, aus diesen Materialien ein Referat mit ihren eigenen Wörtern (einfache Sprachformulierungen) zu verfassen.

Beim Verfassen des Referats werden die Studenten von den Dozenten betreut. Die Studenten müssen dann einen 30-minütigen Vortrag halten, d. h. zwei Studenten pro Veranstaltung. Das Publikum, in diesem Fall die Studienkollegen/-innen, müssen tun, als ob sie die Reisenden wären, und sie haben auch die Gelegenheit dem/der Vortragenden Fragen zu stellen oder Kommentare zu geben. Falls der/die Vortragende nicht in der Lage ist, die Frage zu beantworten, kann er/sie

die Kollegen bzw. den Dozenten um Hilfe bitten. Nach dem Vortrag wird das Thema gemeinsam besprochen, und da hat der Dozent die Gelegenheit, die sprachlichen Fehler zu korrigieren und/oder etwas hinzuzufügen bzw. zu vervollständigen. Die Studenten müssen dann das Referat noch einmal verbessern, bevor sie es dem Dozenten abgeben.

Der Grund für diese Vorgehensweise ist, dass die Studenten die Themen gegenseitig lernen. Der Student „A“ hält beispielsweise den Vortrag mit dem Thema *Die Geschichte der Reliefe im Borobudur Tempel*, so lernen die Kollegen/-innen dieses Thema von ihm, und er lernt später die anderen Themen von seinen Kollegen/-innen. Jeder Student bekommt ein Exemplar von den jeweiligen Referaten. Durch diese Weise können die Studenten/-innen alle festgelegene Themen lernen. Am Ende des Semesters wird ein Praktikum veranstaltet. Die Studenten müssen ein Reiseprogramm planen und gleichzeitig organisieren. Danach machen sie eine Exkursion entsprechend dem geplanten Reiseprogramm. In diesem Praktikum müssen sie die Rolle als Fremdenführer/-in und Reisende abwechselnd spielen. Als Fremdenführer/-in muss er/sie die Sehenswürdigkeiten erklären. Zur Kontrolle, ob die Studenten alle gegebenen Themen gelernt haben, werden die Themen bei dem Praktikum unter ihnen ausgetauscht, d. h., man hält den Vortrag nicht immer von seinem eigenen Referat, sondern auch mal von seinem Kollegen. Es kommt auf „die Lotterie“ an. Dadurch sind die Studenten gezwungen, alle Themen zu beherrschen. Die Bewertung von dieser Vorlesung besteht aus drei Komponenten, nämlich das Referat (die schriftliche Ausarbeitung), der Vortrag in der Klasse und der Vortrag während des Praktikums (Widodo, 2001).

3.4 Deutsch für spezielle Verwendung

Im Curriculum der Deutschabteilung UNY steht das Fach *Deutsch für spezielle Verwendung*. Unter der Berücksichtigung des Nutzens beinhaltet es aber *Deutsch im Hotel*. Mit der zunehmenden Zahl der Reisenden hat man in Indonesien viele Hotels gebaut. Die in den letzten Jahren gebauten Hotels bedürfen vieler Mitarbeiter, die gute Fremdsprachkenntnisse (einschließlich Deutsch) besitzen. Aus diesem Grund nimmt sich *Deutsch für spezielle Verwendung* zum Anlass, mit den Studenten die Arbeit im Hotel zu trainieren. Das Training ist vor allem auf die sprachlichen Aspekte orientiert. In *Deutsch für spezielle Verwendung I*, die im 5. Semester stattfindet, lernen die Studenten die mündliche Sprache des Hotelwesens. Durch Simulationen

und Rollenspiele lernen sie das Hotelleben und den Gebrauch des Hotelregisters. *Deutsch für spezielle Verwendung II* (im 6. Semester) dient den Studenten zur Entwicklung ihrer schriftlichen Sprachfertigkeit im Bereich des Hotelgewerbes. Hier lernen die Studenten Geschäftsbriefe, Angebote, Hotelprospekte, usw. zu schreiben. Kurz gesagt: Da lernen die Studenten die Arbeit „hinter der Kulisse“. Am Ende der *Deutsch für spezielle Verwendung II* machen sie eine simulierte Hotelbörse. Diese Aktivität nimmt man zum Anlass der Abschlussbewertung. Bewertet werden vor allem das schriftliche Produkt und die Teilnahme der Studenten an dem Rollenspiel,

4. Schluss

Erfahrungsgemäß haben die Studenten bis jetzt sehr großes Interesse und große Motivation an den Fächern im Studienmodul *Deutsch für Tourismus*, deshalb haben sie meistens großen Erfolg. Der Grund sind vielleicht nicht nur die interessanten behandelten Themen in den Studienfächern des Studienmoduls *Deutsch für Tourismus*, sondern auch die Tatsache, dass die Studenten ihre Kenntnisse im Beruf der Tourismusbranche direkt praktizieren können. Ein anderer Motivationsfaktor für die Studenten ist vielleicht auch, dass immer mehr UNY Absolventen in dieser Branche arbeiten.

Um die Relevanz zwischen den das Thema Tourismus enthaltenden Studienfächern im Modul *Deutsch für Tourismus* an der IKIP Yogyakarta (die jetzige UNY) und dem Bedarf an der Ausübung des Berufs „Fremdenführer“ zu erfahren, wurde in 1998 eine Untersuchung bei den IKIP Yogyakarta Absolventen, die als deutsch sprechende Fremdenführer/-in arbeiten, durchgeführt. Aus dieser Untersuchung ergab sich, dass die Respondenten die Fächer im Studienmodul *Deutsch für Tourismus*, besonders *Freier Vortrag* und *Deutsch im Hotel*, für sehr relevant hielten (Widodo, 1998).

BIBLIOGRAPHIE

- Barberis, Paola, und Bruno, Elena. 1989. *Deutsch im Hotel*. Ismaning: Max Huber Verlag.
- Bubner, Friedrich. 2000. *Transparente Landeskunde*. Bonn: Inter Nationes
- Bubner, Friedrich. 2000. *Klar-Sicht*. Bonn: Inter Nationes.
- Helfritz, Hans. 1977. *Ein Reisebegleiter nach Java, Sumatra, und Celebes*. Hamburg: DuMont Verlag.
- http://de.wikipedia.org/wiki/Interkulturelle_Kompetenz
- Kompas, 31. Desember 2009. *Mencermati waktu kunjungan puncak wisatawan*.
- Roeder, Rudolf. 1984. *Indonesien, ein Reiseführer mit Landeskunde*. Frankfurt a.M.: Mai's Reiseführer Verlag.
- Widodo, Pratomo, dkk. 1998. *Kesesuaian Mata Kuliah Bermuatan Kepariwisata pada Program Studi Pendidikan Bahasa Jerman FPBS IKIP Yogyakarta dengan Kebutuhan Kerja Pramuwisata*. Laporan Penelitian.
- Widodo, Pratomo. 2001. *Die Vermittlung von „Deutsch für Tourismus“*. Referat. Gehalten bei Kongres IGBJI.
- Zettl, Erich. 1983, *Deutschland in Geschichte und Gegenwart*. 4., neu bearbeitete Auflage. München: Max Hueber Verlag.

Die Vermittlung von Lernstrategien im Sprachunterricht

Santiah
Universitas Negeri Jakarta

I. Einleitung

Laut einer Studie lernen die Lerner am besten, wenn sie selbst etwas tun. Beispielsweise, wenn sie das Ziel haben, über die Vergangenheit zu sprechen, dann müssen sie die Redemittel für diese Sprachhandlung selbst üben. Diese Redemittel können sie durch lautes Lesen, Nachsprechen, Fragen und Antworten oder durch Rollenspiel üben. Es reicht nicht, wenn sie nur Texte über Vergangenheit hören bzw. lesen.

In der Klasse kann ein Dozent abwechslungsreiche Methoden bzw. Techniken einsetzen, in dem die Studenten viel selbst üben. Außerdem ist es auch wichtig, dass sie das Gelernte wiederholen. Beim Wiederholen oder beim Lernen anderer Themen können sie die Strategien anwenden, die sie im Unterricht kennen, oder sie können auch ihre eigenen Strategien entwickeln. Von daher ist es notwendig, dass der Dozent seinen Studenten Lernstrategien vermittelt, damit sie selbstständig lernen können.

In den letzten Jahren wird die Vermittlung von Lernstrategien in wachsendem Maße zum selbstverständlichen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Und im westeuropäischen Kontext ist es z. B. keine Ausnahme mehr, wenn ein neues Curriculum vorschreibt, dass die Schüler in der Sekundarstufe Strategien und Hilfsmittel kennenlernen müssen, die für sie geeignet sind, selbstständig Fremdsprachen zu lernen. Die Schülerinnen und Schüler erleichtern sich das Deutschlernen, in dem sie Lernstrategien anwenden.

II. Inhalt

A. Was sind Lernstrategien? Was verstehen wir darunter?

Lernstrategien können definiert werden als die Art und Weise, die die Schüler verwenden können, um das Lernen zielgerichtet zu planen, zu organisieren und durchzuführen. Lernstrategien können das Lernen erleichtern und das Lernen effizienter machen.

Nehmen wir ein Beispiel. Sylvia lernt seit ein paar Monaten Deutsch. Jetzt macht sie eine Klassenfahrt nach Köln. Sylvia hat gelernt, nach dem Weg zu fragen. Heute Morgen hat ihr jemand in der Stadt geantwortet: "Tut mir leid, ich bin nicht von hier." Den Ausdruck 'tut mir leid' hat Sylvia vorher noch nicht gekannt, aber sie versteht genau, was gemeint ist. Sie notiert sich den Ausdruck, weil sie seinen praktischen Nutzen erkennt, und sie entscheidet sich, damit schriftlich zu üben, indem sie neue Kombinationen macht: 'Tut mir leid, ich habe keine Zeit', 'Tut mir leid, das geht nicht' usw. Nach dieser Übung setzt sie sich mit Viktor, einem Klassenkameraden, zusammen. Sie üben mündlich: Viktor stellt Fragen, Sylvia antwortet. Die Übung klappt. Sylvia und Viktor sind damit zufrieden. Drei Tage später kontrolliert Sylvia, ob sie den Ausdruck 'tut mir leid' noch kennt, indem sie sich in ihrer Phantasie eine Gesprächssituation ausmalt: Jemand fragt sie nach der Uhrzeit, und sie antwortet: 'Tut mir leid, ich weiß es nicht.'

Sehen wir uns Sylvias Vorgehen etwas genauer an. Wir können einige Schritte unterscheiden:

1. Zuerst bestimmt sie ein Ziel: Sie möchte diesen Ausdruck lernen und gebrauchen können').
2. Danach legt sie sich einen Plan zurecht, wie sie dieses Ziel erreichen kann: Sie schreibt sich den Ausdruck auf. Sie übt damit, indem sie zuerst schriftlich neue Kombinationen ausprobiert und dann mündlich mit einem Klassenkameraden ein Frage-Antwort-Spiel macht.
3. Sie führt ihren Plan aus, indem sie neue Kombinationen mit dem Ausdruck 'tut mir leid' bildet. Danach übt sie mit Viktor.
4. Sie kontrolliert, ob sie ihr Ziel erreicht hat, indem sie eine Gesprächssituation simuliert.

In Sylvias Vorgehen sind wesentliche Merkmale lernstrategischen Handelns erkennbar. Lernstrategien sind also (mentale) Handlungspläne, deren Ziel es

ist, etwas selbstständig zu lernen. Man kann Lernstrategie auch so definieren: Eine Lernstrategie ist ein Plan (mentalen Handelns), um ein Lernziel zu erreichen.

Von diesen Begriffen ist Folgendes zu erkennen:

- Strategien sind Pläne. Pläne sind in der Regel bewusst. Wenn wir Strategien unterrichten, dann geht es um bewusste Kenntnisse.
- Strategien sind zielgerichtet. Das bedeutet, dass man den Lernenden klar machen kann, wozu eine bestimmte Strategie dient und warum Strategien, die sie lernen, nützlich sein können.

B. Lernstrategien sind für Lerner wichtig, warum?

Es gibt mindestens 3 Gründe, warum es wichtig ist, Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln.

1. Hausaufgaben

Hausaufgaben "richtig verstanden" könnten besonders gut dazu dienen, dass die Lerner eigene Lernstrategien erproben und anwenden. Mehr Aufmerksamkeit für Lernstrategien im Deutschunterricht kann dazu beitragen, dass die Fremdsprache effektiver gelernt wird.

2. Lernerautonomie

Lernende, die keine Lernstrategien entwickeln, bleiben von der Lehrkraft abhängig. Sie sind darauf angewiesen, dass die Lehrer/Innen vorschreiben, welche Übungen und Aufgaben zu lernen bzw. zu lösen sind, um die Fremdsprache zu lernen. Ihnen fehlt die Möglichkeit, auf eigene Initiative an Übungen und Aufgaben heranzugehen, weil sie gar nicht gelernt haben, zu beurteilen, ob bestimmte Übungen und Aufgaben für sie der effektivste Weg zum Lernen sind.

3. Lernen fürs Leben

Die meisten Schüler bzw. Lerner müssen in ihrem späteren Leben –aus privaten oder beruflichen Gründen- noch einiges in den Fremdsprachen dazu lernen, die sie in der Schule gelernt haben. Vielleicht müssen sie lernen, sich in neuen Situationen durchzuschlagen, über neue Themen zu kommunizieren oder neue Sprechakte zu realisieren. Wir dürfen annehmen, dass Lernende, die gelernt haben, wie sie beim Erlernen einer

Fremdsprache am besten vorgehen können, auch nach der Schulzeit, besser imstande sind, ihre Fremdsprachenkenntnisse selbstständig zu erweitern oder eine neue Fremdsprache dazuzulernen.

C. Das Lernen in der Klasse und zu Hause

Lernstrategien verwenden die Lerner (Schüler/Studenten) nicht nur in der Klasse, sondern auch zu Hause.

In der Klasse können die Lerner:

- In Gruppen arbeiten: Hier haben sie mehr Zeit zum Sprechen und die Sprache anzuwenden, da sie Partner dazu haben.
- In Kleingruppen üben, damit sie freier sprechen können.
- Anderen Lernern in Kleingruppen etwas erklären.
- Meinungen/Erfahrungen austauschen. Dann können sie gegenseitig lernen.
- Der Lehrer / der Dozent kann den Schülern/ den Studenten helfen, falls sie in der Gruppe Schwierigkeiten haben.

Das Lernen zu Hause:

- Es ist wichtig, dass die Lerner eine Lernatmosphäre schaffen.
- Die Lerner können selbst organisieren, wann, wo und wie (z. B. mit Musik) sie am besten lernen können.

D. Alle Sinnesorgane beim Lernen benutzen

Es ist wichtig, dass die Lerner alle Sinnesorgane beim Lernen benutzen (hören, sehen, tasten, usw.).

Mit den Augen lernen:

- Neue Wörter mit Bildern malen.
- Eine Visualisierung von Wörtern bilden, zum Beispiel in Form von Mind Map.
- Eine Liste von Wörtern zu einem Thema erstellen.

Mit den Ohren lernen:

- Texte von der CD/Kassette hören.

- Wörter, Sätze wiederholen/nachsprechen.
- Dialoge einige Male hören, Notizen machen und den Dialog rekonstruieren.
- Den Dialog hören und mit Partner den Dialog üben.

Mit Hand (und Herz) lernen:

- Wörter/Sätze, die wir lernen wollen, aufschreiben.
- Sachen anfassen und benennen, wie sie auf Deutsch heißen.
- Verben mit Pantomime lernen und laut lesen.

E. Strategien zum Wortschatz lernen

Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, dass man kommunizieren kann. Damit man miteinander sprechen kann, ist es notwendig, dass man einen großen Wortschatz beherrscht und die Struktur der jeweiligen Sprache im kommunikativen Gespräch anwenden kann. Es ist nicht einfach, neue Wörter zu beherrschen. Man vergisst oft, was man gelernt hat. Deshalb braucht man Strategien, wie Wortschatz besser und effektiver gelernt wird, vor allen Dingen beherrscht wird.

Wie man Wörter speichert, und wie man andererseits schnell darauf zurückgreifen kann, besonders wenn man in Wortschatzschwierigkeiten ist, greifen wir auf Erkenntnisse aus der Lernpsychologie und der Informationstheorie zurück. Diese sollen uns möglichst Hinweis darauf geben, wie wir neue fremdsprachliche Wörter sinnvoll lehren und lernen können.

Die Gedächtnispsychologie ist zu dem Ergebnis gekommen, dass die riesige Informationszentrale Gedächtnis verschiedene Typen von Verbindungen zwischen den Einzelementen aufweist. Man kann also Wortschatz nach Typen der Verbindungen lernen.

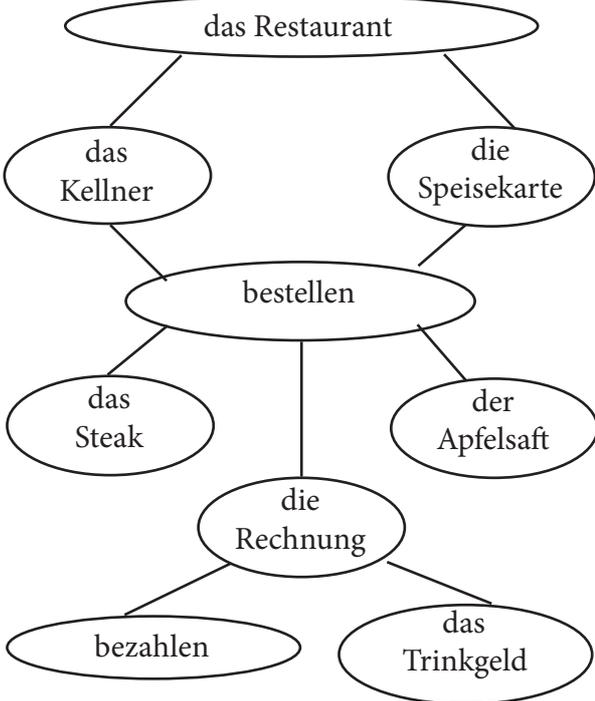
Folgende sind Beispiele von Techniken, wie man Wortschatz beherrscht.

1. Wortschatz lernen nach Typen der Verbindungen.

1	Koordinationen	<ul style="list-style-type: none"> ┌ Salz ├ Pfeffer └ Senf
2	Kollokationen	<p>Kartoffeln schälen</p> <p>Wasser kochen</p> <p>Salz streuen</p>
3	Subordinationen	<pre> Gemüse / \ \ Kohl Gurke Karotte Salat </pre> <pre> Obst / \ \ Apfel Birne Orange Banane </pre>
4	Synonyme	Nachtisch=Nachspeise
5	Antonyme	süß><sauer, weich><hart

2. Wortschatz lernen im Kontext

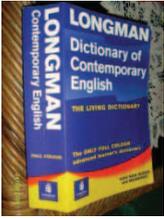
1	Von einem Wort einen Satz bilden	<p>Salat</p> <p>schmecken</p> <p>sauer</p>	<p>Ich esse gern Salat.</p> <p>Der Salat schmeckt sehr gut.</p> <p>Die Orangen sind sauer.</p>
2	Wortgruppen in einem Satz lernen	<p>essen, trinken, Salat,</p> <p>Orangensaft</p>	<p>Ich esse am liebsten Salat und trinke Orangensaft.</p>

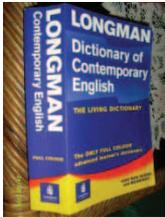
3	<p>Von einem Wörternest/Mindmap einen Text schreiben</p> 	<p>Ich gehe ins Restaurant. Der Kellner bringt die Speisekarte. Ich habe Hunger. Ich bestelle ein Steak mit Pommes frites und ein Glas Apfelsaft. Der Kellner bringt die Rechnung. Ich bezahle und gebe einen Euro Trinkgeld.</p>
---	---	---

3. Bilder malen

1	<p>Wörter, die verschiedene Artikel haben, in einem Kontext malen</p>	<p>Die Frau, das Boot, der Fluss, der Baum, die Laterne, die Uhr, der Turm, der Hut, der Weg, die Brücke</p> 
---	---	---

4. Mit Karten

1	Memory-Spiel		die Landkarte
			das Wörterbuch
			der Kugelschreiber
			das Mäppchen
			der Marker

2	Domino		das Wörterbuch
			der Kugelschreiber
			das Mäppchen
			der Marker
			die Landkarte
3	Quartet	<p>das Wörterbuch das Mäppchen der Marker</p>  <p>der Kugelschreiber</p>	<p>der Kugelschreiber das Wörterbuch der Marker</p>  <p>das Mäppchen</p>
		<p>der Kugelschreiber das Mäppchen der Marker</p>  <p>das Wörterbuch</p>	<p>der Kugelschreiber das Wörterbuch das Mäppchen</p>  <p>der Marker</p>

5. Wörter praktizieren

- Die Wörter durch Pantomime üben: lachen, weinen, schreien
- Redemittel aussprechen:
 - Sie wünschen bitte? * Ich hätte gern 1 Kilo Äpfel.
 - Darf es sonst noch etwas sein? * Danke, das ist alles.
 - Was kosten die Äpfel? * Das Kilo kostet 3 Euro.

F. Strategien zum Sprechen üben

Damit man Sprechen kann, muss man viel üben. Das Sprechen übt man auch durch Sprechen. Folgende sind Beispiele zum Üben des Sprechens:

1. Laut lesen

Wähle einen Text aus, lies ihn laut vor. Wenn der Text ein Hörtext aus einem Kursbuch ist, höre den Text und sprich die Sätze nach, und achte auf die Intonation. Dann lies den Text einige Male vor.

2. Sprachhandlungen und Redemittel dazu auf Kärtchen schreiben.

Samme Sprachhandlungen und Redemittel dazu. Schreibe sie auf Karten: Auf der Vorderseite steht Sprachhandlung, auf der Rückseite steht Redemittel für die Sprachhandlung. Beispiel :

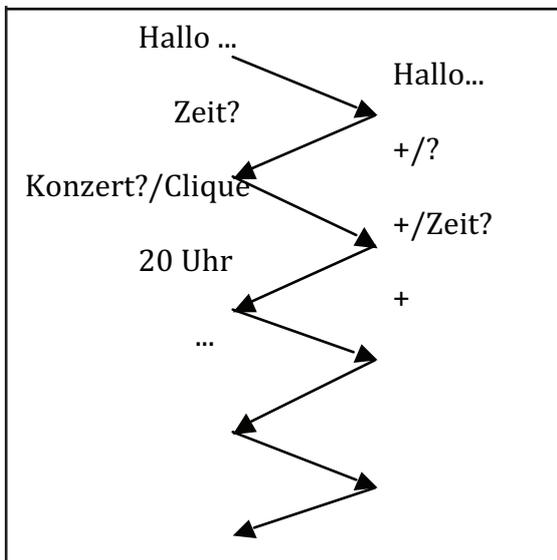
Auf der Vorderseite: Beim Einkaufen: Fragen, was jemand möchte.
--

Auf der Rückseite: * Was darf es sein? * Sie wünschen ? * Bitte schön?
--

Auf der Vorderseite:
Beim Einkaufen:
Sagen, was man möchte.

Auf der Rückseite:
* **Ich hätte gern** 200g Käse.
* **Ich möchte** 200g Käse.
* **Ich nehme** 200g Käse.

3. Redeflussdiagramm



4. Rollenspiel

- Hallo, Tom, hier ist Elke.
 - o Hallo, Elke.
- Hast du heute Abend Zeit?
 - o Ja, warum?
- Prima! Gehst du mit ins Konzert?
 - Die Clique spielt.
 - o Klar! Wann denn?
- Das Konzert fängt um 20 Uhr an.

Ich hole dich um 19 Uhr ab. O. k.?

o Prima, bis später.

•Tschüss.

5. Interview-Spiel

	Unterschrift
Hast du schon mal in Deutschland gelebt?
Hast du schon mal in einem Hochhaus gewohnt?
Hast du schon mal Urlaub am Meer gemacht?
Hast du als Kind eine Fremdsprache gelernt?
Hast du heute schon mal nach der Uhrzeit gefragt?
Hast du schon mal einen Vogel fotografiert?
Hast du letztes Jahr gearbeitet?
Hast du heute schon gelacht?

G. Wie vermitteln wir Lernstrategien?

Erzähle mir, und ich vergesse.

Zeige mir, und ich verstehe.

Laß es mich tun, und ich lerne

(altchinesische Weisheit)

Von dieser Weisheit können wir den Beschluss fassen, dass das Lernen erst Erfolg hat, wenn die Lerner selbst etwas tun. Deshalb sind Lernstrategien für sie wichtig.

Die Frage ist jetzt, wie ein Lehrer bzw. ein Dozent Strategien vermitteln kann.

Um sich Lernstrategien anzueignen, reicht es nicht, dass der Dozent die Strategie irgendwann erklärt oder gut gemeinte Tipps gibt, was die Studenten machen sollen, um effektiver zu lernen. Beispielsweise erklärt ein Dozent nicht nur, dass die Studenten Wörter effektiver lernen können, wenn sie dabei Bilder malen, sondern der Dozent und die Studenten müssen diese Strategie üben bzw. trainieren und danach überprüfen, ob es gelungen hat.

Beispiel:

Lernziele:

- Die Lerner können zehn Wörter mit Artikel nachsprechen.
- Die Lerner können zu den Wörtern Bilder malen (Hier erproben / trainieren die Lerner eine Lernstrategie zum Wortschatzlernen, nämlich Bilder malen.)
- Die Lerner können die Bilder mit Farbstiften färben. (Dabei sprechen sie die Wörter aus.)
- Die Lerner können die Wörter mit Artikel benennen, ohne die Bilder zu sehen.
- Die Lerner können einen Satz mit Wörtern im Indefinitartikel sagen. (Auf dem Bild sind eine Frau, ein Hut, ..., und eine Brücke.)

Materialien: Zehn Wörter mit Artikel: die Frau, der Hut, das Boot, der Fluss, der Baum, die Laterne, die Uhr, der Turm, der Weg, die Brücke.

Medien/Hilfsmittel: ein Blatt Papier, Farbstifte, Tafel

Lernstrategie: Bilder malen

Verfahren:

- Der Dozent schreibt die zehn Wörter an die Tafel.
- Die Studenten sprechen die Wörter nach.
- Die Studenten malen zu den Wörtern Bilder.
- Die Studenten färben die Bilder mit Farbstiften. (Dabei sprechen sie die Wörter aus.)
- Um zu **überprüfen**, ob sie die Wörter noch kennen, benennen die Studenten die Wörter mit Artikel (ohne die Bilder zu sehen)
- Die Studenten sagen einen Satz mit Wörtern im Indefinitartikel. (Auf dem Bild ist eine Frau, ein Hut, ... , und eine Brücke).
- Die Lerner hängen ihre Bilder an die Pinnwand, damit sie sich die Bilder an den nächsten Tagen ansehen können und dabei die Wörter wiederholen.

Dieses Verfahren wird angewendet, nachdem die Lerner Nomen mit Artikel (Gegenstände in der Klasse und Schulsachen mit verschiedenen Strategien gelernt haben, zum Beispiel Wörter und Bilder verbinden, Wörter nachsprechen, Wörter in Paaren lernen, Wörter im Kontext lernen, Schulsachen unter einem Stoff/ einer Zeitung tasten, Wörter mit Artikel aufschreiben). Mit dieser Lernstrategie wird gezeigt, dass die Lerner Wörter mit Artikel effektiver lernen können, wie sie Wörter speichern und schnell darauf zurückgreifen können.

Ein Beispiel von dem Ergebnis der Lerner: die Frau, das Boot, der Fluss, der Baum, die Laterne, die Uhr, der Turm, der Hut, der Weg, die Brücke



Zu dem oben genannten Beispiel ist zu sagen, dass Lernstrategien trainiert werden sollen. Ein Strategietraining hat nur dann Erfolgchancen, wenn es in die einzelnen Fächer integriert wird. Der Erwerb von Lernstrategien, um effektiv und selbstständig Deutsch als Fremdsprache zu lernen, sollte deshalb zum integralen Bestandteil des Deutschunterrichts gemacht werden.

Lernstrategien sollten so vermittelt werden, dass die Studenten sie selbst erleben und selbstständig in neuen Aufgaben anwenden können (Transfer).

III. Schluss

Die Studenten lernen am besten, wenn sie selbst etwas tun, was sie lernen.

Es ist wichtig, dass ein Dozent seinen Studenten mitteilt, wie sie selbstständig lernen können. So muss der Dozent den Studenten Lernstrategien vermitteln.

Wir haben Strategien als Pläne definiert. Pläne sind in der Regel bewusste Handlungen. Wenn wir Strategien unterrichten wollen, dann geht dies nur unter der Voraussetzung, dass es sich dabei –wenigstens am Anfang des Lernens- um bewusste Kenntnisse handelt.

Um lernen zu können, müssen die Studenten darüber nachdenken:

- was sie lernen müssen oder wollen,
- was sie tun können, um das zu lernen,
- welche Materialien sie dabei anwenden können,
- wie sie selbst kontrollieren können, ob sie ihre Lernziele erreicht haben.

Wichtig bei der Vermittlung von Strategien ist, dass sich der Student bewusst macht, was er tut, wie er zur Lösung einer Aufgabe kommt und ob diese Lösung erfolgreich war oder die Strategie eventuell verändert werden muss.

Literaturverzeichnis

- Bimmel, Peter. 1993. *Lernstrategien im Deutschunterricht (Fremdsprache Deutsch : Lernstrategien)*. München : Goethe Institut
- Bimmel, Peter, Rampillon, Ute. 2000. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München : Goethe Institut
- Funk, Hermann, König, Michael, Koithan, Ute, Scherling, Theo. 2002. *geni@l Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München : Langenscheidt
- Funk, Hermann, Kuhn, Christina, Demme, Silke. 2009. *Studio d A1 Deutsch als Fremdsprache Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelson
- Marbun, Eva, Maintz, Michael. 2004. *Spaß am Sprechen im Deutschunterricht*. Jakarta : Goethe-Institut
- Müller, Bernd-Dietrich. 1994. *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Berlin : Langenscheidt
- Rohrman, Lutz, Self, Susane. 2000. *Eurolingua Deutsch. The Learner's Handbook*. Berlin : Cornelson

Lehrwerkanalyse zum Thema *Verkehr*

Sri Prameswari Indriwardhani, M.Pd

Universitas Negeri Malang

sprameswari@um.ac.id / s_prameswari@hotmail.com

Im Fremdsprachenunterricht ist ein Lehrwerk unverzichtbar. Unter Lehrwerkanalyse versteht man eine wissenschaftliche Untersuchung eines Lehrwerkes. Das Lehrwerk soll auf bestimmte Aspekte z. B. Textsorten, Übungsformen etc. untersucht werden. Eine Übungstypologie bietet eine Zusammenstellung und Klassifizierung von Übungen nach ihren Lernzielen im Hinblick auf Fertigkeiten und Fähigkeiten, Kommunikationssituationen und -absichten und Sozialformen im Unterricht.

Das vorliegende Referat beschäftigt sich mit dem Thema Lehrwerkanalyse, die auf das Thema *Verkehr* in 6 Lehrwerken begrenzt ist; denn *Verkehr* ist in vielen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprachen zu finden. Das Ziel dieses Referates ist kulturelle Unterschiede zwischen Indonesien und Deutschland anhand der Übungen in Lehrwerken zu beschreiben.

Schlüsselwörter: *Fremdsprachenunterricht, Lehrwerk, Lehrwerkanalyse, Übungstypologie, Verkehr*

1. Einleitung

Der Begriff Lehrwerkanalyse wird oft synonym mit dem Begriff Lehrwerkkritik verwendet, daher möchte ich als Erstes diese beiden Begriffe differenzieren. Von einer Lehrwerkkritik spricht man, wenn die Eignung eines Lehrwerkes für eine bestimmte Lerngruppe geprüft wird. Die Entwicklung eines geeigneten zielgruppenspezifischen Kriterienrasters, die Beurteilung des Lehrwerkes anhand des entwickelten Rasters, sowie die Empfehlung zum Einsatz des Lehrwerkes gehören dabei zu den Hauptaufgaben einer Lehrwerkkritik. Unter Lehrwerkanalyse versteht man dagegen eine wissenschaftliche Lehrwerkforschung,

die versucht, Fragestellungen zu formulieren und zu beantworten, die für die Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke Bedeutung haben. (Neuner/Kast. 1994: 29 – 30).

Das Thema Verkehr beziehungsweise öffentlicher Personennahverkehr ist in Indonesien eins von den Alltagsproblemen. Ständig erleben wir auf der Straße an Werktagen in den Großstädten wie in Jakarta, Surabaya Staus. Das liegt meistens an unserem Verkehrssystem, das kein gutes Massentransportsystem bietet, sodass man lieber einen privaten Transport wie Motorräder und Autos wählt.

In der Unterrichtspraxis kommt dem Lehrwerk große Bedeutung zu. In vielen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache ist das Thema Verkehr unter vielen Namen immer vorhanden. Die Zielstellung dieser Arbeit ist die Analyse der Lektion von den 6 Lehrwerken nämlich *Themen Neu 1*, *Schritte International 2 Niveau A1/2*, *Berliner Platz 1*, *Optimal A1*, *Eurolingua Deutsch 1 neu Ausgabe Teilband 2* und *Studio D A1*, die das Thema Verkehr haben. Die Lektionen sollen auf bestimmte Aspekte (z. B. Textsorten, Übungsformen etc.) untersucht werden. Um bei der Analyse möglichst objektiv zu arbeiten, nutze ich Kriterien aus den Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse von Hermann Funk und der Übungstypologie von Neuner/Krüger/Grewer.

Ich möchte darauf hinweisen, dass als Arbeitsgrundlage die Lektion im Kursbuch in 6 oben genannten Lehrwerken dient, die ergänzenden Medien zum Kursbuch sind in der Analyse nicht mit berücksichtigt. Am Ende dieser Analyse wird keine Beurteilung des Lehrwerkes erfolgen, denn man kann ohne Kenntnisse der Rahmenbedingungen, der Lernergruppe, der Lernerbedürfnisse etc., keine objektive Bewertung des Lehrbuchs vornehmen.

2. Lehrwerkanalyse anhand der Übungen

Lehrwerkanalyse untersucht zusammengehöriges Lehr- und Lernmaterial unter vielfältigen Gesichtspunkten. Die Analyse soll einerseits Lehrenden Hinweise für die Praxis (Auswahl, Verwendung) geben, andererseits die sich aus der Analyse ergebende Kritik beeinflussen.

Jedes Lehrwerk legt ein ganz bestimmtes didaktisch-methodisches Konzept fest, in dem eine ganz bestimmte Abfolge und Ausgestaltung der Lehrphasen und -schritte festgelegt ist. Daraus ergibt sich ein ganz bestimmtes Lektionsschema (Aufteilung einer Lektion in Abschnitte). Aus den Übungen kann gezeigt werden, welches Lehrwerksziel die Autoren haben. Das Ziel wird in Feinziele in den Übungen aufgegliedert. Eine Übungstypologie bietet eine Zusammenstellung und Klassifizierung von Übungen nach ihren Lernzielen im Hinblick auf Fertigkeiten und Fähigkeiten, Kommunikationssituationen und -absichten und Sozialformen im Unterricht. Charakteristisch für die kommunikative Didaktik ist die Anlage von Übungssequenzen, die von gesteuerten zu immer freier angelegten Übungsformen fortschreiten (Vorbereitung, Aufbau, Strukturierung und Simulation von pragmatisch

orientiertem Sprachgebrauch). (Neuner/Kast, 1994: 114 – 118)

Hier wird die Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht von Neuner, Krüger, Grever (1981) zusammengefasst, nämlich,

- 1) zur Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen,
- 2) Zur Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit - Übungen mit reproduktivem Charakter zur sprachlichen Form,
- 3) Zur Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit – sprachliche Ausgestaltung vorgegebener Situationen/Rollen/Verständigungsanlässen in Übungen mit reproduktiv-produktivem Charakter,
- 4) zur Entfaltung freier Äußerung – die Lernenden sollen ihr sprachliches Können sozial interaktiv frei anwenden.

Arbeitsfragen zur Übungstypologie von Hermann Funk (1990) sind in Arbeitsanweisungen, Fertigkeiten, Übungstypen, Übungsformen, Zusammenhang, Differenzierung und Wiederholung gegliedert. Zu jeder Gliederung werden Fragen gestellt, die sind:

Arbeitsanweisungen

- Sind die Arbeitsanweisungen eindeutig?
- In welcher Sprache sind die Arbeitsanweisungen formuliert?
- Wie werden die Lernenden angesprochen (Du/Sie-Form)?
- Geben die Arbeitsanweisungen Hinweise auf die Sprech-Situationen (Regieanweisungen)?

Fertigkeiten

- Werden alle Fertigkeiten in ausgewogenem Verhältnis geübt?

Übungstypen

- Welche Übungstypen kommen vor?
- Sind die Übungen systematisch aufgebaut und ermöglichen sie eine schrittweise Einübung nach folgendem Muster?
 1. Verstehen (Hören-Lesen)
 2. Reproduzieren (Sprechen-Schreiben)
 3. Sprechen und Schreiben in vorgegebenen Rollen und Situationen
 4. Freie Äußerungen (mündlich und schriftlich)

Übungsformen

- Variieren die Übungsformen?
- Werden kreative Übungen betont, z. B. altersgerechte Spielübungen?
- Gibt es Partnerübungen und Übungen, die für (Klein) Gruppen geeignet sind?
- Fördern die Übungen selbstständiges Arbeiten und Lernen?

Zusammenhang

- Besteht ein sprachlicher und thematischer Zusammenhang zwischen Textteil, Grammatik und Übungsteil?

Differenzierung

- Gibt es genügend und verschiedenartige Übungen, um eine Differenzierung innerhalb heterogener Gruppen zu ermöglichen?

Wiederholung

- Gibt es systematische Wiederholungen?
- Gibt es ein ausreichendes Angebot an Übungen?

3. Verkehr nach interkulturellen Gesichtspunkten

Einer von den vielen Aspekten, der ein Land als modernes Land zeigt, ist ein gutes Verkehrssystem, und Deutschland gehört dazu. In Deutschland gibt es drei Arten von Transportwesen, nämlich Landtransportwesen, Meertransportwesen und Flugtransportwesen. Im Allgemeinen besteht das deutsche öffentliche Landverkehrswesen aus Autos, Taxis, Autobussen/Omnibussen, Zügen/Eisenbahnen, Straßenbahnen/Trams, S-Bahnen und U-Bahnen. Der öffentliche Landverkehr wird in zwei verschiedene Arten geteilt, nämlich den öffentlichen Personennahverkehr für kürzere Strecken (Nahverkehr) und für längere Strecken (Fernverkehr).

Jedes Bundesland hat verschiedenen Ticketarten und Tarife. Und für alle öffentlichen Nahverkehrsmittel (S-Bahn, U-Bahn, Straßenbahn und Bus) gilt ein Ticket, und einige müssen entwertet werden. Ansonsten bekommt man eine Strafe. Das Ticket kann man an Bahnhöfen, an Automaten, an privaten Verkaufsstellen und beim Busfahrer kaufen. Im Folgenden gebe ich 2 Beispiele aus München und Berlin. In München gibt es 4 Ticketarten nämlich: 1) Einzelfahrkarte ist für alle, die nur eine einfache Fahrt machen wollen, 2) Streifenfahrkarte ist für alle, die gelegentlich fahren wollen, 3) Single- und Partner-Tageskarte ist für alle, die für wenig Geld mobil sein wollen, 4) Zeitkarten bzw. Isarcard ist eine Wochen- und Monatskarte für beliebig viele Fahrten in gewählten Ringen. Mit Ring ist die Einteilung der S-Bahnzonen gemeint und der innere Raum München wird in 4 Ringe eingeteilt. Berlin wird in 4 Zonen oder Teilbereiche A, B, C, und D, eingeteilt. Und dort gibt es 5 Ticketarten nämlich 1) Einzelfahrkarte, 2) Tageskarte, 3) Kleingruppenkarte, 4) CityTourCard, 5) WelcomCard. Der Preis des Tickets hängt vom Bundesland, der Art des Tickets und der gewählten Ringe oder Zonen ab. (www.mvv-muenchen.de, www.s-bahn-berlin.de abgerufen am 25. 10. 2009)

In Indonesien ist es ganz anders, in den Großstädten wie Surabaya mit fast 3 Millionen Einwohnern und Malang mit circa 800.000 Einwohnern, wird der öffentliche Personennahverkehr für kürzere Strecken (Nahverkehr) nicht so aufgebaut. Es gibt schon Züge, aber sie fahren für längere Strecken. S-Bahn und U-Bahn haben wir keine. Innerhalb der Stadt Surabaya verkehren öffentliche klimatisierte und nicht klimatisierte Busse und Sammeltaxis. Innerhalb von der Stadt Malang gibt es sogar keine Busse nur private Sammeltaxis, die nur maximal bis zu 15 Personen transportieren können. Mit Bussen können bis zu 60 sogar mehr Personen befördert werden.

Die Busse und Sammeltaxis fahren nicht geregelt, deren Fahrpreis wird aber von der Regierung geregelt, er kann aber auch von dem Fahrer selbst geändert werden. Der Preis des Sammeltaxis für eine einmalige Fahrt für eine kürzere Strecke in Surabaya ist 3000 Rupiah, in Malang liegt er bei 2500 Rupiah. Weil es für uns

teuer, unbequem und unzuverlässig ist, benutzen wir lieber private Verkehrsmittel wie privates Auto oder Motorrad. Die Folge davon ist, dass es während der Werkstage ständig Staus auf den Straßen gibt. Dagegen tut unsere Regierung nicht ernsthaft genug. Es gab schon ein paar Mal aus diesen Situationen eine kurzfristige Lösung wie verbreiterte Straßen.

4. Besprechung

Das Thema „Verkehr“ wird unter verschiedenen Titeln in fast allen Lehrwerken bearbeitet. Ich beschränke mich auf 6 Lehrwerke auf dem Niveau A1, nämlich auf *Themen Neu 1*, *Schritte International 2 Niveau A1/2*, *Berliner Platz 1*, *Optimal A1*, *Eurolingua Deutsch 1 neu Ausgabe Teilband 2* und *Studio D A1*, weil diese Lehrwerke neuer und aktueller als das Lehrwerk *Themen neu* sind.

Im *Themen neu 1* findet man das Thema „Verkehr“ unter der Überschrift „Orientierung in der Stadt“. Dieses Thema taucht in der Lektion 8, Seite 93 bis Seite 104 auf. Die Ziele dieser Lektion sind; die Lernenden können Orte angeben, den Weg beschreiben, Vorteile und Nachteile nennen und die Wechselpräpositionen benutzen. Auf der Collage ist eine Situation in einer gemalten Stadt und auf der Rückseite ist ein Stadtplan von der Neustadt zu sehen. Die meisten Bilder und Texte sind nicht authentisch, sondern Zeichnungen. Nur auf der Seite 98 und 102 sind die Fotos authentisch, sie zeigen die Geschichte der Stadt Berlin.

Die meisten Übungen zu dieser Lektion sind Hörübungen. Von 13 Aufgaben sind 7 Hörübungen. Die Übungen sind systematisch aufgebaut und ermöglichen eine schrittweise Einübung nach einem grammatischen Muster. Außerdem werden Redemittel zur Wegbeschreibung eingeführt. Die kann man als Hilfe zur Dialogübung nach vorgegebenen Rollen und Situationen gebrauchen. Im Text „Alle Wege nach Berlin“ auf der Seite 101 wird informiert, wie man mit den vielen verschiedenen Verkehrsmittel nach Berlin fahren kann. Aber die Informationen dazu sind knapp.

Im Lehrwerk *Schritte International 2 Niveau A1/2* wird das Thema Verkehr „In der Stadt unterwegs“ im Kapitel 11 auf der Seite 38 bis 46 bearbeitet. Anfangs sollen die Lernenden auf einer Doppelseite die Foto-Hörgeschichte betrachten und anhand der unten gestellten Fragen ihre Meinung dazu äußern, was auf den Fotos passiert. Dann bearbeiten sie eine Hörverstehensübung, um die genauere Geschichte herauszufinden. In den Übungen geht es um Wegbeschreibung, nach Orten fragen und Verkehrsmittel benennen, es gibt einen fiktiven Stadtplan und am Rand werden auch die Redemittel und die Grammatik zu lokalen Präpositionen vorgestellt. Am Ende der Lektion gibt es eine Grammatikübersicht, wichtige Redewendungen und auch ein Zwischenspiel in Form von einer Fotogeschichte. Die Lernenden sollen sich die Bilder genau ansehen, dazu hören sie ein Lied und gleichzeitig können sie einen Liedtext lesen oder mitsingen. Die Funktion dieses Liedes ist die Wiederholung der Redemittel, die schon

in dieser Lektion behandelt wurden.

Die Übungen in diesem Lehrwerk sind besser als die Übungen in Themen neu 1, denn die Texte sind authentischer und abwechslungsreicher. Die Übungen sind in Lernschritte A, B, C, D und E geordnet. Die Lernschritte A bis C sind gelenkte zu den freien Übungen. Schritte D und E sind gedacht als Wiederholung und es werden die vier Fertigkeiten nämlich Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben nochmals in authentischen Alltagssituationen trainiert und systematisch erweitert.

Mit verschiedenen Fotos und dem Hintergrund des authentischen Stadtplans von der Stadt Bielefeld fängt das Thema „Verkehr“ unter dem Titel „Willkommen in Bielefeld“ auf der Seite 77 bis 86 im Lehrwerk *Berliner Platz 1* an. Die Lernziele in diesem Kapitel sind nach Orten fragen, Wegbeschreibung verstehen, Bus und Bahn benutzen, Präpositionen mit Dativ und Frageartikel: welcher, welches, welche.

Die Übungen sind systematisch gegliedert. Es gibt 5 Doppelseiten. Die erste Doppelseite führt in das Thema ein. Der authentische Stadtplan und Netzplan der Stadt Bielefeld mit den Fotos und Zeichnungen ermöglicht, die Lernenden den Kontext zu verstehen und zu entlasten. Auf der zweiten und dritten Doppelseite werden die lexikalischen und grammatischen Übungen erarbeitet und gefestigt und alle vier Fertigkeiten geübt. Auf der vierten Doppelseite werden längere, komplexere und teilweise authentische Hör- und Leseübungen herangeführt. Unter der Rubrik „Strukturen verstehen“ werden Grammatik bzw. Präpositionen mit Dativ und Frageartikel vorgestellt. Da gibt es auch Übungen für eine systematische Aussprache sowie Markierung zu Satzakzent und Satzmelodie in den Dialogen. Auf der fünften Doppelseite werden auf einen Blick Redemittel, Grammatik und auch Internetadressen dargestellt. Die Übungsformen in diesem Kapitel variieren sehr nämlich von der Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen bis zur Entfaltung freier Äußerung, z. B. auf der Seite 81 Übung 14 Projekt „unsere Stadt“ sollen die Lernenden die Informationen über Öffnungszeiten von Ämtern und Sparkasse, Preise von Straßenbahn, Fahrpläne, Verkehrsverbindungen in andere Städte sammeln und sie in der Klasse aufhängen oder berichten.

Im Lehrwerk *Optimal A1* taucht das Thema „Verkehr“ unter dem Titel „Eine fremde Stadt“ im Kapitel 2 auf der Seite 14 bis 21 auf. Auf der ersten Seite sind eine Frau mit Gepäck auf dem Bahnhof, zwei Prospekte und ein Tagesticket von der Stadt Essen zu sehen. Anhand dieser authentischen Bilder sollen die Lernenden den Hörtext hören und die Aufgaben lösen und nach dem Hören sollen sie den Dialog vorspielen können. Die Ziele dieser Lektion sind: Die Lernenden können eine Wegbeschreibung und einen Stadtplan verstehen und beschreiben, um eine Auskunft und um Wiederholung bitten, Sätze mit Akzent und Satzmelodie sprechen, Ja-/Nein-Fragen stellen und antworten und Verben im Präsens verstehen und benutzen.

Die meisten Übungen werden fast immer vom Hören geleitet und es gibt eine Seite, die für Ausspracheübungen vorhanden ist, also hier werden sie betont. Die

grammatischen Übungen halten die Lernenden dazu an, die Regel selbst zu finden. Es gibt auch Partnerübungen und die Lernenden sollen eine Rolle in einer vorgegebenen Situationen spielen, z. B. in der Übung 3 – 4 auf der Seite 14, und in der Ü7 auf der Seite 15. Es gibt leider keine Übung zur Entfaltung freier Äußerung.

Im Lehrwerk *Eurolingua Deutsch 1 neue Ausgabe Teilband 2* findet man das Thema „Verkehr“ unter dem Titel „Orientierung“ auf der Seite 9 bis 18. Die Ziele dieser Einheit sind: Die Lernenden können nach dem Weg fragen und beschreiben, um etwas bitten/zu etwas auffordern/einen Rat geben, Wechselpräpositionen und Imperativsätze verstehen und benutzen.

Die Einheit 9 auf der Seite 9 beginnt mit einem Foto von der Stadt Frankfurt. Die Lernenden sollen das Foto mithilfe der vorgegebenen Adjektive und Redemittel beschreiben. Auf der Rückseite gibt es einen echten Stadtplan mit landeskundlichen Infos zu Frankfurt. Die Lernenden sollen beim Hören und Lesen den Weg im Stadtplan markieren. Die grammatischen Übungen werden durch HV-Übungen dargestellt und die Regel sollen die Lernenden selbst anhand der gegebenen Beispielsätze erarbeiten. Von 27 Übungen sind 10 Partnerübungen in Form von einem Dialog in einer vorgegebenen Situationen. Es gibt auch eine Übung zur Entfaltung freier Äußerung nämlich auf der Seite 17 Übung 5.6. Die Aufgabe zu dieser Übung ist, sie sollen einen Dialog zum Thema „Entschuldigung, wie komme ich zu ...“ mithilfe eines Stadtplanes schreiben. Am Ende der Einheit stehen eine Zusammenfassung der gelernten Grammatik und die Ausdrücke um etwas zu beschreiben und Tipps zum Lernen.

Mit verschiedenen schönen Fotos von Berlin fängt das Thema Verkehr unter dem Thema „Berlin sehen“ in *Studio D A1* auf der ersten Doppelseite 126 – 127 an. In dieser Einheit werden die Lernenden Berliner Sehenswürdigkeiten kennenlernen, sie werden lernen nach dem Weg zu fragen, den Weg zu beschreiben, von einer Reise zu erzählen und eine Postkarte zu schreiben. Grammatische Themen sind die Anwendung der Präpositionen „in, durch, über + Akkusativ und zu, an ... vorbei + Dativ sowie Gebrauch des Modalverbs „wollen“. Außerdem gibt es eine Ausspracheübung zu den Konsonanten *r* und *l*.

Die Übungen beginnen mit der Lese- und Hörübung, und reproduktive Übung. Alle vier Fertigkeiten werden geübt, die lexikalischen und grammatischen Übungen werden an einen Text herangeführt, z. B. in der Übung 2 auf der Seite 126 über Berlin Exkursion mit dem Bus Linie 100. Es gibt auch eine Übung, die selbstständiges Arbeiten und Lernen fördern. Sie ist in Form von einem Projekt nämlich Internetrallye „Berlin sehen“. Die authentischen Fotos, Stadtpläne und die kurzen didaktisierten Lesetexte sind interessant, und wie man mit dem Stadtplan umgeht, ist auch interkulturell interessant, denn in Indonesien gehen wir selten damit um.

Bei den oben genannten Lehrwerken habe ich festgestellt, dass es viele

unterschiedliche, abwechslungsreiche Übungstypen und Übungsformen zum Thema Verkehr gibt. Aber Übung zur Entfaltung freier Äußerungen ist nicht in allen 6 Lehrwerken vorhanden, z. B. in *Themen neu 1* und *Optimal A1*. Genauso verhält es sich mit authentischen Texten, die zu finden sind und die ganz unterschiedlich sind. Die Texte im *Berliner Platz 1*, *Eurolingua*, und *Studio D* sind authentisch und ganz unterschiedlich, z. B. gibt es Dialoge, Hörtexte, Stadtpläne, Fahrpläne, Tickets, Comics. In den Texten wird ein bestimmtes grammatisches Phänomen hervorgehoben und es gibt zusätzliche landeskundliche Informationen zum Textverständnis und besonders im *Berliner Platz* und *Studio D A1* sind auch Webseiten zu diesem Thema angegeben.

Die landeskundlichen Informationen sind interkulturell interessant, denn man kann selbst erfahren, wie ganz unterschiedlich das Thema Verkehr zwischen Deutschland und Indonesien ist. Mit den verschiedenen Verkehrsmitteln und deren verschiedenen Tickets sollen die Lernenden umgehen können. Genauso ist es auch wie mit dem Stadtplan oder der Landkarte. In fast allen 6 Lehrwerken sind Stadtpläne oder Fahrpläne zu finden, damit sollen die Lernenden auch gut umgehen, um eine Auskunft zu bitten oder geben zu können. Das finden die meisten von uns kompliziert, ungewöhnlich, und sogar fremd. Denn bei uns ist der öffentliche Personennahverkehr einfach aufgebaut, deswegen gibt es nicht so viele Arten von Tickets und Tarife. Mit Stadtplänen und Fahrplänen gehen wir auch selten um, da man hier jemanden irgendwo in der Nähe danach fragen kann, und Fahrpläne befinden sich meistens nur begrenzt auf Bahnhöfen und Flughäfen.

Daraus folgere ich, dass trotz aller unterschiedlichen Übungen in den 6 Lehrwerken das Lernziel zum Thema Verkehr fast gleich ist. Es ist nämlich: Die Lernenden können nach dem Weg fragen, um Auskunft bitten, den Weg mithilfe eines Stadtplanes beschreiben, Verkehrsmittel benennen, Ortsangaben machen. Dazu werden Wechselpräpositionen beziehungsweise die Lokalpräpositionen vorgegeben.

5. Schluss

Die Übungen zum Thema Verkehr sind in 6 Lehrwerken ganz unterschiedlich und abwechslungsreich gestaltet, aber ihre Lernziele sind fast gleich. Etwas Interessantes ist, dass es wegen des unterschiedlichen öffentlichen Nahverkehrssystems zwischen Indonesien und Deutschland interkulturelle Unterschiede gibt, z. B. wie man mit dem Fahrplan und Stadtplan umgeht. Darauf soll man im Unterricht aufmerksam machen und das vermitteln können.

Bibliografien

- Bock, Heiko; Gerdes, Mechthild u. a. 2001. *Themen neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 1, Lektion 8*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Funk, Hermann. 1990. *Lehrwerkanalyse. Handbuch für Spracharbeit Teil 3*. München: Goethe-Institut
- Funk, Hermann; Koenig, Michael. 2005. *Eurolingua Deutsch 1 neue Ausgabe Teilband 2, Einheit 9*. Berlin: Cornelsen
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke. 2005. *Studio D A1, Einheit 8*. Berlin: Cornelsen
- Lemcke, Christiane; Rohrman, Lutz; Scherling, Theo. 2002. *Berliner Platz 1 Kapitel 7*. Berlin: Langenscheidt
- Müller, Martin; Rusch, Paul, u.a . 2004. *Optimal A1 Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Kapitel 2*. Berlin: Langenscheidt
- Niebisch, Daniele; Penning, Sylvette, u. a. 2006. *Schritte 2 International A1/2, Kapitel 11*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Neuner, Gerd; Kast, Bernd. 1994. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt
- Neuner, G; Krüger, M; Grewer, U. 1981. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt
- www.mvv-münchen.de abgerufen am 25.10.2009
- www.s-bahn-berlin.de abgerufen am 25. 10. 2009

Partikel im Deutschen Übersetzen, auch kulturbezogen

Sufriati Tanjung
FBS UNY

I. Einleitung

Beim letzten von der FBS UNY veranstalteten Seminar wurde ich gefragt, wie man Partikeln vom Deutschen ins Indonesische übersetzt. Bei dieser Gelegenheit beantworte ich nun die Frage von Herrn Ade Umar Said anhand des Textes von der Theorie der Partikeln in *Grammatik und Stil* Seite 160-161, die von meiner Übersetzungs-klasse übersetzt wurde. Ferner nehme ich Theorien von Büchern, schriftlichen Vorträgen, die im Literaturverzeichnis zu finden sind.

Um fremde Texte übersetzen zu können, braucht man u. a. Theorien v. Übersetzen, Praxis v. Übersetzen und die Fähigkeit zum Übersetzen. Catford (1965:21) schrieb, dass die Theorien und die Praxis v. Übersetzen unterschiedlich sind. Obwohl man die Theorien davon, Deutsch, Indonesisch, und die linguistischen Aspekte beider Sprachen beherrscht, bedeutet es nicht automatisch, dass man sie leicht übersetzen kann, denn die Äquivalenz der Bedeutung und der Stil des Textes sollen auch berücksichtigt sein (Catford, 1965:20). Bei dieser Äquivalenz spielen auch die Kultur der Zielsprache eine große Rolle, geschweige denn Partikeln an sich sind kulturbezogen.

II. BEGRIFF

A. ÜBERSETZEN

Übersetzen bedeutet Texte mündlich oder schriftlich in einer anderen Sprache wiedergeben (etwas frei, sinngemäß, wörtlich übersetzen) (Langenscheidt, 1993: 993). Nida & Taber (1974:12) schreiben, dass *“Translating consists of reproducing in the receptor language the closest natural equivalent of the source-language message, first in terms of meaning and secondly in terms of style.”* Impliziert dieser Begriff also, dass die Bedeutung des Textes in den beiden Sprachen äquivalent sein soll, dass in der Wirklichkeit nicht einfach ist.

B. PARTIKEL

Das Wort `die Partikel, -n` stammt aus dem Lateinischen, und bedeutet das Teilchen. In Sprachwissenschaften bedeutet es: 1) unflektierbare Wortart (z. B. Präposition, Konjunktion, Adverb). 2) die Bedeutung einer Aussage modifizierendes [unbetontes] Wort ohne syntaktische Funktion [u. ohne eigene Bedeutung]. (Duden, 1983 : 927)

Partikeln (auch Füllwörter genannt) sind die hervorgehobenen Wörter in folgenden Beispielen: Wer war das **nur**?; Wo er **wohl** hingehet?; Friedl war es sicher **nicht**; **Nicht** Friedl war es, sondern Frieda; **Gerade** du solltest **doch** wissen, wer es war. (Heringer, 1989: 160).

Im Duden (1983: 443) bedeutet es ` Füllwort,er` Satz, Vers füllendes Wort mit geringem Aussagewert, das dazu dient, einen Satzinhalt emotional zu färben oder einen Vers zu glätten.

III. KENNZEICHEN

Nach Heringer (1989: 160) sind Partikeln kurze Wörter mit folgenden Eigenschaften:

- Sie sind unveränderlich.
- Sie können keine Satzglieder bilden.
- Sie regieren keine anderen Wörter.
- Sie sind nicht mit Fragewörtern erfragbar.

Viele Wörter gehören zu den Partikeln und zu andern Wortarten. Darum ist die Abgrenzung schwierig.

- Du wirst **doch** kommen! (Partikel).
- **Doch** wir kommen nicht (Konjunktion).
- Kommst du nicht? – **Doch** (Satzwort).

IV. BEDEUTUNG

Im gleichen Buch ist zu finden, dass drei Arten von Partikeln ihrer Bedeutung nach (und zum Teil nach ihrem grammatischen Verhalten) zu unterscheiden sind.

a. abtönende Partikeln wie *wohl, doch, eben, halt, denn*. Sie tönen den Wahrheitsanspruch ab und appellieren an den Partner:

- Er kommt **wohl** nicht (Vermutung).
- Er kommt **doch** nicht. (Zurückweisung)
- Komm **doch** her! (Bitte)
- Komm **schon** her! (Befehl)

b. gliedernde Partikeln wie *ja, nämlich, also, aber*. Sie stellen einen inhaltlichen Bezug zu einem vorangehenden Satz her und gliedern so Texte:

- Wir froren. Es war **nämlich** bitterkalt. (Begründungsverhältnis)
- Wir froren. Es war **aber** nicht kalt. (unzutreffende Erwartung)

c. graduierende Partikeln wie *nur, sogar, bloß, allein, auch*. Sie wählen und werten in einem Bereich etwa nach der Menge oder Qualität:

- **Bloß** Kaffee gab es da (und leider keinen Saft, Kakao usw.)
- **Sogar** Kaffee gab es da (und andere, üblichere Dinge)

V. FUNKTION

Heringer (1989: 161) schrieb, dass Partikeln gespräch- und partnerbezogen sind. Sie appellieren an den Partner und machen starken Gebrauch von seinem Wissen. Die Gradpartikeln sind oft geladen mit stillen Voraussetzungen:

Nur Fritz war da (die anderen nicht).

Nicht Fritz war da (aber ein anderer).

Auch Fritz war da (neben anderen).

VI. ÜBERSETZUNGSTEXTE

In der Übersetzungs-klasse wird folgende Aufgabe den Studenten gegeben, die im siebten Semester sind. Die 22 Studenten kommen aus verschiedenen Gebieten Indonesiens und haben verschiedene Muttersprachen, wie Javanisch, Indonesisch, Sasak, Minang, und Sundanesisch. *Terjemahkan kalimat berikut ini ke bahasa Indonesia, yang dicetak miring jangan dilupakan! (tolong dituliskan bahasa ibu anda/yang digunakan sehari-hari di rumah)*

1. Der Weg ist **ja** nicht mehr weit.
2. Das ist **ja** nicht zu fassen.
3. Mach **ja** noch deine Hausaufgaben!
4. Die Linda hat **aber** wirklich Glück gehabt!
5. Willst du **denn** schon wieder ein neues Auto kaufen?
6. Anton soll krank sein? Der macht **doch** nur blau.
7. In den Tropen ist es **doch** zu heiß für mich.
8. Da gibt es **doch** auch Malaria.

9. Komm **doch!**
10. Lass mich **doch** in Ruhe!
11. Das gibt es **doch** nicht!
12. Du kommst **doch** zu meinem Geburtstag?
13. Wäre er **doch** pünktlich gekommen!
14. Sag **bloß** nichts von seiner Krankheit!
15. Was ist **bloß** heute mit ihm los?
16. Er hat **bloß** gelacht, statt mir zu helfen.
17. Er kommt **wohl** heute nicht!
18. **Bloß** Kaffee gab es da.
19. Es war **nämlich** bitterkalt.

Das sind 19 Aufgaben, das auf eine Seite passt und `doch` im Satz Nummer 13 gehört nicht zu Partikeln, sondern zum Wunschsatz. Die Studenten sollen es selbst merken, und nicht in die Falle fallen.

Tabelle 1: Die Antwort der Studenten

N/I/w	X	X	+	+	X	-	X	X	+	+	-	+	+	X	-	+	-
			to	tuh			lah	kan	kan	X	-	hanya	hanya	X	-		-
O/I/w	+	-	+	+	X	-	+	+	kan	X	-	+	+	+	-	+	X
	lagi		lah	mgg			deh					sbury	hanya	mgg			
P/I/w	+	-	+	+	+	-	+	+	+	X	-	+	+	+	-	+	X
	mgg		to	mgg	kah		lah	kah	kah			sbury	hanya	mgg			
Q/I/w	+	-	+	+	+	+	+	+	+	X	+	X	+	X	+	+	+
	mgg		lah	mgg	kah	tuh	lah	lah	kah		mgg	hanya	hanya	X	+	+	mgg
R/Ind	+	-	+	+	+	.	+	+	+	X	-	+	+	+	+	+	-
	mgg		lah	mgg	kah		lah	lah	kah			hanya	hanya	mgg	+	+	
S/I/w	+	-	+	+	+	-	+	+	+	X	-	+	+	+	-	+	X
	mgg		lah	mgg	kah		lah	lah	kah			malah	malah	mgg			
T/I/w	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+
	kok	nih	lah	tuh	po	tuh	to	kan	kan	+	loh	tok	hanya	hanya	+	+	bnr2
U/Mng	+	+	+	+	X	+	+	+	+	X	X	+	+	X	+	+	+
	kok	sih	lah	tuh		sih	lah	ya	ya	+	sih	hanya	hanya	X	+	+	bnr2
V/I/w	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-	X	+	+	X	+	+	+
							lah					hanya	hanya		+	+	bnr2

Erklärung:

A-V = die 22 Studenten

Mng = *bahasa Minang*

Ind = *bahasa Indonesia*

Jw = *bahasa Jawa*

Snd = *bahasa Sunda*

Ssk = *bahasa Sasak*

mng = *memang* bnr2 = *benar-benar*

sbnry = *sebenarnya* . = unbeantwortet

x = die Partikel wird nicht übersetzt

- = falsch übersetzt wird

+ = richtig übersetzt wird und die Antwort

VII. BESPRECHUNG

Die Sätze Nummer 6, 11, 13, und 14 werden falsch übersetzt, z. B. *Anton seharusnya sakit? Dia kan hanya membuat 'blau'.* (E) *Di sana tentu tidak ada* (G). *Apakah dia datang tepat waktu?* (M) *Katakan tidak untuk penyakitnya* (H). 13 Studenten haben den Satz 6 falsch übersetzt, z. B. den Satz 11 12 Studenten, und den Satz 14 13 Studenten. Den Satz 13 haben nur 2 Studenten falsch übersetzt, aber 18 Studenten haben ihn nicht übersetzt.

Die Studenten, deren Muttersprache Javanisch ist übersetzten die Aufgabe 18 anders als die, deren Muttersprache Indonesisch sind. Sie benutzen *'tok/thok'*, welches spezifisch Javanisch ist. Im Indonesisch benutzt man *'hanya'*. Etwas Merkwürdiges ist, dass niemand *bahasa Betawi* als seine Muttersprache hat, aber sie benutzen *'dong, sih, cuma'*, das spezifisch *dialek Jakarta* ist.

Von der obigen Tabelle wird herausgenommen, dass die verschiedenen Studenten den gleichen Satz verschieden übersetzt haben und sie werden von den bestimmten *'Sprachen/Kulturen'* beeinflusst.

Literaturverzeichnis

- Catford, J.C. 1974. *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press.
- Dalmas, Martine. 1992. *Bewertung durch Partikeln*. In der Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache*-29. Jahrgang 1992. Heft 2. Berlin: Langenscheidt.
- Drosdowski, Günter *et al.* 1984. Duden. *Die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Götz, Dieter *et al.* 1993. Langenscheidts *Großwörterbuch, Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Götze, Lutz. 1993. *Modalpartikeln aus der Sicht der Sprachlehr- und Sprachlernforschung*. In der Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache*- 30. Jahrgang 1993, Heft 4. Berlin: Langenscheidt.
- Heringer, Hans Jürgen. 1989. *Grammatik und Stil. Praktische Grammatik des Deutschen*. Bielefeld: Cornelsen.
- Nida, Eugene A and Taber, Charles R. 1974. *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: United Bible Societies.
- Zierer, Ernesto. 1992. *Die Partikeln sowieso, ohnehin, ohnedies und eh*. In der Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache*- 29. Jahrgang 1992. Berlin: Langenscheidt.
- Schumann, Johannes. 1992. *Mittelstufe Deutsch. Lösungen. Schlüssel zum Selbst-Stadium, Verb-Wörterbuch*. Ismaning/München: Verlag für Deutsch.

„Expertenrunde“ zwischen Sprachvermittlung und Interkulturalität

Tanja Schwarzmeier

DAAD Lektorin an der Universitas Negeri Jakarta

1. Einführung und Definition des Begriffs Expertenrunde

Im Folgenden soll das Konzept der so genannten „Expertenrunde“ vorgestellt werden. Bei der Expertenrunde simulieren Studenten eine Radiosendung und sprechen in der Rolle von Experten über einen zuvor gelesenen, längeren Text. Dieses Konzept unterstützt das Textverständnis, fördert die Sprechfähigkeit und bereitet Diskussionen über den Inhalt des Textes sowie zu interkulturellen Aspekten vor.

Dieses Konzept wurde für die Studenten der Staatlichen Universität Jakarta entwickelt und richtet sich an alle Deutschstudenten auf dem Niveau der unteren und oberen Mittelstufe.

Der Entwicklung des Konzepts gehen verschiedene theoretische Überlegungen voraus. Es sind dies die Konzepte eines imitierenden Spracherwerbs sowie die Idee einer intensiven Textbearbeitung als Grundlage und Voraussetzung für eine weiterführende Arbeit mit dem Text.

2. Theoretische Grundlagen des Spracherwerbs

2.1. Wege des Spracherwerbs

Erwachsene Lerner erwerben eine Fremdsprache fast ausschließlich auf dem Weg der Sprachanalyse. Sie beschäftigen sich mit den Regeln der Sprache und versuchen diese bei der eigenen Sprachproduktion umzusetzen. Kinder lernen bekanntlich ganz anders. Sie imitieren und übernehmen die fremde Sprache ohne eine genaue Analyse. Meist beherrschen Kinder eine

Fremdsprache dennoch schon nach sehr kurzer Zeit fast ebenso gut wie ihre Muttersprache.

2.2. Spracherwerb an den Universitäten

Die Studenten an Universitäten im Raum Asien erwerben eine Fremdsprache vor allem auf dem Weg der Analyse. Dies spiegelt sich unter anderem in einem bis heute sehr stark auf Strukturen gerichteten Unterricht wider. Dennoch erreichen die Studenten nur sehr selten den Punkt, an dem sie weitgehend fehlerfrei über ein Thema sprechen können, das über Alltagssituationen hinausgeht. Die intensive Analyse der Sprache und die Anforderungen an die Korrektheit des Sprechens gehen nicht Hand in Hand.

2.3. Lernen durch Imitation

Imitierendes Lernen bedeutet, dass Lerner sprachliche Strukturen ohne vorhergehende Analyse annehmen und als solche üben und anwenden.

Konzepte des imitierenden Lernens sind im modernen Fremdsprachenunterricht auch im Bereich der Erwachsenenbildung nicht mehr neu. Man findet diese vor allem im Bereich Schreiben. Dort arbeitet man sehr häufig mit Textbausteinen oder Modelltexten, um die Studenten an korrektes Schreiben in der Fremdsprache heranzuführen.

Im Bereich Sprechen liegen solche Konzepte leider nur eingeschränkt vor. Man findet meist nur die Sprechhandlung unterstützende Redemittel. Unter Redemitteln versteht man Formulierungen, die Sprechhandlungen einleiten und begleiten. Diese Redemittel geben aber lediglich die Struktur für ein Gespräch oder eine Diskussion vor und müssen noch mit Sprechinhalten gefüllt werden. Für viele Studenten ist aber genau dieser Schritt problematisch. Die Redemittel allein reichen für die eigene Sprachproduktion vor allem auf Mittelstufenniveau nicht aus.

2.4. Zusammenfassung

Lernen durch Imitation spielt im Bereich der Erwachsenenbildung immer noch eine nur kleine Rolle. Vorhandene Konzepte zum Lernen durch Imitation reichen vor allem im Bereich der mündlichen Produktion nicht aus, um die Studenten an korrektes Sprechen heranzuführen.

3. Leseverstehen und Textverständnissicherung auf dem Niveau Mittelstufe

3.1. Analyse der Aufgaben zum Leseverständnis im Mittelstufenbereich

In der Mittelstufe beschäftigen die Studenten sich bereits mit schwierigeren Themen. Die

Schwierigkeit bezieht sich dabei nicht nur auf den Wortschatz, sondern auch auf die Tiefe der in den jeweiligen Texten formulierten Gedanken.

Die in den Lehrwerken angebotenen Aufgaben zur Sicherung des Textverständnisses setzen auf Prüfungsvorbereitung. Die Studenten trainieren Lesestrategien, die entweder das globale oder das selektive Leseverständnis entwickeln. Aufgaben zum globalen Lesen beziehen sich meist auf den Inhalt des gesamten Textes, selektive Aufgaben erfordern hingegen das Auffinden von bestimmten Informationen im Text.

Eine genaue Darstellung der globalen und selektiven Aufgabentypen führt zu weit vom eigentlichen Thema weg und so möchte hier nur kurz auf die Fernstudieneinheit zum Thema Lesen verweisen.¹

3.2. Bearbeitung der Aufgaben zum Leseverständnis

Meist steht die Menge der in einem Lehrwerk vorgeschlagenen Aufgaben und die Zeit, die man für die Lösung der Aufgaben braucht, in keinem günstigen Verhältnis zur Länge des Textes und in der Regel kann mithilfe der im Lehrwerk vorgeschlagenen Aufgaben der Text nur in Teilen seines Inhalts und dies in der Regel nicht sehr tiefgehend, erfasst werden.

Die Behandlung des Textes endet aber in der Regel mit der Besprechung der Fragen. An die Behandlung des Textes schließen sich in den Lehrwerken jedoch häufig Aufgaben zur Diskussion sowie zum Vergleich mit dem eigenen Land an. Diese Aufgaben können dann aber sehr oft nur unzureichend gelöst werden, da der Sprung von den für die meisten Studenten meist einfach zu lösenden Aufgaben hin zu Aufgaben, in denen sie eigene Gedanken zum Thema formulieren müssen, zu groß ist.

3.3. Überforderung der Studenten und deren Folgen

Während Studenten in den Grundstufen meistens noch mit den sprachlichen Strukturen zurechtkommen, ist dies auf Mittelstufenniveau oft nicht mehr der Fall. Die Studenten sind vor allem im Bereich des Mündlichen von den verlangten und für die Aufnahme einer Diskussion oder eines Gesprächs notwendigen Sprachstrukturen überfordert und reagieren mit verschiedenen Strategien.

Die aktuelle Forschungsliteratur unterscheidet eine Fülle von Strategien, von denen ich hier nur die drei darstellen möchte, die ich am häufigsten bei meiner Arbeit hier in Indonesien festgestellt habe. Für eine weitergehende Beschäftigung mit dem Thema Kommunikationsstrategien möchte

¹ Westhoff, Gerhard: *Fertigkeit Lesen*. Fernstudieneinheit 17. Berlin, München. Langenscheidt 2003 (5)

ich auf Faerch und Kasper verweisen².

3.3.1. Schweigen

Fühlen die Studenten sich überfordert, dann reagieren sie oft mit Schweigen. Dieses Schweigen wird dabei sehr oft mit Desinteresse verwechselt. In Asien kommen dazu noch Konzepte wie Schüchternheit und damit verbunden auch die generelle Angst vor Fehlern und Kritik. Kommunikation kommt in diesem Stadium nicht zustande und in den Klassenzimmern entstehen dann die oft langen Momente des Schweigens aufseiten der Studenten und der Lehrenden.

3.3.2. Ein-Wort-Sätze

Eine andere Strategie, die ebenfalls auf Überforderung hinweist, ist das Beantworten von Fragen in einzelnen Worten. Man spricht in der didaktischen Literatur von Ein-Wort-Sätzen.

Fragen werden hierbei nicht in ganzen Sätzen beantwortet, sondern nur mit Worten oder Satzteilen. Bei dieser Strategie ist Kommunikation vorhanden, wenn auch nur sehr eingeschränkt.

3.3.3. Verwendung muttersprachlicher Strukturen in der Zielsprache

Viele Studenten, die mit den sprachlichen Anforderungen nicht zurechtkommen, greifen als weitere Strategie auf ihre eigene Muttersprache zurück und versuchen diese wörtlich in die Zielsprache zu übertragen.

Bei Anwendung dieser Strategie wird Kommunikation erreicht. Man kann die Studenten meistens verstehen, dennoch darf man nicht übersehen, dass die Zielsprache nicht korrekt gebraucht wird.

Wird immer wörtlich aus der Muttersprache in die Zielsprache übersetzt, bildet sich im Laufe der Zeit eine Art Hybridsprache, die im geschlossenen Deutschraum einer Universität und manchmal sogar eines ganzen Landes eine gewisse Selbständigkeit erreicht und irgendwann zur Norm wird.

Korrektes Sprechen sollte aber immer noch das Ziel der Fremdsprachenausbildung sein, vor allem an Universitäten, die Lehrer ausbilden oder aber junge Menschen in die Lehre entlassen. Doch genau hier stehen die Lehrenden vor einem Problem. In der Mittelstufe sind die sprachlichen

Strukturen schwieriger und komplexer, ebenso die Themen. Auf dieser Ebene korrekt zu
2 Faerch, Claus/Kasper, Gabriele.: *Strategies in Interlanguage Communication*. London, New York. Longman. 1983

sprechen und zu schreiben ist eine der größten Hürden im Prozess des Spracherwerbs.

3.3.5. Zusammenfassung

Die Aufgaben zu den Texten im Lehrbuch sind nicht ausreichend, um die Inhalte der Texte vollständig zu erfassen. Sie trainieren nur Prüfungsstrategien und lassen den Inhalt der Texte dabei weitgehend im Hintergrund. Aufgaben aus dem Bereich der Transferleistung werden dann oft als zu schwer empfunden und die Studenten reagieren mit den erwähnten Strategien.

Die eben dargestellte Problematik war für mich der Anlass, das Konzept Expertenrunde zu entwickeln, das nicht nur das Textverständnis erweitert und korrektes Sprechen entwickelt, sondern auch nachfolgende Diskussionen und Vergleiche mit dem eigenen Land vorbereitet und erleichtert.

4. Beschreibung des Phasenmodells für die Grundstufe

Fremdsprachenunterricht im Sinne der modernen Fremdsprachendidaktik umfasst fünf Phasen. Diese werden unter anderem in der Fernstudieneinheit „Deutschunterricht planen“ ausführlich beschrieben.³

Am Anfang der Phasen steht die Einführungsphase. Sie dient der Vorbereitung des Themas sowie der Anknüpfung an bereits vorhandenes Wissen und der Einführung des Wortschatzes. Im Anschluss daran wird der Lesetext oder Hörtext präsentiert und das Textverständnis geprüft. Die Lesetexte und Hörtexte in dieser Phase liefern den thematischen Rahmen der Lektion und betten die neuen grammatikalischen Strukturen ein, welche die Lerner sich in der anschließenden Semantisierungsphase erschließen. In der Übungsphase werden diese neuen Strukturen geübt und in der sich anschließenden Transferphase themenbezogen frei angewendet.

4.1. Beschreibung des Phasenmodells für die Mittelstufe

Die Funktion der Lesetexte in der Grundstufe und in der Mittelstufe ist unterschiedlich. In der Grundstufe liefern die Lesetexte vor allem den thematischen Rahmen. Sie betten die neue Grammatik ein, die dann ausgehend von den Lesetexten erarbeitet wird. Das Textverständnis wird immer auch mitgeprüft, doch spielt die Arbeit mit dem Text auf einer rein inhaltlichen Ebene nur eine kleine Rolle. In der Mittelstufe sind Texte vor allem Träger von Inhalten. Strukturen werden in der Mittelstufe nur noch wiederholt und vertieft und sind nicht notwendig für die Bearbeitung der Transferaufgaben, die sich nur inhaltlich auf den Text beziehen.

³ Bimmel, Peter: *Deutschunterricht planen*. Fernstudieneinheit 18. Berlin München. Langenscheidt 2003

Entgegen dem in der Literatur beschriebenen Phasenmodell bietet es sich daher an, die Transferphase direkt an die Arbeit mit dem Text anzuschließen und Diskussionen über den Text oder Vergleiche mit dem eigenen Land im Anschluss an die Arbeit mit dem Text durchzuführen. Hat man diese zwei Phasen abgeschlossen, kann man noch einmal auf den Text zurückkommen, vertiefend einige Strukturen herausgreifen, ohne die intensive Arbeit mit dem Text und den Inhalten auseinanderzureißen.

5. Allgemeine Beschreibung des Konzepts Expertenrunde

Das Modell der Expertenrunde folgt dem modifizierten Ablauf des eben beschriebenen Phasenmodells, es schließt sich also an die Präsentationsphase die Transferphase an, also die Phase, in der mit Bezug zum Thema, der Diskussion der im Text enthaltenen landeskundlichen Informationen sowie dem Vergleich mit dem eigenen Land Raum gegeben wird.

5.1. Die Einführungsphase

Die Arbeit mit Texten beginnt, wie bereits erwähnt, mit einer Hinführung zum Thema. Die Hinführung zum Thema soll das Interesse und die Neugier der Lerner wecken und das Vorwissen aktivieren. In der Fachliteratur werden viele Möglichkeiten beschrieben, ein Thema einzuführen. Ich möchte an dieser Stelle noch einmal auf den oben genannten Fernstudienbrief zum Thema „Deutschunterricht planen“ hinweisen.

5.2. Die Präsentationsphase

Nach einer intensiven Vorarbeit folgt nun die Arbeit mit dem Text. Die Studenten erhalten zunächst ein Arbeitsblatt mit Fragen zum jedem Textabschnitt.

5.2.1. Vorbereitung der Expertenrunde

Die Arbeit in Expertenrunden erfordert eine genaue Vorbereitung durch die Lehrkraft. Die Fragen zum Text müssen exakt auf den Lesetext abgestimmt sein. Die Fragen sind um Satzanfänge ergänzt. Die Satzanfänge erleichtern eine Antwort in eigenen Worten und stellen sicher, dass die Antwort sprachlich korrekt ist. Ein Schüttelkasten zu jedem Textabschnitt oder dem Gesamttext enthält zusätzlich die für die Antworten notwendigen Stichpunkte. Wie bei einem Baukastensystem müssen die Studenten alles passend zusammensetzen.

5.2.2. Lesen des Textes

Der erste Schritt im Ablauf der Expertenrunde ist das genaue Lesen des Textes. Die Studenten

lesen zuerst die Fragen auf ihrem Arbeitsblatt. Sie lesen dann den Text und unterstreichen die Antworten zu den Fragen im Text. Die Studenten arbeiten hier mit einem Partner zusammen. Partnerschaftliches Lesen erleichtert den Leseprozess und macht mehr Spaß. Danach beantworten die Studenten mit ihrem Partner die Fragen auf ihrem Arbeitsblatt.

5.2.3. Sprechen in der Expertenrunde

In der ersten Simulation leitet die Lehrkraft das Gespräch. Die Lehrkraft tritt im ganzen Ablauf der Simulation nur an dieser Stelle hervor. Ansonsten ist die Arbeit mit simulierten Expertengruppen eine lernerzentrierte Unterrichtsform. Der Lehrer stellt sich als Moderator vor und richtet die Fragen auf dem Arbeitsblatt an einzelne Studenten. Da die Studenten bereits mit ihrem Partner die Antworten zu den Fragen besprochen haben, ist dieser Schritt nicht schwer.

Die Aufgabe des Lehrers ist es, kleine Korrekturen vorzunehmen, wobei auf eine sanfte Korrektur zu achten ist, bei der im Falle von Problemen die Kompetenz an die anderen Teilnehmer abgegeben wird. Der Lehrer ist in seiner Rolle - wie auch faktisch - ein Moderator.

Im zweiten Schritt wird die Simulation komplett an die Teilnehmer abgeben. Ein Student ist Moderator und leitet das Gespräch mit den Experten. Er liest die Fragen vor und richtet diese an die Experten. Diese zweite Simulation kann man mehrfach wiederholen. Die Teilnehmer benötigen die Hilfestellungen auf ihrem Arbeitsblatt immer weniger und sprechen in der Regel bald fast frei über den Text.

Es ist wichtig bei der gesamten Simulation die Form der Radiosendung beizubehalten. Der Moderator begrüßt seine Gäste im Studio, leitet das Thema ein, beginnt dann mit dem Expertengespräch und verabschiedet die Gäste am Ende.

5.3. Die Transferphase

Im Folgenden schließen sich die, wie oben beschrieben, freien Phasen an. In einem ersten Teil werden die landeskundlichen Informationen aus dem Text diskutiert. An dieser Stelle kann der Lehrer im Sinne einer Textsemantisierung noch weitere Informationen zum Thema geben oder den im Text beschriebenen Sachverhalt noch näher erläutern.

Im zweiten Teil schließen sich Vergleiche mit dem eigenen Land und der Situation im eigenen Land an. Dieser Vergleich kann in Form eines Klassengesprächs stattfinden. Eine andere Möglichkeit ist es, die Aufgabe zur Darstellung der Situation im eigenen Land an Gruppen abzugeben, die eine kleine Präsentation vorbereiten.

6. Vorteile der Expertenrunde als Unterrichtskonzept

Die Vorteile der Expertenrunde sind bereits mehrfach angeklungen und sollen nun noch einmal im Überblick dargestellt werden.

6.1. Intensive Beschäftigung mit dem Inhalt

Expertenrunden ermöglichen eine sehr intensive Beschäftigung mit dem Text. Mit den Fragen erschließen sich die Studenten den Text sehr genau. Auch interessante Details, die mit den üblichen Prüfungsaufgaben verloren gehen, werden erfasst. Es geht hier um Inhalt und Textverstehen und nicht um Prüfungstraining. Es ist wichtig, diese beiden Bereiche klar zu trennen.

6.2. Förderung der Sprechfähigkeit über ein Sachthema

Expertenrunden fördern die Sprechfähigkeit der Studenten über Sachthemen auf dem Niveau der Mittelstufe. Die Studenten beschäftigen sich in verschiedenen Phasen immer wieder mit dem Text und sprechen über ihn. Die für das Beantworten der Fragen notwendigen Formulierungen stehen den Studenten auch in den folgenden Phasen zur Verfügung und erleichtern damit nicht nur das Sprechen über den Text selbst, sondern auch die Diskussion der Informationen sowie den sprachlichen Transfer zur Situation im eigenen Land. Das Baukastensystem sichert die Korrektheit des Sprechens.

6.3. Vermittlung von Landeskunde

Expertenrunden bereiten durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Text das Gespräch über die im Text enthaltenen landeskundlichen Informationen vor. Der Unterricht in der Mittelstufe greift viele interessante Themen auf. Diese spiegeln Diskussionen aus Deutschland wider und enthalten eine Vielzahl von landeskundlichen Informationen. Ausgehend von der intensiven Arbeit mit dem Text können diese Fragen besprochen werden. Meist kommen die Fragen nach dem Gespräch in der Expertenrunde von den Teilnehmern selbst und sie selbst lenken die Fragen auf das ihnen Neue.

6.4. Interkulturelle Diskussion

Expertenrunden bereiten den sprachlichen und inhaltlichen Transfer zu Fragen der Interkulturalität vor. Die in den Expertenrunden erworbenen sprachlichen Mittel sowie die Informationen aus dem Text liefern hierfür die Grundlage.

6.5. Bedeutung von interkulturellen Diskussionen

Kulturvermittlung bedeutet immer zuerst Wissensvermittlung. Sie darf jedoch auf diesem Niveau nicht stehenbleiben. Das erworbene Wissen bedarf der Diskussion, der Reflexion, des Hinterfragens. In einem weiteren Schritt muss das erworbene Wissen mit der eigenen Lebenswirklichkeit in Bezug gesetzt werden. Es geht um Feststellen von Gemeinsamkeiten und auch Unterschieden. Das Ziel im Unterricht ist es, ein kulturelles Bewusstsein zu schaffen. Je mehr die Studenten im Unterricht die Fähigkeit erwerben Neues anzunehmen und zu reflektieren, desto leichter werden Sie auch später mit interkulturellen Fragen umzugehen wissen.

Gerade auf dem Niveau der Mittelstufe stehen Interkulturelle Fragen immer wieder im Vordergrund. Man diskutiert über Texte immer auch vor dem Spiegel der eigenen Kultur und versucht hier Gemeinsamkeiten oder aber auch Unterschiede festzustellen. Diese Diskussionen sowie weiterführende schriftliche oder mündliche Aufgaben setzen aber voraus, dass man den Text, der Ausgangspunkt der Diskussion sein soll, wirklich verstanden hat.

7. Erfahrung mit der Modellklasse

Im vergangen Semester habe ich zu allen Lesetexten aus dem Lehrwerk „Aspekte 2“⁴ einen Fragenkatalog, erweitert um Satzanfänge und Stichpunkte, entwickelt, auf deren Grundlage ein Expertengespräch geführt werden konnte. Die Studenten nannten das Expertengespräch „Radio UNJ“. Nach der Arbeit mit dem Text war der Schritt zur Diskussion über den Text und zum Vergleich mit dem eigenen Land immer nur ein sehr kleiner Schritt.

Am Ende des Semesters habe ich mit den Studenten einen Teil der gelesenen Texte noch einmal wiederholt und die Studenten konnten immer noch in fast fehlerfreiem Deutsch über die Texte sprechen. Für die Teilnehmer war dies sehr motivierend. Sie hatten also nicht nur den Wortschatz, sondern auch die sprachlichen Strukturen angenommen.

Ich habe alle Expertenrunden aufgezeichnet und die Studenten haben die Gespräche im MP3 Format erhalten. Damit stehen den Studenten nun eigene Hörtexte zu den gelesenen Texten im Lehrbuch zur Verfügung.

8. Beispiel für ein Arbeitsblatt als Grundlage für eine Expertenrunde

In einem der Texte im Lehrbuch „Aspekte 2“ geht es um das Thema „Motivation in der Arbeit“. Das folgende Arbeitsblatt ist die Grundlage zur Simulation einer Expertenrunde zu diesem Thema. Es enthält Fragen zum Text sowie Satzanfänge und Stichpunkte.

4 U. Koithan u. a.: *Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch 2*. Berlin, München. Langenscheidt 2008

MOTIVATION IN DER ARBEIT

Aufstiegsmöglichkeiten langfristig motivieren fachlich unterstützen Spaß an der Arbeit haben voller Begeisterung ihre Aufgaben erledigen organisatorische Probleme engagiert sein Stress Überstunden machen müssen Stress haben Begeisterung in der Arbeit nicht kennen Langeweile kreativ sein gut zusammenarbeiten eine lernfördernde Umgebung demotivieren unter Zeitdruck stehen Dienst nach Vorschrift machen widersprüchliche Informationen Zeitdruck in einem adäquaten Verhältnis zur Leistung stehen einen anerkennenden und respektvollen Umgang mit den Interessen und Fähigkeiten übereinstimmen motivieren

Was für Mitarbeiter wünscht sich jeder Chef?

- Jeder Chef wünscht sich Mitarbeiter, die ...

Wie sieht die Realität der meisten Berufstätigen aus?

- Die meisten Menschen ...

Zahlreiche Umfragen fragen nach Zufriedenheit oder Unzufriedenheit der Beschäftigten.
Zu welchen Ergebnissen kommen diese Umfragen?

- 68 Prozent der Beschäftigten ...
- 60 Prozent der Beschäftigten ...
- 46 Prozent der Beschäftigten ...

Die Arbeitsbedingungen beeinflussen die Zufriedenheit der Beschäftigten.
Was ist für die Beschäftigten wichtig?

- Die Beschäftigten wünschen sich eine ...
- Die Beschäftigten wünschen sich auch gute ...
- Die Beschäftigten wollen auch die Möglichkeit haben ... zu sein

Die Anforderungen an die Beschäftigten spielen eine große Rolle.
Wie sollen die Anforderungen sein?

- Es ist wichtig, dass die Anforderungen ...
- Sind die Anforderungen zu hoch, entsteht ...
- Sind die Anforderungen zu niedrigen, droht ...

Das Gehalt spielt eine geringere Rolle.
Warum ist das so und wie soll das Gehalt sein?

- Das Gehalt alleine kann die Mitarbeiter nicht ...
- Aber das Gehalt muss ...

Eine wichtige Rolle spielt auch der Chef.
Inwiefern ist der Führungsstil wichtig?
Wie ist der ideale Chef?

- Ein guter Führungsstil kann die Mitarbeiter ...
- Ein schlechter Führungsstil kann die Mitarbeiter ...
- Der ideale Chef pflegt mit seinen Mitarbeitern ... und ...

Ein schlechter Chef demotiviert die Mitarbeiter.
Welche anderen Faktoren wirken sich negativ aus?

- Ebenso demotivierend sind ...

Diskussion über den Text:

Was finden Sie interessant?
Was überrascht Sie?

Interkultureller Vergleich:

Was motiviert Arbeitnehmer in Indonesien?
Was demotiviert Arbeitnehmer in Indonesien?

Literaturangaben

Fernstudienbriefe:

Bimmel, Peter: *Deutschunterricht planen*. Fernstudieneinheit 18. Berlin München. Langenscheidt 2003

Westhoff, Gerhard: *Fertigkeit Lesen*. Fernstudieneinheit 17. Berlin, München. Langenscheidt 2003 (5)

Lehrwerke:

Koithan, Ute u. a.: *Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch 2*. Berlin, München. Langenscheidt 2008

Andere:

Faerch, Claus / Kasper, Gabriele.: *Strategies in Interlanguage Communication*. London, New York. Longman. 1983

Beitrag der Phonologie beim Deutschunterricht

Wilma Akihary
Pattimura Universität

Einführung

Fremdsprachen lernen und unter anderem die deutsche Sprache lehren ist eine interessante Tätigkeit. Durch das Erlernen einer Fremdsprache wird das wissenschaftliche Arbeiten gefördert und das Erweitern der Sprachkenntnisse geschult. Vor allem lernt man dadurch die Menschen und ihre Kultur genauer kennen. Jedoch nicht alle, die eine Fremdsprache lernen haben die gleichen Anlagen und Neigungen. Ich will damit sagen, das gleiche "Sprachgefühl". Für einige unter denen, die eine Fremdsprache lernen, kann es zu einer harten psychischen Belastung werden. Viele von ihnen denken, dass eine Fremdsprache lernen das sture Anwenden von Regeln und Grammatik bedeutet.

Einfacher ist es für viele Studierende, Mathematik oder ein anderes naturwissenschaftliches Fach zu wählen. Sie tun sich dabei leicht. Sprachlerner lernen Grammatik aber sehr oft mit Hemmungen. Sie vergessen dabei, dass es nicht unbedingt wichtig ist, die gelernten Regeln auswendig zu wissen, sondern, dass es viel wichtiger ist, die Regeln anzuwenden. Neben der erlernten Satzstruktur ist es nun wichtig, spielerisch die erlernten Wörter zum Satzverständnis richtig einzusetzen. Nach der gedanklichen Phase ist der mechanische Einsatz von Bedeutung. Gemeint ist damit die richtige Anwendung der Stimme, damit der Sprechende den Hörenden mit seiner Mitteilung auch erreicht.

Eine Fremdsprache lernen bedeutet also, die vier Sprachfertigkeiten: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben richtig anzuwenden. Der Lernende verarbeitet also Stimmen, die gleich oder verschieden sein können in Bezug zu seiner Muttersprache. Von diesen vier Sprachfertigkeiten sind das Sprechen und das Hören als die zwei wichtigsten Dinge anzusehen, die sich im Wesentlichen mit der Phonologie beschäftigen. Diese beiden haben

eine enge Beziehung zu dem mechanisch-technischen Bereich unseres Kopfes. Zum einen der Kehlkopf mit den Stimmbändern zur Bildung des Tones und dem Ohr mit Trommelfell und Gehörschnecke zu Rückwandlung des Tones in ein verständliches Signal für das Gehirn.

Im Grunde genommen kennt die indonesische Sprache die gleichen Konsonanten sowie Vokale, bis auf den Umlaut, wie wir Sie in der deutschen Sprache finden. Jedoch, wenn die einzelnen Buchstaben, also Laute, in Wörtern angewendet werden, klingen sie doch unterschiedlich je nachdem, ob sie von einem Indonesier oder einem Deutschen ausgesprochen werden. Beim Studium der Phonologie obliegt es uns, die wesentlichen Unterschiede zu lernen und zu verstehen.

Die Phonologie ist somit ein umfangreiches Gebiet sowohl beim Erlernen als auch beim Lehren einer Fremdsprache. Als Lehrerin/Lehrer beim Fremdsprachenunterricht sollte man nicht nur in der Lage sein Aussprachefehler von Schülern zu erkennen, sondern man sollte diese Fehler auch angemessen korrigieren können.

Bei bestimmten, in der Muttersprache nicht vorkommenden Lauten, können bei der Aussprache Probleme entstehen. In solchen Fällen ist es nützlich zu wissen, wie diese Laute phonotechnisch gebildet werden, um so dem Schüler oder Studenten hilfreiche, konkrete Hinweise zur Aussprache geben zu können.

Abhandlung

A. Was haben wir unter Phonologie zu verstehen?

Phonologie ist aus dem griechischen Wort $\varphi\omega\nu\eta$ (*phone*) abgeleitet und bedeutet soviel wie: die Lehre vom Bilden einer Stimme beziehungsweise eines Lautes. Die Lautlehre ist entsprechend einer Wörterbuchdefinition „die Wissenschaft von den Lauten, ihrer Erzeugung mittels des Sprachorgans, ihrer geschichtlichen Entwicklung (Phonetik) u. ihrer Funktion in den sprachlichen Systemen (Phonologie) als Teilgebiet der Sprachwissenschaft.“ (Wagner, 2005). Wie Wagner definiert Kridalaksana (1993) Phonologie als einen Bereich der Linguistik, in dem die Sprachlaute und ihre Funktion untersucht werden.

Weiterhin befasst sich die Phonologie mit der Verwendung von Lauten in der menschlichen Sprache insgesamt und in Einzelsprachbereichen. Hier wird untersucht, wie sich einzelne Sprachen bestimmte Laute zunutze machen, wie diese Laute in einer Sprache verteilt sind und welche Funktion sie in dieser Sprache haben. In diesem Falle ist es das Ziel, die in einer Sprache vorkommenden phonologischen Gesetzmäßigkeiten zu ermitteln und somit das der Sprache zugrunde liegende Lautsystem zu entschlüsseln (Wagner, 2005).

Als Wissenschaft der funktionellen Laute ist das Phonem ein bedeutendes Element darin. Ein Phonem ist die kleinste sprachliche Einheit, mit der Bedeutungen unterschieden werden können. Zum Identifizieren der unterschiedlichen Phoneme einer Sprache wird ein

Minimalpaar benutzt. Zum Beispiel bei den Phonemen /t/ und /d/ in den Wörtern *Ente* und *Ende* (Wagner, 2005; Ladefod in Pateda, 1990).

In den Sprachwissenschaften bestehen die Phoneme aus segmentalen und suprasegmentalen Phonemen (Kentjono, 1982; Pateda, 1990; Verhaar, 1996). Segmentale Phoneme sind Phoneme, die in ihrer Existenz analysiert werden können. Sie bestehen aus Konsonanten und Vokalen. Dagegen enthalten die suprasegmentalen Phoneme, deren Existenz durch die segmentalen Phoneme analysiert werden sollte, die Elemente Betonung (*stress*), Tonhöhe (*pitch*), Länge (*length*) und Pause (*junction*).

a. Suprasegmentale Phoneme

Wie bereits erwähnt, bestehen die suprasegmentalen Phoneme aus der Betonung, dem Tonfall, der Länge und der Pause, wobei sie immer zusammen mit den segmentalen Phonemen auftreten. Niemals werden sie allein, also ohne segmentale Phoneme auftreten. Nach Samsuri (1991) entsprechen die suprasegmentalen Phoneme der metrisch, rhythmischen Behandlung der Sprache, nach Bloomfield dagegen entsprechen sie einem sekundären Effekt. Das heißt, dass das suprasegmentale Phonem in dieser Beschreibung nur durch die Betonung und Länge bestimmt wird.

Betonung äußert sich in der Stärke sowie der Beschwingtheit der Laute. Im Deutschen ist die Betonung distinktiv, das heißt die Bedeutung wirkt unterscheidend. Aus diesem Grund muss eindeutig auf die Betonung der erzeugten Laute geachtet werden. Das Zeichen in der Phonetik für die Betonung ist also Akzentuierung [,].

Im Umgangdeutsch ist die Betonung auf der ersten Silbe des Stammwortes, wie zum Beispiel bei *Butter* [,butɐ], *wohnen* [,vo:nən], usw. Wie beim Stammwort ist natürlich die richtige Betonung bei einem zusammengesetzten Wort wichtig, auch hier liegt sie auf der ersten Silbe beziehungsweise auf der Silbe, mit der eine Absicht ausgedrückt werden soll. Beachten Sie folgende Beispiele: ‚Bahnhof (was für ein Hof? Ein ‚Bahnhof), ‚Hauptbahnhof (was für ein Bahnhof? Ein ‚Hauptbahnhof).

Das Affix, das ein an den Wortstamm vorn oder hinten angefügtes Wortbildungselement, kann betont oder unbetont sein. Das Präfix mit den Vorsilben wie *be-*, *er-*, *ent-*, *ge-*, *ver-*, *zer-* bekommt keine Betonung. Die Beispiele dafür sind *be^ˈsprechen*, *er^ˈfrischen*, *ent^ˈdecken*, *ge^ˈfallen*, *ver^ˈbrechen*, *zer^ˈstören*.

Anders als die obengenannten Präfixe bekommen *ab-*, *an-*, *aus-*, *bei-*, *ein-*, *nach-* eine Betonung, wenn sie mit den Grundwörtern verbunden werden. Beispiele dafür sind *ab^ˈholen*, *an^ˈkommen*, *aus^ˈgehen*, *bei^ˈlegen*, *ein^ˈbrechen*, *nach^ˈkommen*. Dagegen die Präfixe *da-*, *durch-*, *her-*, *hier-*, *hin-*, *hinter-*, *in-*, *miss-*, *ob-*, *über-*, *um-*, *un-*, *voll-*, *vor-*, *wieder-*, *zu-* bekommen nicht immer eine Betonung. Die Betonung bei diesen Präfixen hängt von der Anwendung ab. Wenn sie trennbar sind, wird die Vorsilbe betont, wie in den folgenden Beispielen:

überschlagen

Er *überschlägt*, wie viele Liter Benzin sein Auto durchschnittlich verbraucht.

,überschlagen

Die Begeisterung der Fans *schlägt* in Wut *über*.

(Kreuzer und Pawlowski, 1975; Götz, 1997)

Bei Länge bzw. Dehnung in der Phonologie wird der Laut lang gesprochen. Das technische Symbol dafür ist das Zeichen [:] (der Doppelpunkt). Die langen oder kurzen Vokale werden durch die Betonung beeinflusst. Ein Beispiel dafür ist der Vokal /o/. Es wird der geschlossene Vokal [o:] lang gesprochen, wenn die Silbe des Wortes die Betonung bekommt und nur ein Konsonant dem Vokal folgt, dagegen wird das offene [ɔ] gesprochen, wenn es nicht betont wird und auch mehr als zwei Konsonanten folgen. Beispiele dafür *Monolog* [monoˈlo:k], *kolossal* [kolɔˈsa:l]. Es gibt aber auch Ausnahmen wie: *langsam* [,lanʒa:m], *Schicksal* [ˌʃɪkza:l], *dankbar* [ˌdanʒba:r]. Obwohl diese drei Wörter nicht betont sind, werden die Vokale bei *-sam*, *-sal* und *-bar* lang gesprochen. (Kreuzer, U & K. Pawlowski, 1975).

b. Segmentale Phoneme

Wie bereits zuvor erwähnt, bestehen die segmentalen Phoneme nach Pateda (1990), Kreuzer und Pawlowski (1975) aus Vokalen und Konsonanten. Konsonanten erhalten wir dann, wenn während der Aussprache ein Hindernis vorhanden ist. Das heißt, wenn die Laute an bestimmten Stellen im Mundraum in ihrem Luftstrom verschiedenartig gebremst und damit verändert werden. Stellt sich dagegen während des Sprechens dem Laut kein Hindernis in den Weg des Luftstroms, dann erhalten wir einen Vokal.

Im Deutschen sind die segmentalen Vokale phonetisch. Das bedeutet, es gibt keine Veränderung von einem Vokal zum anderen. Die Vokale haben jedoch verschiedene Allophone abhängig von ihrer Umgebung bezüglich der Betonung. Bei den Wörtern *Schule* [ˌʃu:lə], *guttural* [gʊtʊˈra:l] zeigt sich, dass wenn der Vokal /u/ betont wird und nur ein Konsonant folgt, er lang geschlossen [u:] gesprochen wird, wenn er aber nicht betont wird und nur ein Konsonant folgt, dann wird der Vokal /u/ kurz [u] gesprochen. Werden die Vokale betont beziehungsweise nicht betont und es folgen zwei Konsonanten, dann wird der Vokal kurz und offen [ɔ] ausgesprochen.

Die anderen Vokale werden wie folgt in der phonetischen Transkription beschrieben (Kreuzer und Pawlowski, 1975; Aufderstraße, 1993; Bunk, 2005)

Vokal /a/	[a:]	<i>Kanal</i> [kaˈna:l], <i>Haar</i> [ˌha:r]
	[a]	<i>Alabaster</i> [alaˈbastɐ], <i>Lampe</i> [ˌlampe]
Vokal /o/	[o:]	<i>Polen</i> [ˌpo:lən], <i>wohnen</i> [ˌvo:nən]
	[ɔ]	<i>Lokomotive</i> [lokoˈmoːti:və]

	[ɔ]	<i>kolossal</i> [kolɔ'sa:l]
Vokal /i/	[i:]	<i>Tier</i> [,ti:r], <i>Liebe</i> [,li:bə]
	[i]	<i>Philosophie</i> [filoso'fi:]
	[ɪ]	<i>Diktat</i> [dɪk'ta:t]
Vokal /e/	[e:]	<i>beten</i> [,be:tən], <i>Segen</i> [,ze:gən]
	[ɛ]	<i>Chemie</i> [çɛ'mi:]
	[ɛ]	<i>extrem</i> [ɛks'tre:m]
	[ə]	<i>Segen</i> [,ze:gən], <i>bestürzt</i> [bə'ʃtʏrtst], <i>genug</i> [gə'nu:k]
Vokal /ä/	[ɛ:]	<i>wäre</i> [vɛ:rə]
	[ɛ]	<i>Äquivalent</i> [ɛkviva'lɛnt]
Vokal /ö/	[ø:]	<i>stören</i> [,ʃtø:rən]
	[ø]	<i>Ökonomie</i> [økonono'mi:]
	[œ]	<i>Zölle</i> [,tsœlə]
Vokal /ü/	[y:]	<i>fühlen</i> [,fy:lən]
	[y]	<i>Büro</i> [by'ro:]
	[ʏ]	<i>füllen</i> [fʏlən]

Doppel Vokal oder Diphthong

/au/	[ao]	<i>Auto</i> [aoto], <i>laut</i> [laot]
/ei/	[ae]	<i>Heimat</i> [,haemat], <i>frei</i> [frae]
/eu/	[ɔø]	<i>Leute</i> [,lɔətə], <i>Säule</i> [sɔələ]

Anders als Vokale, die mit der Betonung und den gefolgt Konsonanten in Einklang stehen, werden die Konsonanten nicht von der Betonung beeinflusst. Konsonanten erfahren keine phonetische Veränderung. Es gibt jedoch einige Konsonanten, die einen Assimilierungs- und Neutralisierungsprozess durchlaufen. Assimilation ist in der Sprachwissenschaft ein Vorgang, bei dem wir die Angleichung eines Konsonanten an einen anderen erfahren. So wurde zum Beispiel aus dem mittelhochdeutschen *Lamb* durch Assimilierung *Lamm* [lam]. Beim Neutralisierungsprozess werden die Konsonanten am Ende des Wortes neutralisiert (Chaer, 2003).

Einen Assimilierungsprozess bei dem Phonem /g/ können wir sehr gut bei dem Wort *er legt* [le:kt] beobachten. Der Laut [g] ist ein stimmhaft explosiver Laut - aus ihm wird der stimmlose explosive Laut [k] wegen des Einflusses des stimmlosen explosiven Lautes [t]. Würde das Phonem [g] am Anfang des Wortes stehen, entstünde keine Lautveränderung. Der Neutralisierungsprozess verläuft zu einem anders. Bei diesem Prozess wird der stimmhafte explosive Laut [g] am Wortende zu einem stimmlosen explosiven Laut [k] wie bei dem Wort *Schlag* [ʃla:k] neutralisiert. Der gleiche Prozess geschieht auch bei den Phonemen /b/ /p/ in *Grab* [gra:p], den Phonemen /d/ /t/ in *Kind* [kInt]. Die folgenden Beispiele zeigen dies.

Konsonant /b/	[b]	<i>Bein</i> [bein]
	[p]	<i>Lob</i> [lo:p], <i>gelb</i> [gɛlp]
Konsonant /p/	[p]	<i>Pein</i> [paen], <i>Puppe</i> [ˌpʊpə]
Konsonant /d/	[d]	<i>danken</i> [ˌdaŋkən], <i>schneiden</i> [ˌʃnaedən]
	[t]	<i>Grund</i> [grʊnt], <i>Kind</i> [kInt]
Konsonant /t/	[t]	<i>tanken</i> [ˌtaŋkən], <i>Kater</i> [ˌka:tə]
Konsonant /g/	[g]	<i>Gnade</i> [ˌgna:də], <i>Züge</i> [ˌtsy:gə]
	[k]	<i>Vortrag</i> [ˌfo:rtrak], <i>Zug</i> [tsu:k]
Konsonant /k/	[k]	<i>Knabe</i> [ˌkna:bə], <i>Krippe</i> [ˌkrɪpə]
Konsonant /w/	[v]	<i>Wetter</i> [ˌvɛtə], <i>Werbung</i> [ˌvɛrbʊŋ]
Konsonant /v/	[v]	<i>Vase</i> [ˌva:zə]
	[f]	<i>brav</i> [bra:f], <i>aktiv</i> [ak'ti:f]
Konsonant /f/	[f]	<i>fahren</i> [ˌfa:rən], <i>Feld</i> [fɛlt]

Die oben erwähnten Prozesse entstehen nicht in allen deutschen Phonemen. Die folgenden Beispiele zeigen das.

Konsonant /l/	[l]	<i>Blatt</i> [blat], <i>Wolle</i> [ˌvɔlə]
Konsonant /m/	[m]	<i>Amt</i> [amt], <i>Helm</i> [hɛlm]
Konsonant /n/	[n]	<i>Nummer</i> [ˌnʊmə], <i>dann</i> [dan]
Konsonant /h/	[h]	<i>haben</i> [ˌha:bən]
Konsonant /r/	[r R]	<i>Forum</i> [ˌfo:rʊm], <i>recht</i> [rɛçt]

	[ø]	<i>Vater</i> [ˌva:tə], <i>nur</i> [nu:ø]
Konsonant /j/	[j]	<i>Java</i> [ˌja:va], <i>Soja</i> [ˌzo:ja]
	[ʒ]	<i>Journal</i> [ʒurˈna:l]
Konsonant /z/	[ts]	<i>Ziele</i> [ˌtsi:lə], <i>Platz</i> [plats]
Konsonant /β/	[s]	<i>Füße</i> [ˌfy:sə], <i>Prozess</i> [proˈtses]
Konsonant /s/	[s]	<i>essen</i> [ˌesən], <i>Kosten</i> [ˌkɔstən]
	[z]	<i>Sonne</i> [ˌzɔnə], <i>Dose</i> [ˌdo:zə]
Konsonant /c/	[k]	<i>Combo</i> [ˌkɔmbo], <i>Credo</i> [ˌkre:do]
Konsonant /x/	[ks]	<i>Hexe</i> [ˌhɛksə], <i>boxen</i> [ˌbɔksən]
Konsonant /q/	[kv]	<i>Qual</i> [kva:l], <i>Quote</i> [ˌkvo:tə]
Doppel Konsonanten		
/ck/	[k]	<i>sacken</i> [ˌzakən], <i>locker</i> [ˌlɔkə]
/ch/	[k]	<i>Chlorit</i> [kloˈri:t], <i>Chrom</i> [kro:m]
/ch/	[ç]	<i>Chemie</i> [çeˈmi:], <i>Stübchen</i> [ˌʃty:pçən]
/ch/	[x]	<i>stach</i> [ʃtax], <i>Bauch</i> [baox]
/pf/	[pf]	<i>Pflicht</i> [pflɪçt], <i>Topf</i> [tɔpf]
/ph/	[f]	<i>Philosophie</i> [filosoˈfi:], <i>Alphabet</i> [alfaˈbe:t]
/ng/	[ŋ]	<i>lange</i> [ˌlaŋə]
/nk/	[ŋk]	<i>tanken</i> [ˌtaŋkən], <i>Enkel</i> [ˌeŋkəl]
Anders beim Wort <u>an</u> kommen [ˌankɔmən]		
/sch/	[ʃ]	<i>Schule</i> [ˌʃu:lə]
/sp/	[ʃp]	<i>spielen</i> [ˌʃpi:lən]
/st/	[ʃt]	<i>stark</i> [ʃtark]

Ganz besonders wichtig ist das Studium der deutschen Vokale und Konsonanten. Dies trifft vor allem dann zu, wenn diese Laute nicht Bestandteil der eigenen Muttersprache sind. Diese Unterschiede können auf der einen Seite sehr interessant sein, aber auf der anderen Seite

für den Studierenden zu einem Hemmnis werden diese Laute auszusprechen. Aus diesem Grund sollte dies beim Deutschunterricht von Anfang an herausgestellt und durch praktische Übungen deutlich gemacht werden.

Schluss

Eine Fremdsprache lernen bedeutet nicht nur die Grammatik, sondern auch die Laute der Sprache lernen. Die gesprochenen Laute von Deutschen und deutsch Lernenden unterscheiden sich erwiesenermaßen. Dabei sollten die Laute der Sprache gut geübt werden. Dafür gibt es einige Möglichkeiten und Übungen. Erstens, direkt von den Deutschen hören; zweitens, unterstützende Einrichtungen wie Sprachlabor mit vielen Zusatzmaterialien (Kassetten, CD, VCD), die von den Lernende selbstständig beim Hören und auch Aussprechen benutzt werden können; drittens, die Lehrer als Vorbild sollen die Sprache richtig anwenden. Sie sollen sich nicht nur auf die Grammatik konzentrieren und; viertens, die Studenten dazu ermuntern die Sprache wann immer und wo auch immer anzuwenden, zum Beispiel in Gesprächen mit deutsch sprechenden Ausländern (Touristen).

LITERATURVERZEICHNIS

- Aufderstraße, L. et.al. 1993. *Themen Neu – Kursbuch 1*. Jakarta: Katalis
- Bloomfield, L. 1995. *Bahasa*. Jakarta: PT Gramedia Pustaka Utama
- Bunk, G.J.S. 2005. *Phonetik Aktuell*. Ismaning: Max Hueber Verlag
- Chaer, A. 2003. *Linguistik Umum*. Jakarta: PT Rineka Cipta
- Götz, D. (Eds). 1997. *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*.
Berlin: Langenscheidt
- Kentjono, Djoko. 1982. *Dasar-dasar Linguistik Umum*. Jakarta: Fakultas Sastra UI
- Kreuzer U. und K. Pawlowski. 1975. *Deutsche Hochlautung*. Stuttgart: Ernst Klett
- Kridaklaksana, H. 1993. *Kamus Linguistik*. Jakarta: Gramedia
- Pateda, M. 1990. *Linguistik Sebuah Pengantar*. Bandung: Angkasa
- Samsuri. 1991. *Analisis Bahasa*. Jakarta: Elangga
- Verhaar, J.W.M. 1996. *Asas-asas Linguistik Umum*. Yogyakarta: Gadjah Mada University Press
- Wagner, K.H. 2005. *Phonetik und Phonologie*. (Online),(<http://www.fb10.uni-bremen.de/khwagner/phonetik/phonologie1.htm>, diakses 3 November 2009)

IDENTITÄTSKRISE

Studie zum Roman “Ich lerne Deutsch” von Denis Lachaud

Akbar K Setiawan
Universitas Negeri Yogyakarta
iwanaks@yahoo.com

Abstraktion

Die Untersuchung zielt auf eine Beschreibung der Identitätskrise im Roman “Ich lerne Deutsch” von Denis Lachaud ab. Die Hypothesen sind: (1) Im Lachauds Roman findet sich die Krise zwischen der deutschen und der französischen Identität wieder. (2) Die Figuren haben vielfältige interkulturelle Kommunikation untereinander. (3) Es gibt mehrere Typologien der Figuren. Die erwarteten Ergebnisse sind: (1) Beschreibung von der Identitätskrise als eine Folge der Kontaktaufnahme von den beiden verschiedenen Kulturen, i.e. deutscher und französischer, (2) Beschreibung der verschiedenen interkulturellen Kommunikationsarten während der sozialen Interaktion der Figuren, (3) Verfügbarkeit der Vielzahl von Figurentypologien.

Stichworte: Identitätskrise, interkulturelle Kommunikation

A. Einführung

Eine Wirkung der Globalisierung ist, dass die Menschen aus dem sich immer weiter entwickelnden weltlichen Leben nicht zu isolieren sind. Die Menschen sollen die entstandenen Unterschiede in Kultur, Tradition, Sitten und Gebräuche überwinden können. Das Gleiche gilt auch für die Länder auf der ganzen Welt. Auf jeden Fall muss ein Land einen gesellschaftlichen Kontakt mit anderen Ländern haben, die andere Ethnien, Kulturen, Religionen, Sitten und Gebräuche besitzen. Bei der Kontaktaufnahme der verschiedenen Kulturen entstehen selbstverständlich Kommunikationprobleme, wenn nun die Grundbedingungen der interkulturellen Kommunikation, wie z. B. Toleranz, Offenheit, Aufmerksamkeit und positives Denken nicht angewandt werden. Das

Themen kulturelle Vielfalt, Kommunikation, Religion und Ethnie sind deshalb anlockend und interessant zu untersuchen.

Gespräche, Diskussionen und Forschungen zu dem oben genannten Thema zielen meistens darauf ab, Lösungen der Kultur-, Religions- und Ethnienkonflikte zu finden. Die veranstalteten Diskussionen und Forschungen zeigten, dass die heutige Gesellschaft der Menschen große Aufmerksamkeit den Themen der kulturellen Vielfalt und auch den Kulturproblemen schenkt. Bei vorherigen Forschungen tauchen die Begriffe auf, die auch in diesem Referat zu besprechen sind, nämlich Multikulturalismus, interkulturell, *cross-cultural* und Kultur-Studien.

In diesem Referat wird über den Roman "Ich lerne Deutsch" von Dennis Lachaud eine Untersuchung durchgeführt. Der Roman ist gerade deshalb interessant zu untersuchen, weil er von einem französischen Autor verfasst wurde. Das spiegelt die Kontaktaufnahme zwischen zwei Kulturen, der französischen und der deutschen, wider. Von dem Roman ist zu erfahren, wie andere Kulturen (z. B. die französische Kultur) Deutschland sehen, und wie die Kulturbegegnung funktioniert.

Der Roman widmet sich einem interessanten Problem, nämlich der Identitätskrise. Davon entstand der Bedarf an einer Forschung über die im Roman beschriebene interkulturelle Kommunikation. Warum eigentlich die Identitätskrise entstand, obwohl doch Frankreich und Deutschland ähnliche Kulturen hatten; warum verließen die Figuren ihre Bekannten in Deutschland; wie leben sie im neuen Land; und wie behält man die Kultur des Geburtslandes. Die genannten Fragen sind der Reiz dieses Romans, sodass es verdient ist, sie weiter zu untersuchen. Durch die Untersuchung sind die Fragen zu beantworten, zumal das Referat eine wissenschaftliche Erörterung ist.

B. Begriffe der interkulturellen Kommunikation

1. „Interkulturelle Kommunikation ist ein junges, interdisziplinäres Fach. Es beschäftigt sich mit dem Handeln von Menschen in interkulturellen Situationen, mit den Auswirkungen kultureller Verschiedenheit auf das Handeln sowie mit den Prozessen der Konstruktion von kultureller Differenz“ (<http://www.ikk.uni-muenchen.de/index.html>.28.02.2010).
2. „Interkulturelle Kommunikation ist die Kommunikation zwischen Menschen von verschiedenen Kulturen, wie zum Beispiel zwischen Stämmen, verschiedenen Rassen und auch sozialen Klassen“ (Samavor und Porter, 1972: 25).
3. „Interkulturelle Kommunikation ist die zwischenmenschliche Kommunikation, die verschiedene kulturelle Hintergründe hat“ (Liliweri, 2009: 9).
4. „Interkulturelle Kommunikation ist die private Kommunikation, zwischenmenschlich mit Schwerpunkt auf die kulturellen Hintergrundunterschiede, die das Verhalten bei der Kommunikation beeinflussen“ (Dood, 1991: 5).

C. Die Identitätskrise

1. Ernst Wommel

Die Familie Wommel zog nach Frankreich um. Sie verließ ihre Bekannten und ihren Geburtsort um in Frankreich zu wohnen. In dem neuen Land gaben aber die Schulkameraden Ernst eine andere Identität. Er wurde Hitler genannt. Für sie bedeutete Deutschland das gleiche wie Hitler. So wurde Ernst immer noch die Identität des deutschen Volkes gegeben, obwohl er ein französischer Bürger war und in diesem Land lebte.

“... aber wenn ich mich mit meinen Freunden in der Schule vergleiche, mit ihren Eltern, ihren Gewohnheiten, merke ich, dass ich nicht bin wie sie, wir sind sozusagen Deutsche in Frankreich.“ (S.45).

“In der Schule nennen sie uns ”dreckige Boches” oder ”Rommel” oder ”Rommel, Heil Hitler” oder ”Hitler”, das ist praktisch schon seit dem Kindergarten so. Unser richtiger Name ist Wommel und der Krieg ist seit mehr als dreißig Jahren vorbei, aber die Deutschen haben bei den französischen Familien einen ziemlich Eindruck hinterlassen.” (S. 5).

”Er war es, der damit angefangen hat, mich immer ”Hitler” und ”Rommel” zu nennen und allen Klassenkameraden zu erklären, dass die Deutschen alle Dreckskerle sind. Dieser Arsch wird es in der neuen Schule genauso machen. Das kann ja heiter werden.” (S.14).

Die oben genannten Ausschnitte zeigen, dass Ernst wegen seiner Abstammung von seinen Mitschülern nicht akzeptiert wurde. Das geschah schon seit seiner Kindergarten- und Schulzeit. Da sieht man die Ablehnung der Franzosen. Die Ablehnung entstand von der Erinnerung daran, dass Hitler ihnen großes menschliches Unglück gebracht hatte. Dem zufolge hassten sie die Deutschen, weil ihnen die Deutschen als Hitler galten. Ernst hat bedauerlicherweise die gleiche Identität wie die der anderen Deutschen. Daher entstand die Identitätskrise, zwischen den Deutschen und den Franzosen.

Die französischen Bürger hatten ihre Gründe, die die Identitätskrise verursachte. Einer der psychischen Faktoren ist die Frage nach der Wahrnehmung. Hybels und Weaver (1992) sagten, dass das Konzept der Selbstregulierung und der Wahrnehmung ein sehr wichtiges Element sei. Dies sind zwei Dinge, die nicht voneinander zu trennen sind. Das Konzept der Selbstverwaltung ist die Weise, wie man sich selbst betrachtet. Die Wahrnehmung ist, wie man andere Menschen auf der Grundlage seines Selbstverständnisses sieht. Nach Liliweri (2009: 75) gibt es einige psychischen Dimensionen der Wahrnehmung. Eine von denen ist selektive Reaktion. Sie erscheint aufgrund des Vergangenheitselementes. Die Franzosen hatten eine schlimme Erinnerung an die Vergangenheit wegen Hitler, deshalb lehnten sie Ernst ab.

Die Ablehnung der Identität kam auch von Ernsts Lehrerin Madame Ginimo. Als sie Ernsts Familiennamen kennengelernt hatte, war sie unhöflich zu ihm.

“Sie ruft unsere Namen auf. Ich bin der Letzte auf der Liste. Natürlich fragt sie mich, woher der Familienname kommt. Ich antworte ihr. Ich höre, wie Frederic Mougel losprustet.” (S. 14).

2. Ernsts Eltern (Hörst Wommel und Katharina Wommel)

Ernsts Eltern hatten auch dieselbe Identitätskrise wie der Sohn. Sie versteckten ihre deutsche Identität in Frankreich. Sie waren auch gar nicht stolz auf Hitlers Regime und hassten es so sehr. Dem zufolge, zogen sie nach Frankreich um, um alles von Deutschland hinter sich zu lassen. Sogar Deutsch wurde im alltäglichen Leben nicht mehr gesprochen.

”Zu Hause sprechen wir nie Deutsch, aber man kann doch nicht Ernst Wommel heißen und kein Wort Deutsch sprechen, das ist doch lächerlich, oder?” (S. 5).

Die Eltern erzählten Ernst, dass sein Großvater gestorben sei. Durch diese Geschichte hofften sie darauf, dass es keine Beziehung mehr zwischen Familie Wommel und Deutschland geben würde.

”Einmal habe ich Mama gefragt: ”Wie kommt es, dass wir keine Großeltern haben? Die anderen in der Schule haben Großväter und Großmütter, oder wenigstens einen von beiden, ich sehe sie immer, wenn sie sie von der Schule abholen.”

”Deine sind gestorben”

”Alle vier?”

”Alle vier.” (S. 45).

Aufgrund seiner deutschen Abstammung erreicht Ernst ausgezeichnete Noten im Fach Deutsch. Es war aber enttäuschend, wie die Eltern darauf reagierten. Anders als die Lehrerin in Ernsts Schule lobten die Eltern, wegen ihres Hasses gegen Deutschland, Ernsts Leistungen nie.

”Die Lehrerin in der Grundschule hat meine Fächerwahl unterstützt, weil ich immer gute Noten hatte. Papa und Mama haben nichts dazu gesagt.” (S. 6).

Ressentiments gegen Deutschland zeigte Ernsts Vater, als er Rolf, Ernsts Freund in Deutschland, verbot, bei ihnen zu bleiben.

”Du Arschloch, du kannst mich mal, bring doch deine Wohnung auf Hochglanz, schrubb den Boden, saug den Staub von deinem Teppichboden, dort ist zwar keiner, aber saug ihn trotzdem, schenk meine Sachen ruhig deinen Freunden, verkauf mein Bett deinem Nachbarn, streich uns von der Landkarte oder geh doch gleich nach Südamerika, wie diese ganzen Naziärsche, die sich unter den Bananenstauden verkriechen!” (S. 92).

Die Wommels konnten eigentlich niemals ihre Identitätssprache bzw. ihre Muttersprache wirklich verlassen. Beim Streiten sprachen und argumentieren die Eltern aus Versehen auf Deutsch.

”Normalerweise hätte ich sie nicht hören sollen. Papa und Mama sprechen sehr selten Deutsch. Nur wenn sie streiten und wenn Max und ich schlafen. Es ist komisch für mich, sie in einer Sprache schreien zu hören, die ich nicht verstehe.” (S. 25).

Diese Verhaltensweise zeigt uns die Identitätsverwirrung. Die Eltern hassten zwar Hitler

und mochten deswegen keine deutsche Identität, aber ihre Herzen beschlossen, dass sie Deutsche blieben. Das war sozusagen ihre bittere Wahrheit. Vermutlich entsprach die Verhaltensweise der Wommels der der Deutschen, die mit der Politik Hitlers nicht einverstanden waren.

Die Identitätskrise führte dann zur Scheidung der Eltern von Ernst. Die Mutter zog oft den Arzt Salovoux zurate.

“Niemals hätte ich es für möglich gehalten, dass meine Mutter meinen Vater verlässt, auch wenn sie ihn nicht mehr liebt.” (S. 86).

3. Ernsts Großvater

Ernsts Großvater war sehr stolz auf seine deutsche Identität. Er erzählte mal Ernst, dass einige Angehörige der Familie Wommel zur Armee Hitlers gehört hatten. Ernst war sehr enttäuscht von seinem Großvater, nachdem er erfuhr, dass sein Großvater ein treuer Anhänger von Hitler gewesen war.

”Erinnerungen an die gute alte Zeit? Ein Poträt von Hitler über dem Wohnzimmerbüffet? Ich habe dich bereits gekannt, Opa, in meinen Alpträumen hast du immer schon gesungen.” (S. 183).

Ernst war verwirrt, weil es in seiner Familie verschiedenen Meinungen und Ansichten zu Deutschland gab. Welche Identität sollte Ernst sich auswählen? Würde er wie seine Eltern, die Deutschland hassten, oder wie der Großvater, der sehr stolz auf Deutschland war. Die Situation zeigte die Vielfaltigkeit der Einstellungen und Denkweise in der Familie Wommel. Wahrscheinlich repräsentierte die Familie Wommel die Denkweise der meisten Familien in Deutschland in jener Zeit.

Interessant war Ernsts Verhaltensweise als die der zweiten Generation der Familie Wommel. Er war de facto die neue Generation und hatte mit der dunklen deutschen Geschichte nichts zu tun. Deswegen entschied Ernst sich damit anzufangen, seine deutsche Identität wahrzunehmen. Er fing mit einer offenen Kommunikation mit der deutschen Sprache und Deutschland an. Er war sehr begeistert, Deutsch zu lernen. Er konnte deshalb mit den Ärzten und mit seinem Großvater kommunizieren. Ernst hatte einen großen Willen nach Deutschland zu fahren.

D. Vielfältige interkulturelle Kommunikation

1. Aufmerksamkeit

Die Aufmerksamkeit bestimmt die Kommunikation zum größten Teil. Ohne sie befinden sich große Hindernisse in der Kommunikation. In diesem Roman gab es Kommunikationsbarrieren zwischen Ernst und seinem Vater. Sein Vater bemerkte und achtete nicht auf Ernst. Die Aufmerksamkeit von dem Vater erwartete Ernst, besonders als er Lob von seiner Lehrerin für die Leistungen im Fach Deutsch bekommen hatte. Schließlich war er enttäuscht darüber, dass er nichts von dem Vater bekommt. Die Aufmerksamkeit des Vaters war

Ernst sehr wichtig. Schließlich kam eine gute Kommunikation zwischen den Familienmitgliedern nicht zustande. Geringe Aufmerksamkeit zeigte auch der Vater seiner Frau. Die Folge des Zusammenbruchs zwischen ihnen war die Scheidung der Beiden.

Interkulturelle Kommunikation wird dann nur wirksam, wenn sich die Aufmerksamkeit in der Kommunikation spiegelt. Ernst und seine Mutter nahmen engen Kontakt mit einem französischen Arzt, Dr. Salovoux, auf, weil er große Aufmerksamkeit für Ernst und seine Mutter zeigte. Am Ende lebte die Mutter mit dem Arzt zusammen.

Große Aufmerksamkeit zeigte auch Ernsts Deutschlehrerin; wegen seiner Fähigkeit im Fach Deutsch wurde Ernst oft von ihr gelobt. Wieso hatten sie so eine gute Beziehung? Denn die Beide hatten gemeinsame kulturelle Identität, die deutsche Sprache. Da spielte die Sprache als Kommunikationsmittel eine große Rolle.

2. Sozialer Bedarf

Der soziale Bedarf ist der Bedarf an Sicherheit, frei von Gefahr, Bedrohung und Angst. Ernst als die Hauptfigur in diesem Roman hat einen hohen sozialen Bedarf. Er fühlte sich unbehaglich in der Schule und auch zu Hause, aufgrund seiner Kontaktschwierigkeit mit den anderen Menschen.

Er wollte von dem Gefühl des Unbehagens, der Stichelei der Schulfreunde, frei sein. Dafür versuchte er seine wirkliche Identität durch Kommunikation mit seiner übrig gebliebenen Familie herauszufinden. Schließlich nahm er Kontakt mit seinem Großvater in Deutschland auf. Von seinem Großvater erfuhr Ernst, dass er deutsche Wurzeln hatte. Ernst war eigentlich ein Deutscher und kam von einer militärischen Familie. Aber gerade diese Informationen machten Ernst noch unbehaglicher, weil die Leute ihn noch mehr hassten. Seine Antwort auf dieses Problem war aber von der seines Vaters verschieden. Obwohl er von seinem Großvater enttäuscht war, fuhr er fort, mit anderen Leuten zu kommunizieren, einschließlich mit Rolf und Peter. Sie verliebten sich ineinander und hatten eine enge Beziehung zueinander.

3. Offenheit

Offenheit ist die Bereitschaft einem anderen Mensch Informationen über sich zu geben. In diesem Roman waren Ernsts Eltern ein Beispiel für geschlossene Figuren. Sie verdeckten ihre Identität und ihre Herkunft vor den Anderen. Als Ergebnis konnten sie keinen engen Kontakt mit dem Leben anderer Menschen in Frankreich aufnehmen. Ernst Eltern wussten eigentlich ihre wahre Identität nicht. Hier konnte die interkulturelle Kommunikation gut gebraucht werden. Wenn sie nur die Gelegenheit den anderen Menschen gegeben hätten und wenn sie auf die Reaktionen der Menschen positiv reagiert hätten, hätten sie die Möglichkeit gehabt, bequemere Dialoge zu leisten. Das geschlossene Verhalten verursachte viele unlösbare Probleme.

4. Ethnozentrismus

Ethnozentrismus ist eine Verhaltensweise, bei der man sich selbst oder sein Volk höher und besser als die anderen Völker betrachtet. Darin lag die Ursache, warum die Leute,

Schulkameraden aus dem Kindergarten und der Grundschule die Existenz von Familie Wommel ablehnten. Daher ist abschließend zu sagen, dass die Haltung der Ablehnung der Identität von Ernst von dem Ethnozentrismus von Hitler kam.

E. Typologien der Figuren

1. Die in der Hitler Ära gelebten Menschen hatten unterschiedliche Vorstellungen über das Regime des Hitlers. Einige Anhänger akzeptierten es und manche lehnten es ab. Ernsts Eltern vertraten schließlich die Gruppe, die Einwände gegen Hitler hatte, und Ernsts Opa war derjenige, der auf Hitler stolz war.
2. Meinungen von Menschen außerhalb von Deutschland wurden immer in zwei Gruppen eingeteilt. Die erste Gruppe war die Hitler ablehnende Gruppe. Diese Gruppe wurde von einigen Franzosen vertreten, wie z. B. Ernsts Freunden und auch Ernsts Lehrerin (Madame Ginimo). Die zweite Gruppe war die Gruppe, die die Geschichte von Hitler einfach vergaß. Diese Gruppe wurde von Dr. Salovoux vertreten.
3. Die Nach-Hitler-Generation war die Generation, die nicht in der Hitlerzeit gelebt hatte. Sie war mit ihrer deutschen Identität verwirrt. Diese Generation wurde von Ernst, Rolf und Peter vertreten. Als eine neue Generation nach Hitler versuchten sie, die Kommunikation mit allen Menschen und Völkern aufzubauen. Sie wollten eine neue Welt aufbauen. Diese Generation tat so, als ob sie Deutschland vertreten würde, um friedlich zusammen mit anderen Ländern zu leben, und um der Welt zu zeigen, wie sympatisch und lebendig Vielfaltigkeit wäre.
4. Menschen, die weit weg von der Geschichte Hitlers oder die mit der Geschichte Hitlers nichts zu tun hatten, hofften eigentlich, dass sie in der Lage gewesen wären, besser zu kommunizieren, um zusammen die Zukunft der Welt zu bauen. Ernst zeigte darüber seine Meinung dadurch, dass er gern nach Bali fahren würde. Für ihn wäre Bali in Indonesien ein Ort, der in der Lage wäre, eine friedliche Welt zu schaffen.

F. Die Schlussfolgerung

1. Interkulturelle Kommunikation spielt eine große Rolle bei der Kontaktaufnahme zwischen verschiedenen Kulturen.
2. Bei der Kontaktaufnahme zwischen verschiedenen Kulturen entstehen selbstverständlich mehrere Probleme.
3. In der interkulturellen Kommunikation sollen Menschen Aufmerksamkeit für die positiven Elemente und gleichzeitig auch die Hindernisse zeigen, die das Gelingen der Kommunikation beeinflussen.

4. Die Hindernisse für die interkulturelle Kommunikation sind u. a. das Gefühl der Überlegenheit, geringe Toleranz, niedrige Sympathie, Mangel an Aufmerksamkeit und geringe intellektuelle Fähigkeiten.
5. Die Förderungsfaktoren der interkulturellen Kommunikation sind u. a. weniger Ethnozentrismus, hohe Toleranz, Sympathie, Offenheit und genügende intellektuelle Fähigkeiten.
6. Ohne Anwendung der Grundbedingungen für die interkulturelle Kommunikation entstehen Probleme wie z. B. Identitätskrise oder auch andere humanistische Konflikte.

Literatur

Dodd, Carley, H. *Dynamic of Intercultural Communication*. Wm.C.Brown Publishers, Dubuque/IA/USA: 1991.

Hybels, Sandra & Weaver II, Richard L. *Communicating Effectively Third Edition*, Mc.Graw Hill: 1992

Lachaud, Denis. *Ich lerne Deutsch*. Diana Verlag. Muenchen: 2001

Liliwer, Alo. *Dasar-Dasar Komunikasi Antarbudaya*. Pustaka Pelajar Yogyakarta: 2009.

Samavor, Larry and Porter, Richard. *Intercultural Communication: A Reader*. Belmont, CA. Wadsworth Publishing Company: 1972.

(<http://www.ikk.uni-muenchen.de/index.html>. 28.02.2010)

Alles dreht sich um „Goethe“

Azizah Siregar

Universitas Negeri Jakarta

I. Einführung

Wenn man sich mit dem Begriff „Fremdsprachenlernen“ befasst, denkt man sofort an die vier Fertigkeiten der Sprache, die man beherrschen muss.

Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben sind die Grundfertigkeiten, die man für den Gebrauch einer Sprache braucht, und wer eine Fremdsprache erlernt, muss sich in erster Linie die entsprechenden vier Grundfertigkeiten in der Zielsprache aneignen. (Huneke; Steinig 1997)

Aber um eine Fremdsprache richtig zu beherrschen, braucht man nicht nur Kenntnisse über die Sprache, sondern auch Kenntnisse aus anderen Bereichen, die eng damit verbunden sind, wie Linguistik, Landeskunde und auch Literatur.

Literatur ist eine Kunst, die mit Sprache arbeitet. Ihre Existenz ist notwendig und gehört zum Alltagsleben. Der Mensch braucht Literatur und amüsiert sich mit ihr. Durch ein literarisches Werk kann man über den Inhalt hinaus vieles über die Zeit und den Anlass der Entstehung sowie über den Autor und seine Gedankenwelt erfahren.

Aus diesem Grund versucht man weiter zu erforschen: Ist es möglich, die beiden genannten Bereiche miteinander zu vereinbaren? Also literarische Werke im Fremdsprachenunterricht?

Einige Lehrwerke haben schon mit der Kombination angefangen, wie „Themen“, „Deutsch Aktiv“, „Sichtwechsel“ u. v. a. Diese Lehrwerke bieten viele literarische Texte an, wie kurze Geschichten, Gedichte, Poesie und sogar Auszüge aus einem Drama.

Leider fragen sich viele Lehrende, wozu man diese literarischen Werke behandeln soll, und ob die Lernenden diese Kenntnisse wirklich unbedingt brauchen? Literarische Werke im Fremdsprachenunterricht zu behandeln ist für die Lehrenden mühsam, und sie beschäftigen sie sich damit deshalb ungern. Im schlimmsten Fall verzichten sie darauf.

Aus diesem Grund möchte ich exemplarisch zeigen, wie man literarische Texte im Unterricht behandeln kann. Als Beispiel habe ich die Gedichte von Goethe ausgewählt.

Warum Gedichte?

Gedichte sind besonders komprimierte Äußerungen von Autoren. (Gigl 2005)

Warum wähle ich die Texte von Goethe? In vielen Lehrbüchern finden wir Gedichte Goethes oder Auszüge aus seinen Dramen oder Romanen. Im Lehrbuch "Deutsch Aktiv" sind der *Erlkönig* und das *Heidenröslein* zu finden, im Lehrbuch "Themen" ein Auszug aus dem Drama *Faust: der Tragödie erster Teil* und im Lehrbuch "Studio-D" ein Textausschnitt aus dem Briefroman *Die Leiden des jungen Werther*. Dies zeigt, meiner Meinung nach, dass Goethes Werke für den Fremdsprachenunterricht durchaus geeignet sind.

II. Inhalt

Nach Weigmann (1992) wird der Unterricht in 5 Phasen geteilt, nämlich:

1. *Einstieg in das Thema*
2. *Lesen des Textes*
3. *Erschließung des Inhalts*
4. *Wiedergabe des Textes*
5. *Stellungnahme / Diskussion*

Und auch Ehlers (2007) teilt den Unterricht in 5 Phasen:

1. *Phase: Schaffen eines Vorverständnisses*
2. *Phase: Einstieg in die Textarbeit*
3. *Phase: Erfassen des konkreten Geschehens*
4. *Phase: Vertiefung des Textverständnisses durch Erschließen von Motiv- und Handlungszusammenhängen.*
5. *Phase: Abschluss*

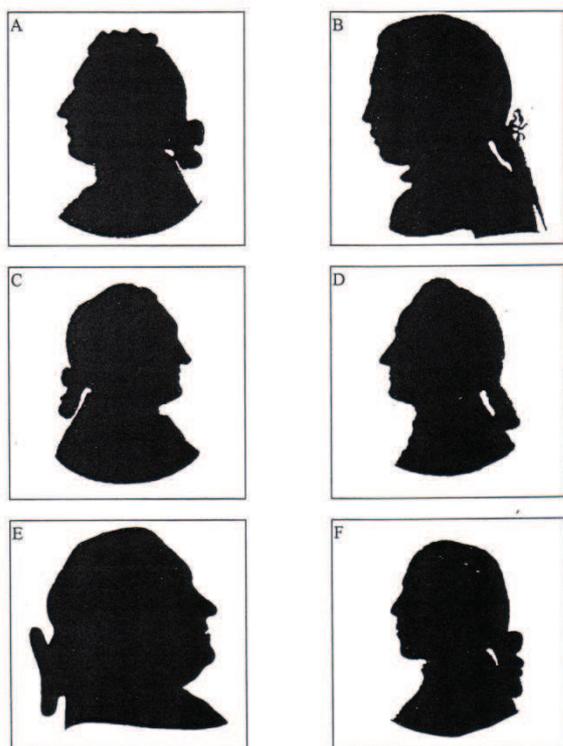
Die beiden oben dargestellten Modelle sind sich sehr ähnlich und der Verlauf des Unterrichts sollte fast identisch sein. Beide Modelle unterscheiden sich nur in der ersten Phase. Um den Unterricht hier zu gestalten, werden die fünf Phasen von Ehlers verwendet. Das Ziel ist, dass die Lernenden nicht nur Goethes Werke kennen, sondern auch etwas über Goethe als Person und sein Leben erfahren.

II. 1. Phase I: Schaffen eines Vorverständnisses

In dieser Phase werden die Vorkenntnisse der Lernenden über Goethe erweckt. Die Fragen des Lehrenden lauten hier: Kennen Sie Goethe? Was wissen Sie schon über Goethe?

Um diese Frage zu beantworten, werden verschiedene Arbeitsblätter vorbereitet. Diese Arbeitsblätter haben auch das Ziel, das Verständnis zu erleichtern.

Arbeitsblatt 1: Welches Schattenbild zeigt Goethe? Woran erkennt ihr ihn?



Arbeitsblatt 2: Alle diese Bilder sind von Goethe. Ratet mal, wie alt ist er?



Nach der Besprechung des Arbeitsblatts 2 können die Lernenden sich weiter damit beschäftigen.

Sie können jetzt schreiben, was Goethe in dem Alter machte.

Als Muster wird das Gedicht "Zeitsätze" von Rudolf Otto Weimar dargestellt:

Als wir sechs waren, hatten wir Masern,

Als wir vierzehn waren, hatten wir Krieg,

Arbeitsblatt 3: Schreibt bitte das Gedicht weiter mithilfe Goethes Lebenslauf unten.

Als Goethe 8 Jahre alt war, konnte er schon Griechisch, Lateinisch, Französisch und Italienisch.

Als

Als

Lebenslauf von Goethe:

Goethe gilt als ein der besten und bekanntesten Schriftsteller Deutschlands. Er hatte so viele literarische Werke geschrieben (z. B. *Götz von Berchlingen*, *die Leiden des Jungen Werthers* u.v.a.). Aber er war nicht nur an literarische Werke, sondern auch an Kunst und Wissenschaften (Philosophie, Physik) und Magie interessiert und arbeitete auch intensiv daran. Deshalb nennt man ihn auch ein Genie.

Goethe wurde am 28. August 1749 in Frankfurt am Main geboren. Sein Vater heißt Dr. jur. Johannes Caspar Goethe und seine Mutter Chatarina Elizabeth. Als er 8 Jahre alt war, konnte er schon Griechisch, Lateinisch, Französisch und Italienisch sprechen.

Mit 16 Jahren ging er an die Universität Leipzig, um Rechtswissenschaften zu studieren. 1768 kehrte er nach Frankfurt zurück und arbeitete als Rechtsanwalt.

1770 – 1771 schloss er in Strassburg sein Jurastudium ab. Dort lernte er 1770 Frederike Brion kennen. Im Jahr 1773 bekam er eine Auszeichnung als der beste Schriftsteller in Deutschland. Im Mai 1778 machte er eine Reise nach Berlin und Potsdam mit Duke Karl August.

Am 25. Mai 1782 starb sein Vater. Im August 1797 machte er eine Reise nach Frankfurt. Da begegnete er zum letzten Mal seiner Mutter.

Am 19. Oktober 1806 heiratete er Christiane Vulpius, und am 22. März 1832 ist er in Weimar gestorben. (Seehafer, *Johann Wolfgang von Goethe, Dichter, Naturforscher, Staatsmann*)

Von diesem Arbeitsblatt wird erwartet, dass die Lernenden Leseverstehen und Grammatik üben, weil die Lernenden Sätze mit der Konjunktion *als* und dem Präteritum bilden müssen.

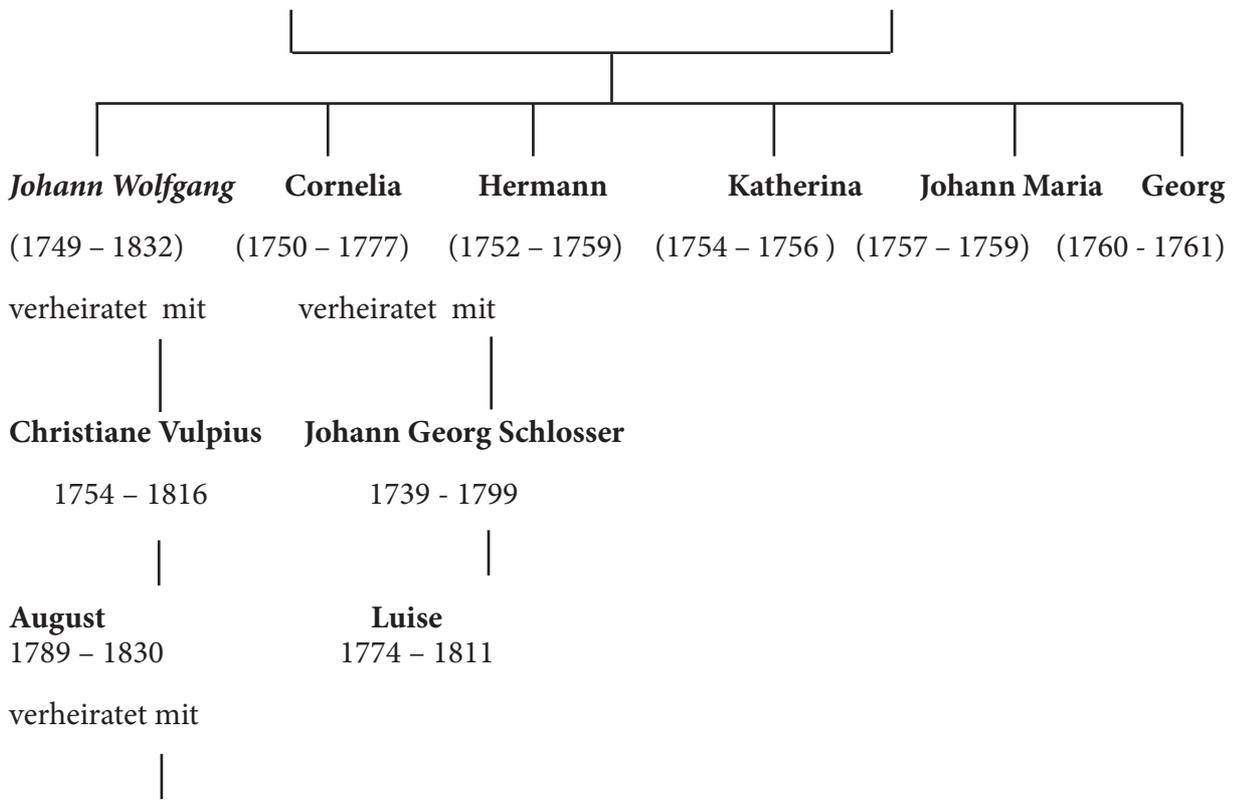
Arbeitsblatt 4: Seht euch genau den Stammbaum von Johann Wolfgang von Goethe an und ergänzt die Sätze unten! (Unser Goethe ist Johann Wolfgang)

Die Familie

Johann Kaspar Goethe verheiratet mit **Katharina Elizabeth Textor**

(1740 – 1782)

(1731 - 1808)



Otilie von Pogwisch



1. Luise Schlosser ist die _____ von Johann Wolfgang.
2. Alma Goethe ist die _____ von Johann Wolfgang.
3. Goethes Sohn heißt _____.
4. Goethes Schwiegertochter heißt _____.
5. Johann Kaspar ist der _____ von Johann Wolfgang.
6. Goethes Mutter heißt _____.
7. Walter ist der _____ von Johann Wolfgang.
8. Cornelia ist die _____ von Johann Wolfgang.
9. Georg war der kleine _____ von Johann Wolfgang.
10. Christiane Vulpius ist die _____ von Johann Wolfgang.

All diese Arbeitsblätter liefern über die Sprache hinaus viele Informationen über Goethe. Die Lernenden sind auch in der Lage, den Stammbaum auf Arbeitsblatt 3 zu lesen, sie erhalten viele Informationen über Goethe und gleichzeitig wird der Wortschatz des Themas "Familie und Familienangehörigkeit" wiederholt bzw. gefestigt.

I.2. Phase II: Einstieg in die Textarbeit

Zuerst wird das folgende Bild gezeigt.



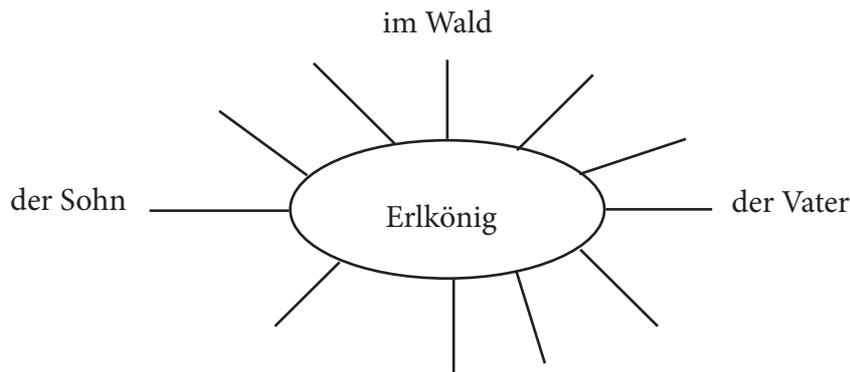
Dazu sollen die Lernenden viele Wörter, die ihnen einfallen, nennen. Es mag auch sein, dass ein indonesisches Wort auftaucht, zumal wenn das Bild mit Situationen in Indonesien in Bezug gesetzt wird, z. B. Wewe Gombel statt Erlkönig

Danach kategorisieren die Lernenden die Wörter und füllen die Tabelle unten aus.

Arbeitsblatt 5

Nomen	Verben	Adjektive
<i>der Baum</i>	<i>reiten</i>	<i>dunkel</i>

Die Wörter können auch in Form des Assoziogramms angeordnet werden. Arbeitsblatt 5:



In dieser Phase können die Lehrer erfahren, wie der erste Gesamteindruck der Lernenden ist. Dabei wiederholen oder erweitern die Lernenden ihren Wortschatz.

I.3. Phase III: Erfassen des konkreten Geschehens

Man nennt diese Phase auch Präsentationsphase. Hier wird erklärt, wie man das Gedicht behandelt. Zuerst wird das Gedicht vorgelesen. In diesem Fall können die Lehrer verschiedene Alternativen benutzen. Sie können es zum Beispiel selbst vorlesen. Aber es besteht die Gefahr, dass die Lehrenden selber unsicher sind, wie das Gedicht vorgelesen werden muss. Stattdessen können die Lehrer eine CD vorspielen, auf denen das Gedicht von einem Muttersprachler vorgelesen wird. Hiermit wird das Hörverständnis der Lernenden geübt.

Nach dem ersten Hören werden wieder die Wörter sammeln, und mit den Wörtern in der Einstiegsphase verglichen.

Danach wird das Gedicht wieder vorgespielt als Lied. Vorher wird das Arbeitsblatt 6 verteilt.

Arbeitsblatt 6: Ergänzt bitte das Gedicht!

ERLKÖNIG

Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?
 Es ist der Vater mit seinem
 Er hat den Knaben wohl in Arm,
 Er fast ihn sicher, er hält ihn

Mein Sohn, was birgst du so bang dein Gesicht?
 Siehst, Vater, du den Erlkönig nicht?
 Den Erlenkönig mit Kron und Schweif?
 Mein Sohn, es ist ein Nebel.....

“Du liebes Kind, komm geh mit mir!
 Gar schöne Spiele, spiel ich mit;
 Manch bunte Blumen sind an dem Strand,
 Meine Mutter hat manch gülden “

Mein Vater, mein Vater und hörest du nicht,
 Was Erlenkönig mir leise ver.....
 Sei ruhig, bleibe ruhig, mein Kind;
 In dürren Blättern säuselt der

“Willst, feiner Knabe, du mit mir gehen?
Meine Töchter sollen dich warten;
Meine Töchter führen den nächtlichen Reihen,
Und wiegen und tanzen und singen dich

Mein Vater, mein Vater und siehst du nicht dort
Erlkönigs Töchter am düstern?
Mein Sohn, mein Sohn, ich sehe es genau;
Es scheinen die alten Weiden so

“Ich liebe dich, mich reizt deine schöne Gestalt;
Und bist du nicht willig, so brauch’ ich”
Mein Vater, mein Vater, jetzt fasst er mich an!
Erlkönig hat mir ein Leids

Dem Vater grauset’s, er reitet geschwind,
Er hält den Arm das ächzende,
Erreicht den Hof mit Müh und Not;
In seinen Armen das Kind war

Nach der Besprechung kann eine Frage gestellt werden: Was fällt euch auf? Welches Wort lest ihr am Ende? Z. B.: Wind und Kind, Not und tot. Hier wird erwartet, dass die Lernenden ein AHA- Erlebnis haben. Unbewusst begreifen sie, dass die Wörter einen ähnlichen Klang haben, dass sie gereimt sind. Dieses Aha-Erlebnis braucht man beim Lernen.

Nun wird der Text ausführlich bearbeitet. Hier treten die Lehrenden in den Vordergrund. Sie erklären das Gedicht an den Stellen, wo die Lernenden dies brauchen. Wenn Fragen nach der Bedeutung eines unbekanntes Wortes auftauchen, dann muss das Wort erklärt werden. Nur, wenn es keine andere Möglichkeit gibt, kann der Lehrende hier auf eine Übersetzung zurückgreifen.

I.4. Phase IV: Vertiefung des Textverständnisses durch Erschließen von Motiv- und Handlungszusammenhängen.

In dieser Phase wird das Textverständnis vertieft und die einzelnen Geschehnisse und Situationen der Geschichte werden ausdeutet. Hier werden die Strophen bearbeitet, sodass die Lernenden die Botschaft der Geschichte haben und sich in die Situation hineinversetzen können. Um dieses Ziel zu erreichen, können zwei alternative Übungen gegeben werden:

Arbeitsblatt 7: Beantwortet bitte die Fragen!

1. Was denkt ihr, ist vorher passiert?
2. Warum reitet der Vater noch so spät durch die Nacht?
3. Woher kommt er? Wohin reitet er?
4. Er reitet so spät am Abend durch den Wald? Wie sieht die Landschaft aus?

Beschreibt bitte!

5. Wie geht es dem Kind? Was fehlt ihm?
6. Was sieht und hört das Kind? Hört und sieht der Vater, was der Sohn sieht?

7. Wo spielen die erste und letzte Strophe? Was passiert in diesen Strophen?
8. Wie oft spricht der Erlkönig zum Sohn? Was tut der Sohn, wenn er Erlkönig zu ihm gesprochen hat? Wie reagiert der Vater darauf?

Arbeitsblatt 7: Lest das Gedicht sorgfältig und macht bitte Notizen:

<u>Strophe</u>	<u>Personen</u>	<u>Handlung:</u> Was passiert? Wer spricht mit wem?	<u>Atmosphäre:</u> Naturbilder? Ortsangaben? Zeitangaben?
1	Vater, Kind	Sie reiten Vater hält das Kind fest	Wind, Nacht, spät sicher, warm
2	Erlkönig	Sohn versteckt Gesicht; Vater: "Angst" Sohn: "Erlkönig"	Nebelstreif; bang = ängstlich
3			

I.5. Phase V: Abschluss.

Es wird in dieser Phase überprüft, ob die Lernenden das Gedicht richtig verstanden haben. Um das zu erfahren, können ein paar alternative Aufgaben vorbereitet werden.

Arbeitsblatt 8: 1. Schreibt neues Gedicht wie z. B. die Parodie unten. Denkt bitte an das Leben heute!

*Wer knattert so spät durch Nacht und Wind?
Es ist der Vater mit seinem Kind.
Der Sohn sitzt im Beiwagen sicher und warm.
Der Vater fährt Zickzack, daß Gott erbarm'!*

*Mein Sohn, was birgst du so bang dein Gesicht?
Siehst, Vater, du das Verkehrsschild dort nicht?
Das Schildchen, das kleine, was soll das Geschrei?!
Schon saust er um Haaresbreite vorbei.*

*Mein Sohn, schon wieder birgst du dein Gesicht?!
Siehst, Vater, du den Schutzmann dort nicht?
Mit Bleistift, Notizbuch und strengem Geschau -
Mein Sohn, mein Sohn, ich seh ihn genau.
Doch bleib nur ganz ruhig, mach dir keine Sorgen!
Ich kenn' seinen Chef, das regeln wir morgen!*

*Mein Vater, mein Vater, und siehst du nicht dort
Die Gans auf der Straße, oh scheuche sie fort!
Das Mistvieh, das seh ich, ich bin doch nicht dumm!
Das gibt einen Braten, ich fahr' sie gleich um!*

*Ich lieb' dich, mich reizt deine fette Gestalt,
Und weichst du nicht willig, so brauch' ich Gewalt!
Mein Vater, mein Vater, jetzt tut's einen Knall!
Der Scheinwerfer splittert, ein Schrei und ein Fall.*

*Die Straße, sie färbt sich vom Blute so rot,
Das Söhnchen, es lebt, doch die Gans, die ist tot!
Dem Vater, dem graust's nach dem schrecklichen Rutsch:
Zwar hat er die Gans, doch die HONDA ist futsch!*

Arbeitsblatt 9: Fasst bitte den Inhalt des Gedichts zusammen!

**Arbeitsblatt 10: Macht bitte die Geschichte in der Form von Bildergeschichte.
(Projektarbeit in Gruppen mit fünf Studenten)**

Zur Evaluierung können andere Gedichte von Goethe genommen werden, wie z. B. Heidenröslein oder von Faust, der Tragödie erster Teil.

III. Schluss

Wenn man eine Fremdsprache lernt, lernt man selbstverständlich die Bestandteile der Sprache (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben und dazu Wortschatz und Grammatik).

Um sie zu lernen, braucht man die passenden Materialien. Außer Sachtexten kann man auch literarische Werke nehmen. Die Werke von Goethe sind für den Fremdsprachenunterricht sehr geeignet, da sowohl Goethe als auch seine Werke weltberühmt sind.

Und um die Werke von Goethe zu behandeln, können die 5 Unterrichtsphasen von Ehlers verwendet werden.

Literaturverzeichnis:

Aminudin. *Pengantar Apresiasi Karya Sastra*. Bandung : Sinar Baru Algesindo.2002.

Ehlers, Swantje. *Lesen als Verstehen*. Berlin: Langenscheidt.2007.

Gigl, Klaus. *Abiwissen Kompakt Deutsch: Prosa/Drama/Lyrik*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.2005.

Huneke H.W., Wolfgang Steinig. *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*, Berlin: Schmidt, 1997.

Krusche, Dietrich. *Aufschluss. Kurze Deutsche Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: Internationes.1998.

Seehafer, Klaus. *Johann Wolfgang von Goethe. Dichter, Naturforscher, Staatsmann 1749 – 1832*, Bonn: Internationes.1999.

Weigmann, Jürgen. *Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.1992

Die Welt durch das Lesen literarischer Werke sehen: Eine Vergleichsuntersuchung zwischen Rilkes Gedicht *Herbsttag* und dessen Übersetzung von Chairil Anwar

Dudy Syafruddin, S.S.
Staatliche Universität Malang
kangdudy@yahoo.com

I. Einleitung

Dichtern sind immer mit der umliegenden kulturellen Umgebung verbunden und können niemals davon getrennt werden. Deswegen darf man, um literarische Werke besser zu verstehen, den kulturellen Hintergrund des Dichters nicht vernachlässigen. Dichter bzw. Schriftsteller üben ihre Tätigkeit aus und erstellen ihre Werke durch Sehen, Lesen, Fühlen und Nachdenken über das, was um sie herum ist. Die Werke werden deshalb sowohl aus der eigenen Vorstellung des Dichters als auch von der Wirkung anderer literarischer Werke geschaffen.

Im Laufe der Literaturgeschichte ist die Wiedergabe und Adaption von Werken kein Tabu. In den Einzelheiten des Lebens sind sie nämlich auch nichts Neues. Nun sind die von Dichtern verfassten Werke das Ergebnis einer Nachahmung des Universums, in denen die Kreativität des Verfassers bzw. des Dichters hinzugefügt ist. Zahllose Erscheinungen stellt das Universum dafür bereit, dass Millionen Menschen sie unterschiedlich behandeln und interpretieren können. Daraus entsteht die allgemeine Gültigkeit der menschlichen Denkweise in alten, heutigen und auch künftigen Zeiten.

Die allgemeine Gültigkeit bzw. der Universalismus der Denkweise erschien seit Langem in der indonesischen Literaturgeschichte. Chairil Anwar hat dies schon in den 1940er Jahren erwähnt. Er nannte es die universale Humanität. Die universale Humanität legte Chairil zugrunde, in dem er glaubte, dass die zu Menschen gehörenden Gefühle wie Trauer, Wut, Freude, überall gleich waren. Die Ausdrücke dieser Gefühle wurden aber von den Schriftstellern in verschiedenen Formen beschrieben. Der zuvor von Chairil genannte Universalismus ist hier die Prämisse des Vergleichs.

Die Studie dieses Vergleichs wurde von Basnett wie folgend erklärt: *Comparative literature involves the study of texts across cultures, that it is interdisciplinary and that it is concerned with patterns of connection in literatures across both time and space* (Basnett, 1993:1). Die Beziehung zwischen den beiden zu vergleichenden literarischen Werken ist lediglich durch gründliche Forschung zu finden. Das heißt, diese Studie wurde nicht nur auf der Oberfläche, sondern auch in der Tiefe der grundlegenden Ideologie der beiden Werke durchgeführt.

Die Entwicklung der Vergleichsstudie lässt sich von der Entwicklung der übersetzten Literatur nicht trennen. Dazu erklärt Lefevere in Basnett (1993:159) folgendes: *Translation is not just a window opened on another world, or some such pious platitude. Rather, translation is a channel opened, often not without a certain reluctance, through which foreign influences can penetrate the native culture, challenge it and even contribute to subverting it.* Es ist anzunehmen, dass die Kultur bei Änderungen in einer Übersetzung eine große Rolle spielt. In Bezug auf die Studie des Vergleichs, Bassnett (1993:160) schrieb: *With the development of Translation Studies as a discipline in its own right, with a methodology that draws on comparatistics and cultural history, the time has come to think again. Translation has been major shaping force in the development of world's culture, and no study of comparative literature can take place without regard to translation.*

Der Übersetzungsprozess der Werke gilt als ein Teil der Vergleichsstudie. Jedoch gibt es keine zwei identischen Dinge in dieser Welt, sodass in jedem Fall der kulturelle Hintergrund des Übersetzers das Übersetzungsergebnis stark beeinflusst. Damono (2005:36) sagte: Es ist nicht zu leugnen, dass die angezielte Kultur in der Übersetzung einflussreich ist. Folglich beeinflusst des Übersetzers Hintergrund das originale literarische Werk. Der Übersetzer ist der von dem originalen Werk begrenzte Schriftsteller. Er hat die Notwendigkeit aus dem originalen Werk ein neues kreatives Werk zu schaffen, abgesehen davon, dass er eine Beziehung mit dem zu übersetzenden Werk hat und gleichzeitig mit der eigenen Kultur verbunden ist.

So eine Art von Übersetzung verfasste auch Chairil Anwar. In seinen zehn übersetzten Gedichten (Jassin, 1992:10) sieht man, dass Chairil seine eigene Kultur und Erfahrungen in die übersetzten Gedichte einbrachte. Angenommen, Chairil verfasste neue an den Kontext angepasste Gedichte.

Interessant ist es, die von Chairil übersetzten Gedichte zu analysieren, und mit einer Überprüfung des beabsichtigten Gedichtes in der ursprünglichen Sprache zu vervollständigen. Von zehn übersetzten Gedichten gibt es zwei Gedichte, die aus der deutschen Sprache stammen, nämlich *Herbsttag* und *Ernste Stunde* von Rainer Maria Rilke. In diesem Referat wird aber nur *Herbsttag* besprochen. Die Erläuterung des Referates enthält sowohl den Lebenshintergrund als auch die Analysen des Stils, der Themen und der Ansichten der beiden Dichter über den Gott, an den sie glaubten. Die Ansicht über Gott ist ein dominantes Merkmal des Schreibens von Rilke und Chairil.

II. Rilkes Welt

Rainer Maria Rilke wurde in Prag am 4. Dezember 1875 geboren, auf den Namen René getauft. Im Jahr 1885 ließen sich die Eltern scheiden. Um René kümmerte sich dann die Mutter.

Im Jahre 1886 besuchte er die Schule des österreichischen Bundesheeres. Der militärischen Ausbildung zufolge bekam René keine bedeutende Kontakte mit den anderen Kindern in seinem Alter. Die Einsamkeit führte ihn zu einer Depression. Als René mit dem Militärdienst fertig war, ging er im Jahre 1895 zur Universität in Prag, und zog dann im Jahre 1896 nach München um.

René reiste viel und zog oft um. Er ist nach Russland, Italien und in mehrere andere europäische Länder gereist. Unterwegs traf er sich und nahm Kontakte mit berühmten Persönlichkeiten wie Freud, Tolstoi, Pasternak und Rodin auf. Er las mehrere Bücher von Nietzsche. Der Schriftsteller beeinflusste René, vor allem in der Denkweise und im Hinblick auf die Gottessuche. Während der Militärschule entfernte er sich von der christlichen Lehre. Pather (1986:30) sagte: *René Rilke had lost, not God, but Christ.*

Renés Lebensziel war es, ein von den alltäglichen Lebensverhältnissen getrennter Künstler zu werden. Er träumte von einer Welt, in der die traditionellen Sitten, Gebräuche und Würdigung durch neue Ansichten über Geschichte, Gegenstände und Verbindungen ersetzt und künstlerisch inspiriert würden (Lehnert, 1978:606). Er verwirklichte sein Lebensziel durch das Verlassen der christlichen Lehre. Rilkes Lehre spricht viel über ethische Führungen. So scheint es in dem Werk *Duineser Elegien*. Für die Leser haben Rilkes Werke einen ästhetischen Reiz. (Lehnert, 1978:606). Der Umgang mit Nietzsche brachte Rilke also zu einer Diskussion über die neue Religion. Nietzsches Werk *Also sprach Zarathustra* beeinflusste Rilkes Werke und seine Denkweise, zumal bei der Suche nach Gott.

In einer Gedichtsammlung im Jahr 1896/97, *Christus. 11 Visionen* zeigte Rilke explizit seine Ansichten. Sie enthalten den Widerstand gegen die christlichen Lehre. Christus in Rilkes Sichtweise war einfach nur ein Mensch und kein Gott. Rilke war aber kein Atheist. Er lehnte nur den zu Menschen gewordenen Gott, die Göttlichkeit Jesus und das Leben im Jenseits ab. Er wollte eigentlich eine festere Überzeugung behalten. Seinen Glauben nannte er danach die *ästhetische Religion*. Allerdings war dieser Glaube nicht so streng geregelt, sodass Rilke häufig religiöse bekannte Begriffe verwendete. Das konnte man von seinen benutzten Themen sehen, die am meisten aus biblischen Lehren abgeleitet wurden, obwohl er immer wieder darauf auswich. (Lehnert, 1978:615)

Nietzsches Bezeichnung von einem sogenannten *Übermenschen* wurde von Rilke als der „Künstler“ definiert. Künstler ist in Rilkes Auffassung der Schöpfer und Erschaffer. Er sagte: Alle Dinge warten auf den Dichter, damit er sie von ihrer Vergänglichkeit erlöst, rein ins Kunstwerk einzutreten (Lehnert, 1978:606).

Durch Leukämie ist Rilke am 29. Dezember 1926 in Valmont Sanatorium in der Schweiz gestorben und wurde am 2. Januar 1927 beerdigt.

III. Chairils Welt

Chairil Anwar wurde am 22. Juli 1922 in Medan geboren. Seitdem er in der MULO (niederländische Kolonialschule) war, las Chairil sehr gern. Im Jahre 1941 zog er nach Jakarta um. Chairil wurde erst im Jahre 1943 national bekannt, als er im Kulturzentrum tätig war. Er ist

am 28. April 1949 gestorben.

In seinem Leben verfasste Chairil nicht so viele selbst verfasste Gedichte. Nach der Forschung von HB Jassin schrieb Chairil Anwar 70 Gedichte, 4 bearbeitete Gedichte, 10 übersetzte Gedichte, 6 Erzählliteraturwerke und 4 übersetzte Prosatexte (Jassin, 1992:10). Dennoch war sein Einfluss in der indonesischen Literaturgeschichte enorm. Er brachte eine revolutionäre Wendung in die moderne indonesische Literatur.

Die wiederbearbeiteten und übersetzten Gedichte waren ursprünglich die Gedichte von WH Auden, R.M. Rilke, E. DU Peron, John Cornford, Conrad Aiken und Hsu Chih-Mo. Die übersetzten Prosatexte waren von Ernest Hemingway, RM Rilke, André Gide und John Steinbeck. Laut Jassin (1992:22) klingen fast alle von Chairil übersetzten Gedichte nach Todesahnung. Möglicherweise wurde das Phänomen von dem Zustand des Dichters beeinflusst.

Chairil verfasste nur wenige selbst geschriebene Gedichte. Aber er gab sich große Mühe bei jeder Wiedergabe und jeder Übersetzung. Seiner Meinung nach ist das Gedichtverfassen nicht nur eine Freude. Deswegen schrieb er niemals ein Gedicht auf einmal. „Es gibt verschiedene Stufen der Versuche, bevor das wahrliche Gedicht erstellt ist“. Dazu sagte er auch: „In jedem einzelnen Wort meiner Prosatexte und auch meiner Poesie werde ich tief bis zum “Kernwort“ graben. Wir müssen nämlich die Kernworte prüfen, sortieren und manchmal auch völlig entfernen. Danach werden sie gesammelt und zugeordnet“. (Jassin in Eneste, 1995:25-26).

Ein Künstler soll mutig sein und nicht nur ständig am Tisch sitzen. „Jeder Künstler soll ein Lebensmut und Vitalität habender „Vorläufer“ sein. Er soll niemals zögern, in den Dschungel mit wilden Tieren zu treten und auf das Meer hinauszufahren. Der Künstler ist ein Zeichen des freien Lebens“ (Jassin in Eneste, 1995:30).

Diese Überzeugungen schienen das Ergebnis von Chairils Kontakten mit weltberühmten Schriftstellern durch die gelesenen Bücher zu sein. Die indirekten Kontakte hatten deshalb einen großen Einfluss auf Chairil.

Abgesehen von seiner Stärke und seinem Perfektionismus hatte Chairil einen einsamen Lebensweg. Die Todesahnung fürchtete er am meisten und sie brachte ihm die Einsamkeit. Darüber erwähnte Budiman (1976:11): „Aufgrund der Tatsache, dass Chairil das Leben so einsam schien, sah er das Leben von anderer Perspektive. Wenn schon der Tod so mächtig wäre, und seine Zeit käme, wer könnte ihm dann helfen?“

IV. Herbsttag: Ein Vergleich

Es ist sehr interessant, das Gedicht *Herbsttag* zu analysieren. Das Gedicht scheint mir wie ein Heilmittel der Müdigkeit für Rilke und Chairil bei der Suche nach Gott und beim Warten auf dem Tod.

Herbsttag

Herr: es ist Zeit. Der Sommer war sehr groß.
Leg deinen Schatten auf die Sonnenuhren,
und auf den Fluren lass die Winde los.

Befiehl den letzten Früchten voll zu sein;
gib ihnen noch zwei südlichere Tage,
dränge sie zur Vollendung hin und jage
die letzte Süße in den schweren Wein.

Wer jetzt kein Haus hat, baut sich keines mehr.
Wer jetzt allein ist, wird es lange bleiben,
wird wachen, lesen, lange Briefe schreiben
und wird in den Alleen hin und her
unruhig wandern, wenn die Blätter treiben.

Das Gedicht beschreibt jemanden, der am Lebensende steht. Der heißblütige Sommer ist bald vorbei und bald kommt der Herbst. Der Herbst bedeutet für die Europäer eine differenzierte Melancholie, ein Gefühl für eine endgültige Einsamkeit und gleichzeitig die Angst. In der letzten Strophe spürt man den tiefen Eindruck, wie sich im Frühherbst der Stillstand des Lebens anfühlt. Es bleibt nur Einsamkeit und Angst übrig.

Die Sonnenuhr mit ihren Schatten ist ein Bild des unewigen Lebens. Der Schatten entsteht beim Sonnenschein. Im Gegenteil dazu gibt es bei der untergegangenen Sonne keinen Schatten mehr. Der Erzähler bittet den Gott darum, dass die Schatten angebunden bleiben, obwohl die Zeit sich verändert. Der Schatten Gottes soll dann die unewige Welt verdecken.

Die zweite Strophe bestätigt die Nuancen der vergehenden Zeit und die Stimmung der Vorbereitungen auf die schweren Tage. Man muss den Proviant dazu vorbereiten. Der Erzähler bittet den Gott um zusätzliche Zeit, obwohl er weiß, dass der graue Herbst in Sicht ist. Die Wörter *dränge* und *jage* bedeuten, dass man sich beeilen soll, um sich vorzubereiten. Diese Wörter betonen den kommenden Herbst.

Die dritte Strophe zeigt die menschliche Schwäche. Dem Erzähler bleibt am Ende nichts zu tun. Er verwirrt sich bei der einsamen Wanderung durch die Welt, in der er unbewusst alt geworden ist. Das wird durch die „fallenden Blätter“ gekennzeichnet.

Die Übersetzung von Chairil

Musim Gugur

Tuhan: sampai waktu. Musim panas begitu megah
Lindungi bayanganmu pada jarum hari
Dan atas padang anginmu lepaslah

Titahkan buahan penghabisan biar matang
Beri padanya dua hari dari selatan lagi
Desakkan mereka ke kemurnian dan buru jadi
Gula penghabisan dalam anggur yang garang

Yang kini tidak berumah, tidakkan menegakkan tiang
Yang kini sendiri, 'kan lama tinggal sendiri
'kan berjaga, membaca, menyurat panjang sekali,
dan akan pulang balik melalu gang

berjalan gelisah, jika dedaunan mengalun pergi

In der Übersetzung von Chairil sieht man eine großartige Wortwahl, die den Sinn des Gedichts vertieft. Am Anfang des Gedichtes sieht man die Stimmung der Vorbereitung einer endgültigen Reise. Alles Schöne ist zu verlassen. Das Ende der Reise ist deswegen mit Unruhe abgeschlossen.

Das Wort *lindungan* bedeutet etwas anderes als das Wort *letakkan*. *Lindungan* bedeutet "schützen", aber das Wort *letakkan* bedeutet "etwas legen". Aus der Auswahl jenes Wortes scheint, dass Chairil ein Genie ist. Solch eine Übersetzung wird nur selten von den meisten Übersetzern gemacht. Der Eindruck der Herrlichkeit Gottes offenbart sich in dem Wort *lindungan*.

Die Sonnenuhr funktioniert nur, wenn die Sonne scheint, und zeigt ihre Schatten. Der Schatten verschwindet, wenn die Sonne untergegangen ist. Daher muss die Wahl des Wortes bedeuten, dass Chairil den Gott darum bittet, dass er der Sonnenuhr Schatten gibt, auch wenn die Sonne nicht mehr scheint. Es macht den Eindruck, dass Chairil beim Ende der Reise um mehr Zeit bittet, um sich vorzubereiten. Dieser Antrag wird in der zweiten Strophe betont: *Beri padanya dua hari dari selatan lagi*.

Die Atmosphäre des Herbstes, das Ende des Lebens, ist deutlich von Chairil angezeigt, obwohl es keinen Herbst in Indonesien gibt. Dadurch konnte er so einen realistischen Effekt geben. Schwäche, Einsamkeit, Verwirrung scheinen optisch und führen den Leser zum Ende der Reise, wie in der ersten Zeile schon erwähnt ist.

V. Themen

Das Thema des von Chairil übersetzten Gedichts ist die Vorbereitung auf das Ende des Lebens. So ist dann ein Beweis für Jassins Worte vorgelegt (1992:22): „Fast alle die übersetzten Gedichte klingen nach dem Tod.“ Die Frage des Todes, die Einsamkeit und der Sinn des Lebens sind nie von seinem ganzen Leben ausgewischt (Budiman, 1976:27). Solche Fragen kann man in seinen Gedichten sehen, wie in *Nisan* (1942), *Kepada Kawan*, *Kepada Pelukis Affandi*, und *Cintaku Jauh di Pulau* (1946)

Rilkes Hintergrund bewirkte dieses im Jahr 1902 veröffentlichte Gedicht, *Herbsttag*. Rilke bot in seinem Gedicht Ambivalenz zwischen Pessimismus und Lebensfreude an. Einerseits bedauerte er das Ende des Sommers, aber andererseits bereitete er sich trotzdem auf die nächste Jahreszeit vor. Abgesehen von der Tat, dass die Zeit sein Leben nehmen würde, war er bereit mit der Zeit zu wandern.

Etwas Ähnliches findet man oft in den Gedichten von Chairil, zum Beispiel in *Aku*. Obwohl er wusste, er würde sterben, strahlte der Optimismus seines Lebenskampfes bis in die letzte Reihe: *aku mau hidup seribu tahun lagi*.

Entsprechend seiner Erfahrung wählte Chairil das Gedicht *Herbsttag*. Das übersetzte Gedicht hat die Einleitung: *Tuhan. Sampai waktu*. Der Eindruck des Wartens auf den Tod ist durch die Wahl des Wortes zu spüren. Der tiefe Eindruck spiegelt die Reise zum Lebensende.

Die Ambivalenz zwischen dem Leben und dem Tod ist sehr stark, wie bereits zuvor erwähnt.

Inzwischen ahnte Rilke auch den kommenden Tod. Aber er hatte dagegen ein Argument, dass das in dieser Welt unewige Leben nur durch neue Ansichten der Kunst zu erobern war. Ihm war die Vervollkommnung der Seele nach dem Tode keine Frage. Die Versuche, den Tod zu besiegen, bezeugte er dadurch, dass er ein Gedicht schrieb (Lehnert 629-630).

Die Bereitschaft zum Tode, wie es im *Herbsttag* scheint, sieht man auch in Rilkes Gedicht *Der Schwan*:

Und das Sterben, dieses Nichtmehrfassen
Jenes Grunds, auf dem wir täglich stehn
Seinem ängstlichen Sich-Niederlassen -:

VI. Die Ansicht nach Gott

Wie zuvor beschrieben wurde, verlor Rilke sein Christentum. Er erklärte dann seinen Widerstand in „*die Falle des Christentums*“. Dort fand er die neue Religion, die er gesucht hatte. Er sagte: „Ich bin mit dieser Welt zufrieden ... Die Lehre, der ich folge, ist die Liebe. Liebe ist meine Religion“ (Prater, 1986:31). Aber er hörte niemals auf, nach Gott zu suchen. Er suchte nach der Figur des Gottes außerhalb Jesus, gemäß seiner Meinung, dass Jesus kein Gott sei. Schließlich fand er den Herrn der Ästhetik. Nach Rilke ist der Gott nicht nur ein Schöpfer, sondern auch eine Kreatur, die noch zu erschaffen ist. (Prater, 1986:55). Das Ergebnis der Suche sei, erklärte er dann, dass ein Dichter ein Schöpfer ist, wie der liebe Gott.

Der gleiche Fall konnte auch von Chairil empfunden werden, obwohl es nicht so extrem wie bei Rilke war. Es könnte sein, dass Chairil auch gerade bei der Suche nach Gott war. Dies ist in einem anderen Gedicht zu sehen. Im *Doa* scheint:

Tuhanku
Dalam Termangu
Aku masih menyebut nama Mu

Der Eindruck der nicht so engen Beziehung zwischen Chairil und seinem Herrn lässt sich in der oben genannten Strophe betrachten. Pradopo (2005:179) schrieb, dass es sehr merkwürdig ist, wenn man ein Gebet mit einem Zweifel beginnt. Die Suche nach der Göttlichkeit brachte Chairil Einsamkeit. Das Alleinsein fiel ihn nicht bei seiner realen sozialen Umgebung an, sondern während der Suche nach Gott. Dies geschah bei der selbst gefundenen Wahrnehmung Chairils.

VII. Fazit

Aus der oben genannten Beschreibung ist anzunehmen, dass Chairil seine Wertschätzung in sein übersetztes Gedicht einbrachte. Chairils Lebenserfahrung sich mit dem Schatten des Todes zu befreunden, vereinfachte es für ihn Rilkes Gedicht zu verstehen. Die Wortwahl ist von Todesbildern voll und emporragend.

Chairils Übersetzung war viel tiefer als eine gewöhnliche Übersetzung. Die Wesenheit

wurde vom kulturellen Umfeld beeinflusst und jenes Phänomen zu verdeutlichen, das war Chairil mit seinen Gedichten gelungen.

Außerdem ist auch gut zu erkennen, dass die Ansichten von Rilke und anderen weltberühmten Schriftstellern Chairils Weltanschauung und Werke beeinflussten. Es zeigt uns, dass Literatur universal und interkulturell gilt. Sie durchquert nämlich die Zeit und den Raum.

Literaturverzeichnis

Bassnett, Susan. 1993. *Comparative Literature. A Critical Introduction*. Oxford. Blackwell Publisher Inc.

Budiman, Arif. 1976. *Chairil Anwar. Sebuah Pertemuan*. Jakarta. Pustaka Jaya

Damono, Sapardi Djoko. 2005. *Pegangan Penelitian Sastra Bandingan*. Jakarta. Pusat Bahasa Depdiknas.

Eneste, Pamusuk. 1995. *Mengenal Chairil Anwar*. Jakarta. Penerbit Obor

Jassin, H.B. 1992. *Chairil Anwar Pelopor Angkatan 45*. Jakarta. CV. Haji Masagung.

Lehnert, Herbert. 1978. *Geschichte der Deutschen Literatur. Band V Vom Jugendstil zum Expressionismus*. Stuttgart. Reclam.

Pradopo, Rahmat Djoko. 2005. *Pengkajian Puisi*. Yogyakarta. UGM Press.

Prater, Donald. 1986. *A Ringing Glass. The Life of Rainer Maria Rilke*. Oxford. Clarendon Press.

Interkulturelle Fragen in Forschung und Lehre in der indonesischen Germanistik

Dr. phil. Gabriele E. Otto

Universitas Indonesia

GabrieleEotto@googlemail.com

„Dekonstruktion – Ein Verfahren das Fremde im Eigenen wahrzunehmen?“

In jüngerer Zeit ist der Aspekt des Interkulturellen ins Zentrum der Germanistik gerückt.¹ Interkulturelle Fragen sind nicht mehr nur in der Auslandsgermanistik und im Bereich DaF relevant, sondern sie haben ebenfalls eine erhöhte Bedeutung allgemein in der germanistischen Literaturwissenschaft in Deutschland. In diesen Kontext reiht sich die Thematik der Fachtagung des Indonesischen Germanistenverbandes ein.

Wenn auch der Gewinn einer Entwicklung *Interkultureller Fragen in Forschung und Lehre in der indonesischen Germanistik* darauf zielt, in die indonesische Gesellschaft zu wirken² und darin einen Beitrag zu leisten, Vielfalt und Einheit, Diversität und Identität als Existenz- und Bewegungsraum der Gesellschaft mitzugestalten, so möchte ich mich kurz der Frage zuwenden, welche Erkenntnisabsicht die Germanistik in Deutschland mit der Idee verfolgt, „ihre“ Literatur oder auch Literatur allgemein aus dem Blickwinkel des Interkulturellen zu betrachten. Danach werde ich zum zentralen Aspekt meiner Ausführungen, dem Nutzen einer dekonstruktiven Analyse im Kontext von Interkulturalität kommen. Gegenstand der Analyse ist die Frage nach Fremd- und Selbstbildern in der deutschen Literatur im Kontext eines Wandels von Identitäten.

1 Diese Verschiebung in der Selbstwahrnehmung der Germanistik Deutschlands zeigt sich in der Namengebung für Lehrstühle und Studiengänge (Göttingen: Interkulturelle Germanistik/DaF; Hamburg) ebenso wie in einer Reihe von Buchtiteln der letzten Jahre, wie etwa:

Hofmann, Michael. *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn 2006.

Mecklenburg, Norbert. *Das Mädchen in der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München 2008.

2 Vgl. Programmheft IGV S. 6: „Ziele und Konzeption der Tagung“

Die Konzepte des Interkulturellen scheinen im Wesentlichen zwei bis drei Ziele zu haben: Erstens: Sie wollen den Umgang mit „Fremdem“ innerhalb literarischer Texte analysieren.³ Zweitens: Interkulturelle Literaturwissenschaft beschäftigt sich mit jenem abgespaltenen, unterdrückten Fremden im Versuch, eine neue Balance zu finden, um der Deformation, wie sie durch den Rationalismus entstanden ist, zu entgehen.

Die dritte und meiner Kenntnis nach noch wenig entfaltete Spielart des Interkulturellen müsste innerhalb der Germanistik weltweit ein tatsächlicher Dialog über die Verschiedenheiten in den Vorstellungen von Menschen in Bezug auf die Vorstellungswelten deutscher Literatur sein.

Diese drei Schwerpunkte lassen sich den Ausführungen Michael Hofmanns entnehmen, der in seiner Einführung in die „Interkulturelle Literaturwissenschaft“⁴ in einer neuerlichen Diskussion frühere Konzepte und Positionen reflektiert und zu erweitern sucht.

Zurückgehend auf frühere Ausführungen und Überlegungen werden von Hofmann Fremdverstehen und Fremdheit als zwei verschiedene Parameter in der interkulturellen Begegnung und dem Austausch der Werkinterpretationen auf ihre Leistungsfähigkeit hin untersucht. Hofmann greift hier die beiden Positionen auf, wie sie um die Zeit der Aufklärung deutsche Diskussionen mit den Schlagworten *Kulturrelativismus* und *Kulturuniversalismus* bestimmten. Herder bzw. Kant werden als wesentliche Größen den Positionen zugeordnet.

Die kulturrelativistische Position Herders ging davon aus, dass jede Kultur ihre Eigenart habe und Kulturen auch einer je eigenen Entwicklung unterliegen, während der Kulturuniversalismus eben von universellen Normen und Werten ausgeht und als neuhumanistische Position der Weimarer Klassik zugeordnet ist.⁵ Die Universalität der Werte und Normen bildet dabei die Grundlage für eine Kommunikation der Kulturen. Beide Positionen, die des Kulturrelativismus und die des Kulturuniversalismus übten schon früh Kritik aneinander. Dabei sah sich der Kulturrelativismus mit der Kritik konfrontiert, keine Mittel zu haben, um ein „Verstehen“ zwischen unterschiedlichen Kulturen erklären zu können. Im Gegenzug musste der Kulturuniversalismus sich vorwerfen lassen, dass er die außereuropäischen Kulturen dem eigenen Wertekanon unterordnete.

Aus diesen Wurzeln der Diskussion über das Verhältnis verschiedener Kulturen zueinander speisen sich die Diskussionen noch bis in die heutige Zeit. Der Universalismus steht heute vielleicht noch mehr als je im Verdacht, dass die Europäisierung und Amerikanisierung der Welt denkwürdige Gemeinsamkeiten geschaffen habe, (ebd. S. 41). Diese Gemeinsamkeiten aber funktionierten nur auf der Oberfläche und das Eigentliche, Genuine anderer Kulturen werde weiterhin verdeckt und ein Dialog darüber ausgespart. Hofmann favorisiert daher eine erweiterte Perspektive in der Interkulturalität, ohne den Wert des Fremdverstehens zu ignorieren. Seine Kritik richtet sich darauf, dass in der *Interkulturellen Hermeneutik*, die dem Universalismus zugeordnet werden kann, ein Fremdverstehen von der Theorie her nicht mehr

3 Das kann - etwa für Theodor Fontane heißen: Wie stellt Fontane als Protestant in seinem Werk Katholiken dar? Vgl. Norbert Mecklenburg. A. a. O.

4 Vgl. Hofmann, Michael. (2006). S. 38 ff.

5 Vgl. Hofmann, Michael. (2006). S. 40

erfassbar ist, wenn ein Gemeinsames in verschiedenen Kulturen wegfällt.⁶

Hofmann versucht, sein Konzept der Interkulturalität aus der Diskussion verschiedener vorhandener Konzepte und Positionen zu entwickeln, (ebd. S. 51ff.). Dabei strebt Hofmann an, Verstehen und Fremdsein gleichsam als Eckpunkte eines zu errichtenden Raumes der Interkulturalität zu setzen, (ebd. S. 40). Sein Ziel ist es, Differenz und Synthese, Vielfalt und Gemeinsamkeit⁷ in der Interkulturalität Raum zu geben. In seinen Ausführungen folgt Hofmann dabei Überlegungen und Beobachtungen, die sich darauf richten, jene verborgene Konflikthaftigkeit anzuerkennen, die aufgrund einer vordergründigen Gleichheit in Grundgrößen des Lebens entsteht.⁸ Konflikte werden hierbei in der Begegnung von Kulturen dadurch hervorgerufen, dass es kulturspezifische Ausprägungen im Gemeinsamen gibt. Im von Hofmann gedachten Raum der Interkulturalität muss also sowohl das Verstehbare als auch das Fremdbleibende einer jeden Kultur in seinem Eigenwert durch einen Dialog ermittelt werden. Für den Dialog im Raum der Interkulturalität sei es bedeutsam, auch jenes unhintergehbare Fremde als ein solches anzuerkennen und zu akzeptieren, und das heißt auch, jenes, das sich selbst als ‚fremd‘ definiert in dessen Fremdsein zu akzeptieren.⁹

Ein weiteres Element ist die *Kritische Theorie* Adorno/Horkheimers im Konzept der Interkulturalität Hofmanns, (S. 43). Im Zentrum dieser Theorie steht eben die kritische Betrachtung der Entwicklung europäischer Rationalität. Adorno/Horkheimer zeichnen die europäische Geschichte und besonders auch die literarischen Darstellungen als eine systematische Ausgrenzung der Natur und des Naturhaften des Menschen mit der Zielsetzung und Konsequenz einer Dominanz oder gar Alleinherrschaft der Rationalität. Als eine Folge dieser Entwicklung gilt der Faschismus als letzter Ausdruck der Deformation des Menschen durch die Unterdrückung seiner Natur.

Als weiterem und wichtigem Ansatz wendet sich Hofmann der *Dekonstruktion* zu (S. 48). Das Potenzial dieser Theorie für die Interkulturalität liegt darin, dass in ihrem Vorstellungshorizont kategorial ‚Eigenes‘ und ‚Fremdes‘, das ‚Eigene‘ und das ‚Andere‘ in ihrer Vorstellungswelt im zentralen Begriff der Differenz integriert ist.¹⁰

Die *Kritische Theorie* und die *Dekonstruktion* erscheinen im Zusammenhange einer interkulturellen Literaturwissenschaft in gewisser Weise als zwei Seiten einer Medaille. Während Adorno/Horkheimer die Konstituenten einer Identität im westlichen Sinn beschreiben und analysieren, scheint der Blickwinkel der Dekonstruktion gerade eine Zerstörung dieser Identität anzustreben.

Nach Adorno/Horkheimer wird in europäisch-westlicher Kultur Identität verstanden als ein Mit-Sich-Eins-Sein/Werden, das dadurch erlangt wird, dass das Naturhafte im Wesen des

6 Vgl. Hofmann, Michael (2006). S.40

7 Vgl. ebd. Hofmann S. 51

8 Vgl. ebd. S. 41: „Geburt und Tod, Liebe und Hass, Jugend und Alter, ...“

9 Vgl. ebd. S. 53.

10 Vgl. ebd. Hoffmann S. 48ff

Menschen verdrängt und die Person auf ihre Rationalität zentriert wird. Dieses prototypische Muster der Identität ist jedoch nur ein Element in der Darstellung und Reflexion von Identität in der deutschen Literatur. Erstens wird dieser Prototyp in der Literatur nicht selten unterwandert, sodass die Deformation durch die Reduktion des menschlichen Wesens zutage tritt. In dieser Selbstbetrachtung mit kritischem Impetus wird nicht nur das äußere Andere sichtbar. Auch die dem westlichen Menschen fremdgewordene eigene Natur wird als das Fremde im Eigenen sichtbar und tritt der Rationalität, die ihrerseits als das eigentliche Eigene angesehen wurde gegenüber. Das bedeutet aber in der europäischen Tradition, dass die eigene abgespaltene Seite der Person, das Auch-Natur-Sein des Menschen innerhalb des literarischen Werkes bis zu einem gewissen Grad sichtbar gemacht und somit innerhalb der Figurenwelt auch eine Existenz erhält und re-etabliert wird.

Als Weiteres muss angemerkt werden, dass dieses Identitätsmodell der Dominanz der Rationalität und der Unterdrückung der Natur des Menschen nicht in vollem Umfang für „die Weißen“ zutreffend ist. Denn: Jene Seite der Natur im Menschen war nicht nur auf die als das Andere apostrophierten „Naturvölker“ projiziert, sondern sie war/ist innerhalb der deutschen/europäischen Kultur auch auf „die Frau“ projiziert. „Die Frau“ ist das der Rationalität Entgegengestellte, von der Rationalität Ausgegrenzte. Diese Konstellation der beiden als Gegensatz gedachten Pole von Natur und Rationalität, von Frau und Mann, von weiblich und männlich, auf der einen Seite ‚unterdrückt und ausgegrenzt‘ und auf der anderen Seite ‚herrschend und bestimmend‘ bedeutet eine Verkennung der Komplexität menschlichen Seins als eines sowohl der Natur zugehörigen als auch mit Rationalität begabten Wesens. Dieses Verkennen des Wesens des Menschen ist schon früh Gegenstand von kritischer Darstellung und Reflexion in der Literatur gewesen und ist es noch heute.

Die Dekonstruktion erweist sich nun als ein Verfahren, Geschichten nicht mehr nur gradlinig vom Protagonisten her als seine Geschichte wahrzunehmen und zu deuten, sondern als Erzählung eines Autors¹¹, der seine Helden in bestimmte Situationen und personelle Konstellationen bringt. Damit wird in den Situationen nicht nur der Protagonist wichtig, sondern die Situationen selbst und die übrigen Figuren erhalten ein größeres Gewicht. Die Erzählungen verlieren in dieser Betrachtungsweise ihre Linearität, die durch die erzählte Folge gegeben scheint. Die Erzählungen erhalten stattdessen eine Handlungstiefe, die nicht zwingend eine physische Handlung und Interaktion im Sinne einer außeliterarischen Realität ist, sondern die auch als nur Gedachte oder als erinnerte, imaginierte Begegnung mit anderen Figuren und im Zusammenspiel der Figuren, in ihrer Begegnung bestehen kann.

In diesen erzählten Situationen setzen sich der Erzähler und auch der Protagonist zu anderen Figuren in Beziehung. Das Sich-In-Beziehung-Setzen zu anderen Figuren wiederum relativiert die Bedeutung des Protagonisten und auch die anderen Figuren rücken ins Blickfeld des Lesers/Analysten. Damit kann die Gradlinigkeit des Selbstbildes etwa in „Homo Faber“ nicht

11 Das gilt in gleicher Weise für Autorinnen.

nur aufgebrochen werden, sondern in ihrer bereits bestehenden Brüchigkeit sichtbar gemacht werden.

Der Text von Max Frisch, „Homo Faber“¹², scheint durchaus geeignet, darzustellen, dass und in welcher Weise der Protagonist sich zu jener ausgegrenzten und auch abgewerteten Welt in Beziehung setzt. Der Text, die von Max Frisch als ‚Bericht‘ apostrophierte Revue Homo Fabers, erzählt also mehr als einige Kritiker uns Leser glauben lassen wollen, wenn sie sagen das Frisch einen „Helden gewählt habe, der in seiner künstlichen Welt der Geräte und der mathematischen Kalkulationen immer mehr verarmt und erstarrt, sodass er ... kontaktlos und erschreckend gefühllos auf die Wechselfälle und Erschütterungen des Lebens reagiert.“¹³

Diesem glatten Verständnis des Textes zu begegnen, ihm nicht zu verfallen, scheint eben die Dekonstruktion geeignet, deren Einsatz zu einem kritischen Lesen erziehen kann.¹⁴ In Max Frischs Werk „Homo Faber“ scheint die Diskussion um Identität und Ausgrenzung idealtypisch aus der Perspektive der männlichen Figur Walter Faber dargestellt. Dabei kann einerseits diese Beschränkung auf die männliche Perspektive Walter Fabers bereits als kritischer selbstreflektorischer Ansatz verstanden werden. Denn in dieser Wahl kommt das Eingeschränkte der männlichen Hauptfigur an sich zum Ausdruck. Andererseits aber ist jenes Schicksal, dass der Autor seinen Protagonisten erleiden lässt, das Scheitern als Homo Faber eine Distanzierung von dem Selbstkonzept und der Vorstellung der eigenen Identität, wie der Protagonist Faber sie sieht/sah. Der Leser wird nur in gewisser Weise auf die männliche Perspektive beschränkt, denn dem Leser wird auch der Blick auf das Andere vermittelt. Damit wird das Identitätskonzept des Männlichen und des Weiblichen gespiegelt und zur Disposition gestellt.

Die Vorstellung von Identität, das sich Identifizieren mit der Rationalität und diese Selbstreduktion wird in den berichteten Begegnungen mit Hanna, Sabeth, Ivy und den anderen Frauen als Fabers Nicht-Ich, als das Andere dargestellt.

Dabei wird auch das Andere aus der Perspektive Fabers reduziert auf eben jenes Andere: die Kunst, das Weibliche, die Natur. Allerdings nähert sich Walter diesem Anderen, man könnte auch sagen, dass er sich zu diesem Anderen hingezogen fühlt.

Der Protagonist gelangt in seinem Bericht bis zu jener Stelle, an der er sich als nicht-mehr-identisch mit seinem Selbstentwurf des Ingenieurs und Technikers, der einzig und allein seiner Rationalität folgte, erfährt.

Oder anders ausgedrückt: Der Autor Max Frisch setzt seinen Protagonisten Walter Faber an einen Punkt, von dem aus dieser in der Lage ist, die angestammte, ihm vertraute Identität eines Homo Faber aufzugeben und sich jener anderen Welt wie in einer Art umgekehrter Odyssee

12 Frisch, Max. Homo Faber. Frankfurt a. M. 1957.

13 Hartlaub, Gero. Held der künstlichen Welt. In: Sonntagsblatt. No. 46. November 1957. Es ließen sich weitere Rezensionen mit einer ähnlichen Meinung anführen.

14 Kammler, Clemens. Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Positionen und Modelle. Deutschdidaktik aktuell 8. Hg. Günter Lange et. Al. Hohengehren 2000. Hier: S. 18.

zuzuwenden, einer Rückkehr nach Griechenland, dem Ursprungsland europäischer Mythen.

In seiner Bereitschaft später nach Athen zu ziehen, signalisiert Faber die Bereitschaft zur Veränderung seiner Identität.

Aber nicht nur Homo Faber auch die weibliche Gegenspielerin Hanna wird vom Autor durch ihre berufliche Situation gekennzeichnet. Sie arbeitet als Archäologin in Griechenland rückwärtsgewandt an der Sammlung der Scherben jener Aspekte einer komplexen menschlichen Realität, die mit der Reduzierung auf die Rationalität als mythische Zeit zu Bruch gegangen ist. Indem auch die Figur Hanna ins Blickfeld gelangt, ist sie nicht mehr nur Opfer der männlichen Figur, sondern ihr Denken, Meinen, Handeln wird als Eigenwert bedeutsam, auch in ihrem Anteil an der Katastrophe.

Die Trennung dieser prototypischen Welten wird zur Ursache der Katastrophe, dem Inzest Fabers mit dem Kind und dem Tod des Kindes.

Symbolisch wird der Biss der Schlange ein Auslöser für den Tod der Tochter, nicht aber dessen Grund. Der Grund ist das Auf-Den-Kopf-Gefallen-Sein, die Unwissenheit in Bezug auf ihre Identität.¹⁵

Die Katastrophe, in die die Geschichte mündet, lässt sich als jene Art europäischer Tradition lesen, Lebenskonzepte und in dem Sinn auch Identitätsvorstellungen, die ein letztlich unlebbares Leben bergen, durch den Tod der Figuren sinnfällig werden zu lassen. Entsprechend ist es Faber, dem – ebenso wie der Tochter – keine Zukunft beschieden ist. Denn er erscheint in seiner Haltung mit ursächlich für die Katastrophe, wenn er auch im Letzten Opfer seiner selbst ist. Am Ende bleibt einzig Hanna, die die Scherben einer fernen Vergangenheit sammelt.

Mit dem Konzept der Dekonstruktion scheint zunächst eher werkimmanent das Potenzial einer Interkulturalität als Intrakulturalität angeschnitten, wenn die verschiedenen Sichtweisen der Figuren und Protagonisten als eine Art dialogischer Beitrag zur Geschichte verstanden werden.

Die Dekonstruktion verlangt eine Veränderung der Rezeption. Der Leser lenkt den Blick nicht mehr nur auf den Protagonisten, sondern der Blick des Lesers muss dem Blick des Protagonisten, den dieser auf seine Welt lenkt, folgen, um zu sehen, wie seine Welt, sein Inneres sich diesem Anderen nähert, wie er sich auf dieses Andere in der Welt bezieht. Die Positionierung des Lesers gleichsam hinter dem Protagonisten gibt den Blick frei auf das, was implizit im Werk verhandelt wird. Im Falle Fabers gerät diese weibliche Seite in den Fokus und nicht nur als abgespaltene, sondern als eine, der Faber sich zuwendet weniger aus Erkenntnis seiner bisherigen Ignoranz, sondern schicksalhaft, womit ihn seine eigene Existenz einholt („als hätte man die ganze Zeit ... gemeinsam verbracht“¹⁶) und in den Text integriert wird.

15 Vgl. Fabers Vorwurf an Hanna, dass sie ihr Wissen über die Identität von Vater und Tochter nicht weitergegeben hat.

16 Frisch, Max. Homo Faber. Frankfurt a. M. 1957. Hier: S. 145.

Für die studentische Rezeption könnte das Identitätskonzept Gegenstand einer vergleichenden Diskussion sein, denn das Verhalten sowohl der weiblichen als auch der männlichen Figur erschließt sich dem hiesigen, zumal dem jungen Leser nicht,¹⁷ wie etwa der Verzicht Hannas auf die Ehe, ihr Wunsch das Kind allein zu erziehen, aber auch das Verhalten Fabers, der Hanna gewähren lässt. Die Inzest-Situation ist eine bereits durch den Mythos von Ödipus bekannte, befremdlich bleibt ihr Auftreten in einer als real, weil zeitnah erscheinenden Welt.

Der Raum der Interkulturalität stellt sich im Blick auf diese fremde Literatur als einer dar, in dem jenes Befremdliche einer entfernten westlich-europäisch-deutschen Literatur Teil der Verhandlung über die Bilder und Vorstellungen vom Leben ist. Dabei gilt es Nachvollziehbares, Tragbares möglicherweise ebenfalls nicht vorschnell miteinander zu identifizieren, sondern es darzustellen als ein auch im jeweils Eigenen Vorhandenes. Auf der anderen Seite aber gilt es festzustellen, was inkommensurabel und fremd erscheint. Dieses Fremdbleibende wird zur Verhandlungsmasse. Dabei richtet sich das Gespräch zunächst auf eine Art Selbstbefragung des Lesers, um herauszufinden, was denn für ihn fremd erscheint und sich seinem Verstehen versperrt und verweigert.

In diesem Sinn müsste auch der Unterricht/die Lehre darauf ausgerichtet sein, nicht nur ein Wissen über das Werk, sondern gerade auch die Fragen an das Werk und dessen Vorstellungswelt zuzulassen.

Abschließen möchte ich mit einigen Aspekten, die mir in der interkulturellen Perspektive Hofmanns als problematisch erschienen. Es kann eine doppelte Aufgabe für die Germanistik der nicht-westlichen Welt sein, zum einen sich nicht von dem interkulturellen Anspruch, wie Hofmann ihn allenthalben formuliert vereinnahmen zu lassen, ein Korrektiv für westliche Leiden zu sein und ferner: sich schon gar nicht auf jenes Ausgegrenzte, Verdrängte reduzieren zu lassen, dass es zudem zur Vervollkommnung der Weißen ihnen zurückzugeben gilt.¹⁸ Es erhebt sich die Frage, in welcher Weise die Gleichsetzung von ‚weiblich‘ und ‚Naturvolk‘ entkoppelt werden müsste, um im Übergang zum postkolonialen Diskurs einen Raum der Interkulturalität zu schaffen.

17 An dieser Stelle ließen sich auch Konzepte des Männlichen und des Weiblichen, wie sie in der indonesischen Kultur und Literatur zu finden sind, thematisieren. Vgl. Chudori, Leila S. , 9 in Nadira. Jakarta, 2009.

18 Vgl. Hofmann, Michael. (2006). Besonders S. 56ff.

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W., Horkheimer, Max.1969. Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a. M.

Chudori, Leila S.2009. , 9 dari Nadira. Jakarta.

Frisch, Max.1957. Homo Faber. Frankfurt a. M.

Hartlaub, Gero. Held der künstlichen Welt. In: Sonntagsblatt. No. 46. November 1957.

Hofmann, Michael. Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung.2006. Paderborn

Kammler, Clemens.2000. Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Positionen und Modelle. Deutschdidaktik aktuell 8. Hg. Günter Lange et. Al. Hohengehren

Mecklenburg, Norbert.2008. Das Mädchen in der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft. München .

Programmheft zur „Fachtagung des indonesischen Germanistenverbandes 2010“.

Der hermeneutische Blickwinkel der interkulturellen Kommunikation in Inge Schubarts *Ärztin im Dschungel von Sumatra*¹

Lucia Hilman
Universitas Indonesia

Wenn Literaturunterricht als Prozess einer interkulturellen² Verständigung zwischen Kulturen fördern beziehungsweise dienen soll, spielt die Themenauswahl eine sehr wichtige Rolle. Migrationsliteratur gehört zu einem dieser Themen. In diesem Fall handelt es sich aber nicht wie üblich um einen nicht heimischen Autor, der über sein Erlebnis in Deutschland schreibt, sondern um eine Deutsche namens Inge Schubart, die ihre autobiographischen Erinnerungen als Ärztin in Indonesien in einen biographischen Roman niederschreibt.

Diesen autobiographischen Roman habe ich ausgewählt, weil er eine prägnante interkulturelle Kommunikation zwischen dem Eigenen und dem Fremden aufzeigt. Die Geschichte verläuft in den fünfziger Jahren, als in Deutschland gerade "die deutsche Nachkriegsarmut", wie die Ich-Erzählerin sie nannte, herrscht. Ihr Plan war, es im Ausland Geld für einen Praxisaufbau zu verdienen (9).

Der Text beginnt mit einer Schiffsreise nach Indonesien. Die Ich-Erzählerin hat einen Auslandsvertrag als "Regierungsärztin 2. Klasse" für die indonesische Regierung unterschrieben. Das heißt, sie wird in einer einsamen Urwaldstation arbeiten, wohin kein indonesischer Arzt freiwillig gehen möchte (11). Gerade solch abgelegene Kleinorte, wie Tjurup, wo Kontakte mit der Außenwelt sehr gering sind, sind fruchtbar für Erlebnisse und Erfahrungen, die man vorher von zu Hause als Europäer nicht kennt.

Für diesen Vortrag habe ich mich nur auf das 12. Kapitel beschränkt, das über absonderliche mystische Erlebnisse der Ich-Erzählerin mit Keris³- (d.h. Dolch auf Indonesisch) und Tigergeschichten beschreibt. In diesem Teil des Romans handelt es sich um die Kommunikation zwischen der Ich-Erzählerin und ihren Bekanntschaften sowie ihrem Krankenpfleger und Patienten. Ltn. Renesse ist ein gebürtiger Indo-Holländer aus Medan in Nord-Sumatra. Seit dem Zweiten Weltkrieg dient

1 Schubart, Inge. *Ärztin im Dschungel von Sumatra*. Biographischer Roman. Mühlacker 1995

2 Im weitesten Sinne wird Interkulturalität von Wierlacher "als Bezeichnung eines auf Verständigung gerichteten, realen oder dargestellten menschlichen Verhaltens in Begegnungssituationen [...], an denen einzelne Menschen oder Gruppen aus verschiedenen Kulturen in diversen zeitlichen Kontinua beteiligt sind" bezeichnet (Wierlacher, A.: Interkulturalität. In Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Metzler. Stuttgart/Weimar 2003: 257)

3 In ihrem Buch benutzt die Autorin das indonesische Wort für Dolch.

er in der indonesischen Armee. Obwohl er inzwischen eingebürgert ist, kann er wegen seiner Abstammung nicht weiter befördert werden und bleibt Leutnant. Er hat versucht, in den Niederlanden sesshaft zu werden. Die Sehnsucht nach den Urwäldern jedoch trieb ihn nach Sumatra zurück (Schubart, 1995:166). Die Ich-Erzählerin hält Leutnant Renesse für „einen phantasievollen Träumer“, weil er fest an die asiatische Magie und Mystik glaubt (156). Von ihm wusste sie über die magischen Kräfte der Dolche. Major Soepardjo hält die Ich-Erzählerin für „einen klugen und feinsinnigen Mann“. Mit ihm führt sie überwiegend Gespräche über kulturelle und historische Fragen. Immer wieder erstaunt sie, dass er einerseits logisch denken konnte und andererseits so stark der Mystik verhaftet war (Schubart, 1995:158). Für sie wirkt er noch rätselhafter als Renesse. Auch ihr Erlebnis mit Djafri, einem von ihren Patienten, der sie direkt mit den mystischen Kräften des Dolchs konfrontiert hatte, gehört zu den Erlebnissen (Schubart, 1995:159). Zuletzt kommt noch ein anderer Patient hinzu, der die Ich-Erzählerin mit den Tigermenschengeschichten zusammenbringt (161-164).

Der Blickwinkel⁴ der Ich-Erzählerin zwischen dem Fremden⁵ und dem Eigenen

Kapitel 12, das von den Keris- und Tigergeschichten handelt, passiert im zweiten Jahr der Tätigkeit der Ich-Erzählerin als Ärztin in Dschungel von Sumatra. Die Zwischenfälle außerhalb des medizinischen Bereichs bereichern ihren Einblick in das fremde Land.

Die Bekanntschaft mit Leutnant Renesse, einem Indo-Holländer, der zu Hause eine Kerissammlung hat, hat sie öfter durcheinandergebracht.⁶ Als sie ihn einmal fragte, ob er ihr nicht einen von seinen Keris verkaufen kann, schüttelte er sofort seinen Kopf. Denn er ist der Meinung, dass man einen Keris nicht erwerben kann. „Ein Keris findet allein den Weg zu dem Menschen, für den er spezifisch ist. Das kann man nicht wollen, das geschieht ohne unser Zutun“ (156). Als Renesse auf einen aus seiner Dolchsammlung zeigte und erzählte, dass er früher diesen Dolch einem holländischen Freund gab, und dass in der Nacht der Keris wie ein flammender Komet ins Zimmer geflogen kam, ohne etwas zu zerstören, da hat er “[...] sofort begriffen, dass der Keris doch nicht für seinen Freund bestimmt war“ (157). Erschrocken zuckte sie zusammen, als plötzlich hinter ihr mit lautem Krachen das Regal mit der Dolchsammlung aus der Wand brach, nachdem sie Renesse gesagt hatte, dass sie seine Erzählung für unmöglich hielt. Darauf hin lächelte Renesse geduldig und sagte, „da haben Sie die Antwort, für einen Keris ist alles möglich“ (157). Dann fügte er noch hinzu, dass sich die Kräfte nur auf den Besitzer beziehen

4 Die auseinandergelassenen Blickstellungen der beiden Geraden des Blickwinkels spiegeln eine individuelle oder kulturelle Pluralität von Sichtweisen. Diese Sichtweisen umfasst den komplexen Zustand des Menschen, zu dem seine Geschichte, seine Denkweisen und seine Sprache, sein Alltags- und sein kulturelles Gedächtnis, sein Fach- und Weltwissen und seine kulturelle Identität gehören ... Der Ausdruck Blickwinkel kann als Bezeichnung des Neigungsverhältnisses zwischen Eigenen und Fremden oder zwischen der individuellen und kollektiven Identität des Einzelnen aufgefasst werden und somit eine individuelle oder kulturelle Differenz von Sichtweisen spiegeln (Wiedenmann/Wierlacher) (in Wierlacher, 2003: 212,213).

5 „Fremde ist 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“ (Krusche, 1990:143). Ob jemand oder etwas fremd ist, hat demzufolge mit der jeweiligen Konstellation zu tun. Außerdem hat es auch mit dem Ausdruck Blickwinkel zu tun. Denn Blickwinkel kann als Bezeichnung eines „Neigungsverhältnisses zwischen Eigenen und Fremden aufgefasst werden ...“ (Wierlacher/Bogner, 2003:212,213), und dadurch einer individuellen und kollektiven Differenz von Sichtweisen herstellen.

6 “[...], aber meiner europäischen Mentalität ist Übersinnliches einfach nicht begreifbar, und deshalb suche ich nach natürlichen Ursachen.“ (Schubart, 1995:157)

und dass sie nicht übertragbar seien. Jeder Keris hat seine besondere Fähigkeit, die durch die Gedanken des Herstellers bei seiner Arbeit entsteht, die stets in völliger Abgeschlossenheit geschieht. Außerdem erklärte er der Ich-Erzählerin, dass [...] ein Keris vor Gefahren schützen kann, vor Naturkatastrophen, Krankheiten oder bösen Menschen oder er kann Kinder vor Unheil bewahren“ (158). Sie verfolgt seine Erklärung mit äußerster Skepsis. Das Einzige was sie faszinierte, war, “[...] dass man die geschwungene Klinge eines Dolches so genau schmieden kann, dass sie auf Spitze und Knauf stehen kann“ (158).

Kurz nach dem Ereignis mit dem flammenden Dolch brachte ihr Renesse einen schlicht ausgefertigten Keris, aber nicht für sich, sondern für ihren Bruder, dem es beruflich schlecht ging. ”Sobald er aber diesen Keris in der Hand hält, wird er in seinem Fach schwindelnde Höhen erreichen. Aber sein Leben kann der Keris nicht beschützen“ (158). Als sie ihn überrascht fragte, wie er darauf gekommen ist, antwortete er, dass nicht er, sondern der Keris von ihrem Bruder wusste. ”Max [ihr Bruder] hat es tatsächlich zu außerordentlichen beruflichen Erfolgen gebracht. Nach seinem plötzlichen Tod erhielt ich den Dolch von meiner Schwägerin zurück, ich habe ihn nie zum Stehen bringen können“ (159).

Die Ich-Erzählerin bekommt ihren Dolch von ihrem Patienten Djafri, der vor vielen Monaten Tjurup verlassen hatte, ohne das Arzthonorar zu bezahlen. Er besucht sie jetzt und möchte seine Schulden mit einem Keris begleichen. Sie musste gleich an Renesses Äußerung denken, dass ein Keris ganz allein seinen Weg zu einem Menschen findet, für den er bestimmt ist. Trotzdem nimmt sie die unverhoffte Gabe argwöhnisch an. Djafri versprach ihr, dass der Dolch ihr gehört und dass er sie fortan befähigen wird, die Menschen Ihrer Umgebung einzuschätzen. Er wird stehen, wenn es sich um ihr entgegenkommende Menschen handelt. Bei unzuverlässigen, zweifelhaften Charakteren wird es ihr nie gelingen, den Keris zum Stehen zu bringen. Denn der Keris sagt immer die Wahrheit, fügt er hinzu (159). Ohne viel Mühe gelang es ihr, den Dolch in Balance zu bringen. ”Die geisterhaften Kräfte meines Keris habe ich bei besonderen Anlässen schon mal neugierig ausprobiert, obwohl ich nie an seine Kräfte geglaubt habe. Doch mein Keris wusste seltsamerweise die Wahrheit“ (159).

Mehrmals wird die Ich-Erzählerin mit den mystischen Kräften konfrontiert, immer wieder muss sie es hinnehmen, dass ihr Keris **seltsamerweise** die Wahrheit wusste, aber trotzdem behauptet sie, dass sie **nie** an seine Kräfte geglaubt habe. Daraus entnehmen wir, dass das Neigungsverhältnis zwischen Fremdem und Eigenem von jeweiligen Konstellationen hergestellt wird. Bis zu einem bestimmten Stadium fühlt sich die Ich-Erzählerin in ihrer Identität ’bedroht’, weil es eine Differenz zwischen ihrem individuellen Blickwinkel und dem kollektiven Blickwinkel gibt. Das wird in den folgenden Passagen deutlich:

”Mein ehemaliger Oberarzt Dr. Kastner schrieb mir, ich solle unser altes Europa, the old dark continent, nicht vergessen, es wäre schließlich und endlich unsere geistige Heimat.

Wie kann man Europa vergessen? Dort sind wir groß geworden, dort haben wir unsere Erziehung genossen. Wir sind geprägt worden von der abendländischen Kultur, die uns ihren Stempel aufgedrückt hat. Die asiatische Kultur unterliegt ihren eigenen Gesetzen, auch sie prägt und beeinflusst den Europäer, der im Lande lebt und arbeitet und genötigt ist sich den fremden Verhältnissen anzupassen. Es ist eine andere Art Leben, mit dem man sich auseinandersetzen muss. Man kann sich noch so sträuben und noch so ungläubig den Kopf schütteln, **es gelingt nicht**, sich dem asiatischen Einfluss zu entziehen“ (160).

Ihr Interkulturalitätsbewusstsein als Ärztin, die am Gemeinschaftsleben unbedingt teilnehmen will - da sie der Meinung ist, dass das für einen Arzt unerlässlich sei - hat sie soweit getrieben.

Dass sie das alles bewusst gemacht hat, kann man den folgenden Passagen entnehmen:
“Die Konfrontation mit einer fremden Kultur zwingt zur Anpassung an sie, und das kann nur durch **ständiges Bemühen** und einen **fortdauernden Lernprozess** erreicht werden” (160).

Das Erlebnis mit den Tigergeschichten fängt damit an, als Ishak, ihr Krankenpfleger, in Streit mit seinem Patienten geraten ist. Ishak behauptet, dass der Patient ein Lügner ist, weil er als Wohnort einen Platz eingetragen hat, in dem keine Menschen mehr leben. Weiterhin erklärt Ishak den Grund, warum ”in diesem kampong“⁷ niemand mehr lebt:

“Die Leute aus diesem kampong haben früher mal einen Tiger erlegt. Und dann kamen die Tiger jede Nacht, sie haben sich gerächt“ (161).

Die Ich-Erzählerin findet es absurd, aber Ishak fährt fort und sagt, dass ”[...] die Tiger die Schlafenden nachts aus ihren Hütten gezerrt haben, manche blieben zerfleischt liegen, andere sind spurlos verschwunden ... Die Dorfbewohner hat das Grauen gepackt, sie haben alles stehen und liegen gelassen und sind fortgezogen. Wenn Sie mir nicht glauben, dann können wir ja mal hinfahren, ...“(161).

Der betroffene Patient bestätigt es und erklärt, dass die dort lebenden Menschen böse miteinander waren. Nur er ist ”reinen Herzens“, deswegen musste er nicht weg. Zum Schluss hat er nachdrücklich betont, dass ein Tiger nur diejenigen tötet, die nicht reinen Herzens seien (161).

Natürlich konnte die Ich-Erzählerin es nicht glauben. Als sie aber auf einer ihrer Krankenfahrten den einsam lebenden Patienten, der reinen Herzens war, besuchte, hatte der Anblick dieser verödeten Siedlung sie zwar bestürzt, aber die Rache der Tiger wollte sie doch nicht für bare Münze nehmen (162).

Es kam zwar selten vor, dass sie auf ihren Dschungelfahrten einem begegneten. Aber wenn sie einem begegneten, dann baten einige darum mitzufahren und andere hoben nur stumm die Hand. Jedes Mal wenn das vorkam, hielt sie an. Daraufhin sagte Ishak:

“Man kann ja nie wissen, ob man einem Tigermenschen hilft” (162).

Er behauptet, dass diejenigen, die nur stumm die Hand heben, Geister von Tigern in Menschengestalt sind:

“An irgendeiner Wegbiegung steigen sie aus und lösen sich in nichts auf, aber an einer bestimmten Urwaldstelle werden sie wieder zu Tigern, die dann in Not geratenen Menschen helfen, aus Dank, dass Menschen sie an ihren Bestimmungsort gebracht haben“ (162).

Bei solchen Erzählungen lächelte Ishak immer weise. Die Ich-Erzählerin konnte sie nicht wahrhalten. Trotzdem hat sie in den Rückspiegel geschaut, wenn sie wieder mal eine stumme Gestalt irgendwo abgesetzt hatte. Diese Stummen aber blieben immer wie angewurzelt stehen, bis sie nach einer Biegung aus dem Blickfeld verlor.

Ihr zweites Erlebnis mit einem Tigermenschen geschah, als ihre Pfleger einen schwer verletzten Patienten im Regen und Dunkelheit vergebens aus einer tiefen Schlucht heraus seilen wollten. Alle glaubten, dass der Verletzte bestimmt schon tot ist. Zu ihrem Erstaunen fanden sie den Gesuchten am oberen Rand des steilen Abhangs. Medizinisch stand fest, dass der Patient niemals in der Lage gewesen sein konnte, aus eigener Kraft und ohne Hilfe den steilen Hang zu klettern. Er lag wochenlang eingegipst auf der Männerstation und wurde vom Pflegepersonal auffällig höflich behandelt. Wahrscheinlich, weil er reinen Herzens sein musste (166).

7 Kampung ist das indonesische Wort für Dorf.

Die Ich-Erzählerin war wie üblich verwirrt, aber Renesse, wie nicht anders zu erwarten, fand ihre Patientengeschichte ganz normal. Er war in der Umgebung als mutiger Jäger bekannt. Jedes Mal hörte sie seinen aufregenden Jagderlebnissen fasziniert zu:

“Manchmal schneiden wir von einem erlegten Tiger die Barthaare ab, die wir räuchern und zu feinem Pulver zermahlen. Ein tödliches Gift, müssen Sie wissen, wenn man es in die Nahrung eines unliebsamen Mitbürgers mischt. Unaufhaltsames Siechtum, das mit Sicherheit zum Tod führt, ist die Folge. Ein Gegenmittel gibt es nicht. Nach dem Tode ist dieses Gift im Körper nicht nachweisbar” (167). Daneben enthält das Schlüsselbein von einem Tiger magische Kräfte. Bisher hat Renesse siebenunddreißig Tiger erlegt und es waren immer kranke Tiere oder welche, die Menschen gefressen haben. Als sie sagte, dass sie mal gehört hat, dass man einen Tiger nur töten könnte, wenn seine Zeit gekommen sei, antwortete er:

“Ein gesunder Tiger läuft einem nicht vor die Flinte. Tiger sind schlau, sie können denken. Das sind Tatsachen, ob Sie diese nun glauben oder nicht (169).“

Von Renesse hat die Ich-Erzählerin eine Tigerkralle geschenkt bekommen. “Ein Amulett für Ungläubige! Sie werden erleben, wie viel es bewirken kann!” (169). Ihr Kommentar dazu lautete: “Immer, wenn ich sie an einer Kette getragen habe, überlegte ich, ob sie **tatsächlich** irgendetwas bewirkt haben könnte. Ich hatte sie einmal verschenkt, weil ich einem Menschen **etwas Besonderes** von mir geben wollte. Doch habe ich Rennesses Tigerkralle **zurückgefordert**, so unangenehm mir das auch war. Ich hatte eingesehen, dass meine Geste nicht verstanden worden war“ (169).

Immer wieder erkennt man, dass die Ich-Erzählerin im Grunde genommen den hermeneutischen Blickwinkel in sich trägt. Denn ihre Sichtweisen umschließen den komplexen Zustand des Menschen schlechthin, der in dieser Hinsicht vor allem ihre Denkweisen, ihr kulturelles Gedächtnis, ihr Weltwissen und ihre kulturelle Identität betrifft. Gerade deswegen finde ich diesen Text sehr passend für einen interkulturellen Literaturunterricht.

Krusche, Dietrich/Wierlacher, Alois (Hrsg): Hermeneutik der Fremde. München 1990

Krusche, Dietrich: Die Kategorie der Fremde. Eine Problemskizze. München 1980

Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea: Handbuch interkulturelle Germanistik. Metzler Stuttgart 2003

Bolten, Jürgen: Interkulturelle Kompetenz. 2001

Schubart, Inge: Ärztin im Dschungel von Sumatra. Biographischer Roman. Mühlacker 1995

Die Spannung zwischen der Religion und dem Säkularismus im Roman

„Das Leben ist eine Karawanserei. Hat zwei Türen. Aus einer kam ich rein. Aus der anderen ging ich raus.“

Syamsu Rijal¹
Universitas Negeri Makassar

Einführung

In dieser Ära sieht die Welt, in der wir leben, immer kleiner aus. Was auf der anderen Seite der Erde passiert, kann man sehr schnell durch verschiedene moderne Medien erfahren. Die Reise der Menschen von einer Stadt in die andere Stadt oder sogar von einem Land zum anderen ist bereits relativ einfach und schnell möglich. Die Menschen konzentrieren sich nicht mehr auf eine homogene Umgebung, sondern sie leben bereits im multikulturellen Milieu.

Kontakt zwischen Menschen aus verschiedenen kulturellen Gemeinschaften hat eine dichotome Möglichkeit – entweder ein Konflikt oder ein gegenseitiges Verständnis - zur Folge. Konflikt ist natürlich nicht unser Ziel, sondern es sollte eine Verständigung erreicht werden. In Bezug auf die interkulturellen Beziehungen erscheinen zwei verschiedene Denkweisen. Das erste Paradigma wird durch die eigene kulturelle Bewahrung unterstützt. Diese Gruppe geht davon aus, dass die kulturelle Vielfalt zum Chaos bei der Bildung der Identität führen wird. Die zweite Einstellung bestätigt die kulturelle Vielfalt. Im Kulturstudium kann ein heißes Gespräch zwischen kultureller Vielfalt und kultureller Einheit, Pluralität und Homogenität, Universalität und Nationalität also nicht vermieden werden.

Historisch gesehen wurden die multikulturellen Anhänger zunächst in Australien, Kanada und den Vereinigten Staaten dann in Europa gefunden. In Australien haben sie ihre Ideologie, die sich bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges noch an „*homogen-weiß-rassistisch-britisch*“ orientiert, zu einer offenen Gesellschaft mit dem Bewusstsein der Anerkennung der Unterschiede modifiziert. Auch in Amerika haben sie ihre „*melting pot*“ Ideologie, die noch

¹ Dozent in der Deutschabteilung, Fakultät für Sprache und Literatur an der staatlichen Universität Makassar

bis zu den frühen 60er Jahren dominierte, geschlossen und ein neues kulturelles Model, das als „rainbow“ oder „salad bowl“ beschrieben wird, eröffnet. Das Gleiche passierte auch in Kanada, wo sich die „englisch französische Bikulturalität“ zur „Multikulturalität“ umgestellt hat, die vom kanadischen Philosophen Charles Taylor gefördert wird.

In Westeuropa, vor allem in Deutschland, erscheint das Bewusstsein für die neue multikulturelle Gesellschaft bereits seit den letzten zwanzig Jahren durch den Einfluss der Einwanderungswelle von Arbeitskräften aus Osteuropa. In einigen großen Städten in Westeuropa erreicht ihre Zahl ein Viertel bis ein Drittel der örtlichen Gemeinschaft.²

Die obige Beschreibung zeigt deutlich, dass sich die Kontakte zwischen verschiedenen Kulturen, die zur multikulturellen Gesellschaft führen, schnell ausbreiten. Solche Phänomene prophezeit Wierlacher, wie er in einem seiner Beiträge betont:

“An vielen Orten zugleich fremd und heimisch zu sein, zählt zu den Grunderfahrungen unserer Welt. Weit mehr Menschen als heute werden in Zukunft freiwillig oder unfreiwillig einer Berufstätigkeit innerhalb einer für sie fremden Kultur nachgehen“.³

Während die Probleme der Einwanderer mit unterschiedlichen Auswirkungen zunehmen, verfassen viele von ihnen literarische Werke. Ihre Werke stellen vor allem die Reflexion der Schriftsteller –ihre Lebenserfahrung oder ihre Kritik an der Situation ihres Herkunft- und Ziellandes– dar.

Literarische Werke von Migranten in Deutschland können nicht einfach ignoriert werden, weil ihre Anwesenheit nicht nur die deutschsprachige Literatur bereichern, sondern sie werden auch zu einer Brücke zwischen der einheimischen und der immigrierten Bevölkerung. Sie können auch da wirken, wo im Alltag die Verständigung zwischen Deutschen und Ausländern nicht funktioniert.⁴

Die Diskussion über die Literatur der Migration, als ein Symbol des Kulturdialogs in einer multikulturellen Gesellschaft, wird immer attraktiver. Dies wird vor allem dadurch verursacht, dass mehrere verschiedene Aspekte im Prozess der Erstellung dieser Arbeit beteiligt sind. In diesen Werken beeinflussen mindestens zwei verschiedene kulturelle Hintergründe. Diese führen einen echten Kulturdialog, wie in Emine Sevgi Özdamars Roman „*Das Leben ist eine Karawanserei/ hat zwei Türen/ aus einer kam ich rein/ aus der anderen ging ich raus*“⁵ dargestellt wird.

Religion und Säkularismus

Wenn wir Türkei hören, denken wir vor allem an einen ganz großen Mann, Mustafa Kemal Atatürk. Wieso nicht? Die Dynastie von Ottoman, die seit dem Jahr 1300 die Türkei

2 Vgl. Lützel, Paul Michael. 1996. Schreiben zwischen den Kulturen. S. 7-18. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

3 Wierlacher, Alois. 1990. *Kulturthema Toleranz*. München: Iudicium. (S. 13).

4 Ackermann, Irmgard. 1996. *Fremde AugenBlicke. Mehrkulturelle Literatur in Deutschland*. Bonn: Inter Nationes. S. 7.

5 Özdamar, Emine Sevgi. 1992. *Das Leben ist eine Karawanserei/ hat zwei Türen/ aus einer kam ich rein/ aus der anderen ging ich raus*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

beherrschte, wurde im Jahr 1922 von Atatürk in einem nationalen Treffen gebrochen.⁶

Atatürk führte eine drastisch historische Wende vor allem in der Politik und Ausbildung in der Türkei. Damit es keine Beziehung mehr mit der osmanischen Dynastie gab, versuchte Atatürk verschiedene politische Maßnahmen zu treffen; Auflösung aller osmanischen Institutionen und strenge Kontrolle der islamischen Schulen.⁷ Atatürk wechselte das arabische gegen lateinische Schriftzeichen aus. *Adzan* als Rufgebet für Muslim, *Fez* -ein traditioneller Hut in der Türkei- und Burka waren streng verboten.⁸ Was Atatürk in Bezug auf den Islam machte, war eigentlich nicht zur Auflösung des Islams, sondern er gab ihm nur eine passende soziale Funktion in einem demokratischen Staat. Er ließ Islam als eine nationale Kulturquelle funktionieren. Und dies war eigentlich eines der zentralen Themen des Säkularismus in der Türkei.⁹ Aber die Fakten zeigen, dass der Islam direkt unter der Kontrolle der Regierung –dem Direktorat des Referats für Religion- steht.¹⁰ Dieser historische Augenblick ist die Basis, um die historischen Momenten im Roman *Karawanserei* zu verfolgen.

Als die Ich-Figur Ferien in Anatolien machte, wird die Auswechslung des Regierungssystems von Sultan gegen Republik im Roman *Karawanserei* dargestellt. Bei der Fahrt der Ich-Figur mit dem Großvater Ahmet von Istanbul nach Anatolien treffen sie in einem Wagen mit Soldaten zusammen. Die Soldaten baten den Großvater Ahmet darum, dass er etwas erzähle (S. 38). Die Ich-Figur hörte die Geschichte von dem Großvater Ahmed mit. Im Roman wird die Geschichte aber von der Ich-Figur übernommen und dann zum Leser geleitet.

Der Großvater Ahmed erzählt dann seine Biografie und die politische Geschichte der Türkei. In seiner Geschichte tritt der Großvater Ahmed wie ein Held auf, er führt Krieg gegen die Banditen und Feinde. Nicht zu vergessen, dass die Herrschaftsgewalt vor allem am Ende der osmanischen Dynastie eskalierte. Die politischen Intrigen und Ermordungen waren alltägliche Berichte in der Türkei. Diese Schose kam seit der Beherrschung von Konstantinopel im Jahr 1453 vor. Dieser Erfolg brachte eine neue Epoche in der Türkei mit. Die Türkei versuchte immer noch ihre Herrschaft zu verbreiten. Um diesen Traum durchzuführen, trat ein Gesetz in Kraft, dass der osmanische Prinz sogar seine Brüder für das Sultanat ersticken darf. Dieses Gesetz wurde von den türkischen islamischen Theologen gefördert.¹¹ Das wird ganz klar im Roman wiedergegeben:

Die Photoromane über das Osmanische Reich — Schwarzweiß-Zeichnungen. Eine Mutter, eine Sultanin, bringt ihren eigenen Sohn mit Hilfe eines Negersklaven um. Der Sklave schneidet dem Kind den Kopf ab, die Sultanin liegt in Tüllkleidern auf den Kissen, der Kopf fällt, das Messer fällt auf die Teppiche der Sultanin, der Sklave liegt neben der Sultanin, und die Sultanin spricht dabei, wen sie demnächst töten werden, ... (S. 35).

Um die Aufstände zu bewältigen, brauchte der Sultan dringende Hilfe von anderen Ländern.

6 Ahmed, Akbar. S. (1992). *Citra Muslim: Tinjauan Sejarah dan Sosiologi* (terj. Nunding Ram & H. Ramli Yakub). Jakarta: Penerbit Erlangga. S. 71-76.

7 Vgl. Bryan S. Turner. (1991). *Sosiologi Islam: Suatu Telaah Analitis atas Tesa Sosiologi Weber* (Übersetzer: G.A. Ticoalu). Jakarta: Rajawali. S. 311-314.

8 Ibid. S. 318.

9 Ibid. S. 312.

10 Vgl.: *Islam dan Sekularisme di Turki Modern*. H.A. Mukti Ali (1994).

11 H.A. Mukti Ali. Op. cit. S. 11.

Die deutschen Soldaten kamen als Helfer gegen die Attacke der Aufständischen: ..., *dann flatterte auf dem Teppich eine deutsche Fahne neben einer türkischen Fahne.* (S. 39). Der Gewinn gegen den Aufständischen gab Otto von Bismarck (1815 - 1898) eine gute Chance, eine Bagdad-Eisenbahnstrecke durch die Türkei bis zu den Ölfeldern aufzubauen. Bismarck nahm sogar Steine von Pergamon nach Berlin. Worum Bismarck den Sultan bat, bejahte der Sultan umgehend. Der Sultan hatte eine große Angst vor einem Widerstand des Volkes, wie es von der Ich-Figur ironisch dargestellt wird: *den Sultan, der aus Angst vor einem Widerstand des Volkes immer mit schlecht sitzenden Anzügen herumliefe, weil sein Schneider nur aus der Entfernung Maß nehmen durfte.* (S. 39).

Deutschland, das Öl aus Bagdad durch die Türkei erfolgreich bezog, weckte das Interesse anderer europäischen Länder –Großbritannien, Frankreich, Italien- zur Türkei. Diese Situation führte zu einem Krieg zwischen ihnen –Deutschland und Türkei auf der einen Seite und Großbritannien, Frankreich und Italien auf der anderen Seite-. Im ‚Öleimerkrieg‘ war Deutschland verloren und musste die Türkei verlassen. Die drei Gewinner beherrschten und verteilten die Türkei.

Was die Europäer in der Türkei gemacht haben, ist scharf zu kritisieren, wie Ahmet¹² betont, da die Europäer alles aus der Türkei herausholten, obwohl sie wussten, dass Ottomane momentan erkrankt war.

Das Leben der Türkei unter Kontrolle der Imperialisten wurde durch einen sehr großen Mann Kemal Atatürk - ... *ein sehr schöner Offizier, Haare blond, Wimpern blau* - beendet. (S. 40). Die drei Besatzungsmächte mussten in ihre Länder zurückkehren und der Sultan musste England um Hilfe bitten: *Und die Eimer schwammen im Mittelmeer und im Ägäischen Meer Richtung Italien, England und Frankreich. ...Der letzte Sultan warf sich hinter ihnen ins Wasser und schwamm weg und umarmte fest einen englischen Eimer.* (S.41).

Nachdem englische, französische und italienische Soldaten die Türkei verlassen hatten, versuchte die Türkei eine neue Epoche zu schreiben. Zahlreiche Maßnahmen von dem neuen Regime, die hundertundachtzig Grad anders als die des alten Regimes waren, tauchten auf:

Der Feind ist weg, sagten sie. Es lebe die Republik, sagten sie, die Männer im Frack und Melonhüten. Religion und Staat sind getrennte Sachen, sagten sie und warfen die arabische Schrift auch ins Meer und holten mit europäischen Flugzeugen die lateinische Schrift in das Land, nahmen den Frauen ihre Schleier weg, und die Minarette ließen sie verfaulen, und zu europäischer Musik tanzten sie auf den Bällen. Einen Panamahut hielt der blauäugige Mann in der Hand, dann setzte er ihn auf die armen Männer im Land mußten auch nicht mehr Fez, sondern auch Hüte tragen. (S. 41-42).

Wie oben erklärt wird, führte Atatürk nicht nur politische institutionelle, sondern auch sogenannte humanistische Veränderungen durch. Dies zeigt das obere Zitat deutlich. Die heutige Türkei ist Republik und trennt klar die Rolle des Staates und der Religion. Die Minarette lassen sie verkommen –Adzan als muslimisches Rufgebet wird verboten-. Die Leute tanzen mit europäischer Musik. Burka oder Schleier für muslimische Frauen und *Fez* –ein traditioneller Hut für Männer- waren verboten. Das arabische Schriftzeichen wurde gegen lateinische ausgewechselt.

Die Macht von Atatürk, die sehr repressiv war, sieht man sogar bis heute. Es wird im

12 Ahmed, Akbar. S. Op.cit. S. 73.

Roman gezeigt, als die Ich-Figur in Ankara wohnte und das Grab von Atatürk besuchte. Die Ich-Figur stellt den Luxus und die Sicherheit des Grabes von Atatürk dar. Nach Großvater Ahmet ist das Grab von Atatürk unmenschlich (S. 314). Das Grab von Atatürk und vom Sultan ist ganz unterschiedlich. Das Grab vom Sultan ist ganz einfach. Der Sultan hat sogar kein Haus wie für das Grab von Atatürk gebaut (S. 315).

Alle Maßnahmen Atatürks beruhen auf der Trennung zwischen Staat und Religion. Das kennt man auch als Kemalismus. Kemalismus ist identisch mit Säkularisierung in Europa, wo Staat und Kirche getrennt wurden. Aber nach Turner ist der Prozess der Säkularisierung in der Türkei und Europa unterschiedlich. Die türkische Säkularisierung fand unter der politischen Kontrolle des Regimes statt. So war der Prozess der Säkularisierung in der Türkei unnatürlich. Er tauchte nicht wegen der normalen Aufforderung wirtschaftlicher Modernisierung auf. Säkularisierung à la Atatürk folgte einfach den europäischen Ländern. Was Atatürk machte, konnte aber nicht alle Einflüsse des alten Regimes auslöschen.

Im Roman Karawanserei lebt die islamische Tradition noch stark, vor allem in der Familie von der Ich-Figur. Alle Familienmitglieder und Figuren sind Muslime. Nur eine Figur ist Kommunist nach Fatma (Mutter der Ich-Figur). Die Transformation des Islam von Generation zu Generation findet regulativ statt. Die Großmutter Ayse als Erzieherin für ihre Enkelin spielt eine große Rolle. Durch Ayse lernt die Ich-Figur viel über den Islam.

Das islamische Leben im Fastenmonat wird von der Ich-Figur dargestellt. Adzan als Rufgebet hört man überall. Am Frühmorgen laufen die Leute von Tür zu Tür, um die Bewohner wach zu machen:

Ich wachte gegen vier Uhr nachts mit älteren Leuten auf, draußen lief ein Mann mit einer großen Trommel und klopfte: dumm dumm da dumm dumm. Die Lichter in den Häusern gehen an. Im Nachthemd, barfuß, setzte ich mich an den Tisch und aß. Bevor die Morgenkanone des Ramadan hochging, mußte man sich den Mund waschen, mit dieser Kanone ging der Ramadhan los. Dann kam der Abend. Man sammelte sich im Zimmer. Das Essen lag schon auf dem Tisch, die Oliven warteten in einem Teller, das Essen wartete, und die Hodschas warteten in den Minaretten, um das Abendgebet Esan zu singen, die Menschen warteten, und die Abendkanone ging los. (S. 59-60).

Das religiöse Leben wird von der Ich-Figur erlebt, als sie in ihrem Geburtsort Anatolien ist. Sie sieht alle Frauen Schleier tragen:

Sie zogen ihren Schleier an und verschleierten mich auch. Als wir in der Gasse liefen, kamen andere Frauen im Schleier wie aus schwarzen Löchern gebrochene schwarze Geister und liefen mit uns Richtung Stadtzentrum, wo das Badehaus war. (S.50).

Schleier oder Kopftuch als Symbol für islamische Frauen werden auch in Yenisehir getragen. Fatma, die noch nie Schleier getragen hat, trägt hier Schleier (S. 66). Moschee wird nicht nur als Gebetsplatz, sondern auch als Bildungsplatz vor allem für die Kinder dargestellt. In der Moschee lernen die Kinder Koran lesen und schreiben. Fatma schickt die Ich-Figur und ihren Bruder Ali zur Moschee, obwohl Fatma den Koran nicht lesen und schreiben kann. (S. 69).

Die islamische Lehre -Gebet (S.79), Fasten (S.59), Waschung (S.78), Basmalah (55-56)- wird auch im Roman beschrieben. Einige Suren des Korans werden gefunden; Sure Al-Faatihah

tauchte im Roman sogar fünfmal (S. 17-18; 55; 295; 318; 376) auf.

Die islamischen Bilder, wie es oben dargestellt wird, sind nicht ohne eine Auseinandersetzung mit anderer Lehre. Die Säkularisierung von Atatürk lässt eine neue elitäre Gruppe aus den ‚Säkularschulen‘ in der Gesellschaft auftauchen. Vorher kennt man nur die traditionellen ungebildeten und aus den Koranschulen ausgebildeten Gruppen. Diese Situation wird von Ziya Gökalp –ein Anhänger des türkischen Säkularismus, Soziologe und Schriftsteller– beschrieben: „Ein Teil unserer Gesellschaft lebt im alten Zeitraum, ein Teil im mittleren Zeitraum und ein Teil im modernen Zeitraum.“¹³ Und diese drei Gruppen werden im Roman gefunden. Die Großmutter Ayse als Transformatorin der islamischen Lehre ist Vertreter der ungebildeten Gruppe. Ayse ist Analphabetin, sie kann arabische und lateinische Schriftzeichen weder lesen noch schreiben. (S. 69). Der Großvater Ahmet gehört zu der zweiten Gruppe. Er kann das arabische Schriftzeichen lesen und schreiben, aber keine lateinischen Schriftzeichen. (S. 69). Mehmet Ali Bey ein Islamlehrer, der auf einem Dorf bei Bursa wohnt, gehört auch zur zweiten Gruppe. (S.191). Die dritte Gruppe wird von den Bürokraten –den Freunden von Mustafa– vertreten. Sie sind die ausgebildete Bevölkerung und wohnen in elitären Villen. (S. 66).

Die Auseinandersetzung zwischen Religion und Säkularismus im Roman *Karawanserei* ist bei den Eltern von der Ich-Figur Fatma und Mustafa abgebildet. Bei diesen beiden Figuren spannen sich Religion und Säkularismus. Fatma als eine muslimische Frau trägt das Kopftuch, als sie in Yenisehir (*religiöse Straße*) wohnte. Sie trägt das Kopftuch, weil alle Frauen das Kopftuch tragen (S. 66).

Die religiöse Straße und die Villen sind zwei verschiedene Orte mit zwei verschiedenen Ideologien –Islam und Säkularismus–. Fatma muss in diesen zwei Orten wohnen und versucht den beiden Ideologien wie ein Chamäleon zu folgen. Fatma trägt sogar kein Kopftuch in der religiösen Straße, als die Bürokraten ihre Familie besuchten: *Eines Tages kamen die Bürokraten zu uns zu Besuch. In einem Raum sammelte meine Mutter viele Stühle. Sie trug kein Kopftuch.* (S. 67).

Seit die Bürokraten die Familie der Ich-Figur besuchten, verändert sich ihr Verhalten zu der Großmutter Ayse. Sie spricht zu Ayse wie zu einer Bäuerin: *Meine Großmutter war für meine Mutter, seit die Memurs uns besuchten, die Bäuerin. Wenn die Bürokraten aber weg waren, sprach sie mit meiner Großmutter wieder sehr schön.* (S. 68)

Mustafa, als der Vater, ist für das Leben der Familie verantwortlich. Er muss Geld verdienen und von einer Stadt zur anderen Stadt umziehen, um eine Arbeit zu finden. Ab und zu muss er auch Geld vom Kreditgeber leihen. In Bezug auf das islamische Gebet fastet und betet Mustafa aber nicht (S. 77). Er trinkt sogar Alkohol. (S. 60). Aber er glaubt an Gott. Was er bezüglich des Gebets nicht gemacht hat, versucht er auf verschiedene Art und Weise zu ersetzen. Er kauft beispielsweise das Fasten der Ich-Figur (S. 60). Als Mustafa seine Schulden nicht zurückzahlen kann, bittet er die Ich-Figur darum, dass die Ich-Figur für ihn betet (S. 78). Die Großmutter Ayse versucht eigentlich immer Mustafa zu fördern, damit er fünfmal am Tag betet (S. 77).

13 Turner, Bryan S. Op. cit. S. 313.

Nach Berger, ein Soziologe, gehört Mustafa zu dem subjektiven Säkularismus. Mustafa verliert seinen Glauben an Gott bei der Praxisstufe. Die finanziellen Schwierigkeiten lassen ihn daran zweifeln, ob das Gebet seinem Leben mit seiner Familie helfen kann.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, Irmgard (Hg.). *Fremde AugenBlicke, Mehrkulturelle Literatur in Deutschland*. Bonn: Internationales.
- Ahmed, Akbar S. 1992. *Citra Muslim: Tinjauan Sejarah dan Sosiologi* (terj. Nunding Rawi & Ramli Yakub) (Originaler Titel: *Discovering Islam, Making Sense of Muslim History and Society*). Surabaya: Erlangga.
- Ahmed, Akbar S. & Donnan, Hastings. 1994. *Islam, Globalization and Post-modernity*. London and New York: Routledge.
- Al Alias. Syed Muhammad Al Naquib. 1981. *Islam & Sekularisme*. Bandung: Pustaka (terj. Karsidjo Djojosoewarno).
- Ali, H.A. Mukti. 1994. *Islam dan Sekularisme di Turki Modern*. Jakarta: Djambatan
- Amirsedghi, Nasrin & Bleicher, Thomar. 1997. *Literatur der Migration*. Mainz: Donata Kinzelbach.
- Amodeo, Immacolata. 1996. 'Die Heimat heisst Babylon' *Zur Literatur ausländischer Autoren in der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bachmann, Doris & Medick (Hg). 1996. *Kultur als Text*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bay, Hausjörg. „Der verrückte Blick. Schreibweisen der Migration in Özdamars Karawanserei-Roman.“ *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht*. 30/1 (1999).
- Böhne, Harmut & Schepe, Klaus R. 1996. *Literatur und Kulturwissenschaften. Positionen, Theorien, Modelle*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bryan S. Turner. (1991). *Sosiologi Islam: Suatu Telaah Analitis atas Tesa Sosiologi Weber* (Übersetzer: G.A. Ticoalu). Jakarta: Rajawali.
- Deutschland (*Zeitschrift für Politik, Kultur, Wirtschaft und Wissenschaft*) Nr. 6/2000 Dezember/Januar.
- Die Bedeutung des Korans*. 1992. München: Bavaria Verlag & Handel GmbH.
- Esselborn, Karl. 1997. *Von der Gastarbeiterliteratur zur Literatur der Interkulturalität, dalam Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 23 (1997) S. 47-75.*, München: Iudicium Verlag.
- Krusche, Dietrich & Wierlacher Alois. 1990. *Hermeneutik der Fremde*. München: Iudicium.
- Kuruyazici, Nilüfer. *Der literarische Text als Kulturvermittler. Sevgi Özdamars Roman: Das Leben ist eine Karawanserei*. Dalam: *Gesellschaft für interkulturelle Germanistik. Blickwinkel* (Alois Wierlacher & Georg Stötzel). München: Iudicium.
- . *Emine Sevgi Özdamars Das Leben ist eine Karawanserei im Prozeß der interkulturellen Kommunikation* dalam Howard. Mary (Hg). 1997. *Interkulturelle Konfigurationen Zur deutschsprachigen Erzählliteratur von Autoren nichtdeutscher Herkunft*. München: Iudicium.
- Lützeler, Paul Michael. 1996. *Schreiben zwischen den Kulturen*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Özdamar, Emine Sevgi. 1998. *Das Leben ist eine Karawanserei/ hat zwei Türen/ aus einer kam ich rein/ aus der anderen ging ich raus*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Pardoyo. 1993. *Sekularisasi dalam Polemik*. Jakarta: Pustaka Utama. Grafiti.
- Wierlacher, Alois. 1990. *Kulturthema Toleranz*. München: Indicium.
- Wierlacher, Alois & Albrecht, Corinna. 1995. *Fremdgänge/Eine anthologische Fremdheitslehre*. Bonn: Inter Nationes.

Javanische Kultur in der Gedichtsammlung von Otto Abt

Yati Sugiarti

FBS UNY

I. Einleitung

Das Gedicht gehört zur Lyrik, einer von den drei verschiedenen Gattungen in der Literatur; es ist allgemein jede Erscheinungsform der Dichtung in Versen (von Wilpert, 1969: 284). Eine Gedichtsammlung ist eine Sammlung von Gedichten, die in einem Band gesammelt ist. Den Stoff des Gedichts nimmt der Autor von seinen Erfahrungen, der Erfahrung eines anderen, seinen Überlegungen oder von seinen Beobachtungen. Diese Erfahrung, Überlegung und Beobachtung zeigen sich in der Gedichtsammlung von Otto Abt mit dem Titel *Aufbruch, Unterwegs, Abschied*. Gemäß dem Titel umfasst diese Gedichtsammlung drei große Themen. Im *Aufbruch*, der aus drei Gedichten besteht, nämlich *Zuversicht, Karzeit und Pfingstmorgen 1998*, erzählt Otto Abt über seine Reflexion über Gott und dessen Schöpfungen. *Unterwegs* erzählt über seine Reiseerfahrung und seinen Umgang mit Menschen und Kulturen in verschiedenen Ländern der Welt und in verschiedenen Städten Indonesiens wie Sumatra (gezeigt in den Gedichten *Nachthimmel über dem Tobasee, Agoes, Beim Tellertanz der Padang*), Kalimantan (präsentiert in den Gedichten *Abends bei den Dayas in Kalimantan*) und Java. Der größte Umfang von *Unterwegs*, 47 Gedichte, von denen sind 23 Gedichte, beschreibt Java mit seiner Kultur. Das dritte Thema dieser Gedichtsammlung ist Abschied. Hier wird Abschied in verschiedenen Phasen beschrieben (wie man seine Jugendzeit verlassen muss, weil man alt wird; Abschied zwischen zwei Liebenden, Abschied von dem Leben, weil Gott den Tod ruft).

II Javanische Kultur in der Gedichtsammlung *Aufbruch, Unterwegs, Abschied*

Was versteht man unter javanischer Kultur? Javanische Kultur ist definiert als Lebensweisheit, Gewohnheit, Sitten und Gebräuche, Kunst, Glaube (Wasino, 2007: 4), die von Javanern gut gepflegt werden. Zu Kunst gehört hier Gamelan karawitan, wayang, srimpi Tanz. Nach Soesilo (2004: 61) gilt wayang nicht nur als Kunstaufführung (Unterhaltung), sondern auch als Lebensweg/Weltanschauung, auch als Medium des Gottesdienst "dakwah", einen Weg, Gott richtig zu finden und dessen Schöpfungen zu verstehen.

Wayang kann nicht von karawitan Gamelan getrennt werden. Es gibt eine feste Verbindung zwischen den beiden. Wayang und Gamelan bringen den Hörern und Zuschauern zu einem ruhigen stillen Stand.

Javanische Kultur erscheint in Abts Werken. Es ist kein Wunder, dass sich javanische Kultur in den Werken von Abt spiegeln, weil er sich schon als Gymnasiast mit asiatischer Kultur beschäftigt. Seine Heirat mit Frau Tienke Abt, einer Frau aus Solo, die auch große Aufmerksamkeit auf javanische Kultur und deren Entwicklung hat, vertieft seine Kenntnisse über javanische Kultur. (Es ist ein großes Glück, dass ich diese Familie gut kenne und sie im Jahre 2002 besuchen konnte und bei ihnen für ein paar Tage geblieben bin. Während meines Aufenthaltes bei ihnen habe ich gemerkt, dass nicht nur Indonesier, die in Siegen wohnen, sich für Gamelan interessieren, sondern auch die Siegener und die Bewohner in der Nähe von Siegen zeigen großes Interesse an diesem Gamelanorchester. Sie trainieren zweimal pro Woche). Es steht in ihrem Programm, dass sie fast jährlich Gastdozenten aus Solo und Yogyakarta, die sich mit Kultur und Kunst, besonders im Bereich Tanz und Gamelan beschäftigen, auf Abts Kosten einladen. Otto Abt wurde als Sohn einer Lehrerfamilie am Niederrhein geboren. Nach dem Abitur besuchte er die damalige pädagogische Akademie in Essen, wurde Lehrer im Siegerland und beendete 1993 den Schuldienst. Jetzt ist er Lehrer für Tai Chi und Marga Luyu 151, eine javanische Geheimkunst. Er gründete zusammen mit seiner Frau das Siegener Gamelanorchester, das ihnen privat gehört und authentische javanische Musik spielt.

1999 wurde „*Aufbruch, Unterwegs, Abschied*“ – Gedichtsammlung, von Verlag Arthur Göttert veröffentlicht. Wie schon erwähnt, besteht *Unterwegs* aus 23 Gedichten, die die javanische Kultur erörtern. Diese Gedichte umfassen das Thema Tanz (Srimpi), Schattenspiel (Wayang), Gamelan (Gamelanorchester, Gamelaninstrumente), islamische/javanische Sitten und Gebräuche, dazu gehört **ziarah ke makam raja-raja** (heilige Wallfahrt zum königlichen Friedhof) und Religion. Silat (eine Art von Geheimkunst) kommt auch zur Sprache. Hier werden diese einzelne Themen erörtert.

1. S r i m p i - T a n z

Nach Whisnuwardhana (1981: 42-45) ist *srimpi* eine Art des klassischen Tanzes von Yogyakarta, die immer von 4 Tänzern getanzt wird, weil das Wort ein Synonym für *srimpi* Nummer 4 ist. Nur der Tanz *Srimpi Renggowati* hat 5 Personen. Nach der Meinung von Priyono assoziiert *srimpi* mit dem Wort „Traum“ oder ein Traum. Wenn man den *Srimpi* Tanz ansieht, der $\frac{3}{4}$ bis 1 Stunde dauert, scheint es, dass man einen anderen Bereich, nämlich einen Traum, getroffen hat.

Die *Srimpi* Tänzer symbolisieren die vier Himmelsrichtungen oder vier Elementen der Welt, nämlich: (1) *Gram* (Feuer), (2) *bayu*/Wind (Luft), (3) *Toya* (Wasser), (4) *bumi* (Erde). *Srimpi* ist eine Kunst und gilt als heiliges Meisterwerk (**adhiluhung**) des Königreiches. *Srimpi* Themen beschreiben den Konflikt zwischen zwei widersprüchlichen Dingen, zwischen Gut und Böse, zwischen richtig und falsch, zwischen der menschlichen Vernunft und den menschlichen Leidenschaften.

Im Gedicht *Srimpi Tanz in Solo/Zentraljava* (Abt, 1999: 32) beschreibt Abt diesen Tanz, der am Abend im *Pendopo* (offene Festhalle vor dem Sunanpalast) aufgeführt wird. Damals wurde dieser *Srimpi* (*Bedhaya*) nur von den Töchtern/Verwandten des Sultans getanzt, denn dieser Tanz, der von Sultan geschaffen ist, hält man für heilig. Abt schildert, wie groß und majestätisch

die Klänge des Gamelans schweben, das Dunkel mit göttlicher Kraft füllen. Die Tänzerinnen, die Batikgewänder tragen, sind Metaphern von Göttinnen. Ihre Körper verkündeten das Gute und das Schöne. Srimpi Bedhaya verklärt die Botschaft vom göttlichen Glanz. Nach seiner Beobachtung verkündeten die Körper der Tänzerinnen als sichtbarer Klang das Gute und Schöne.

Pendopo am Abend, majestätisch und groß

*Klänge des Gamelans schweben herab,
füllen das Dunkel mit göttlicher Kraft.*

*Menschengestalten huschen geduckt
durch den offenen Raum.*

*Im Königsornat der Sunan auf goldenem Thron,
zu seinen Füßen kauert das Volk.*

Wächter heben das Licht der Laternen:

*Nun nahen gemessenen Schritts
Göttinnen stolz und verhalten,
Tänzerinnen vom Sultanspalast.*

Sie schreiten heran in Batikgewand.

Die Gesichter erstarrt, Boten von anderer Welt.

Sie verharren, sinken zu Boden:

Verbeugung dem Herrscher zum Gruß.

*Dann Schweben im Tanz,
ihn deuten die Hände*

im Spiel der gebogenen Finger.

*Die Körper als sichtbarer Klang
verkünden das Gute und Schöne.*

*Tanz, der nun irdisch verklärt
die Botschaft vom göttlichen Glanz.*

2. Schattenspiel (Wayang)

Wayang Kulit (Soesilo, 2004) ist ein Schatten-, Puppentheater und das Beste der indonesischen Wayang, bekannt als ein Meisterwerk des mündlichen und immateriellen Erbes der Menschheit.

Wayang Kulit ist eine einzigartige Form von Theater, beschäftigt sich mit dem Prinzip von Licht und Schatten. Wayang Kulit Stücke sind stets auf der Grundlage romantischer Geschichten, vor allem Anpassungen der klassischen indischen Epen „Mahabharata“ und „Ramayana“. Einige der Stücke beruhen auch auf lokalen Ereignissen (aktuelle Themen) oder anderen lokalen weltlichen Geschichten.

Der Dalang ist der Durchführer des Schattenspiels. Er sitzt hinter dem Bildschirm und erzählt die Geschichte.

In seinem aus acht Strophen bestehenden Gedicht *Nächtliches Schattenspiel in Zentraljava* äußert Abt seine Gefühle wie folgend:

Ich tauche ein in die Schattenwelt

Bin ich weit weg? Dem Himmel

Ganz nach mit seinem Glanz?

Gilt auch mir die Rede der Götter,

Deren Wahrheit ich spüre?

3. Gamelan (Gamelanorchester & Gamelaninstrumente)

Es scheint zu sein, dass die Gamelanorchester und -instrumente Abt so faszinieren und inspirieren, dass er sie zum Gedicht macht. Es zeigt sich hier, dass die Gamelaninstrumente mehr Platz in seiner Gedichtsammlung bekommen.

Der Begriff Gamelan bezieht sich auf die Gamelan-Instrumente/Werkzeug. Das ist ein einheitliches Ganzes, das realisiert und zusammen geschlagen wird. Das Wort Gamelan kommt aus der javanischen Sprache: „*Gamel*“ hat die Bedeutung Erschlagen/schlagen. Gamelanmusik betrachtet Abt als Atem (Abt, 1999: 55). In der dritten Strophe seines Gedichts *Gamelanmusik als Atem* schreibt er:

Jedes Atmen bringt mich

Näher zu mir selbst

Und auch zu dir

Zu Ewigkeit, zu Gott.

Reicher wird mein Leben

Auch wenn der letzte Ton verklungen ist

Die Gamelaninstrumente, die Abt zum Gedicht macht, sind: Bonang, Suling, Gambang, Slenthem, Gender, Gong, Kenong, Rebab, Saron, Demung, Celempung und Kendang. Da ich davon mangelnde Kenntnisse habe, werden nur einige Gedichte, die von Gamelaninstrumenten

handeln, erörtert.

a. Bonang

Das Bonang ist ein Musikinstrument im javanischen Gamelan. Es ist eine Sammlung von kleinen Gongs (manchmal auch als «Kessel» oder «Töpfe» bezeichnet), platziert horizontal auf Zeichenfolgen in einem Holzrahmen (*rancak*), entweder ein oder zwei Reihen breit. Im zentralen javanischen Gamelan gibt es drei Arten von Bonang: *Bonang panerus* ist das höchste von ihnen, und verwendet die kleinsten Kessel. Das Zweite ist *das Bonang barung*, und das Dritte ist *Bonang panembung*, das am niedrigsten geschlagen wird.

Bonang

Hüpfende Kinder beim Spiel

Lächelnde Augen.

Bonang tupft lustige Farben,

Töne sprudeln als Quelle dahin.

Wann werd' ich heiter wie du?

Abts Beschreibung über dieses Instrument ist zu vergleichen mit spielenden Kindern, die fröhlich hüpfen. Die Kinderaugen sind heiter und fromm, ohne Sünde.

b. Kendang

Kendang ist eine zweiköpfige Trommel und eines der wichtigsten Instrumente des Gamelan-Ensembles von Java und Bali.

Innerhalb des Gamelan wird die Kendang weniger häufig verwendet. Die Kendang hat normalerweise die Aufgabe, das Tempo und wechselnde Irama und Signalisierung einiger Übergänge (*paralihan*) Abschnitte und das Ende des Stückes (*suwuk*) zu bestimmen. In dem Tanz oder Wayang muss der Kendang Spieler den Bewegungen der Tänzer folgen, und er teilt sie den anderen Spielern des Ensembles mit.

Kendang

Wellenschlag der Südsee

Hintreibend zum Reiche des Lichts,

*gleitet mein Klangboot dahin ohne Ende
getragen, geleitet*

von des Kendangs sich'rer Führung.

Vertrauen, warum fällst du so schwer?

c. Suling

Funktion: Die Suling ist ein Instrument. Seine Aufgabe ist vergleichbar mit der *pesinden* (des weiblichen Solo-Gesang) in der starken Betonung oder den Auflösungsphrasen. Es hat auch eine erhebliche Freiheit, ebenso wie die Sängerin in ihrer Auslegung dieser melodischen Phrasen in Bezug auf, wenn es zu spielen beginnt, welche Muster es spielt, seinen Rhythmus und Ornamente, und wenn es sich dafür entscheidet, seinen Satz zu beenden. Suling (Bambusflöte umspielt mit einer eigener Tonfolge die Hauptmelodie)

Suling I

Das Lied der Bambus Flöte am Abend

Bronzeglut des Gamelans gewandelt in Mondlicht.

Das Wasser plätschert im Reisfeld

Menschen öffnen die Türen, lauschen

Eine Tür bleibt verschlossen

Suling II

Falter schwingt sich auf zum Licht,

schwebet leicht dahin.

Bambusflöte streuet Perlen ihm als Bahn.

Lang noch schau' ich Dir nach.

d. Gambang

Im javanischen Wayang wird das Gambang verwendet, um den Dalang in bestimmten Gesänge zu begleiten. Innerhalb eines vollen Gamelan steht es ein wenig hinaus wegen der hohen Geschwindigkeit und kontrastierenden Klangfarbe seiner Materialien. Es hat ein melodisches breiteres Spektrum als die anderen Instrumente.

Gambang

Regenwald, Urkraft des Seins,

aus Erde und Lichte geformt.

Sein Holz verwandt vom Menschen zum Tönen.

Sein Klang vom Leben durchpulst

Gambang, lass das Dunkel der Sinne

Vom Geiste verklären

e. Slenthem

Das Slenthem ist Teil der Gender-Familie. Es besteht aus einer Reihe von Bronze-Schlüssel aus einer einzigen Oktave. Es ist ein leicht-aufgeschlagenes Instrument mit einem weicheren Klang als das Saron demung

Slenthem

Gebet meiner Seele

Mütterliche Stimme spendet Trost

Gesang des Ewigen.

Schenke mir Ehrfurcht und Liebe

Slenthem gibt dem Autor das zärtliche Gefühl einer Mutter.

e. Saron barung und Demung

Das Saron barung und Demung spielt im Allgemeinen die grundlegende Form des Liedes (*balungan*) in einer Komposition. Es wird vor allem in ruhigeren Gamelan-Ensembles (z. B. Gamelan Gadhon) bevorzugt. Das hell klingende Glockenspiel (*Saron panerus*) verdoppelt oft die Töne der Hauptmelodie. Abts Gedicht über Saron sind *Zwei Saron Barung und Saron Panerus*

Saron Panerus

Regentropfen glitzern im Sonnenstrahl

Silberflor durchwebt von Licht.

Des jungen Vogels Herzschlag

pocht neugierig und froh.

Saron penerus gibt mir die Zuversicht

deiner unbekümmerten Lieder.

f. Gende

Das Gender (das Metallophon) ist dem Slenthem ähnlich, nur noch leiser und umspielt zweistimmig die Hauptmelodie. Mit Gender bekommt Wayang feine Verzahnungsmelodien und aktive kontrapunktische Bewegung.

Gender

Gender: vom Wind herbeigetragener Orgelklang

so sanft und mild,

und in des Luftzugs kühlem Hauch

verspür' ich deiner Töne heil'ge Kraft.

Für eine Weile werd' ich fromm und gut.

Gong

Der Gong markiert Anfang und Ende einer längeren musikalischen Periode.

Gong

Gong: tiefatmend im Schlaf,

verströmend in die Nacht.

Klanggewordene Opfergabe.

Führe mich in deine unendliche Weite

g. Kenong

Die etwas größeren Kesselgongs (Kenong und Kethuk) unterteilen das Stück in kleinere zeitliche Abschnitte

Der Kette Perlen gleite durch die Hand,

Begleiten mein Gebet

Verknüpfen Erd und Himmel,

Des Betens Anfang und sein Ende.

Kenong, Kethuk durchpulsen sacht Orchesterklang,

vermeiden ein Entschweben und Versinken.

Oh lasset mich mein eigen Maß

in meines Menschseins Fülle finden

g. Rebab

Die zweisaitige Stachelgeige (Rebab) begleitet die Hauptmelodie mit eigenen Tonfolgen. Die Rebab befindet sich in einer Vielzahl von Musikgruppen und Genres, entsprechend ihrer Verbreitung genutzt, und ist etwas anders gebaut und in verschiedenen Bereichen gespielt.

Die Rebab ist ein wesentliches Instrument der Ausarbeitung, schmückt die Grundmelodie. Es muss nicht exakt auf der Skala der anderen Gamelan-Instrumente entsprechen und können in relativ freier Zeit gespielt werden

Rebab

Der Pflüger bricht die Scholle auf.

Die Erde öffnet sich dem Licht.

Ein Saitenton erhebet sich zu ewigem Glanz.

Rebab: das Gebet meiner Seele

4. Islamische/javanische Sitten und Gebräuche und Religion

Imogiri ist ein königlicher Friedhof in Yogyakarta. Er ist eine traditionelle Ruhestätte, in denen viele Herrscher des Sultanats Mataram und der aktuellen Häuser Surakarta und Sultanat Yogyakarta begraben. Der Name stammt aus dem Sanskrit Himagiri, was soviel bedeutet wie Berg von Schnee. Letzteres ist ein anderer Name für Himalaya. Der Friedhof ist ein bedeutender Wallfahrtsort (ziarah), insbesondere bei wichtigen Terminen im javanischen Kalender (wie Satu Suro) und des islamischen Kalenders.

Es gehört auch zu einem größeren Netzwerk von bedeutenden Standorten in der javanischen Pilgerfahrttradition. Es ist möglicherweise noch der einzige größere Ort in Java, wo die Paläste Surakarta und Yogyakarta Personal und Besatzung eines gemeinsam verwalteten königlichen Friedhofes haben.

Der Imogiri Komplex ist in drei Teile, benannt Giriloyo, Banyusumurup und Imogiri, getrennt. Traditionell wird angenommen, dass Giriloyo der erste der drei Friedhöfe wurde. Eine Reihe von Touristen kamen zu dem Grab in Imogiri, um die Aussicht auf den Hügel Imogiri zu genießen. Einige machen eine Wallfahrt zum Grab der Könige von Mataram, Yogyakarta Sultanat und Surakarta Sultanat Kasunanan.

Bei jedem 1. Sura, nach dem javanischen Kalender berechnet, findet immer eine traditionelle Zeremonie, nämlich „Die Reinigung des Opak Flusses“ statt. Dieser Fluss fließt durch Imogiri. Diese traditionelle Zeremonie lockt immer die Leute vor Ort und Umgebung. Die Leute, die von anderen Orten kommen, haben auch großes Interesse an diese Zeremonie. Die Leute, die an dieser Zeremonie teilnehmen, bemühen sich (man kann hier sagen, *kämpfen*) um das Wasser zu trinken oder abzuwaschen. Sie glauben, dass das Wasser viel Glück und Gesundheit bringen kann.

Im Gedicht *Imogiri bei Nacht* beschreibt der Autor die magische Atmosphäre in der Nacht im

königlichen Friedhof. Bei Nacht machen viele Javaner, besonders in der javanischen Neujahr (l. Suro), eine Wallfahrt zum königlichen Grab. Sie verehren die Toten, die großmächtigen Fürsten, die hier begraben sind. Der Autor, der aus einem fremden Land kommt, ist an diese Sitten und Gebräuche nicht gewohnt. Doch fühlt er sich trotzdem als ein Teil von diesen Leuten, als er in der letzten Zeile schreibt: *durchströmt von geistigen Mächten/kehr' ich am Morgen frisch und lachend zurück; /denn ich war, wenn auch nur kurz, ein Javaner.*

5. Silat

Margaluyu 151 ist ein Geheimbund, der durch körperliche und geistige Übungen besondere Kräfte erlangt.

Das Gedicht *Margaluyu 151* zeigt, wie kräftig der Meister ist. Obwohl sich der Gegner bemüht, ihn zu stürzen, bleibt der Meister unerreichbar. *Blinkende Messer, Schwerter, Lanzen, verfehlen ihr Ziel. Des Meisters Abwehr geschickt aus der Ferne.* Dieser Geheimbund fasziniert Abt. Und er wurde "Schüler" von diesem Bund und später auch Lehrer für die Zweigstelle Europa.

III. Abts Veröffentlichungen:

Aufsätze über asiatische Kultur in verschiedenen Zeitschriften. 1997 „*Poetische Betrachtung der Instrumente des javanischen Gamelan*“. In: „*Orientierungen, Zeitschrift für Kultur Asiens*“, Heft 2; 1999 „*Aufbruch, Unterwegs, Abschied*“ - Gedichte. Verlag Arthur Göttert; Frühjahr 2001 „*Von Liebe und Macht - Das Mahabharata neu erzählt*“ Horlemann-Verlag; Dez. 2001 „*Schon schimmert Licht – Gedichte*“. Verlag Arthur Göttert; 2002 „*Gamelan aus Java - Zum Verständnis der Musik*“ Verlag Videel, Niebüll; Sept. 2003: „*Botschaft der Hoffnung und Freude: Das Ramayana neu erzählt*“, Horlemann-Verlag. Vorstellung im „*Deutschen Schriftstellerlexikon*“ des BDS 2004 und im „*Kürschner Deutscher Literaturkalender*“ seit 2002. Aufnahme eines Beitrages in die „*Frankfurter Bibliothek: Das Neue Gedicht 2004*“ der Brentano Gesellschaft, Frankfurt; Beitrag in: „*Religiopolis*“ Hrsg.: Prof. Dr. Udo Tworuschka u. a., Klett-Verlag, 2004/05; *Worte aus der Stille - Otto Abt / Gabi Bosch, Haiku/Senryu*, Durchblickverlag, Siegen 2005. Veröffentlichung in der Bibliothek deutschsprachiger Gedichte, *Ausgewählte Werke IX und X* (Jubiläumsausgabe) und in „*Kora Kalender 2007*“. „*Panji und Sekar Taji - zwei Juwelen aus dem Regenwald*“, Horlemann-Verlag 2007. „*Der Alltag ist spannend - Ein Kaleidoskop aus Erlebtem, Reflektiertem, Erdachtem.*“ Triga-der Verlag, Gelnhausen; *Literatur Welten* Bd. 11, 2008; Beitrag in: „*Ein kleines Buch voll Liebe*“ Pons-Verlag 2009; *Herbstblätter - Haiku/Senryu*. Edition Anthrazit im Deutschen Lyrik Verlag Aachen, 2009. Lesungen u. a. Gymnasium zur Morgenröte Siegen-Eiserfeld, Haus Seel in Siegen, Lütz Siegen, Johann Wolfgang Goethe - Universität Frankfurt, Museum für Weltkulturen Frankfurt (2mal); Köln; Universitas Negeri, Fakultas Bahasa dan Seni, Yogyakarta/Java; Seminar Nasional 2005, Yogyakarta

IV. Schluss

Jedes Gamelan-Instrument bringt dem Autor einzigartigen speziellen Klang und Töne. Es ist so selbstverständlich, dass der Verleger dieser Gedichtsammlung die Sätze schreibt:

„Lyrik dieses ‚hochschwingenden‘ Tonfalls erstaunt mich immer wieder und lässt erkennen, wie wandlungs- und tragfähig unsere Sprache ist, wenn denn jemand in der Lage ist, aus Sinn, Klang und Rhythmus ganz und gar neue Bilder entstehen zu lassen.“ (Verleger Arthur Göttert)

QUELLENVERZEICHNIS

- Abt, Otto. 1999. *Aufbruch, Unterwegs, Abschied*. Diepenau: Verlag Arthur Göttert
- Endraswara Suwardi. 2005. *Buku Pinter Budaya Jawa. Mutiara Adiluhung Orang Jawa*. Yogyakarta: Gelombang Pasang.
- Soesilo. 2004. *Wayang Symbolisme Kehidupan dalam Kejawen Filosofi dan Perilaku*. Yogyakarta: Yayasan Yusula.
- Supanggah, Rahayu. 2002. *Botekan Karawitan I*. Jakarta: MSPI
- Wardhana, Whisnu. 1981. *Macam-macam Tari Tunggal, Beksan dan Tarian Sakral Gaya Yogyakarta dalam Mengenal Tari Klassik Yogyakarta*. Editor Fred Wibowo. Yogyakarta: Liberty.
- Wasito, 2007, *Nilai- Nilai Budaya Jawa untuk Kehidupan Berbangsa dalam Sang Penjaga dan Pengawal Budaya Jawa. Bunga Rampai Tulisan tentang Budaya Jawa*. Editor Ponco Raharjo. Yogyakarta: Taman Pustaka Kristen.
- Von Wilpert, Gero. 1969. *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Widayat, Affendy dan Purwadi. 2006. *Seni Karawitan Jawa. Ungkapan Keindahan dalam Musik Gamelan*. Yogyakarta: Hanan Pustaka.

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 maximale 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 Unterstrichungen verwenden. Hervorhebungen bitte nur durch *Kursive* erstellen. Keine manuellen Worttrennungen vornehmen. Bitte nur Endnoten und keine Fußnoten verwenden.

Zitieren und Bibliografieren

Im Text sollte die Amerikanische Zitierweise verwendet werden:

(Autor 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 für 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):

Autor (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.

Beiträge bitte an < LANGGUTH@daadjkt.org > schicken.