

Sprachlust statt Sprachfrust – ein Plädoyer für mehr Mut, Phantasie, Textqualität in japanischen Lehrbüchern

Thomas Eggenberg

Jahr für Jahr verschicken einschlägig bekannte japanische Großverlage Appetizer-Pakete mit sowohl neuen als auch älteren Lehrbüchern, in der Hoffnung, dass wir Lehrende das eine oder andere im Unterricht einsetzen mögen. Die Lehrbücher sind vor allem für Erstsemester konzipiert, die Deutsch als zweite Fremdsprache wählen.

In der Regel genügt ein kurzes Durchblättern, um festzustellen: Viele Lehrbücher unterscheiden sich nur dem Äußeren nach; was das Inhaltliche betrifft – Themenschwerpunkte, Textmaterial, Grammatikprogression –, gleichen sie sich fast wie ein Ei dem anderen. Natürlich gibt es Unterschiede, aber sie sind punktueller und gradueller, nicht substanzieller Art.

Erich Kästner hat 1952 anlässlich einer *Ansprache zum Schulbeginn* gesagt: „Misstraut gelegentlich Euren Schulbüchern. Sie sind nicht auf dem Berge Sinai entstanden, meistens nicht einmal auf verständige Art und Weise, sondern aus alten Schulbüchern, die aus alten Schulbüchern entstanden sind, die aus alten Schulbüchern entstanden sind.“ (1969: 180-183) Wie es in anderen Ländern ist, kann ich mangels Erfahrung nicht beurteilen, aber diese Tradition scheint zumindest bei japanischen Lehrbuchverlagen auch heute noch fortzuwirken. So werden Lehrende und Lernende regelmäßig mit dem offenbar nächstliegenden, einzig interessanten Thema beglückt: dem Studentenleben.

Yuki studiert in Deutschland Soziologie und wohnt in einer WG. In ihrem Zimmer gibt es ein Bett, eine Kommode, einen Stuhl, einen Tisch und darauf einen Computer. Sie isst gern Pizza und trinkt lieber Tee als Kaffee. Ihr Hobby ist Musik hören und Tennis spielen, aber lesen tut sie auch gern. Am Wochenende geht sie mit ihren deutschen Freunden tanzen, küsst nie und wird auch nie geküsst. Einmal fragt sie nach der Uhrzeit, ein anderes Mal nach der nächsten Bushaltestelle. Aus dem Sommerurlaub schreibt sie eine E-Mail oder Postkarte, was sie gesehen und wie es ihr gefallen hat.

Ungefähr so sieht – in fiktiver Zusammenfassung – die didaktisch präparierte Welt kreuzbraver junger Menschen aus, wie sie sich in x Lehrbüchern wiederfindet. Anders als in *Start frei!* wird in *Szenen 1* – um nur zwei Lehrbücher zu nennen, die ich in meinen Kursen verwendet habe – wenigstens nicht versucht, die verschiedenen Alltagssituationen notdürftig zu einer Story zusammenzuzimmern. Doch ob mit oder ohne „Story“ – die Sprache ist allzu oft nur Mittel zum Zweck, um die Grundgrammatik, eine Handvoll Wörter und Wendungen sowie ein paar Häppchen Alltagskultur in die Köpfe der Studierenden zu bugsieren.

Muss das sein? Wo sind die Lehrbücher, die nicht ein Pflichtthema nach dem anderen abhaken, sondern es zum Beispiel wagen, frisch und frech einen Krimi, eine Liebesgeschichte, ein modernes Märchen zu erzählen, in einer lebendigen, von didaktischer Absicht so wenig wie möglich eingeeengten, instrumentalisierten Sprache? Phantasievolle Geschichten, die ein Sprungbrett wären für allerlei Sprach- und Sprechaktivitäten, wenn es denn sein soll für die üblichen Themen wie Hobbys, Essen, Wohnen, Freizeit oder was auch immer; Geschichten, bei denen wir uns – mag der Protagonist noch so oft nach dem Weg oder der Uhrzeit fragen – auf das Weiterlesen/Weiterhören freuen dürfen und die bei den Lernenden (und nicht zuletzt auch bei den Lehrenden) eine gewisse Motivation, ja gar Vorfreude schaffen?

Das 1993 bei Langenscheidt erschienene Lehrwerk *Die Suche*, zu dem Hans Magnus Enzensberger den Text für die Anfänger und Peter Schneider für die Fortgeschrittenen geschrieben hat, war m. E. ein nach wie vor bemerkenswerter Versuch, Literatur und Lernen zu vereinen, die Aneignung einer Fremdsprache als Abenteuer zu begreifen.¹⁾ In Enzensbergers Text/Hörspiel geht es denn auch um das Abenteuer zweier Detektive, Grö-

¹⁾ Zur Wirkung dieses Lehrwerks im Unterricht vgl. Michael Schart (2005). Dass der unkonventionelle methodische Ansatz die Lernenden herausfordert und die Umsetzung nicht einfach ist, entspricht auch meiner eigenen Erfahrung. Dennoch sind die Stärken des Konzepts unübersehbar: Schart schreibt: „Das Lehrwerk spricht die Lernenden nicht nur als Lernende an, sondern als Individuen [...]. Es traut ihnen von Beginn an sprachliche Komplexität zu und ermöglicht ihnen, schon nach kurzer Zeit kreativ mit einer noch weitgehend fremden Sprache zu handeln. Es nimmt sie also als selbständig denkende Personen ernst und verzichtet auf die Infantilisierung und die Banalitäten, die sich in vielen anderen Lehrwerken finden.“ (2005: 13)

Schart hat denn auch, angeregt durch das Konzept der *Suche*, eine eigene Geschichte geschrieben: *Lea und Laura*. Verpackt in ein Lehrbuch für Anfänger, ist sie dieses Jahr im Asahi Verlag erschienen. Es gibt also auch in Japan Alternativen zum De-facto-Standard; nur leider viel zu selten.

ger und Schlock, die nach einer geheimnisvollen Frau namens Zaza suchen. Und so beginnt es:

G: He, Schlock! – S: Ja. Was ist? – G: Schlafen Sie? – S: Nein. Warum? – G: Sind Sie müde? – S: Müde? Ich? Ich bin nicht müde. Ich bin nervös. (11)

In *Start frei!* beginnt das Abenteuer Deutsch zunächst mit dem Vorstellen von vier Personen (zwei Studentinnen, zwei Studenten). Dann der erste Dialog:

H: Guten Morgen. Ich heiße Hendrik. Wie heißt du? – S: Mein Name ist Sachiko. – H: Woher kommst du? – S: Ich komme aus Japan, aus Kobe. Und du? – S: [...] (12)

Ähnlich auch die Dialoge in *Szenen 1*:

Guten Tag, ich heiße Müller. Wie heißen Sie? – Guten Tag, mein Name ist Kobayashi. / Entschuldigung, sind Sie Herr Meier? – Ja, das bin ich. Ich bin Klaus Meier. (2)

Was für ein Unterschied. In *Szenen 1* und *Start frei!* erwartet die Lesenden von Anfang an hinlänglich bekannter Fremdsprachenalltag; in der *Suche* hingegen ist man sofort mittendrin in einer Geschichte und fragt sich: Warum ist da einer nervös? Was ist los? Wer ist Gröger? Wer ist Schlock? Wie geht es weiter? – Alles ist da, auch das Thema „Kennenlernen“, nur eben anders als gewohnt. Es ist ja nicht so, dass Sätze wie „Ich komme aus Japan“ oder „Um wie viel Uhr stehen Sie auf?“ oder „Im Sommer möchte ich ans Meer fahren“ per se langweilig wären. Aber sollen die Lernenden für eine Ansammlung alltäglicher Redensarten ein Lehrbuch kaufen müssen? Worin besteht eigentlich die eigenständige, kreative Leistung von Lehrbuchmacher*innen? „*Das ist die Wohnung von Frau Müller. Die Wohnung ist 120 m² groß und kostet 850 Euro. Sie hat ein Wohnzimmer, ein Schlafzimmer, ein Arbeitszimmer, ein Kinderzimmer, eine Küche [...] (Szenen 1, 44) – „Das sind meine Eltern. Mein Vater ist Computeringenieur und meine Mutter ist Englischlehrerin. Sie wohnen in Wien. Sie arbeiten gern im Garten. Ihr Garten ist immer sehr schön.“ (Start frei!, 71)* Jeder Muttersprachler kann solche Sätze stante pede aus dem Ärmel schütteln, wenn es die Situation erfordert, und auch japanische Sprachlehrer*innen sollten dazu in der Lage sein.

Vor vielen Jahren habe ich in Kyōto Japanisch gelernt. In Lektion 1 des damals schon etwas altertümlichen Lehrbuchs einer renommierten Sprachschule waren, ohne

jede Ironie, Fragen zu lesen wie: „*Kore wa kuruma desu ka? – Ist das ein Auto?*“ (Gemeint ist ein daneben gezeichneter Ball.) Die verblüffende Antwort: „*Iie, kore wa kuruma dewa arimasen. Kore wa bōru desu. – Nein, das ist kein Auto, das ist ein Ball.*“

In der Zwischenzeit sollte sich etwas getan haben, denkt man, aber dann taucht da plötzlich, wie aus ferner Vergangenheit, folgende Szene auf: „*Gibt es auch eine Mikrowelle?*“, fragt ein Mädchen namens Sachiko im Studentenwohnheim. Antwort der Hausmeisterin: „*Nein, leider gibt es keine, aber wir haben 2 Herde, 2 Tische, 6 Stühle, 3 Abfalleimer [...]*“ (*Start frei!*, 54) Der Hinweis auf die Herde mag ja noch einleuchten, aber was die Tische, Stühle und Abfalleimer mit Sachikos Frage zu tun haben? An diesem Beispiel lässt sich leicht erkennen, wie didaktische Intention die Situation beherrscht, denn die Hausmeisterin spricht nur dem Schein nach mit Sachiko; in Wahrheit spricht sie zu den Deutschlernenden – in der Absicht, sie durch die Aufzählung gewisser Alltagsgegenstände mit den verschiedenen Formen des Plurals bekanntzumachen. Die Glaubwürdigkeit der Dialogsituation wird geopfert.

Ähnlich irritierend und künstlich-konstruiert eine Szene mit dem Titel „*Hendrik trifft Sachiko auf dem Campus*“ (*Start frei!*, 20):

H: Hallo, Sachiko! Wie geht es dir? – S: Oh, hallo! Danke, gut! Und dir? – H: Auch gut. Was machst du? – S: Ich spiele Tennis. Spielst du auch Tennis? – H: Nein, leider nicht. – S: Was machst du gern? – H: Ich fahre gern Rad, ich spiele gern Fußball und ich höre gern Jazz. Und du? Hast du noch andere Hobbys? – S: Ja, ich höre auch gern Musik. Aber Jazz höre ich nicht so gerne. Ich spiele gern Klavier und ich sehe gern Filme. – H: Oh, Filme sehe ich auch sehr gern. [...]

Man stelle sich vor: Wenn Sachiko auf Hendriks Frage, was sie mache, „Ich spiele Tennis“ antwortet, dann müsste er doch sehen, wie sie Tennis spielt. Aber warum sollte er dann diese sinnlose Frage stellen? Natürlich ist seine Frage nicht sinnlos, denn wie die beigefügte Zeichnung erkennen lässt, spielt Sachiko gar nicht Tennis, sondern ist gerade auf dem Weg dahin. Das heißt, eigentlich ist nicht gemeint: „Ich spiele jetzt Tennis“, sondern: „Ich gehe Tennis spielen“. Aber warum steht das nicht da? Eine Seite vorher wird das Verb „spazieren gehen“ vorgestellt (19). „Tennis spielen gehen“ wäre also naheliegend und konsequent gewesen.

Die Fortsetzung des Gesprächs zwischen den beiden mit der wiederholten Aneinanderreihung dessen, was sie „gern“ oder „nicht so gern“ machen, wirkt wie im Fall der Mikrowelle didaktisch so überdreht, dass die Dialogsequenz vor lauter „Absicht“ jeden Sinn jenseits dieser Absicht verliert. Ob es so gelingt, wie im Vorwort erhofft, die Deutschlernenden mit „Spaß“ ans Ziel zu bringen?²⁾

Und dann erweist sich am Ende auch noch der kleine Lichtblick als Illusion. Er: „*Gehen wir mal zusammen ins Kino?*“ – Sie: „*Ja, gern!*“ (20) Sie könnten sich im Verlauf des Geschehens glücklich oder unglücklich verlieben, aber es passiert – nichts. Obwohl Hendrik Sachiko zweimal anruft (34, 65), sie zusammen kochen (67), Sachiko Hendrik auch um Rat fragt wegen der Urlaubsreise ihrer Eltern (82), fällt nach dem Urlaub kein Wort mehr über Hendrik (98). Was denkt sie über ihn? Was denkt er über sie? Erfahren wir nicht. Natürlich können wir darüber spekulieren, wie es mit den beiden weitergeht; aber wenn in einem Lehrbuch schon versucht wird, Personen bzw. Situationen aufeinander zu beziehen, sollte doch nicht nur von Handlungen und Vorhaben, sondern auch mal von Gefühlen die Rede sein. Warum also nicht einen inneren Monolog Sachikos und Hendriks einstreuen? So könnte mit ihren Gedanken zum Ausdruck gebracht werden, was sie empfinden. Es wäre nicht nur eine Gelegenheit, ein paar Vokabeln hervorzuzaubern, die sonst selten in Lehrbüchern stehen, sondern den papierernen Figuren auch etwas Leben einzuhauchen.

Ein weiterer neuralgischer Punkt: landeskundliche Lesetexte zur Vertiefung eines Themas. Ähnlich wie bei Hobbys lässt sich z. B. beim Thema „Essen und Trinken“ vortrefflich über persönliche Vorlieben parlieren, nämlich was man gern, lieber oder am liebsten isst und trinkt. Die drei Texte, auf die ich mich beziehe, werden aus Platzgründen nur anzitiert.

²⁾ Dass das Prinzip Künstlichkeit durchaus Spaß machen kann, zeigen manche jener Nonsensetexte aus *Themen 1 aktuell* am Ende einer Lektion, wie z. B. „Herr Weiß aus Schwarz“ (2007: 20). In seiner Lehrbuchkritik von *Start frei!* schreibt Carsten Waychert: „Besonders die ersten beiden Lektionen [...] sind meiner Meinung nach inhaltlich und sprachlich der beste Einstieg in den universitären Deutschunterricht, den ein Lehrbuch bisher anbieten kann.“ (2011: 61) Diese Einschätzung teile ich nicht, und ich vermute, dass es auf die Frage, was ein guter Einstieg sei, je nach Sichtweise viele verschiedene Antworten gibt. Es wäre interessant, den inhaltlichen und vor allem auch sprachlichen Aspekt von Lehrbüchern in einem breiteren Rahmen zu diskutieren.

A) „Die Deutschen essen drei Mal pro Tag [...]“ (*Start frei!*, 43)

B) „Viele Deutsche trinken morgens gern Kaffee [...]“ (*Szenen 1*, 28)

C) „In Deutschland isst man zum Frühstück [...]“ (*Situationen*, 33)

Ein Vergleich der Texte zeigt, wie schwierig es ist, der natürlichen Vielfalt in einem hochartifizialen, beschränkten Rahmen, den ein Anfängerlehrbuch zweifellos darstellt, gerecht zu werden. Beim Frühstück sind sich die Autoren noch relativ einig, obwohl in Text B der Tee fehlt und offenbar für zu wenig repräsentativ befunden wird. Was das Mittagessen betrifft, besteht ein Konsens darüber, dass es in der Regel warm ist, wobei in Text C behauptet wird, es sei „immer warm“, während Text B sich vorsichtiger auf ein „oft“ beschränkt. Wie kann man behaupten, das Mittagessen sei „immer warm“? Mit Sicherheit trifft das nicht zu. Wie viele Leute gibt es doch, die im Sommer irgendwo einen Salatteller essen oder sich nur ein Sandwich kaufen und es auf einer Parkbank verdrücken. Beim Abendessen schließlich gehen die Meinungen über kalt und warm deutlich auseinander: In Text B und C ist es „meistens kalt“ oder „normalerweise kalt“, in Text A hingegen wird gern gekocht, d. h. warm gegessen: Fleisch, Kartoffeln, Gemüse. Aber wer sind denn überhaupt „die Deutschen“ oder „viele Familien“ (*Start frei!*)? Wer versteckt sich hinter der gesichtslosen Masse derer, die der Einfachheit halber „man“ (*Situationen*) genannt werden? Was kochen all die Leute, die zwar einen deutschen Pass haben, aber ursprünglich aus ganz anderen Weltgegenden kommen? Lässt sich das mit „Fleisch, Gemüse, Nudeln und Kartoffeln“ treffend beschreiben? Um die Essgewohnheiten wenigstens ein bisschen zu individualisieren, wird in Text A neben dem Auswärtsessen beim Spanier, Thailänder usw. politisch korrekt auch auf vegetarisches Essen hingewiesen. In Text B findet sich eine Andeutung in diese Richtung, denn Louise und Jonas mögen „nicht so gerne Fleisch“. In Text C spielt die Frage, ob viel, wenig oder gar kein Fleisch keine Rolle; dafür der Alkohol. Es ist der einzige Text, der nicht so tut, als lebten in Deutschland lauter Abstinenzler. Unerwähnt bleibt in allen drei Texten jedoch das Resteessen (Suppen! Eintöpfe!), das in Familien durchaus an der Tagesordnung ist, sowie, abgesehen von einem trendigen Hinweis auf Sushi, der Fisch, der doch zumindest im meernahen Norden mariniert, gebraten oder geräuchert gern gegessen wird.

Wir sehen, selbst vermeintlich harmlose Lesetexte über Essgewohnheiten sind voller Tücken und beinhalten teils fragwürdige Verallgemeinerungen, die relativiert und zu-
rechtgerückt werden sollten. Gewiss, das Dilemma besteht darin, mit begrenztem Wort-
schatz einen Sachverhalt möglichst wirklichkeitsnah zu beschreiben, doch das Ergebnis
bleibt abstrakt. „Fleisch“ ist ja noch kein konkretes, schmeckendes Gericht, ebenso wenig
wie „Gemüse“, „Nudeln“ oder „Kartoffeln“. Wie wäre es, als Amuse-Gueule die Namen
von ein paar typisch deutschen Gerichten zu servieren? Labskaus ... Kasslerbraten ... Kö-
nigsberger Klopse ... Himmel und Erde ... Handkäs mit Musik ... Da gäbe es etwas zu
erzählen und erraten, die Studierenden könnten Zutaten und Zubereitung recherchieren
und die Vokabeln für Kartoffeln & Co. selber ernten. Die Liebe zur Sprache geht auch
durch den Magen. Doch die Lehrbuchautoren denken sich wahrscheinlich: Würzen, das
soll der Lehrer nach seinem Gusto machen. Wir sind nur fürs Grundrezept zuständig! –
Aber wozu denn ein Lehrbuch für etwas, was sozusagen unser tägliches Brot ist? Für das
Selbstverständlichste in unserem kollektiven Sprachschatz? Sollten die Lernenden nicht
mehr bzw. auch anderes erwarten dürfen? Weniger normierte, dafür individueller ge-
prägte, lustvollere Inhalte? Voltaire hat einmal gesagt: „Tous les genres sont bons, hors
le genre ennuyeux. – Jede Art zu schreiben ist erlaubt, nur die langweilige nicht.“³⁾ Es
wäre schön, wenn sich das auch Lehrbuchverlage und ihre Autor*innen mehr zu Herzen
nehmen würden.⁴⁾ Sonst kann ich auf ein Lehrbuch verzichten und das Menu selber zu-
sammenstellen, so dass es allen Beteiligten schmeckt.

Fazit: Das Potential der Sprache wird in vielen Lehrbüchern viel zu wenig genutzt.
Meinem Empfinden nach mangelt es am Willen, Welten zu entdecken, an Sprachgefühl,
Phantasie, Originalität. Es ist zum Weinen, aber vielleicht lacht man doch besser darüber
– so wie Lorient in seinem wunderbaren, urkomischen Sketch „Deutsch für Ausländer“.

³⁾ In einem Brief an Horace Walpole, 15. Juli 1768.

⁴⁾ Hier drängt sich die Frage auf, welche Rolle die Verlage bei der Lehrbuchproduktion spielen. Üben sie
Druck auf die Autorinnen und Autoren aus, nach einem „bewährten Konzept“, das hieße wohl, möglichst
marktkonform, massenkompatibel, gewinnsicher zu schreiben? Oder zensieren sich die Autoren selbst, um
die Chancen einer Publikation zu erhöhen? Oder besteht schlicht zu wenig Interesse an inspirierteren, span-
nenderen Anfängerlehrbüchern (mit Hörspiel)?

Noch ein Gedanke: Obwohl Sprache ihr Arbeitsmaterial ist, sind die wenigsten DaF-Spezialisten zugleich
auch begnadete Schriftsteller. Das sind zwei verschiedene Dinge, die nicht zwangsläufig zusammentreffen.
Meiner Meinung nach wäre es sinnvoller, den Text jenen zu überlassen, die gute Dialoge schreiben, gute
Geschichten erzählen können, also den Sprachkünstlern, und die didaktische Zubereitung den Vermitt-
lungskünstlern. Für ein gelungenes Sprachlehrbuch braucht es m. E. beide.

Bibliographie

Lehrbücher:

Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Gerdes, Mechthild; Müller, Jutta & Müller Helmut (2007). *Themen 1 aktuell*, Ismaning: Hueber.

Eismann, Volker; Enzensberger, Hans Magnus; van Eunen, Kees; Helmling, Brigitte; Kast, Bernd; Mummert, Ingrid & Thurmair, Maria (1993). *Die Suche – Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*, Berlin/München: Langenscheidt.

Fujiwara, Mieko; Katsuragi, Shinobu; Motokawa, Yūko; Poller, Anja; Sachse-Toussaint, Rita & Yanagihara, Hatsuki (2009). *Start frei!*, Tōkyō: Sanshūsha.

Hamann, Claudia; Spagnolo, Vincenzo & Fujinawa, Yasuhiro (2011). *Situationen*, Tōkyō: Asahi.

Ichikawa, Akira; Schart, Michael & Beier-Taguchi, Diana (2012). *Lea und Laura*, Tōkyō: Asahi.

Satō, Shūko; Shimoda, Kyōko; Papenthin, Heike & Oldehaver, Gesa (2007). *Szenen 1*, Tōkyō: Sanshūsha.

Sonstige:

Kästner, Erich (1969). *Gesammelte Schriften für Erwachsene in 8 Bänden. Bd. 7: Vermischte Beiträge II*, München/Zürich: Knauer.

Schart, Michael (2005). Die Suche – ein Nachruf. Das „andere Lehrwerk“ aus der Sicht japanischer Studierender. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10/2 [Online]. Abrufbar unter: www.ualberta.ca/~german/ejournal/Schart3.htm

Waychert, Carsten (2011). Start frei! In: *Deutschunterricht in Japan* 16: 61-64.

Anmerkung: Dieser Aufsatz ist erschienen in „Deutschunterricht in Japan“ (17/2012).