

*Ein integriertes Text-Buch für Colleges und Universitäten*

Jörg Matthias Roche  
Mark Joel Webber

# Für- und Wider- Sprüche



## **Für- und Wider-Sprüche**

# Für- und Wider-Sprüche

Ein integriertes Text-Buch für  
Colleges und Universitäten

Jörg Matthias Roche

University of British Columbia

Mark Joel Webber

York University

Yale University Press  
New Haven and London

Copyright © 1995 Yale  
University Press

All rights reserved.

This book may not be reproduced, in whole or in part, including illustrations, in any form (beyond the copying permitted by Sections 107 and 108 of the U.S. Copyright Law and except by reviewers for the public press), without written permission from the publishers.

Designed by James J. Johnson.  
Set in Adobe Syntax and Adobe Minion types by The Composing Room of Michigan, Inc., Grand Rapids, Michigan.

Printed in the United States of America by Edwards Brothers, Inc., Ann Arbor, Michigan.

Library of Congress Cataloging-  
in-Publication Data

Roche, Jörg.

Für- und Wider-Sprüche : ein integriertes Text-Buch für Colleges und Universitäten / Jörg Matthias Roche, Mark Joel Webber.

p. cm.

ISBN 0-300-05769-5 (alk. paper)

1. German language—Grammar.
  2. German language—Readers.
  3. German language—Textbooks for foreign speakers—English.
- I. Webber, Mark Joel, 1945–  
II. Title.

PF3112.R58 1994

438.2'421—dc20 94-13250

A catalogue record for this book is available from the British Library.

The paper in this book meets the guidelines for permanence and durability of the committee on Production Guidelines for Book Longevity of the Council on Library Resources.

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

# Inhaltsübersicht

Vorbemerkung		vii	
Einleitung		1	
Methodische Hinweise		3	
Didaktische Grundlagen des Lehrwerks		11	
<b>Themenbereich I Stereophon—stereotyp: Wenn zwei Kulturen sich begegnen</b>		<b>16</b>	
Kapitel 1	T	Typisch Deutsch? Stereotype Vorstellungen von Deutschland und den Deutschen	18
Kapitel 2	S	Lesestrategien	46
Kapitel 3	T	“Tierischer Ernst”: Karikatur und Kultur	52
Kapitel 4	S	Argumentationsstrategien	62
Kapitel 5	G	Stereotypes und Nicht-Stereotypes vom Konjunktiv	68
<b>Themenbereich II “Zwischen den Stühlen”: Identitätsfindung und Interkulturalität</b>		<b>72</b>	
Kapitel 6	T	Deutschland, Deutschland (unter anderem)	74
Kapitel 7	T	Karl Freitag und Mary Christmas: (National-)Feiertage	100
Kapitel 8	G	Die in den Erhebungsvordrucken enthaltenen Angaben zur Identitätsermittlung. Oder: Adjektiverweiterungen	120
Kapitel 9	T	Merkmale der Identität: Individuelle und nationale Identität	126
Kapitel 10	S	Strategiekapitel: Schreiben	142
<b>Themenbereich III Kontro-Verse und Wider-Sprüche: Mit Sprache spielen</b>		<b>150</b>	
Kapitel 11	T	Ernste Spiele, spielerischer Ernst	152
Kapitel 12	T	Besser ein Graffito in der Hand als ein Sprichwort im Mund	162
Kapitel 13	T	Eine Portion gemischte Sprache, please	172
Kapitel 14	T	Poptalk: Niemand fragt—Politiker antworten	186
Kapitel 15	T	Zur Sprache der Sprache	196
<b>Themenbereich IV Gewalt und Widerstand</b>		<b>212</b>	
Kapitel 16	T	Gewalt und Widerstand in historischer Perspektive: Grunddefinitionen	214
Kapitel 17	T	Widerstand oder Terror? Die Rote Armee Fraktion und der “Fall Braunmühl”	238
Kapitel 18	G	Zur Grammatik von Modal- und Gradpartikeln: Hervorheben, Abwägen, Widerstehen	262
Kapitel 19	T	Widerstand gegen Gewalt: Der “Fall Braunmühl” und die Folgen	274

<b>Themenbereich V</b>	<b>Zur Aktualität der Vergangenheit</b>	<b>288</b>
Kapitel 20	T/S “Wollt Ihr den totalen Krieg?” Nazi-Demagogie und “das deutsche Volk”	290
Kapitel 21	G “Es war einmal . . . ”: Erzählen der Vergangenheit	318
Kapitel 22	T “Eine schöne Geschichte”: Zur Aktualität der jüngeren deutschen Vergangenheit	324
Schlüssel zu den Übungen		361
Glossar		367
Quellenangaben		407

T = Kapitel mit thematischem Schwerpunkt; S = Kapitel mit strategischem Schwerpunkt; G = Kapitel mit grammatischem Schwerpunkt.

# Vorbemerkung

Das vorliegende Buch handelt von dem Versuch, Grenzen und Entfernungen zu überwinden: geographische, thematische, kulturelle und disziplinäre. Und durch solche "Grenzüberschreitungen" ist es selbst zustande gekommen. Da ein derartiges Vorhaben konsequenterweise nicht im Alleingang bewältigt werden kann, ist man auf recht umfangreiche Zusammenarbeit und Hilfe von vielen Seiten angewiesen. Dafür möchten wir uns an dieser Stelle ganz herzlich bedanken:

Die Alexander von Humboldt-Stiftung (Bonn) hat—zunächst in Zusammenhang mit anderen Projekten—die Autoren zusammengbracht und die Planungsphase dieses Projektes wohlwollend unterstützt. Ebenso hat die Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache ("StADaF") Kanada das Projekt von 1988 bis 1992 nach Kräften gefördert und dadurch seine erfolgreiche Durchführung ermöglicht.

Viele Kolleginnen und Kollegen haben unser Projekt in all den Jahren mit Vorschlägen, konstruktiver Kritik und hilfreichen Kommentaren begleitet und gefördert. Zu dieser Gruppe gehören vor allem die Mitglieder unseres wissenschaftlichen Beirates, Franz Eppert (Fredericton), Almuth Janko (Schwäbisch-Hall), Louise Jansen (Canberra), David John (Waterloo), Peter Liddell (Victoria), Manfred Prokop (Edmonton) und Rubi Rubrecht (Regina), sowie Reinhard Roche (Erbach) als unerschöpfliche Text- und Ideenquelle und Anneliese Sonnenholzner (Vancouver) als Mitarbeiterin bei Recherchen und Textverarbeitung. Thomas Salumets (Vancouver), David Armborst, Irene Klein, Miriam Jokiniemi, Heinz Schüler (alle Toronto), Gisela Brude-Firmau (Waterloo), Dagmar Diehl, Walter Eckel, Monika Gardt und Peter Krumme (alle Heidelberg) haben verschiedene Teile des Manuskripts genau durchgelesen beziehungsweise im Unterricht ausprobiert und zahlreiche Verbesserungsvorschläge gemacht. Sandra Hoenle (Vancouver), Rüdiger Müller (Montreal), Sascha Borchers (München), Claudia Ehrle (Mainz) und Uta Richter (Toronto) haben uns durch ihre Kommentare bei der Erstellung des Glossars und/oder bei der Fertigstellung des Druckmanuskriptes in vielfältiger Weise unterstützt. Claire Kramsch (Berkeley), Karl-Richard Bausch (Bochum), Peter Patrikis (New Haven) und viele andere Kolleginnen und Kollegen haben frühere Fassungen des Manuskriptes begutachtet und dabei wertvolle Empfehlungen abgegeben oder auf Fachtagungen und Fachkolloquien ihre Perspektiven mit uns diskutiert.

Danken möchten wir darüber hinaus den zahlreichen Autoren, Verlagen, Redaktionen, Zeichnern, Fotografen, Schallplattenfirmen, Rundfunkanstalten, Behörden und Organisationen, deren Texte, Lieder und Abbildungen wir verwenden dürfen oder die uns, wie die Botschaften und Generalkonsulate der Bundesrepublik Deutschland, der Republik Österreich und der Schweiz in Kanada, bei der Beschaffung wichtiger Materialien unterstützt haben. Besonderer Dank gilt auch dem Goethe-Institut in Vancouver für seine tatkräftige Unterstützung in vielen organisatorischen Fragen, Jonathan Reinartz (Vancouver) für seine engagierte Mitarbeit bei der Erstellung von Illustrationen, den vielen Studentinnen und Studenten, die das Buch als "Versuchskaninchen" ausprobiert und damit wesentlich zu seiner Verbesserung und Weiterentwicklung beigetragen haben und Judith Calvert und Jane Hedges von Yale University Press (New Haven) für ihr verständnisvolles editorisches Engagement.

Ein ganz besonderer Dank gilt schließlich unseren Familien. Da ohne ihr Verständnis, ihre Geduld und Unterstützung keine Seite des Buches zustande gekommen wäre, möchten wir ihnen dieses Buch widmen.

Vorschläge, Alternativen, Kommentare, Erfahrungsberichte, Fehlerkorrekturen und Hinweise auf Autorinnen und Autoren, die wir trotz intensiver Recherchen nicht ermitteln konnten, würden wir gerne in der nächsten Auflage berücksichtigen.

Stephanskirchen/Vancouver und Toronto

im Frühjahr 1994

# Einleitung

Das vorliegende Buch ist in vieler Hinsicht ungewöhnlich. Indem es Texte und Lernstrategien für den Deutschunterricht an Colleges und Universitäten vorstellt, versucht es unter anderem, neue Wege in der Themenauswahl, Darstellung und Behandlung zu beschreiten. Diese Einleitung erklärt die methodischen und konzeptuellen Grundlagen des Buches, so daß sich die Angebote der enthaltenen Materialien besser einschätzen und effizienter nutzen lassen.

# Methodische Hinweise

Der Ansatz dieses Buches kann folgendermaßen charakterisiert werden:

- er verfährt *rezeptionsästhetisch*;
- er ist *lernerzentriert*,
- *kommunikativ* und
- *themenorientiert*;
- er berücksichtigt die Ausgangsposition der Lernenden und will durch die Fremdperspektive darauf zurückwirken—ist also *interkulturell*;
- er fördert die analytischen und kreativen Fähigkeiten der Lernenden und unterstützt damit die Entwicklung von *kritischer Kompetenz*;
- er thematisiert und entwickelt Sprache als Untersuchungsgegenstand und Medium in *integrierter* Form.

## Ein Wort zum geschlechtsspezifischen Sprachgebrauch

Deutsch ist bekanntlich eine Sprache, die das grammatische Geschlecht konsequenter markiert als Englisch. Wo man im Englischen zum Beispiel "learner" und "instructor" schreiben und sagen kann, hat man es im Deutschen viel schwerer ("Lerner/Lernerin", "Lehrerin/Lehrer"). Natürlich gibt es eine breite Palette von Vorschlägen zur Lösung des Problems: diese reichen vom Formulardeutsch des "Lehrer/-in (Unzutreffendes bitte streichen)" bis zum "LernerInnen" des alternativen Zeitungsdeutsch. Eine elegante Schreib- und Sprechweise, die die Geschlechter gleichzeitig benennen würde, scheint noch nicht gefunden zu sein.<sup>1</sup> Wir haben uns deshalb dazu entschieden, in diesem Buch möglichst geschlechtsneutrale Terminologie ("Kursmitglieder", "Lehrende", "Lernende", "Studierende") so zu verwenden, daß sowohl ethische als auch stilistische Ansprüche erfüllt werden. Wo eine geschlechtsspezifische Nennung unumgänglich ist, stellen wir die weibliche Form vor die männliche. So glauben

wir, stereotypen Vorstellungen von den Geschlechterrollen am besten entgegenarbeiten zu können.

## Der rezeptionsästhetische Ansatz

Lange Zeit folgten Unterricht und Lehrwerke einem Lehr- und Lernmodell, das häufig als "Behälter-Theorie" bezeichnet wird. Diese Theorie basiert auf mehreren Annahmen:

- Der Gegenstand des Unterrichts ist stabil und quantifizierbar.
- Weil dieser Gegenstand "feststeht", kann er vermittelt werden.
- Lehrende sind diejenigen, die dieses Wissen schon besitzen. Lernende sind diejenigen, die es erhalten sollen.
- Unterricht besteht darin, daß "Wissen" von Lehrenden an Lernende weitergegeben wird. Das heißt, ein leerer (oder minder gefüllter) Behälter wird aufgefüllt.

Diese Theorie bezieht sich nicht nur auf den formalen Unterricht. Sie bildet darüber hinaus die Grundlage einer Theorie des Lesens. Statt von "Lehrenden" und "Lernenden" kann man von "Schreibenden" und "Lesenden" sprechen. Nach dieser Theorie wird die Bedeutung eines Werkes von der Verfasserin/dem Verfasser in einen Behälter (den Text) eingegeben. Durch den Akt des Lesens können Lesende das Schloß dieses Behälters öffnen und sich den Inhalt zugänglich machen.

Nach unserem Verständnis sind aber Lehrende in erster Linie dazu da, um Studierende—und nicht etwa Lehrinhalte—zu unterrichten. Unser Verständnis der Rolle von Lehrenden und Lernenden basiert unter anderem auf den Erkenntnissen der Rezeptionsästhetik, die die "Behälter-Theorie" des Lesens grundsätzlich in Frage gestellt hat.<sup>2</sup> Nach dem rezeptionsästhetischen Ansatz, der diesem Buch zugrundeliegt, liegt die

---

1. Vgl. Luise F. Pusch: "Das Deutsche als Männersprache. Diagnose und Therapieansätze". In: *Das Deutsche als Männersprache. Aufsätze und Glossen zur feministischen Linguistik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1984 (=suhrkamp taschenbuch, Bd. 1915), S. 46–68; Dieter E. Zimmer: "DIE, DER, DAS. Sprache und Sexismus". In: *Redens Arten. Über Trends und Tollheiten im neudeutschen Sprachgebrauch*. Zürich: Haffmann, 1986 (=Haffmanns Taschen Buch, Bd. 21), S. 63–79.

---

2. Siehe Robert C. Holub: *Reception Theory. A Critical Introduction*. London: Methuen, 1984. Holub gibt eine gute Zusammenfassung der wichtigsten theoretischen Positionen, auf die wir uns beziehen (u.a. die Theorien von Jauss, Iser, Fish).

Bedeutung eines Textes (der Sprache im allgemeinen) nicht innerhalb dieses Textes allein, sondern sie kommt erst durch die Auseinandersetzung der Lesenden mit dem Text zustande. Es geht also um Prozesse, nicht um Produkte. Obwohl Konventionen des Lesens für bestimmte (räumlich, zeitlich, beruflich usw. definierte) Gruppen von Lesenden bestehen, spielen auch individuelle Erfahrungen, Persönlichkeitsstrukturen, Stimmungen beim Prozeß des "Sinnstiftens" ("making sense") während des Leseaktes eine Rolle.

Dieser Ansatz birgt für Lehrende und Lernende beruhigende und beunruhigende Elemente gleichermaßen in sich: beruhigend für Lernende, weil sie vom Zwang, alles über einen Text zu "wissen"—und von der Angst, diesem Anspruch niemals gerecht werden zu können—befreit werden. Sie können lernen, sich beim Lesen zunächst auf sich selbst zu verlassen, um die Ansätze und Reaktionen, die sie für wichtig erachten, kreativ, kritisch und nachforschend zu verfolgen. Auf die Situation der Lernenden übertragen heißt das, daß der Rezeptionsästhetische Ansatz sie zum Status mündiger Lesender erzieht.

Diese Zielsetzung kann aber deshalb beunruhigend wirken, weil sie eigentlich höhere Ansprüche an die Lernenden stellt als die traditionelle Behälter-Theorie ("Verarbeite diesen Inhalt, übernimm die autorisierte Wahrheit, und du kriegst eine gute Note"). Eine statische, autoritative Welt kann beengend sein, wenn man selbständig denken möchte, aber man kann sich wenigstens auf sie verlassen. Sie aufgeben heißt, auf eine vertrauenssuggerierende Orientierungsstütze verzichten. Für Lehrende kann der Gedanke, daß studentische Reaktionen auf einen Text als gültig anzunehmen sind, als "Autoritätsverlust" oder auch als Aufforderung zu willkürlichem Verständnis mißverstanden werden.

Das Verhältnis "Lehrende-Lernende" sollte daher neu definiert werden. Zum Merkmal guter Lehrender gehört die Fähigkeit, die Relevanz verschiedener Perspektiven verstehen und entwickeln zu helfen. Das kann natürlich auf verschiedene Arten geschehen, die wir hier allerdings nicht alle darstellen können. Wir möchten hier nur auf eine Technik hinweisen, die häufig übersehen wird: das "Schweigen".

Das mag paradox klingen in einem Unterricht, der gerade das kompetente Kommunizieren vermitteln will. Die Antwort darauf läßt sich vielleicht am leichtesten finden, wenn man das Schweigen im Kontext des Unterrichts als Äquivalent zur schriftlichen "Leerstelle" (Iser) ansieht, und zwar als besonders deutliche Leerstelle, denn Leerstellen finden sich natürlich auch im Redetext. Rein praktisch gesehen ist das Schweigen der/des Lehrenden zunächst eine wichtige Voraussetzung, um die Studierenden überhaupt zu Wort kommen zu lassen.

Aber die Bedeutung des Schweigens/der Leerstellen geht weit über diese kommunikationstechnische Bedeutung

hinaus. Leerstellen sind Stellen im Text, die Lesende in bewußtem oder unbewußtem Prozeß mit Inhalten füllen und füllen sollen. Ein Text besteht ja nicht nur aus schwarzen Lettern, sondern auch aus den weißen Flächen um sie herum. Wenn man das Schwarze erfassen will, muß man also immer auch versuchen, das Potential des Weißen, Unbestimmten fruchtbar zu machen. Deshalb wird auch von "Unbestimmtheiten" gesprochen, die eben von Lesenden zu bestimmen sind.<sup>3</sup> Man könnte hier auch von "Weichenstellungen" im Text sprechen—von Stellen, an denen das Lesen zwei- oder mehrgleisig weiterfährt. Beim Lesen müssen wir uns also entweder für eine Richtung entscheiden oder versuchen, mehr als eine hypothetische Richtungsmöglichkeit aufrechtzuerhalten. So wird also auch das Schweigen zu einem wichtigen didaktischen Mittel, um Studierenden den nötigen Entfaltungsspielraum zu geben und sie damit zur aktiven Teilnahme am Unterricht zu ermutigen.

Das, was soeben für den Bereich des Lesens dargestellt—und im Rahmen der Theorien der Rezeptionsästhetik weiter ausgeführt wurde—muß nicht auf ihn beschränkt sein. Man kann mit gutem Grund annehmen, daß alle anderen Rezeptionsverfahren ganz ähnlich funktionieren. Deshalb legt dieses Buch das dargestellte Verfahren jedem Umgang mit Sprache zugrunde.

Den Studierenden soll klar werden, daß sie ihre Meinung frei äußern können und sollen, ohne bevormundet zu werden. Der von ihnen mitgestaltete Unterricht kann deshalb erfolgreich(er) sein, weil sie erkennen können, daß er auch ihnen gehört. Ein partnerschaftliches Verhältnis im Unterricht bildet dabei die Grundlage für sein Gelingen. Es beinhaltet das gegenseitige Ernstnehmen der gültigen Reaktionen, das bis hin zur Änderung des geplanten Kursablaufes gehen kann.

"Gültig" ist dabei nicht immer mit "richtig", "zutreffend" oder "passend" zu übersetzen. Auf der "Gültigkeit" eines Beitrags zum Unterricht zu bestehen, bedeutet vor allem, die Lernenden und deren Beiträge ernstzunehmen. Damit verhält es sich mit der Gültigkeit im Unterricht also ähnlich wie mit der Authentizität: Das, was Lernende sagen, verdient unsere wohlwollende Aufmerksamkeit, weil es von ihnen (den wahren Gegenständen unseres Unterrichts) kommt. Auch faktisch "falsche" oder gar unsinnige und impertinente Bemerkungen können aufschlußreich und produktiv sein. Allerdings gibt es hierbei klare Grenzen zu einer Einstellung des "anything goes". Kursmitglieder riskieren die Gültigkeit ihrer Beiträge, wenn sie sich nicht bemühen, sie entsprechend verständlich und glaubwürdig zu gestalten, das heißt, am Text selbst zu be- oder widerlegen. Leerstellen sind ja nicht willkürlich zu besetzen. Gerade deshalb legen wir soviel Gewicht auf die

---

3. Wolfgang Iser: *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink, 1976, S. 175ff.

Notwendigkeit, Texte auf ihren historischen, rhetorischen— und ethischen—Kontext hin zu überprüfen.<sup>4</sup>

In Bezug auf die Konzeption des Buches, das immer nur einen Teil der möglichen Reaktionen errahnen (und damit vorbereiten) kann, bedeutet das, daß (1) die Bearbeitungsvorschläge eben nur Vorschläge sind, deren Angemessenheit von den Lehrenden und vom Kurs überprüft werden muß; und (2) sehr viel Wert auf das Aktivieren von spontanen Reaktionen der Studierenden (zum Beispiel: durch "Assoziogramme") gelegt wird. Die Beiträge der Studierenden sind dabei in den Kontext des Unterrichts und die Texte in ihre jeweiligen Kontexte eingebettet. Diese Kontexte müssen erkannt und gegebenenfalls auch problematisiert werden, und zwar im Rahmen einer Angemessenheit ("appropriateness"). Denn auch "gültige"—das heißt: authentische, ernstzunehmende—Reaktionen verdienen eine (und bedürfen einer) Überprüfung ihrer Angemessenheit und Vertretbarkeit.

### Interkulturalität

Wie der Begriff "kommunikativ" ist mittlerweile auch der Begriff "interkulturell" zum Schlagwort geworden. Wer diese Begriffe heute verwendet, muß sie deshalb erklären. "Interkulturalität", wie sie in diesem Buch verstanden wird, steht in sehr enger Beziehung zu dem oben dargestellten rezeptionsästhetischen Ansatz. Das bedeutet, daß sich die Studierenden einer bestimmten Ausgangskultur über ihre Annahmen und Vor-Ideen in Bezug auf die Zielkultur bewußt werden müssen, wenn sie diese betrachten. Denn diese Annahmen und Vor-Ideen (immer auch Vor-Urteile) sind ohnehin vorhanden. Es ist deshalb besser, ihnen "ins Auge zu sehen", als sie zu verschweigen, zu verleugnen oder zu verdrängen. "Wahrnehmungsfehler" können auf diese Weise produktiv gemacht werden.<sup>5</sup>

Interkulturalität bedeutet damit, daß Ausgangs- und Zielkulturen in Beziehungen zueinander treten, die Reflexionen über sie ermöglichen, diese Reflexionen sogar erfordern. Die Reflexivität dieser Beziehung ist enorm wichtig, denn weder die Ausgangs- noch die Zielkultur sollen bevorzugt werden. Auch hier gibt es keinen autoritativen Standpunkt. Die Studierenden sollen schließlich durch den Unterricht in keine deutsche Identität gezwängt werden. Sie sollen nicht zu Imitationen ("clones") der Deutschen werden. Vielmehr sollen sie in die Lage versetzt werden, ihre eigene (interkulturelle)

Identität in deutscher Sprache auszudrücken. Der Blick in den Spiegel einer fremden Kultur kann diesen Prozeß fördern.<sup>6</sup>

### Planung und Spontaneität

Der angestrebten Lernerzentriertheit des Buches scheint die Tatsache zu widersprechen, daß die Autoren sich überwiegend (durch die Bearbeitungsvorschläge) an die Lehrenden wenden. Dieser scheinbare Widerspruch kann leicht geklärt werden. Lehrwerkautoren können nur allgemeine Unterrichtsabläufe voraussehen und vorstrukturieren. Der Versuch einer direkten Kommunikation zwischen Autoren und Studierenden führt häufig zu einem mechanischen Ablauf des Unterrichts. Nur Lehrende sind imstande, die spezifische Unterrichtssituation zu beurteilen und den Unterricht auf die Bedürfnisse und Interessen der Kursmitglieder abzustimmen. Deshalb meinen wir, eine lernerzentrierte Unterrichtspraxis dadurch am wirkungsvollsten zu fördern, daß wir den Lehrenden die Informationen und Vorschläge anbieten, die die Erfüllung ihrer (oben definierten) Rolle ermöglichen.

Eine wichtige Aufgabe und Fähigkeit Lehrender besteht aber darin, auf die Ideen und Probleme der Lernenden mit Spontaneität und Kreativität zu reagieren. Auch Lehrende müssen also mit "Leerstellen" im Unterricht rechnen, müssen zwei- und mehrgleisig fahren können, ohne daß es zu Entgleisungen kommt. Wir wissen, daß der natürlich und spontan erscheinende Unterricht häufig der am besten geplante ist. Inwiefern, so muß man dann fragen, dürfen Lehrende "manipulativ" in den Unterrichtsablauf eingreifen, damit ihre Planung Früchte trägt? Nur hoffnungslos naive oder dogmatische Lehrbuchautoren könnten behaupten, es gebe keine solche "Manipulationen" beziehungsweise es dürfe sie nicht geben. Dabei wissen natürlich alle Lehrenden, daß und wie es gelingt, die Studierenden zu "erwarteten" Ergebnissen zu bringen. Wir können den Kolleginnen/Kollegen und uns nur den pragmatischen Mittelweg empfehlen, möglichst offen auf die Fragen und Ideen der Studierenden einzugehen, ohne auf die unterrichtsgestaltenden Möglichkeiten zu verzichten, die sinnvoll und "sinnstiftend" sein können.

Ähnlich sollte übrigens auch mit Überraschungseffekten verfahren werden. Einerseits tragen Überraschungen zur Energie des Unterrichts bei. Andererseits wirken offensichtlich "geplante" Überraschungen auf Dauer unglaubwürdig. Und in einem Lehrwerk, dessen Seiten sowieso der Reihe nach lesbar

4. Zu den Gefahren eines übertriebenen rezeptionsästhetischen oder gar dekonstruktiven Ansatzes siehe die (auch ihrerseits übertriebene) Kritik von David H. Hirsch: *The Deconstruction of Literature. Criticism after Auschwitz*. Hanover, N.H.: University Press of New England, 1991.

5. Mark Joel Webber: "Intercultural Stereotypes and the Teaching of German". *Die Unterrichtspraxis* 2/1990, S. 132–141. Vgl. auch Dietrich Krusche: "Vermittlungsrelevante Eigenschaften literarischer Texte". In: Alois Wierlacher (Hg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: Iudicium, 1985 (=Publikationen der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik 1), S. 414–433.

6. Zu diesem Aspekt des hier vertretenen didaktischen Ansatzes erfahren Sie mehr in den "Didaktischen Grundlagen" dieser Einleitung. Zu Grundfragen interkultureller Ansätze siehe auch: Paul Mog (Hg.): *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin/München: Langenscheidt, 1992; Dietrich Krusche und Alois Wierlacher (Hgg.): *Hermeneutik der Fremde*. München: Iudicium, 1990; *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, München: Hueber, 1989; Alois Wierlacher (Hg.): *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München: Iudicium, 1987; B.-D. Müller (Hg.): *Konfrontative Semantik*. Weil der Stadt: Narr, 1981.

sind, ist die Überraschung kaum aufrechtzuerhalten, wenn die Studierenden ein Mindestmaß an Fleiß und Interesse besitzen.

### Aufmachung, Bearbeitungsvorschläge

Das Buch verbindet die Texte und Übungen "für Studierende" mit den Bearbeitungsvorschlägen, Hintergrundinformationen und Lösungen "für Lehrende". Das heißt: weder Lehrenden noch Studierenden wird etwas vorenthalten. Auch dadurch wollen wir zu einer möglichst offenen und kooperativen Unterrichtsgestaltung beitragen.

Außer bei Fällen, bei denen Texte eine ganze (Doppel-)Seite in Anspruch nehmen, stehen jeweils "links und rechts außen" unsere Bearbeitungsvorschläge, die auch typographisch gekennzeichnet sind. Diese Bearbeitungsvorschläge verstehen sich tatsächlich als Vorschläge (und nicht als Vorschriften). Zur Verbesserung des Angebotes wären Verlag und Autoren Ihnen für Vorschläge dankbar.

Zur schnellen Orientierung für Lehrende und Lernende verwenden wir außerdem folgende "Ikonen":

-  = Schlüssel (Lösungen im Anhang)  
 = Tonband.

### Progression/Bausteinmethode

Die Reihenfolge und Anordnung der Themenbereiche, Kapitel und einzelnen Bausteine ist nicht festgeschrieben. Sie orientiert sich an *einer* Gliederung und Strukturierung, die wir für sinnvoll halten, die aber nicht überall und in jeder Situation anwendbar sein wird. Es ergeben sich dadurch eine Reihe von Variationsmöglichkeiten: Ihnen steht es offen, Teile auszulassen, auszubauen, vorzugreifen, zurückzustellen, umzukehren usw. Die Alternativ- und Zusatztexte, deren Schwierigkeitsgrad jeweils angegeben wird, eröffnen weitere Variationsmöglichkeiten. In vielen Fällen wurde aber auf gesonderte Bearbeitungsvorschläge für diese Texte verzichtet.

### Niveau

Texte und Themen setzen gute Mittelstufenkenntnisse (zweites Jahr) voraus. Das bedeutet, daß den Lernenden die wichtigsten Teile der Morphologie und Syntax des Deutschen bekannt sein müßten und daß sie einigermaßen versiert im (flüssigen) Umgang mit den sprachlichen Strukturen sein sollten (kommunikative Kompetenz). Das Buch geht aber auch von der Annahme aus, daß es noch zahlreiche Aspekte der deutschen Grammatik gibt (vor allem pragmatische Aspekte), die die Studierenden noch nicht beherrschen.

Bei der Textauswahl wurde (besonders wegen der pragmatischen Komponente der Grammatik) durchgängig auf Authentizität geachtet, wenn zum Teil auch gekürzt werden mußte (Kürzungen werden grundsätzlich angegeben). Es sollte aber

nicht erwartet werden, daß die Studierenden jedes Wort, jede Wendung, jede Konstruktion, jede Textsorte im voraus kennen oder nachher alle "beherrschen" sollten. Ein wichtiges Lehrziel dieses Buches besteht gerade darin, die Studierenden im Tolerieren von Ambiguitäten zu bestärken. Daß heißt, die Lernenden sollen an Vertrauen und Können gewinnen, selbständig mit zum Teil recht komplizierten Texten zurechtzukommen. Sie sollen also sprachlich und methodisch herausgefordert werden, ohne frustriert zu werden.

Bei der Auswahl und Gestaltung der Texte wurde im übrigen nach ähnlichen Kriterien verfahren, wie sie auch der "Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts" für die Arbeit der Goethe-Institute entwickelt hat.<sup>7</sup>

### Kursstrukturierung

Grundlegend für die Gliederung der Kapitel sind *inhaltliche* Kriterien. Das Buch versteht sich daher als Beitrag zu einem "themenorientierten" Unterricht. Die fünf zur Verfügung stehenden Themenbereiche erfüllen folgende Kriterien (siehe auch unten: "Didaktische Grundlagen"):

- Sie sind konstituierend für die Gesellschaften der deutschsprachigen Länder Europas, insbesondere der Bundesrepublik Deutschland.
- Sie besitzen Relevanz für die Lernenden im Rahmen ihrer persönlichen und ihrer gesellschaftlichen Situation.
- Sie sind problematisch, bedürfen also der kritischen Analyse.
- Sie sind innerhalb der deutschsprachigen und der ausgangssprachlichen Gesellschaften kontrovers, eignen sich also für Diskussionen.

Es handelt sich um folgende Themenbereiche:

- I: Stereophon—stereotyp. Wenn zwei Kulturen sich begegnen
- II: "Zwischen den Stühlen". Identitätsfindung und Interkulturalität
- III: Kontro-Verse und Wider-Sprüche. Mit Sprache spielen
- IV: Gewalt und Widerstand
- V: Zur Aktualität der Vergangenheit.

Themenbereich III unterscheidet sich dabei etwas von den anderen, da er die Sprache stärker als diskursgestaltendes und gleichzeitig als diskurstragendes Medium thematisiert.

---

7. K.-H. Bausch et al: "Texte in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache. 34 Maximen". In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 13. München: Hueber, 1987, S. 231–238. Siehe auch: Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts. "25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland". In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 8. 1992, S. 547–551.

## Einsprachigkeit

Daß Deutsch als kommunikatives Medium nicht nur studiert, sondern auch praktiziert werden muß, erklärt die Tatsache, daß (mit wenigen Ausnahmen und auch bei kontrastiver Behandlung) das ganze Buch in deutscher Sprache geschrieben ist.

## Integration und Interdisziplinarität

Bei allen Themenbereichen bleibt die deutsche Sprache das Medium der Auseinandersetzung um die Themen. Es wäre aber völlig verfehlt, in diesem Kurs einen herkömmlichen "Sprachkurs", "Landeskundekurs" oder "Conversation/Composition Course" sehen zu wollen. Vielmehr handelt es sich um einen integrierten Ansatz, in dem alle der genannten und zahlreiche andere Elemente eine Rolle spielen.

Wenn man schon nach Klassifizierungsmöglichkeiten für das Buch und den entsprechenden Kurs sucht, so kann man wohl am ehesten von einem "deutschsprachigen German-Studies-Kurs für Fortgeschrittene" sprechen. Obwohl das Buch in der deutschen Sprache verankert ist, bietet diese Sprache erst den Ausgangspunkt für die rezeptive und produktive themenzentrierte und interkulturelle Arbeit. Das Buch bietet aber Möglichkeiten an, Verbindungen und Kombinationen herzustellen — auch über die Grenzen einzelner Fachgebiete hinweg.

## Aufbau der "thematischen" Kapitel

Der Aufbau der "thematischen" Kapitel entspricht folgendem Grundmuster:

Einleitung (Formulierung des Lernzieles)

Dieser Teil leitet den jeweiligen Themenbereich und die betreffenden Kapitel ein ("Einleitung"). Er umreißt die möglichen Lernziele in groben Zügen. Die vorgeschlagenen Lernziele sind nicht erschöpfend formuliert, die Schwerpunkte können vom Kurs anders gesetzt werden. Für die Lernenden gibt es gegebenenfalls eine etwas veränderte Fassung.

Vorentlastung

Bei der ersten Textpräsentation eines Kapitels ist es wichtig, daß die gesamte Lerngruppe sich auf eine *gemeinsame* Textquelle konzentriert. Dafür eignet sich am besten die Präsentation des Textes (oder der Abbildung) mittels Overheadprojektor. (Bei längeren Texten wird jeweils nur ein Ausschnitt präsentiert.) Auf eine ausführliche Einleitung zur Vorentlastung kann dabei meist verzichtet werden. Vielmehr sollen die Studierenden sich an der Entwicklung/Wiederentdeckung des Themas aktiv beteiligen. Je kürzer die Einleitung ist, desto offener, stimulierender, "schockartiger" und provokativer (Überraschungseffekte) werden die Studierenden angesprochen und desto spontaner/weitläufiger können deshalb ihre

Reaktionen sein. Erst später sollte, wenn nötig, steuernd eingegriffen werden. Da die Konzeption der Lehrmaterialien rezeptionsästhetischen Ansätzen folgt (nach denen die Texte so ausgewählt wurden, daß sie möglichst viele "Leerstellen" enthalten), ergeben sich verschiedene Einstiegsmöglichkeiten.

Haupttexte

Diese Einstiege werden dann in den weiteren Bearbeitungsschritten stärker kanalisiert. Wichtig erscheinende Aspekte werden in verschiedenen Stufen vertieft. Der Haupttext 1 führt dabei normalerweise als erster sprachliche, konzeptuelle und kulturelle Probleme ein, die mit Hilfe der Bearbeitungshinweise und der Übungen systematisch durchgearbeitet und in den folgenden Kapitelteilen (Erweiterung/Kontextualisierung; weitere Haupttexte) vertieft und erweitert werden sollen. Sie vermitteln dabei gleichzeitig in der Regel eine deutliche Einstellung (Perspektive) zum Thema, die mit denen der weiteren Haupttexte und der Gegenüberstellung konfrontiert wird.

Bei allen Haupttexten handelt es sich um authentische Texte einer möglichst breiten Palette von Textsorten/Registern. Authentische Texte sind aber nicht exakt auf das Sprachniveau der Lernenden abgestimmt. Natürlich sind sie in Hinblick auf das Sprachniveau ausgesucht, in der Regel aber liegen sie teilweise unter, teilweise über dem Niveau. Aus mindestens zwei Gründen sollte das nicht überraschen:

1. In natürlicher Kommunikation liegen Ist- und Soll-Werte sehr häufig auseinander. Dem Problem kann man also nicht ausweichen, vielmehr sollte man Strategien zur *Problembearbeitung* entwickeln. Das will dieses Buch ganz bewußt.
2. Progression kann nur erfolgen, wenn eine gewisse Forderung vom Input ausgeht (Soll-Wert).

Erweiterung/Kontextualisierung

In diesem Teil eines Kapitels soll jeweils mit verschiedenen konzeptuellen und sprachlichen Aspekten des Textes intensiv gearbeitet werden (zum Beispiel Wortfeldarbeit, kontrastive Bedeutungsanalysen, Metaphernanalysen, Redemittel). Dadurch soll dazu beigetragen werden, die Texte zu kontextualisieren, so daß ein erweitertes Verständnis des Themas erarbeitet wird.

Gegenüberstellung

In der Gegenüberstellung wird das Kontrastivitätsprinzip dadurch fortgeführt, daß das bisher Behandelte mit einer neuen, sehr kritischen Perspektive konfrontiert wird. In der Regel handelt es sich dabei um literarische Texte (Gedichte, Lieder). Da diese Texte besonders viele Interpretationsrichtungen erlauben, bieten sich zahlreiche Kontrastmöglichkeiten an. Welche Aspekte davon behandelt werden, ist von dem abhängig, was vorher im Unterricht er- und bearbeitet worden ist, und ist daher der Entscheidung der Gruppe überlassen. Insofern

fungiert die Gegenüberstellung sowohl als Erweiterung (neue Perspektiven) als auch als erweiterte Zusammenfassung des gesamten Kapitels/Themenbereiches.

### Zusatz—und Alternativtexte

Zusätzlich zu den "normalen" Texten finden Sie in vielen Fällen Texte, die anstatt der normalen Texte (Alternativtexte) oder im Zusammenhang mit ihnen (Zusatztexte) gelesen werden können.

### Grammatik

Dieses Buch strebt keine systematische Grammatikvermittlung und auch keine systematische Grammatikwiederholung an. Grammatik dient hier als Mittel zum Zweck (der Kommunikation) und nicht als Selbstzweck. Dieser Selbstzweckcharakter drückt sich in anderen Lehrmaterialien häufig durch die Auffassung aus, die Lernenden müßten sich erst eine "solide Grammatikbasis" aneignen, bevor sie das Kommunizieren/ das Anwenden beginnen könnten. Demnach finden sich in solchen Lehrwerken vorwiegend grammatische Übungen, und das eigentliche Unterrichtsziel ist nicht, wie häufig vorgegeben, eine kommunikative, sondern zunächst eine grammatische Kompetenz. Selbst wenn man diese Auffassung teilen würde, sollte man annehmen, daß eine solche Basis in dieser Lernstufe (3. Jahr und später) vorhanden sein sollte. Diese Idealannahme trifft jedoch, wie jede Lehrerin/jeder Lehrer bestätigen wird, nur in Ausnahmefällen zu. Deshalb wird auch bei der Benutzung dieses Lehrwerks realistischere davon ausgegangen, daß zahlreiche grammatische Phänomene wiederholt und erweitert werden müssen. In welchem Maße das geschehen soll, hängt von verschiedenen Möglichkeiten (zum Beispiel dem Zugang zu Grammatikwiederholungsprogrammen im Computerlabor usw.) ab und ist im wesentlichen die Entscheidung der Kursleiterin/des Kursleiters und der Lernenden. Es wird hier empfohlen, Grammatikarbeit nur auswahlweise im Unterricht eingehender zu betreiben (siehe "grammatikorientierte" Kapitel) und sie darüberhinaus *kursbegleitend* wesentlich dem Selbststudium der Lernenden zu überlassen (durch den Einsatz von Computerprogrammen oder anderen Wiederholungsprogrammen in Buchform).

Als kursbegleitende Referenzgrammatik empfehlen wir die deutschsprachige Grammatik von Franz Eppert.<sup>8</sup> Sie gibt den Lernenden durch die Fülle der Beispiele die Möglichkeit, eigene Hypothesen zu bilden (induktives Verfahren). Knappe Erklärungen schließen sich an, die dazu dienen, diese Hypothesen zu bestätigen oder zu korrigieren.

---

8. Franz Eppert: *Grammatik lernen und verstehen*. Stuttgart: Klett, 1988. Für eine schnelle Wiederholung der Grundgrammatik siehe Jörg Roche und Mark Webber: *Mini-Grammatik Deutsch*. Stuttgart: Klett, 1994. (Referenzgrammatik).

Aus den oben genannten Gründen ist das vorliegende Buch nicht an einer grammatischen Progression ausgerichtet. Probleme der Grammatik werden, wie bereits dargestellt, in erster Linie wiederholend und erweiternd behandelt. Im Mittelpunkt stehen dabei die Bereiche, die für den Umgang mit den Themen und Texten besonders wichtig sind und sich als fehlerträchtig für Englischsprachige erwiesen haben (Konjunktiv, Adjektiverweiterungen, Partikel, Tempus—insbesondere Präteritum). Dabei wird keine strukturelle, sondern eine funktionale Präsentation mit authentischen Texten angestrebt, ohne diese in grammatischen Übungen zu zerstückeln. Zugrunde liegt dabei die (immer stärker Verbreitung findende) Auffassung, daß die Grammatik nicht *per se* vermittelt werden, sondern sich im funktionalen Kontext am Gegenstand (Text, Problem) entwickeln sollte.

Folgende vier Grammatikbereiche werden ausführlich behandelt:

1. Konjunktiv (Kapitel 5)
2. Adjektiverweiterungen (Kapitel 8)
3. Partikel (Kapitel 18)
4. Tempus: Präteritum (Kapitel 21).

Sie lassen sich—wie andere Kapitelteile—auch an anderer Stelle einsetzen.

### Lernstrategien

Wenn man kritisches Denken und autonomes Lernen ernst nimmt, so muß man den Lernenden vor allen Dingen Mittel an die Hand geben, die es ihnen erlauben,

- Informationsquellen zu finden und nutzbar zu machen;
- beliebige Texte zu erschließen;
- effizient zu lernen; und
- adäquat ihre Fragen und ihren Standpunkt zu formulieren.

Das gesamte Lehrbuch zielt darauf ab. Die oben genannten Mittel werden also permanent gefordert. In vier Strategiekapiteln werden einige der wichtigsten Arbeitsstrategien gezielt besprochen und erweitert. Folgende Kapitel mit Strategieschwerpunkten stehen zur Verfügung:<sup>9</sup>

1. Lesestrategien (Kapitel 2)
2. Argumentationsstrategien (Kapitel 4)
3. Schreibstrategien (Kapitel 10)
4. Hörstrategien (historische Rundfunkaufnahme; Kapitel 20).

---

9. Wir setzen natürlich bei allen Fertigkeiten Grundkenntnisse und Grundstrategien voraus, die hier in Schwerpunkten erweitert und verfeinert werden sollen. Die Reihenfolge der Strategiekapitel bedeutet deshalb nicht, daß etwa das Hören erst "zum Ende" des Buches wichtig werden würde. Der Aufbau aller Kapitel (Textanordnung, Übungssequenzen) folgt der natürlichen Progression vom Verstehen zum Produzieren.

## Glossar

Am Ende des Buches findet sich ein Glossar, daß sowohl den rezeptiven als auch produktiven Bedürfnissen der Studierenden entspricht. Das heißt, es gibt den Wortschatz an, den die Studierenden brauchen, um die Texte zu verstehen, aber auch den, der für die Diskussion der Texte erforderlich sein kann. Das Glossar ist weitgehend einsprachig (Deutsch-Deutsch) konzipiert. Bei den Begriffen, bei denen es sich ökonomischer (kürzer, präziser, leichter verständlich) erweist, wurden englische Erklärungen herangezogen. Das Resultat ist also ein gemischt erscheinendes Glossar, das aber größtmögliche Erleichterung beim Erlernen des Vokabulars bietet.

Zusätzlich zum Glossar sollten folgende oder ähnlich umfangreiche und ausführliche Wörterbücher verwendet werden (die Ausgaben mit circa 100.000 Einträgen): *The Collins (Klett-Collins) Concise German Dictionary (German-English, English-German)*; *Langenscheidt Schulwörterbuch Deutsch-Englisch, Englisch-Deutsch*; *The Oxford Duden German Dictionary. German-English, English-German*.

## Sozialformen

Die Funktionen des Schweigens (seitens Lehrender) haben wir oben schon erläutert. Eine andere taktische und heuristische "Methode", die wir nachdrücklich und zu häufigem Einsatz empfehlen, ist die Gruppenarbeit. Sie kann im Plenum erfolgen (vor allem: im "Brainstorming"-Verfahren) und in Kleingruppen. Beide Arbeitsformen geben den Lernenden viele Möglichkeiten, eine Vielzahl von Hypothesen zu bilden und Reaktionen auszudrücken, über die sie alleine nicht hätten verfügen können. Die Gruppenarbeit kann den Kursmitgliedern auch eine relative "Geborgenheit" verleihen. Insgesamt streben wir einen häufigen Wechsel der verschiedenen Sozialformen an. Das schließt auch Einzelarbeitsformen (besonders beim Schreiben) ein.

## Hausaufgaben

Aufgaben, die sich besonders gut als *Hausaufgaben* eignen, sind als solche hervorgehoben. Das sind Aufgaben, die in der Regel umfangreich sind und für die die normale Unterrichtszeit voraussichtlich nicht ausreichen würde. Es sollte aber darauf geachtet werden, daß auch die Hausaufgaben im Unterricht vorbereitet/eingeleitet werden, um den Studierenden eine bessere Orientierung zu erlauben. Ein Teil der Hausaufgaben kann dabei auch in Gruppenarbeit gemacht werden, sofern das keine organisatorischen Probleme ergibt.

Neben den normalen Hausaufgaben der Unterrichtsnachbereitung und -vorbereitung (Lesen, Wörter Lernen, Übungen Machen, Nachschlagen, Arbeiten im Sprach-/Video-/Computer-/Multi-Medialabor) wird empfohlen, eine wöchentliche "aktuelle (Viertel)Stunde" einzurichten (15–

20 Minuten). Alle Studierenden (oder einige von ihnen) bereiten dabei eine Zusammenfassung eines Artikels aus einer deutschsprachigen Zeitung/Zeitschrift oder eines aktuellen Rundfunk- oder Fernsehberichtes vor (vgl. die Videoserien von Inter Nationes und der Deutschen Welle, zum Beispiel *Bildschirm, Drehscheibe Europa, Schauplatz Deutschland*), die im Plenum mündlich vorgetragen werden soll. Die Gruppe entscheidet dann, von welchen Themen sie eine Zusammenfassung hören möchte. Es ist darauf zu achten, daß im Laufe des Unterrichtsjahres die Vorträge gleichmäßig auf die Studierenden verteilt werden.

Die längeren der mitgelieferten Tontexte sollten in der Regel (aus Zeitgründen) auch als Hausaufgabe bearbeitet werden.

## Testen

Der Umgang mit diesen Materialien setzt Selbständigkeit voraus und versucht, diese zu fördern. Entsprechend sollten deshalb die Testverfahren darauf abgestimmt werden. Formales, von der/dem Lehrenden verordnetes Testen könnte nur dazu beitragen, traditionelle Lernmuster zu bestätigen (Lernen für die Noten zum Beispiel). Die Studierenden sollten deshalb auch zum Testen beitragen, indem sie sich an der Aufgabenstellung beteiligen. Wichtigster Ansatzpunkt ist auch hier: Was halten die Studierenden für besonders wichtig, bemerkenswert, problematisch?

Wir schlagen zwei Verfahren vor:

1. Am Ende jedes Themenbereiches/Kapitels könnte ein kleines *Quiz* gegeben werden, das den Studierenden hilft, ihre Leistungen und ihren Lernfortschritt besser einzuordnen. Die Ergebnisse müssen nicht unbedingt separat gewertet werden, sie können als Teil der "Vorbereitung" berücksichtigt werden.
2. Pro Semester sollten die Studierenden eine *Seminararbeit* bearbeiten, wobei Länge und Anforderungen (zum Beispiel Rechenaufwand, Sprache) von der/dem Lehrenden nach den jeweils gegebenen Umständen zu bestimmen sind. Die Themenwahl sollte nach Interesse der Studierenden und hauptsächlich von ihnen selbst erfolgen und mit der/dem Lehrenden abgesprochen werden. Die Arbeitshinweise zu Quellensuche und Abfassung von schriftlichen Seminararbeiten sollten ausreichen, um den Studierenden das nötige Instrument an die Hand zu geben. Es empfiehlt sich, darauf zu achten, daß die gewählten Themen nicht völlig "willkürlich", sondern in Zusammenhang mit den im Unterricht behandelten Themen ausgewählt werden. Rechtzeitiges Anfangen sollte deutlich hervorgehoben und empfohlen werden! Es geht hier sowohl um den Prozeß des Schreibens als Werkzeug des kritischen Denkens als auch um das Produkt (den Ausdruck dieses Prozesses).

Auf der zweiten (wahrscheinlich etwas ausführlicheren) Arbeit könnte zusätzlich ein kurzer *mündlicher Vortrag* im Unterricht aufbauen. Das heißt, diese Arbeit müßte rechtzeitig vor Semesterende eingereicht, korrigiert und dann vorgetragen werden. Die kommunikative Aufgabe würde also lauten: "Sie kennen sich beim Thema X besonders gut aus (das heißt, Sie sollten auch weiterführende Fragen beantworten können)". Auf diese Weise wird die Arbeit zu mehr als nur einer Pflichtübung (Informationsaustausch, Kommunikation in der Gruppe). Natürlich sollte auch Möglichkeit bestehen, vor Abgabe einer Arbeit Arbeitshypothesen usw. im Plenum zu diskutieren. Das sollte aber eher formloser gehandhabt und vom Einzelfall abhängig gemacht werden.

### **Zusatzmaterialien**

Inter Nationes, Goethe-Institute und Konsulate (zum Beispiel Filmverleih) und andere Institutionen bieten eine Fülle guter und günstiger (häufig kostenloser) Materialien und sonstiger Unterstützung an. Es lohnt sich, diese Quellen für den Unterricht nutzbar zu machen.

### **Medieneinsatz**

Der Einsatz verschiedener Medien nur um der Abwechslung willen, erweist sich auf längere Sicht als wenig effizient (besonders deutlich bei Videos und Computerprogrammen zu beobachten). Die funktionale und damit wohl dosierte Einbettung in den Unterrichtsablauf erhöht die Effizienz dagegen ganz wesentlich. Wohl dosiert heißt dabei: nur da, wo nötig, und nur so lange, wie nötig.

Das vorliegende Buch enthält genaue Vorschläge zum Einsatz von Tonkassetten, Videos und Overheadfolien. Ein besonderes Gewicht kommt dabei den Overheadfolien zu, weil sie ein ideales Mittel sind, einen gemeinsamen Fokus herzustellen, und sich hervorragend dafür eignen, Wichtiges an Originalen zu demonstrieren und schnell zu variieren. Eine gute Vorbereitung von Folien spart enorm viel der kostbaren Unterrichtszeit.

# Didaktische Grundlagen des Lehrwerks

Die folgenden Abschnitte skizzieren die didaktischen Probleme, mit denen sich *Für- und Wider-Sprüche* auseinandersetzt und wie es sie berücksichtigen und lösen will.<sup>1</sup>

## Zum kommunikativen Unterricht

*Für- und Wider-Sprüche* baut auf einem kommunikativen Unterricht auf, der sich nicht nur als instrumentell-mechanisch versteht. Es will darüber hinaus Anwendungsmöglichkeiten des Konzeptes "kritisches Denken" im Rahmen *interkulturellen Kommunizierens* aufzeigen.

Es mag paradox klingen, aber eines der größten Probleme des Fremdsprachenunterrichts ist häufig der Unterricht selbst: Unterricht bedeutet ja in erster Linie künstliche Lernsituation und Nicht-Authentizität. Indem Lehrende und Lehrbuchmachende die Grammatik, den Wortschatz, die Themen und die Texte für den Unterricht auswählen, vereinfachen sie sie und ebnen sie ein. Das ist zwar gefährlich, birgt aber andererseits auch eine Reihe von Vorteilen in sich: Beschränkung/Eingrenzung, verlangsamte Vorgehensweise, Wiederholung; schlicht: Übersichtlichkeit. Wer würde bestreiten, daß diese Übersichtlichkeit gewünscht, beabsichtigt und nötig ist? Was Lehrende jedoch vor lauter Routine, Zeit- und Gelegenheitsmangel meist zu spät erkennen—wenn überhaupt—ist die Gefahr, daß sich dieser künstlich gehaltene Unterricht in seine Künstlichkeit einschließt und die Verbindungen nach außen verliert. Lehrende müssen sich daher selbst immer wieder daran erinnern, daß Unterricht nicht Selbstzweck ist, sondern die Situationen vorbereiten oder nachbereiten soll, in denen seine Vorteile nicht gegeben sind; nämlich die gar nicht übersichtlichen, komplexen Situationen des täglichen Lebens: *non scholae sed vitae discimus* (Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir.). Wenn man diesen Einschließungsprozeß nicht beachtet, dann kann das viele negative Folgen haben: es kann im Extremfall sogar zu dem Desaster führen, daß die Lernenden jegliches Interesse am Sprachenlernen verlieren. Die beiden bekanntesten Ausprägungen dieses Desasters sind die Langeweile *im* Unterricht und/oder die Resignation

*danach*. Wenn die Vorstellungen der Lernenden von der Zielsprache und ihre Fertigkeiten darin, wie sie im geschlossenen Unterrichtskreis aufgebaut und überprüft werden, nämlich nicht mit der Realität übereinstimmen, kann sehr leicht viel der noch so gut gemeinten Mühe vergebens gewesen sein. So kann zum Beispiel die erste Begegnung mit einem "Wesen" oder der Sprache der fremden Kultur selbst nach Jahren ordentlicher Teilnahme am Unterricht zu einem regelrechten Schock führen, wenn man sich doch nur radebrechenderweise und mehr mit Händen und mit Füßen (was im Unterricht wahrscheinlich noch nicht einmal eingeübt wurde) verständlich machen kann. Und diese Frustration führt in der Regel zu einem dauerhaften Abbau des Interesses und zur Resignation.

## Authentizität, "Verpackung", Motivation

Was an dieser Geschlossenheit macht aber das Lernen im Unterricht so viel weniger erfolgreich als das im Zielland oder in zielsprachlicher Umgebung? Ist es nur die weitgehend vorherrschende sterile Atmosphäre des Klassenzimmers? Ist es die Gezwungenheit von Lehrwerksdialogen und anderen Texten? Oder ist es die relativ flache, schwarz-weiße Präsentation landeskundlicher Informationen? Natürlich können authentische Texte, Graphiken oder viele Farben den Reiz eines Lehrwerkes wesentlich erhöhen. Viele der neueren Lehrwerke im Bereich Deutsch als Fremdsprache haben das versucht, und einige davon haben ihr Ziel auch erreicht. Der Erfolg dieser Mittel hängt schließlich aber entscheidend davon ab, ob es ihnen gelingt, den bloßen Reiz in ein länger andauerndes Interesse der Lernenden zu verwandeln. In diesem Sinne kann man sagen: Die "Verpackung" ergänzt den Inhalt und kann seinen Wert steigern, sie ersetzt ihn aber nicht.

Wenn nicht die "Verpackung" der Lehrwerke und des Unterrichts über Erfolg und Erfolglosigkeit entscheidet, was macht dann den sogenannten natürlichen Spracherwerb so überlegen? Es sind wohl vor allem zwei wesentliche Merkmale natürlichen Sprachgebrauchs. Erstens: *Sprache ist immer kontextgebunden*; zweitens: *Sprache besitzt verschiedene Potentiale, die genutzt werden wollen*.

1. Überarbeitete Fassung von: Jörg Roche: "Critical Thinking und kritische Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Pragmatismus oder Chance?" *Die Unterrichtspraxis* 2/1989: 121–130.

## Die Sprache und ihre Kontexte

Sprache findet normalerweise nicht im luftleeren Raum statt, sie ist in Situationen eingebettet, in denen Sprechende oder Schreibende ernsthafte Absichten haben, die sie sprachlich und außersprachlich kundtun beziehungsweise zu verwirklichen suchen. Fehlt den Adressaten oder Lernenden dieses Situationswissen, so kommt es zu Mißverständnissen, die eine Kommunikation im Endeffekt völlig verhindern beziehungsweise zusammenbrechen lassen.

Das Fehlen dieser und anderer pragmatischen Seiten der Sprachverwendung haben die Vertreter des kommunikativen Sprachunterrichts immer wieder an älteren Unterrichtsmethoden bemängelt. Nur wenn Lernende bestimmte Ziele kontextangemessen sprachhandelnd verfolgen oder darauf reagieren können, ergibt Spracherwerb Sinn und verläuft erfolgreich. Um die Bedeutung dieser These herunterzuspielen, könnte man natürlich einwenden, alles—auch Sprachunterricht—verliefe immer in irgendeinem Kontext. Dieses Gegenargument würde aber den Kern der These verfehlen. Das Entscheidende—und entscheidend Verhängnisvolle—liegt darin, daß der Kontext des Sprachunterrichts häufig in sich selbst besteht, das heißt, Lernen findet *für* den Unterricht selbst statt. Dieses Abgehobensein vom "richtigen Leben" macht es auch so schwierig, bei den Lernenden die für erfolgreiches und dauerhaftes Lernen so nötige Betroffenheit zu bewirken.

Diese These ist ganz und gar nicht neu: Sie ist eigentlich der Ausgangspunkt der "kommunikativen Bewegung" gewesen und auch ihr zentrales Charakteristikum geblieben. Es fehlt auch nicht an Versuchen, den geschlossenen Kreis zu durchbrechen: genannt wurden bisher verschiedene "Verpackungskünste". Es gibt aber auch Versuche inhaltlicher Veränderungen, wie die Einbeziehung authentischer Texte, kommunikativer Grammatik und kommunikativer Übungsformen.

So sehr man diese "alte" These unterstützt und so sehr man kommunikative Methoden auch lobt, so muß man doch auch die neuen Gefahren sehen, die sie mit sich bringen können. Sie entstehen vor allem daraus, daß kommunikativer Unterricht sich häufig nur mit den pragmatischen Kontexten *alltäglicher* Kommunikation zufrieden gibt. Diese kann man in den Lehrwerken dann als Sprechintentionen oder Sprechsituationen wie "Im Restaurant", "Einkaufen", "Essen" ablesen. Nun ist aber bekannt, daß der Mensch nicht vom Brot allein lebt, oder etwas weniger provokativ (didaktisch) gesagt, daß das Alltägliche nie weit entfernt vom Selbstverständlichen, Automatisierten und Langweiligen ist: Zu viel Essen macht schließlich satt und müde.

## Die Sprache und ihre Potentiale

Jede Sprache besitzt über kommunikativ-pragmatische Ausdrucksmöglichkeiten alltäglicher Bedürfnisse hinaus eine

große Anzahl von Potentiale, Schichten oder Funktionen. Das können zum Beispiel grammatische (syntaktische, phonologische oder lexikalische), aber auch poetische und kulturelle Potentiale sein. Will man diese Potentiale ausnutzen, so muß man erst einmal einen Zugang zu ihnen haben. Ein solcher Zugang wird häufig als "Kompetenz" bezeichnet. So gibt es also mindestens eine grammatische, eine poetische, eine kulturelle und eine kommunikative Kompetenz. Da diese Kompetenzen in der Zweitsprache ungemein schwieriger zu erwerben sind als in der Muttersprache, richtet sich der Fremdsprachenunterricht von jeher darauf ein, sie gezielt zu vermitteln. Natürlich ohne sie immer genau so zu benennen und—was noch verhängnisvoller ist—meist ohne die anderen zu berücksichtigen. So kann man den Kompetenzen, die in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts als die jeweils ausschlaggebenden festgesetzt wurden, ihre eigene Methode zuweisen: der grammatischen Kompetenz die Grammatik-/Übersetzungsmethode; der phonologischen Kompetenz die audio-linguale Methode; der kommunikativen Kompetenz die kommunikative Methode und so weiter. Es ist prinzipiell gar nichts daran auszusetzen, daß diese Methoden auch ohne die anderen Anwendung finden, allerdings nur mit der Einschränkung, daß sie für speziell interessierte—eigentlich sprachwissenschaftlich arbeitende—Gruppen von Lernenden angeboten werden. Dieses Kriterium trifft aber nur auf die wenigsten Studierenden im Fremdsprachenunterricht zu. Und so wird der Allgemeingültigkeitsanspruch einer Methode, nämlich für alle Lernstufen und -zwecke gleichermaßen verwendbar zu sein, zum Verhängnis. Auch wenn sich verschiedene Potentiale in der Sprache identifizieren lassen, bedeutet das noch lange *nicht*, daß sie *isoliert vorkommen*. Im Gegenteil: sie sind in der Regel stark ineinander verflochten. In den allgemeinen Sprachunterricht gehört daher die Förderung aller Kompetenzen anteilmäßig hinein.

Wer immer sich mit mehr als einem Potential der Sprache auseinanderzusetzen hat, und das ist—wie gesagt—im Grunde jeder Sprachbenutzer, muß ständig das, mit dem er sich auseinandersetzt, analysieren, mit anderen Potentialen vergleichen, bewerten und kreativ weiterverarbeiten. Das heißt, er muß zusätzlich eine Art *kritischer Kompetenz* besitzen beziehungsweise in der Fremdsprache entwickeln. Auch wenn sie mit höherem Kenntnisstand und höherer kultureller Relevanz stärker in den Vordergrund treten wird, so trägt sie umgekehrt auch wesentlich zum Erreichen eines höheren Kenntnisstandes bei. Entgegen den Annahmen einiger Unterrichtsmodelle wird Kritik nicht erst auf Stufe 3, 4 oder 5 des Fremdsprachenunterrichts bedeutsam: So wie Frage und Antwort sich immer gegenseitig bedingen und entwickeln, so ist auch *Kritik von Anfang an immer ein Schlüssel zum Spracherwerb*.

Nachdem gerade die Bedeutung von zwei der wichtigsten Elemente des natürlichen Zweitspracherwerbs für den Unterricht dargestellt worden ist (die Kontextgebundenheit und die

Potentiale der Sprache), soll nun etwas genauer erläutert werden, welcher Voraussetzungen das Lernziel "kritische Kompetenz" im Unterricht bedarf.<sup>2</sup>

### Lernziel "Kritische Kompetenz"

Ein Unterricht, der auf das Lernziel "kritische Kompetenz" zu-steuert, sollte mindestens fünf Elemente des Kritischen be-rücksichtigen.

1. Themen und Texte müssen kritisch im Sinne von *konsti-tutiv* und *relevant* für eine Gesellschaft sein.
2. Die Themen und ihre textuelle Wiedergabe sollen kri-tisch im Sinne von *gesellschaftsintern kontrovers* sein.
3. Das *interkulturelle Spannungspotential* in der Thematik sollte für das Fremd- und Eigenverständnis nutzbar ge-macht werden.
4. Sowohl die inter- als auch die intrakulturellen Spannun-gen sollen in ihrer vollen Gegensätzlichkeit *behandelt* und nicht eingeebnet werden.
5. Das Lernziel des *selbständigen Umgangs* mit (textuellen, kulturellen/gesellschaftlichen) Eigenschaften oder gar Widersprüchen (die *kritische Kompetenz*) darf nicht nur als Endprodukt des Unterrichts erwartet, sondern es muß ständig im Unterricht *geprobt* und *entwickelt* wer-den.

Auf diese Elemente wird im folgenden detailliert eingegan-gen.

1. Themen und Texte müssen kritisch im Sinne von *konsti-tutiv* und *relevant* für eine Gesellschaft sein.  
Sicher läßt sich über die Beurteilung der Kriterien "relevant" und "konstitutiv" der Themen und Texte streiten: zu viele subjektive Faktoren fließen in die Bewertung ein, um eine verbindliche Aussage wagen zu können. Besonders prekär scheint die Beurteilung zudem noch dadurch zu werden, daß mindestens zwei verschie-dene Ebenen der Bewertung, eine intra- und eine inter-kulturelle, zusammengebracht werden müssen. Die so entstehenden Spannungen sollten aber weniger als Manko, sondern vielmehr als Chance für den Unterricht verstanden werden (siehe 3. und 4.). Bei allen Diver-genzen lassen sich außerdem bestimmte Eigenschaften von Themen und Texten definieren, die Kulturen eher zusammenbringen als auseinanderreißen. An der Ober-fläche des Alltags dahingleitende Themen, wie "Die Be-nutzung der U-Bahn im Münchner Verkehrs- und Tarifverbund" oder—eher auf jüngere Lehrbuchbenut-zer zugeschnitten—"Rolf und Marianne besuchen eine Disco", dürften deshalb zum Beispiel weniger anspre-chend sein als Themen, die eine tieferliegende Proble-matik anschnitten.

2. Zu einer neueren Umsetzung des Konzeptes "kritisches Denken" im Unterricht vergleiche Chet Meyers: *Teaching Students to Think Critically*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

Damit soll nun aber nicht die Behandlung sämtlicher "Fakteninformation" oder "Trivialität" pauschal ver-dammt werden. Und es heißt auch nicht, daß "U-Bahn" und "Disco" gänzlich ungeeignete Themenbereiche sind. Wahrscheinlich muß man sogar kurz über das Funktionieren des deutschen Nahverkehrs sprechen, be-avor man in die Tiefe oder Ferne geht. "Trivialitäten" wie das Münchner weiß-blau oder die Abbildungen auf Münzen und Geldscheinen enthalten meist ein großes Potential kultur-historischer Information und würden so-mit gar keinen schlechten Einstieg in kulturspezifische Themen darstellen. In den meisten existierenden Lehr-werken (insbesondere denen der Grund- und Mittel-stufe) wird dieses Potential jedoch leider noch oft "ver-schenkt". Trivialität wird kritiklos übernommen. Ihre kontextlose Bedeutung wird völlig überschätzt. Es dominiert die Annahme, man könne den Lernenden nicht mehr als das Oberflächliche zumuten.

Es läßt sich dagegen sehr interessanter Unterricht machen—besonders wegen der verschiedenen Meinun-gen dazu und beginnend mit trivialeren Fakten—, wenn man sich beispielsweise mit dem "gestreßten" Verhalten der Münchner U-Bahn-Benutzer und der Bediensteten (trotz der ihnen von der Stadt verordneten Freundlich-keitsrituale) auseinandersetzen würde; oder mit den bio-graphischen Daten bestimmter Disco-Besucher, wenn nicht dem soziologischen und wirtschaftlichen Hinter-ground der Disco-Schickeria, oder dem "Selbstver-ständnis" der Diskotheken—wie es sich in der Schreibweise ihrer Namen (*Disco*, *Discothèque*, *Disko-thek* . . .) oder ihrer Einlaß-Politik (Kleidungscode, "Kein Zutritt für Türken" . . .) ausdrückt. Derartige Aspekte sind wahrscheinlich in größerem Maße konsti-tutiv und repräsentativ für eine Gesellschaft als die ver-waschenen Farben ihrer Verkehrsmittel oder die abgegriffenen Vorder- und Rückseiten ihrer Zahlungsmittel.

2. Die Themen und ihre textuelle Wiedergabe sollen kri-tisch als *gesellschaftsintern kontrovers* sein.  
Bei der Auswahl von Textmaterial für die Behandlung der Themen im Unterricht kommt es nicht nur auf Texte an, die in dem oben genannten Sinne kritische Ansatz-punkte bereithalten. Darüber hinaus sollen die Themen offen sein und verschiedene Meinungen beziehungs-weise Interpretationen erlauben oder selbst beinhalten. (Nicht jeder findet zum Beispiel ein bestimmtes Verhal-ten "gestreßt". Andere finden es vielleicht "freundlich", "zuvorkommend", "typisch" etc. oder sehen ganz an-dere Aspekte des Themas.) Die Texte sollten verschie-dene Meinungen sogar provozieren. Das belebt den Unterricht und schafft eine Menge "Redeanlässe".
3. Das *interkulturelle Spannungspotential* in der Thematik sollte für das Fremd- und Eigenverständnis nutzbar gemacht werden.

Diese verschiedenen Perspektiven gibt es ja bei fast jeder Betrachtung eines Themas. Man kann sich, so wie es in vielen älteren Lehrwerken gemacht wird, durch die Präsentation bestimmter "Fakten" auf die kulturinterne Perspektive beschränken ("So ist Deutschland"; Zeittafeln). Man kann aber auch, so wie es in (2.) beschrieben wurde, zumindest einen Schritt weitergehen und kulturinterne Differenzen und Variationen behandeln ("Das sind verschiedene Meinungen in Deutschland"). Und das Gleiche kann man genauso abgetrennt auch mit Themen der Ausgangskultur der Lernenden machen. Das Konzept des "interkulturellen Lernens" versucht nun, diese beiden von einander getrennten Wahrnehmungsbereiche zusammenzuführen und somit den Lernenden ihren *eigenen* Platz in der Betrachtung der fremden Kultur einzuräumen. Sie sehen also deutsche Verhältnisse bewußt aus einer (zum Beispiel) nordamerikanischen Perspektive. Die kulturinterne Meinungsvielfalt kann es ihnen dabei erleichtern, Ankerpunkte zu finden. Darüber hinaus kann es den Lernenden dann gelingen, ihre eigene Kultur aus *einer* fremden Perspektive (nicht unbedingt der der Deutschen) zu sehen.

Methodisch läßt sich dabei so vorgehen, daß man mittels "Advance Organizers" das kulturspezifische Vorverständnis der Lernenden zusammentragen läßt, es auf die in bestimmten Haupttexten repräsentierten Themen der Ziel- (und Ausgangs-)Kultur projiziert, den neuen Erkenntnisstand in verschiedenen Phasen (durch Gegenüberstellungen) erweitert und problematisiert und dann auf den Ausgang zurückprojiziert. Da alle diese Prozesse über sprachliche Vermittlung ablaufen und von der Sprache profitieren, werden auch die sprachlichen Kompetenzen kaum unverändert bleiben können.<sup>3</sup>

4. Sowohl die inter- als auch die intrakulturellen Spannungen sollen in ihrer vollen Gegensätzlichkeit *behandelt* und nicht eingeebnet werden.

Das dialektische Spiel von Sprache und Denken verträgt von außen verordnete Beschränkung in Form thematischer und textueller Einebnung normalerweise nur sehr schlecht. Das heißt, der Unterricht muß, wie das am Beispiel-Thema gezeigt wurde, mit Gegensätzen und anderen Spannungen fertig werden und den Lernenden die Möglichkeiten geben, auch mit beschränkten sprachlichen Ausdrucksmitteln komplexe Themen zu bearbeiten. Das ist aber methodisch deshalb kritisch, weil es dabei zu Beschränkungen (sprachlich bedingt verkürzte oder verstellte Meinungsäußerung; Frustration "Das kann ich doch nicht") oder zu Überforderungen

(unverständliches/ungrammatisches Deutsch; Wechsel in die Ausgangssprache) kommen kann. Dem kann jedoch dadurch vorgebeugt werden, daß zusätzliche Vor-entlastungen und verschiedene lexikalische, grammatische und strategische Vertiefungen kunstvoll in den Unterricht eingebaut werden. Zum Beispiel kann vorbereitende Wortfeldarbeit betrieben werden; es können bestimmte themenrelevante grammatische und diskursstrategische Aspekte behandelt werden; es können Texte verschiedenen sprachlichen Schwierigkeitsgrades angeboten werden; es können muttersprachliche Hintergrundinformation oder weiterführende Texte eingebracht werden und vieles mehr.

5. Das Lernziel des *selbständigen Umgangs* mit (textuellen, kulturellen/gesellschaftlichen) Eigenschaften oder gar Widersprüchen (die *kritische Kompetenz*) darf nicht nur als Endprodukt des Unterrichts erwartet, sondern es muß ständig im Unterricht *geprobt* und *entwickelt* werden.

Es wäre sicher vorteilhaft, wenn der skizzierte Unterricht bereits zu Beginn auf ein "kritisches Fundament" bei den Studierenden bauen könnte. Dieses sollte eigentlich schon in der High School entwickelt werden, spätestens aber—als Teil des Selbstverständnisses der Liberal Arts—an der Universität vorhanden sein. Die Praxis scheint aber zu zeigen, daß solche Erwartungen in der Regel zu optimistisch sind und Lehrende gut beraten sind, wenn sie mit den Methoden kritischen Unterrichts behutsam beginnen (zum Beispiel die von den Studierenden intellektuell weit entfernten oder emotional sehr nahen Themen für einen späteren Zeitpunkt des Schuljahres aufheben).

Bei einem "entwickelnden" Vorgehen muß den Lernenden auch auf dieser Lernstufe gezeigt werden, wie sie *selbständig* sprachliche und informationsbedingte Beschränkungen überwinden können. Es empfiehlt sich daher, den Unterrichtsablauf nach den Prinzipien *lernerzentrierten Unterrichts* zu strukturieren und die *Strategien des autonomen Lernens* intensiv zu vermitteln.<sup>4</sup> Das erfordert ein kooperatives Unterrichtsklima, in dem die Lernenden mehr und mehr die aktiven Rollen übernehmen und die Lehrenden mehr und mehr als Moderierende oder Beratende fungieren. Im Vergleich zu traditionellerem Unterricht bedeutet es aber nicht einen zunehmenden Verzicht auf die Lehrenden, sondern vielmehr eine höhere Beanspruchung, die auch eine höhere Qualifikation voraussetzt. Die Offenheit des Lernkon-

3. Zum Konzept des interkulturellen Unterrichtens gibt es—zumindest in der Bundesrepublik—eine ständig wachsende Literatur, auf die hier jedoch nicht weiter eingegangen werden kann. Dietmar Rösler ("Möglichkeiten der Verankerung interkultureller Kommunikation im Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrmaterial der Grundstufe". *Zielsprache Deutsch* 1/1987, S. 23–29) stellt eine kritische Bestandsaufnahme des Konzeptes mit starkem Bezug zu existierenden Lehrwerken dar.

4. Zu den Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht gibt Ute Rampillon (*Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber, 1985) in Form eines Handbuchs eine ebenso ausführliche wie übersichtliche Darstellung (mit weiteren Literaturhinweisen). Mit Lesestrategien, zu denen bereits eine Menge von Veröffentlichungen erschienen ist, setzt sich besonders Hans Jürgen Heringer (*Wege zum verstehenden Lesen. Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber, 1987) eingehend und umfangreich auseinander. Auch dort finden sich weitere Literaturangaben.

zeptes setzt nämlich voraus, daß sich Moderierende oder Beratende nicht nur in den von einem Lehrbuch vorgeschriebenen Bereichen, sondern weit darüber hinausgehend sprachlich und landeskundlich auskennen. Aber sie müssen auch theoretische Kenntnisse über Lese- oder andere Verstehensstrategien, Textstrukturen, Textquellen, bibliographische und institutionelle Informationsquellen ("wo finde ich was am besten?") besitzen und sie an die Lernenden vermitteln.

### Kritische Grenzen kritischen Unterrichts

Mit einem solchen Unterricht sind natürlich bestimmte Risiken verbunden, die nicht unterschätzt werden sollten. Andererseits besteht aber auch kein Grund, sie zu überschätzen, wie das in der Lehrbuchpraxis häufig geschieht.

1. Die Voraussetzungen für einen kritischen Unterricht stellen bereits ein wesentliches Risiko dar: Nicht nur der Zugang zu entsprechendem Material und die erforderlichen Kenntnisse der Lehrenden im Umgang damit müssen vorhanden sein, der organisatorische Rahmen (zum Beispiel Kursziel, zur Verfügung stehende Zeit) und die Erwartungen der Lernenden an den Unterricht müssen berücksichtigt werden. Nicht jede Institution, nicht alle Lehrenden und nicht alle Lernenden teilen zum Beispiel die hier vertretene Bewertung der Bedeutung kritischen Unterrichts. Kritischer Unterricht will extrem gut vorbereitet sein, erfordert behutsames Vorgehen und bedarf der Aufgeschlossenheit von Lernenden und Lehrenden.
2. Ein zweites Risiko besteht darin, die Lernenden mit sprachlich schwierigen Texten so zu überfordern, daß zu viel Aufwand für die Erklärung des unbekanntem sprachlichen Materials erforderlich wäre und somit jegliches Interesse erdrückt würde und der Unterricht zerstückelt werden müßte. Diesem Risiko kann aber nicht durch Vermeidung eines Themas oder der Perpetuierung von Banalitäten, sondern vielmehr durch eine *sorgfältige Auswahl der Texte* und eine *etappenweise Hinführung zum Schwierigen* begegnet werden. Die Texte müssen dabei nicht übersimplifiziert oder unauthentisch sein, sie können die Kenntnisse der Lernenden bis zu gewissen Grenzen sogar durchaus überfordern. Es ist die Aufgabe der Lehrbuchmachenden und Lehrenden, diese Klippen zu umfahren. Die Lernenden sollen aber nicht den Eindruck erhalten, es gäbe keine Probleme. Sie sollen lernen, sie zu lösen. Denn das wird für eine lange Zeit eine vordringliche Aufgabe sein, wenn sie mit außerunterrichtlichem Sprachgebrauch konfrontiert werden.
3. Auf ein drittes Risiko weist die Motivationspsychologie schon seit langem hin: es besteht in der Überhäufung der Lernenden mit Kritischem. Genauso wie eine Unterforderung zu Langeweile und zum Abflauen des Interesses führen kann, genauso kann eine Überhäufung mit

Kritischem eine "Flucht" davor bewirken, die mit gleichen oder ähnlichen Konsequenzen für den Spracherwerb endet. Eine Überbetonung des Kritischen kann aber auch darüber hinaus gefährlich werden, wenn sie zu *übersteigertem* Interesse führen würde: Wenn Themen mit den Lernenden geradezu "durchbrennen", so kann es zwar sein, daß viel und heiß diskutiert wird, aber wegen der Emotionalität sprachlich-formal wenig hängen bleibt. Dieses Extrem ist vor allem auch deshalb besonders gefährlich, weil es die Unterrichtenden blenden kann, indem es ihnen Erfolg durch bloße Lerneraktivität suggeriert. Hier gilt es also besonders für die Lehrenden, die im Gegensatz zu den Lehrbuchmachern individuell steuern können, das richtige Augenmaß zu bewahren.

### Kommunikative und kritische Kompetenz

Aus der Darstellung der Konsequenzen und Risiken des Lernzieles "kritische Kompetenz" sollte klar geworden sein, daß dieses zwar mit den Prinzipien des kommunikativen Unterrichts gut harmoniert, aber über das Lernziel "kommunikative Kompetenz" weit hinausgeht. Das liegt nicht etwa nur daran, daß "kommunikativer Unterricht" häufig nur alte Etikette überklebt oder "kommunikative Kompetenz" als das erfolgreiche Kommunizieren mit Händen und Füßen mißverstanden wird. Das Wesentliche an kommunikativen Verfahren ist ihr Bezug auf das adäquate *Funktionieren* in zielsprachlicher Kommunikation. Dies ist zwar—wie bereits dargestellt—im Vergleich zu früheren Ansätzen vor allem wegen der Kontextualisierung der Sprache zweifellos eine wesentliche und grundsätzlich nützliche Entwicklung. Die weitgehende Beschränkung auf das Instrumentelle des Alltäglichen und die Vernachlässigung anderer Potentiale des Sprachgebrauchs birgt jedoch die Gefahr der Verflachung in sich.<sup>5</sup>

Kritische Kompetenz strebt darüber hinaus eine Behandlung des Nicht-Alltäglichen, des Besonderen und Versteckten und doch Vielsagenden und Repräsentativen an, und sie ermöglicht den Studierenden nicht nur das adäquate Funktionieren, sondern vielmehr auch das selbst Auswählen, Analysieren, Beurteilen, Erweitern, Gestalten, individuell Verändern und Vergleichen mit anderen, eigenen, früheren, stereotypen Sichtweisen. Kritischer Unterricht muß sich deshalb nicht nur mit der Oberfläche, sondern mit möglichst vielen Medien, Textsorten, Registern, Zeitstufen, kulturellen Hintergründen und Meinungen auseinandersetzen. Und er muß endlich auch in der Fremdsprache das in die Praxis umsetzen, was die Theorie der Lernziele in vielen Bereichen schon seit langem fordert.

---

5. Vgl. hierzu Harald Weinrich: "Literatur im Fremdsprachenunterricht—ja, aber mit Phantasie". In: Ders.: *Wege der Sprachkultur*. München 1988, S. 246–264. Siehe auch ders. ebda: "Von der Langeweile des Sprachunterrichts", S. 221–245.

## Einleitung

Hauptthema des ersten Themenbereichs ist das Bild der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen, das Studierende an Colleges und Universitäten mit in ihren Deutschunterricht bringen. (Das gilt in ähnlicher Weise natürlich auch für alle anderen Kulturen.) Je nach persönlicher Veranlagung und dem Grad ihrer Kenntnis der bundesrepublikanischen Wirklichkeit wird dieses Bild mehr oder weniger stereotype Elemente enthalten. Statt diese stereotypen Elemente zu übersehen oder zu unterdrücken, wollen wir hier ihre Existenz (aber nicht unbedingt ihre Inhalte) akzeptieren und zum Gegenstand einer kritischen Auseinandersetzung machen. Diese kann als Grundlage eines besseren Verständnisses der Bundesrepublik und der Prozesse des interkulturellen Verstehens überhaupt dienen.

Man könnte einwenden, daß die Provokation, die ein solcher Ansatz darstellt, Energie in die falsche Richtung freisetzt: Warum mit Stereotypen anfangen— sie ausdrücklich betonen—, wenn ein wichtiger Zweck des DaF-Unterrichts gerade darin liegen sollte, stereotype Vorstellungen von der Zielkultur abzubauen? Ist es also nicht widersinnig, die Studierenden mit Deutschland-Stereotypen umgehen zu lassen, von denen sie am besten gar nichts wissen sollten? Wir glauben nicht: solche Stereotype gibt es unbewußt überall in der Ausgangskultur, und wir kennen kaum Studierende (oder Lehrende), die frei von ihnen sind.

Daß es Stereotype gibt, und in welcher Form, ist leicht feststellbar: Lassen Sie die Gruppe nur einmal ihre Assoziationen zum Begriff "Deutschland" oder "deutsch" sammeln und besprechen. Bewußt oder unbewußt beeinflussen solche Annahmen positiv oder negativ die Art und Weise, wie "Nicht-Deutsche" der Kultur und den Menschen der Bundesrepublik Deutschland und anderer deutschsprachiger Länder begegnen. Wie der Tübinger Kulturwissenschaftler Hermann Bausinger festgehalten hat, leisten Stereotype ja auch einiges: sie enthalten einen *relativen Wahrheitsgehalt*, erfüllen eine gewisse *Orientierungsfunktion* und besitzen eine *realitätsstiftende Wirkung*. (Ein entsprechender Text von ihm ist als Zusatztext am Ende des ersten Kapitels abgedruckt, mit bibliographischen Angaben.)

Im DaF-Unterricht bleibt also die Wahl zwischen drei Möglichkeiten:

1. stereotype Vorstellungen von Deutschland und den Deutschen unbesprochen und unwidersprochen fortbestehen zu lassen;
2. sie zu unterdrücken in der Hoffnung, die Studierenden würden von der "ansteckenden Krankheit der Stereotypie" verschont bleiben;
3. die Stereotypie zu thematisieren und zu problematisieren, damit die Studierenden den Prozeß der Bildung und Verbreitung von Stereotypen sowie die Inhalte bestimmter Deutschland-Stereotype (und Stereotype des eigenen Landes) besser verstehen.

Wir ziehen die in Punkt 3 beschriebene Vorgehensweise vor.

Folgende Lernziele bestimmen daher Aufbau und Inhalt dieses Themenbereichs:

1. Die Studierenden mit stereotypen Vorstellungen von der Bundesrepublik und ihrem eigenen Land bekanntzumachen, damit sie sich bewußt werden,
  - welche Stereotype sie selber haben;
  - welche Stereotype von der Bundesrepublik und den Deutschen und von ihrem eigenen Land und dessen Menschen im Umlauf sind.
2. Die Studierenden mit dem Begriff des "Stereotypen" bekanntzumachen, damit sie erkennen:
  - welchen Einfluß solche Stereotype haben können, sowohl auf die Mitglieder der stereotypisierten Kultur, als auch auf Mitglieder der Kultur, von der Stereotype über andere ausgehen;
  - wie sie Stereotype einer kritischen und sachbezogenen Analyse unterziehen können, um sich von nicht fundierten Vorstellungen einer fremden Kultur zu befreien und gleichzeitig zu einem vertieften Verständnis dieser Kultur (im konkreten Fall: der Bundesrepublik Deutschland) zu gelangen.

3. Den Studierenden Gelegenheit zu geben, authentische Texte zum Thema "Stereotype und Stereotypie" zu lesen und an authentischen Diskussionen über diese Texte und dieses Thema teilzunehmen.

Als Einführung in den ganzen Kurs eignet sich dieser Themenbereich besonders gut, weil er zentrale Sach- und Methodenfragen aufwirft, die in den folgenden Themenbereichen weiterverfolgt werden. Die Kapitel dieses ersten Themenbereichs dienen thematisch und methodologisch als "Vorentlastung". Sie führen eine kritische Vorgehensweise vor, die authentische Kommunikation in der Fremdsprache gleichzeitig ermöglicht und verlangt. Diese Authentizität ergibt sich aus mindestens zwei Faktoren: (1) der Relevanz des Themas für Menschen in Kanada, den Vereinigten Staaten und anderen Ausgangskulturen; (2) der Tatsache, daß die Meinungen der Studierenden zu diesem Thema als gültig (das heißt, ernstzunehmend) anerkannt werden—auch dann, wenn bestimmte Stereotype später revidiert beziehungsweise aufgegeben werden müssen.

Der Themenbereich besteht aus fünf Kapiteln. Kapitel 1 und 3 sind "thematische Kapitel", die Aspekte des Problems der interkulturellen Stereotypie behandeln. Kapitel 2 und 4 sind "strategische Kapitel", die sich mit Lese- und Argumentationsstrategien befassen. Kapitel 5 hat einen Grammatikschwerpunkt ("Gebrauch des Konjunktivs").

# Stereophon—stereotyp:

## Wenn zwei Kulturen sich begegnen

### Einleitung

Hauptthema des ersten Themenbereichs ist das Bild der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen, das wir in uns tragen. Bilder von anderen Kulturen sind häufig vereinfacht und flach; sie entsprechen nicht der vielfältigen Wirklichkeit des anderen Landes. Wir wollen diese “stereotypen Vorstellungen” von Deutschland und den Deutschen in diesem Themenbereich etwas genauer untersuchen: Welche gibt es, was bedeuten sie, was soll man mit ihnen machen? Wie kann man lernen, eine andere Kultur differenzierter zu sehen? Wenn man eine andere Kultur besser versteht, gewinnt man häufig auch ein tieferes Verständnis für die eigene. Sie sollen hier also auch lernen, Ihre eigene Kultur durch andere Augen zu sehen.

Der Themenbereich besteht aus fünf Kapiteln. Kapitel 1 und 3 sind “thematische Kapitel”, die Aspekte des Problems der interkulturellen Stereotypie behandeln. Kapitel 2 und 4 sind “strategische Kapitel”, die sich mit Lese- und Argumentationsstrategien befassen. Kapitel 5 ist ein “Grammatikkapitel” zum Thema “Gebrauch des Konjunktivs”.

Hier die Kapitelüberschriften im Einzelnen:

- Kapitel 1 *Typisch Deutsch? Stereotype Vorstellungen von Deutschland und den Deutschen*
- Kapitel 2 *Lesestrategien*
- Kapitel 3 *“Tierischer Ernst”: Karikatur und Kultur*
- Kapitel 4 *Argumentationsstrategien*
- Kapitel 5 *Stereotypes und Nicht-Stereotypes vom Konjunktiv*

# Kapitel 1

## **Vorentlastung: *Jugendscala***

Die Karikatur stammt aus der Zeitschrift *Jugendscala* (November/Dezember 1984, S. 4).

Da es sich um die erste "Textarbeit" des Kurses handelt (sofern Sie sich an die Reihenfolge der Kapitel halten), kann es vorkommen, daß die Studierenden sich erst an die Arbeitsweise des Kurses gewöhnen müssen. Um den lernerzentrierten Unterricht von Anfang an in den Vordergrund zu stellen, empfehlen wir, nicht der Versuchung nachzugeben, ein eventuelles anfängliches Schweigen der Gruppe durch einen "Mini-Vortrag" zu unterbrechen. Wenn Sie ihren Kursmitgliedern Zeit und Gelegenheit geben, diese erste "Leerstelle" mit ihren eigenen Worten zu füllen (insbesondere indem Sie "gekonnter" schweigen als sie), werden sie sich schon melden.

## **Bearbeitungsvorschläge**

1. Stellen Sie die Abbildung auf Overheadfolie im Plenum vor und warten Sie auf die Reaktionen der Gruppe. (Im Notfall können Sie ja immer fragen: "Was fällt Ihnen dabei ein oder auf?") Erwarten Sie beschreibende Feststellungen ("Er hält einen Bierkrug"), Fragen ("Ich verstehe nicht, warum . . .") und Bewertungen ("Ich finde das dumm.").
2. Sammeln Sie die (spontanen) Reaktionen. Schreiben Sie sie auf die Folie oder an die Tafel, ohne sie thematisch einzureihen oder inhaltlich zu kommentieren.
3. Nachdem die Vorschläge vorliegen, können sie im Plenum (gegebenenfalls auch in kleineren Gruppen) geordnet werden—nach welchen Themen oder Kategorien lassen sich die Beschreibungen, Fragen und Kommentare gliedern?

# Typisch Deutsch?

## Stereotype Vorstellungen von Deutschland und den Deutschen

### Vorentlastung: *Jugendscala*

Die folgende Karikatur stammt aus der Zeitschrift *Jugendscala* (November/Dezember 1984, S. 4).



4. Anschließend geht es darum festzustellen, ob die Studierenden auch wirklich *alle* Attribute der Figur gesehen haben und wie sie sie verstehen. Wenn einige Merkmale übersehen wurden, anderen aber sehr viel Aufmerksamkeit geschenkt wurde, sollte der Grund dafür gemeinsam gesucht werden.

5. Eventuell als **Hausaufgabe**: Bitten Sie die Gruppe, die abgebildete Figur schriftlich zu beschreiben. – Ü1

Ü1 Beschreiben Sie bitte die abgebildete Figur.

6. Was ist an dem Bild merkwürdig? Spätestens jetzt wird der Gruppe auffallen, daß es sich wohl um eine "symbolische" Abbildung handelt. Welche Eigenschaften werden diesem Deutschen/den Deutschen zugeschrieben? Wie würde die entsprechende deutsche, US-amerikanische, kanadische Repräsentativ-Frau aussehen, der entsprechende US-amerikanische oder kanadische Repräsentativ-Mann? Auch dies kann in Gruppenarbeit oder als **Hausaufgabe**—als Aufsatz oder Skizze—bearbeitet werden. – Ü2

7. Wie gefällt den Kursmitgliedern das Bild (und gegebenenfalls die eigene Produktion)? Finden sie es/sie witzig, beleidigend, zutreffend, übertrieben, sachlich? – Ü3

8. Der Titel der Abbildung ist ja "Typisch deutsch?" Diesen Titel können Sie auf zweifache Weise produktiv machen.

- Sie können die Aufmerksamkeit der Studierenden auf ihn lenken und sie bitten, ihn zu deuten. Dabei sollten sie das Fragezeichen nicht übersehen.
- Sie können den Titel verdecken und die Gruppe um Titelvorschläge bitten. Es ist auch möglich, (in beliebiger Reihenfolge) beide Methoden zu verfolgen. – Ü4

9. Nun können die Kursmitglieder eine Liste der angesprochenen Stereotype aufstellen, indem sie auf ihre schon angefertigten Beschreibungen zurückgreifen. Was besagt zum Beispiel die Tatsache, daß die Figur eine Zigarre raucht oder einen Bierkrug hält? Was muß man "wissen", um das Bild zu "verstehen"? Unter Übung 3 finden Sie Stichworte, die diese Arbeit erleichtern können. – Ü5

10.  Vergleich: Sicher kennen die Studierenden auch "typisch deutsche" Lieder. Welche?

Kennen sie auch die folgenden: "In München steht ein Hofbräuhaus" und "Ein Prosit der Gemütlichkeit"?

Ü2 Wie könnten die entsprechenden weiblichen und männlichen Repräsentativfiguren aus den USA und/oder Kanada aussehen?

- Beschreiben Sie bitte.
- Zeichnen Sie bitte.

Ü3 Bewerten Sie bitte: Diese Karikatur finde ich

Redemittel

beleidigend	zutreffend
übertrieben	repräsentativ
witzig	unzutreffend
komisch	unrepräsentativ
sachlich	Sonstiges _____.
neutral	

Benutzen Sie bitte das Glossar, wenn Sie nicht alle Wörter verstehen.

Ü4 Schreiben Sie hier Ihre Vorschläge für einen Titel:

---



---



---

Ü5 Handelt es sich bei der Abbildung um einen Einzelfall, oder soll die Figur allgemeine, angeblich "typisch deutsche" Verhaltensweisen, Präferenzen und Neigungen abbilden? Versuchen Sie anhand nachstehender Stichwörter, Verallgemeinerungen über Deutschland und die Deutschen zu formulieren, die die Abbildung suggeriert. Handelt es sich Ihrer Meinung nach um gültige (beschreibende) Aussagen oder um Stereotype? (Siehe folgende Redemittel.)

**Objekt**

**Verallgemeinerung**

Bier

---

Fußball und Fußballstiefel

---

Dackel

Deutsche lieben Hunde. Das zeigt, daß sie (a) sympathische Menschen sind oder (b) Tiere besser behandeln als ihre Mitmenschen.

Knochen

---

preußische  
Pickelhaube (Helm)

---

Besteck (Gabel, Messer)	_____
Zigarre	_____
Stiefel	_____
Knöpfe	_____
Maßkrug	_____
Lederhose	_____
Schnurrbart	_____
Adler	_____
D-Mark	_____
Wurst (Bratwurst, Preßsack)	_____
Schinken	_____
Automarken (VW, BMW, Mercedes)	_____

Spielen Sie diese Lieder vor und besprechen Sie mit der Gruppe, inwiefern diese Lieder zu einem stereotypen Deutschlandbild beitragen können. (Eventuell als **Hausaufgabe** – Ü6.)

**Alternativ- beziehungsweise Zusatztext: ZEIT magazin**

Als Alternative oder Ergänzung zur Karikatur aus der *Jugendscala*, die ja keinen sprachlichen Text enthält, empfiehlt sich diese eher "sprachliche" Darstellung. Es ist die Titelseite des wöchentlich erscheinenden *ZEIT magazin* vom 28. April 1989.

**Bearbeitungshinweise**

1a. Mehrere Einstiegsmöglichkeiten bieten sich an. Eine besteht darin, die ersten vier Wörter ("angepaßt, bieder, charakterfest, dogmatisch") zu diktieren, an die Tafel zu schreiben oder auf Overheadfolie vorzustellen. Das alphabetische Ordnungsprinzip wird der Gruppe sehr bald einleuchten.

Klären Sie etwaige Bedeutungsfragen. Sammeln Sie dann Vorschläge (Arbeit im Plenum oder in Kleingruppen), wie diese Liste weitergeführt werden könnte. Es ist durchaus möglich, daß die Vorschläge das alphabetische Ordnungsprinzip einhalten, aber das weniger auffallende Prinzip, daß jedes Adjektiv eine menschliche Eigenschaft beschreibt, übersehen wird. Wenn möglich, sollten die Studierenden von selbst auf diese Idee kommen und "Kategoriefehler" korrigieren.

Spätestens jetzt wird sich die Frage stellen, worauf sich diese Adjektive beziehen. Sammeln Sie Hypothesen und Begründungen. Andere mögliche Fragen betreffen die vermeintlich positiven oder negativen Implikationen der Adjektive; auch dieses Kriterium bietet Gelegenheit zu Einordnung und begründeter Argumentation.

Redemittel

- Die meisten . . .
- Die wenigsten . . .
- Im allgemeinen . . .
- Typisch für Deutsche ist . . .
- Repräsentativ ist . . .
- Durchschnittsdeutsche . . .
- Viele behaupten . . .
- Man kann eigentlich nicht sagen, daß . . .
- Generalisierungen dieser Art sind überhaupt nicht zulässig.

Ü6 Sicher kennen Sie auch "typisch deutsche" Lieder. Welche?

Hören Sie bitte die beiden folgenden Lieder. 

**Lied 1**

Titel: \_\_\_\_\_

Bewertung: \_\_\_\_\_

- 1b. Eine weitere Möglichkeit:  
Zur Vorentlastung des Vokabulars können Sie zum Beispiel die Studierenden bitten, Adjektive vorzuschlagen, die "den typischen Deutschen" beschreiben. Die Vorschläge erfolgen entweder in Kleingruppen oder im Plenum; je nachdem können sie auf Papier, Overheadfolie oder an der Tafel festgehalten werden. Nachdem die Liste feststeht und Bedeutungsfragen geklärt sind, könnten Sie die Studierenden bitten, die Eintragungen zu "ordnen" — möglicherweise werden sie versuchen, zwischen positiven und negativen Eigenschaften zu unterscheiden.
2. Jetzt stellen Sie den ganzen Text auf Overheadfolie vor und warten die Reaktionen der Gruppe ab. Fragen zur Bedeutung einiger Begriffe können im Rahmen der von den Studierenden vorgeschlagenen Kategorien besprochen werden.
3. Irgendwann wird sich die Frage stellen, ob diese Adjektive auf "die typischen Deutschen" zutreffen. Was für ein Bild wird hier von "den typischen Deutschen" entworfen? Trifft es zu? Ließen sich diese Adjektive genauso gut auf die Menschen in den USA und Kanada usw. anwenden? Genauso gut auf Frauen und Männer? Welche Rolle spielen Eigen- und Fremdperspektiven?
4. (Eventuell als **Hausaufgabe**). Die Studierenden schreiben einen ähnlichen Text, der sich auf ihr eigenes Land bezieht; anschließend werden die Texte besprochen und verglichen. Dabei ist es wichtig, die Perspektive zu berücksichtigen: wer hat den Text geschrieben, für wen?
5. Alternative: Lassen Sie die Studierenden zusammentragen, was sie unter Vorurteilen (Vor-Urteilen) und Stereotypen verstehen und welche sie als zutreffend für die Bundesrepublik Deutschland und die Deutschen halten. Als besonders produktiv könnte sich dieses Vorgehen erweisen, wenn die Klasse ethnisch-kulturell heterogen ist.

## Lied 2

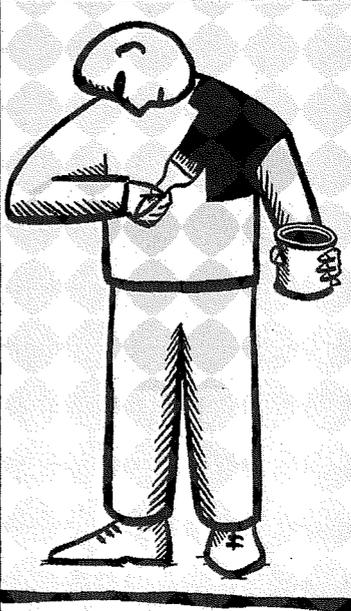
Titel: \_\_\_\_\_

Bewertung: \_\_\_\_\_

### Alternativ- beziehungsweise Zusatztext: *Zeit magazin*

Der folgende Text ist als Titelseite der Wochenzeitung *Zeit magazin* vom 28. April 1989 erschienen.

angepaßt, bieder, charakterfest, dogmatisch, effektiv, ehrlich, engstirnig, fleißig, grüblerisch, heimatverbunden, herrschsüchtig, herzensgut, herzlos, ignorant, jähzornig, kleinkariert, konformistisch, korrekt, larmoyant, melancholisch, naturliebend, ordentlich, perfektionistisch, prinzipientreu, **DER TYPISCHE** penibel, rechthaberisch, red **DEUTSCHE?** lich, romantisch, sensibel, sauber, spießig, stolz, tierlieb, treu, unterwürdig, vaterlands liebend, verträumt, widersprüchlich, fig, einsmeierisch, zuverlässig



## Haupttext 1: “German Schweins’ türmen Teller voll”

Am 6. April 1987 veröffentlichte das Boulevardblatt *The Sun* in London, Großbritannien, auf seiner ersten Seite einen Bericht seiner Reporterin Sue Carroll über ihre Begegnungen mit deutschen Touristen im Urlaubsort Teneriffa (Kanarische Inseln). Sowohl in Carrolls Beitrag als auch in den Begleitartikeln—unter der Gesamtüberschrift “VOT MAKES KRAUTS HOLIDAY LOUTS?”—wird auf deutsche Urlauber (und Deutsche überhaupt) geschimpft. Die Münchener *Abendzeitung* (AZ) kommentierte mit einer Zusammenfassung der *Sun*-Beiträge die Rezeption aus deutscher Perspektive.

So fängt der Kommentar der AZ an:

London—In einem eine komplette Zeitungsseite füllenden Reisebericht des britischen Sensationsblattes “Sun” werden die deutschen Touristen im wahrsten Sinne des Wortes zur Sau gemacht. “German Schweins” heißen sie unter anderem, weil sie schon morgens um sieben unterwegs sind, um sich die besten Liegen zu schnappen, “während die ahnungslosen britischen Touristen noch schlafen”.

Dieser Artikel berichtet über verschiedene wirkliche oder angenommene Eigenschaften der Deutschen.

# “German Schweins” türmen Teller voll

## Was Briten von deutschen Touristen halten

eh. London — In einem eine komplette Zeitungsseite füllenden Reisebericht des britischen Sensationsblattes “Sun” werden die deutschen Touristen im wahrsten Sinne des Wortes zur Sau gemacht. “German Schweins” heißen sie unter anderem, weil sie schon morgens um sieben unterwegs sind, um sich die besten Liegen zu schnappen, “während die ahnungslosen britischen Touristen noch schlafen”.

“Was trinkt literweise Lagerbier, schluckt meterweise Würste, trägt gestärkte Hemden und Trainingshosen und grapscht die besten Liegestühle?”, fragt “Sun” und antwortet: “Der deutsche Tourist”.

Autorin Sue Carroll hat selbst erlebt, wie die “Krauts”

es treiben: Kleine Kinder werden beim irrsinnigen Run auf die Hotelfahrstühle beiseite geschubst. Beim Essen werden die Teller so hoch vollgeladen, daß für die Briten nur die Krümel bleiben. In Bars, Klubs und Cafés sind die Deutschen immer vorn.

Kurzum: “Die Krauts beherrschen alles”. Sue Carroll hat Tagebuch darüber geführt, was sie von den “German Schweins” einzustecken hatte: Neben den Tagesleiden konnte sie auch nicht schlafen—die Germans nebenan hatten ihr Hotelzimmer in einen Bierkeller verwandelt.

Eine erfrischende Dusche nachmittags am Pool bekam sie auch unfreiwillig—immer wenn “Germanmen—den Bierbauch voll Apfelstrudel—ins Wasser plumpsen”.

## Haupttext 1: “German Schweins’ türmen Teller voll”

An den folgenden Artikeln interessieren uns nicht nur die stereotypen Vorstellungen von Deutschen, sondern auch die Art und Weise, wie Sue Carrolls Reportage in der deutschen Presse verstanden (und mißverstanden) wurde. Der ganze Fall eignet sich hervorragend als Fallstudie zum Thema “Stereotypie und interkulturelle (Miß-)Verständnisse”.<sup>1</sup> Wir fangen mit dem deutschsprachigen Artikel an.

### Bearbeitungsvorschläge

1. Präsentieren Sie zuerst einmal den ersten Absatz<sup>2</sup> des Textes auf Overheadprojektor (gemeinsamer Blickpunkt) und lassen Sie ihn still lesen.
2. Was findet die Gruppe hier problematisch? (Mögliche Auslöse- beziehungsweise Nachfragen betreffen Wörter und grammatische Strukturen: Was ist seltsam/ merkwürdig?)
3. Was fällt den Kursmitgliedern auf (zum Beispiel Spannung Deutsch-Englisch im Ausdruck “German Schweins”)? Eventuell den Satz von mehreren laut lesen lassen (deutsche versus englische Aussprache des “w” in “schwein”; “-s” als Pluralendung und stimmhaft versus stimmlos ausgesprochen).
4. Diskussion bis zu dem Punkt, an dem man die Studierenden fragen kann: “Wie wird der Artikel Ihrer Meinung nach fortgesetzt?” (Das demonstriert und aktiviert verschiedene Interpretationsmöglichkeiten des Textes.) Verschiedene Vorschläge diskutieren, eventuell sammeln, aber ohne allzuviel Auswertung und durchaus ohne festes Ergebnis.
5. Lassen Sie jetzt den ganzen Text lesen (eventuell als Hausaufgabe).

1. Vgl. Mark J. Webber: “Intercultural Stereotypes and the Teaching of German”. *Die Unterrichtspraxis* 2/1990, S. 132–141.

2. Quelle: *Abendzeitung*, 7. April 1987.

6. Bitten Sie die Kursmitglieder, die Hauptbegriffe im Artikel zu unterstreichen. Sie sollen auch begründen können, warum sie gerade diese Begriffe für die Hauptbegriffe halten. Diese Übung macht explizit, mit welchen Annahmen gelesen wird, und sie stellt dabei eine wichtige, häufig unbewußte Lesestrategie dar (siehe das folgende Kapitel zu Lesestrategien). – Ü1

7. Die Studierenden zeichnen die Deutschen, wie Sue Carroll sie erlebt hat (Overheadfolien ausgeben, damit die zeichnerischen Interpretationen später im Plenum gezeigt und diskutiert werden können). Derartige "unakademische" Tätigkeiten sind als Auflockerung des Unterrichts und als gleichzeitige Verständniskontrolle sehr gut geeignet. – Ü2

8. Die Gruppe spielt das, was Sue Carroll erlebt hat. – Ü3

9. Die Studierenden beschreiben die Szene, wie sie Sue Carroll erlebt hat. – Ü4

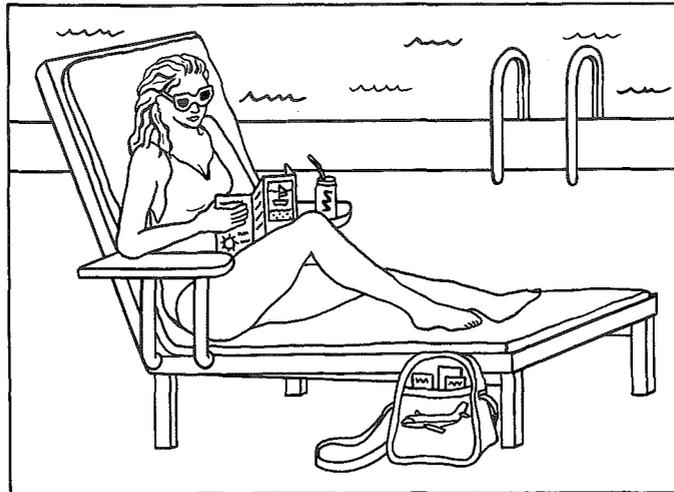
10. Zu welcher Gesamtbeurteilung kommt Sue Carroll in ihrer Textpräsentation? – Ü5

Man kann die Studierenden auch bitten, den Originaltext von Sue Carroll auf der Basis des deutschen Textes zu rekonstruieren. Wie hat sie es wohl geschrieben? (Aktiviert Registerkenntnisse in der Ausgangssprache.)

11. Sammeln Sie die Reaktionen der Gruppe auf Sue Carrolls Charakterisierungen. Dazu können die Studierenden auf die im Kasten vorgeschlagenen Redemittel zurückgreifen. Dieser Teil könnte auch in Kleingruppen gemacht werden. – Ü6

Ü1 Unterstreichen Sie die zentralen Begriffe des Artikels. Erklären Sie dann, warum Sie sich gerade für diese Begriffe entschieden haben.

Ü2 Unsere Graphikerin hat Sue Carroll gezeichnet. Zeichnen Sie bitte die Deutschen, wie sie Sue Carroll erlebt hat.



Ü3 Rollenspiel: Spielen Sie das, was Sue Carroll erlebt hat. Dazu brauchen Sie verschiedene Rollen:

- Regisseur/-in
- Techniker/-in
- Sue Carroll
- Deutsche 1
- Deutsche 2
- Deutsche 3

Ü4 Beschreiben Sie die Szene, wie sie Sue Carroll erlebt hat.

Redemittel

Eine typische Deutsche/	Jeden Nachmittag um . . .
Ein typischer Deutscher . . .	Zum Mittagessen . . .
Von morgens bis abends . . .	Meistens essen . . .
Vor dem Frühstück . . .	Noch um Mitternacht . . .
Alle 10 Minuten . . .	

Ü5 Zu welcher Gesamtbeurteilung kommt Sue Carroll in ihrer Textpräsentation? Schreiben Sie bitte.

Ü6 Notieren Sie sich bitte Stichwörter zu Sue Carrolls Charakterisierungen. Formulieren Sie damit Ihre persönlichen Reaktionen auf die Charakterisierungen.

## Redemittel

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• (mit Einschränkungen) zutreffend</li> <li>• übertrieben</li> <li>• negativ</li> <li>• belanglos</li> <li>• abwertend</li> <li>• entspricht (nicht) meinen Erfahrungen</li> <li>• hab' ich schon lange gewußt</li> <li>• stimmt so nicht</li> <li>• antideutsche Propaganda</li> <li>• Zerrbild</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• idealisiert</li> <li>• typisch . . .</li> <li>• Vorurteile</li> <li>• voreingenommen</li> <li>• objektiv</li> <li>• tendenziös</li> <li>• Wahrheitskern</li> <li>• (un)verständlich</li> <li>• verallgemeinernd</li> </ul> |
|--|---|

### Zusatztext: Teneriffa

Hier Auszüge aus dem Teneriffa-Angebot eines deutschen Reiseunternehmens:

# TENERIFFA

Mit 2083 qkm ist Teneriffa die größte und grünste Insel der Kanaren. Das im Norden angenehme Klima verleiht der Insel mit dem höchsten Berg Spaniens, dem "Pico de Teide" (3718 m) auch den Namen "Insel des ewigen Frühlings". Teneriffas besondere Schönheit ist die vielfältige Abwechslung im Bild seiner Landschaft. Der Norden, mit üppigem Grün und vielgestaltiger Flora bewachsen, hat mit "Puerto de la Cruz" einen lebhaften, vielseitigen und unterhaltsamen Urlaubsort. In Puerto de la Cruz finden Sie die berühmten Meerwasserschwimmbäder "Campejo Martinez", die zu den schönsten der Welt zählen. Auf der sehr sonnigen Südsite findet man afrikanisch anmutende Landschaften mit künstlich angelegten Sandstränden. Hier ist der Ort "Playa de las Americas" der ideale Urlaubsort für den unternehmungslustigen Urlauber.

Klima	Jan	Feb	März	Apr	Mai	Juni	Juli	Aug	Sept	Oktober	Nov	Dz
Stufe Grad	16	16	17	18	20	22	24	25	24	22	19	17
Tages-temperatur °C	21	21	22	23	25	27	29	30	29	27	24	22
Nachts-temperatur °C	16	16	17	18	20	22	24	25	24	22	19	17
Niederschlag mm	110	100	90	70	50	40	30	30	40	60	80	110
Sonnensstunden pro Tag	8	9	10	11	13	15	17	18	17	15	13	11
Relativfeuchte im Monat	75	75	75	75	75	75	75	75	75	75	75	75



**Ein offenes Wort** Wir empfehlen Ihren Frühjahr- und Winterurlaub, da es im Norden Teneriffas gelegentlich zu Bewölkungen kommen kann. Erhöhter Strom- und Wasserbedarf kann zu zeitweisen Ausfällen führen. In unser expandierenden Gebiet kann es gelegentlich zu Störungen kommen.

### SUPER-SPAR-TIP



Beim SUPER-SPAR-TIP bestimmen Sie Ihren Wunschtermin und überlassen uns die Wahl Ihres Urlaubsortes und Ihrer Unterkunft. Dafür belohnen wir Sie mit besonders günstigen Preisen. Im Preisfest finden Sie unser Angebot. Buchen können Sie 3 Wochen vor Ihrem Reise Termin.

1 Woche pro Person im Stille ohne Verpflegung bei 2 Pers.  
**ab DM 688,-**

### Teneriffa



### Appartements LAS FLORITAS

**Playa de las Americas**  
Lage: Am Strand, ca. 800 m vom Strand, Shops in der Nähe. Das bietet Ihre Anlage: Hauptgebäude mit Rezeption, kleine Bar, Sommergolf mit Sonnenschirmen und Liegen.

**So wohnen Sie:** Separate Schlafzimmer, 1. Winter-Scottisharm (Sofa) (möglichst für 3 Person), Küchenzeile, Safe (gep. Gebühr), Bad/WC und Balkon oder Terrasse.

**Verpflegung:** In einer Bar/Restaurant in unmittelbarer Umgebung.

**Sport und Unterhaltung:** Tischtennis, Sport und Unterhaltungsmöglichkeiten in unmittelbarer Umgebung.

1 Woche pro Person im Appartement ohne Verpflegung bei 3 Pers.  
**ab DM 749,-**

**Unser Tip:** Einfaches Haus in zentraler Lage für den ungezwungenen Urlaub.



### Zusatztext: Teneriffa

Zur Kontextualisierung der Sun- und AZ-Artikel finden Sie Auszüge aus dem Teneriffa-Angebot eines deutschen Reiseunternehmens.

### Bearbeitungsvorschläge

1. Auf die Ortsbeschreibung, die Sie im Plenum lesen lassen können (zum Beispiel nach etwas Vorbereitungszeit als Laut-Leseübung!), folgen Darstellungen einiger Hotels.

# TENERIFFA

Preise und Termine im Preis/ab Seite 25

## Appartements BORINQUEN



Playa de las Americas

Ohne Verpflegung

Lage: Die besonders bei Deutschen beliebte Appartementanlage liegt sehr zentral, nur wenige Gehminuten vom Einkaufszentrum mit Restaurants und Geschäften sowie vielen Unterhaltungsmöglichkeiten entfernt. Zum Hauptstrand "Playa Troja" sind es nur ca. 300 m.

Das bietet Ihre Anlage: Das Haus verfügt über insgesamt 129 Wohneinheiten mit Rezeption, 2 Fahrstühle, Restaurant mit Sitzterrasse, Bar, Supermarkt, Fernsehraum, im Garten Swimmingpool mit Sonnenterrasse und Liegen.

So wohnen Sie: In freundlich eingerichteten Studios, bestehend aus Wohn-/Schlafraum, komplett ausgestatteter Küchenette mit Kühlschrank und Essecke, Bad/WC und Balkon, Telefon, Mietsafe. Reinigung 5 x pro Woche, Handtuchwechsel 3 x und Bettwäschewechsel 1 x pro Woche.

Sport und Unterhaltung: Verschiedene Sport- und Unterhaltungsmöglichkeiten in näherer Umgebung.

1 Woche pro Person im Studio ohne Verpflegung bei 2 Pers.  
ab DM **859,-**

**14 = 10** Bei Abflug am 20.04., 21.05., 11.06., 17.08., 08.10.92  
**3 = 2** Bei Abflug am 20.04., 21.05., 11.06., 17.08., 08.10.92



## Appartements LOS OLIVOS



Playa de las Americas

Ohne Verpflegung

Lage: Die neuerbaute Appartementanlage befindet sich direkt an der Uferpromenade, nur einige Gehminuten zum Strand. Hier finden Sie zahlreiche Bars, Cafés, Restaurants, Bodegas, Discotheken, Souvenirshops und Modeboutiquen.

Das bietet Ihre Anlage: Die modern konzipierte Anlage mit insgesamt 110 Appartements verfügt über Pool, Planschbecken und Poolbar, Cafeteria, Safe (gegen Gebühr), Rezeption im benachbarten "Los Lagos".

So wohnen Sie: Moderne Appartements mit Wohn-/Schlafraum (für die 3. Person), sep. Schlafzimmer, Küchenette mit Essecke, Bad/WC und Balkon oder Terrasse.

Sport und Unterhaltung: Wassersportmöglichkeiten wie Wasserski, Surfen, Tauchen am Strand gegen Gebühr. Fahrrad- und Motorbootverleih in der Nähe.

1 Woche pro Person im Appartement ohne Verpflegung bei 3 Pers.  
ab DM **868,-**

**Unser Tip:** Die Einrichtungen des Hotels "Los Lagos" können mitbenutzt werden.

## Appartements PARQUE SANTIAGO III



Playa de las Americas

Ohne Verpflegung

Lage: Direkt am neu angelegten Badestrand, im südlichen Ortsteil. Zur Ortsmitte und nach Los Cristianos ca. 20 Gehminuten.

Das bietet Ihre Anlage: Sehr großzügig konzipiert und gut geführte Apartmenthäuser mit einer ausgedehnten Pool- und Gartenlandschaft, Kinderbecken und Spielplatz, Sonnenschirme gegen Gebühr. Offen gestaltete Rezeption, Shoppingarkaden, Friseur und Wäscherei, Restaurants und Bars, Eiscafé. Großer Supermarkt im Souterrain.

So wohnen Sie: Wohn-/Schlafraum mit Schlafcouch, Esstisch, Küchenette mit Gasherd, Bad od. DU/WC, Telefon, Musikanlage, Mietsafe und möbl. Balkon, Fernsehen (gegen Gebühr).

Die Appartements für 1-2 Personen haben einen separaten Schlafraum. Reinigung 6x, Handtücher und Bettwäsche 2x wöchentlich.

Sport und Unterhaltung: Live-Musik, Fitnesscenter, Sauna, Squash, Whirlpool, türkisches Bad (alles gegen Gebühr).

1 Woche pro Person im Appartement ohne Verpflegung bei 2 Pers.  
ab DM **1029,-**

**14 = 10** Bei Abflug am 20. 04. und am 17. 09. 1992  
**3 = 2** Bei Abflug am 14. 05. und am 04. 06. 1992



# TENERIFFA

Preise und Termine im Preisstell ab Seite 25

## Hotel LOS HIBISCOS



Playa de las Americas

Mit Frühstück oder Halbpension

**Lage:** Das Hotel liegt in leicht erhöhter Lage am Ende der hübsch angelegten Fußgänger-Uferpromenade, die zum Zentrum (in ca. 400 m Entfernung) und zum Strand (ca. 300 m Entfernung) führt.

**Das bietet Ihr Hotel:** Das Hotel verfügt über 286 Zimmer, Bar, Salon, Restaurant, Kinderspielplatz, Sonnenterrasse mit Liegen und Sonnenschirmen, Swimmingpool mit separatem Kinderbecken und SnackBar.

**So wohnen Sie:** In geräumigen, modern ausgestatteten Zimmern mit Telefon, Musikanlage, Safe (gegen Gebühr), Bad/WC, Balkon oder Terrasse.

**Verpflegung:** Frühstücksbuffet, abends können Sie sich am kalten und warmen Buffet bedienen.

**Sport und Unterhaltung:** 1 Tennis-Hartplatz, Tischtennis, Billard. Im benachbarten Hotel Bouganville gegen Gebühr: Squash, Fitness-Center, Sauna, Massage u.v.m. Bitte beachten Sie: Je nach Lage der Zimmer ist Straßenlärm möglich.

1 Woche pro Person  
im Doppelzimmer  
mit Frühstück  
ab DM **949,-**



14 = 10 Bei Abflug am 07.05.92  
14 = 11 Bei Abflug am 14.05., 11.06. und 08.10.92  
DM 58 pro Woche am 04.06. und 18.06.92



## Hotel BITACORA



Playa de las Americas

Mit Halbpension

**Lage:** Das ansprechende Hotel liegt in der südlichen, ruhigen Zone von Playa de las Americas, ca. 300 m vom Meer entfernt.

**Das bietet Ihr Hotel:** Das terrassenförmig angelegte Hotel hat eine große Gartenzone mit 2 Swimmingpools, Rutschbahn und Kinderzone, eine schöne Liegewiese mit Liegen und Sonnenschirmen, Poolbar, Rezeption, Salon, Fernsehcke, Restaurant, Cafeteria, Cocktailbar, Friseur und Boutique.

**So wohnen Sie:** Die modernen und geräumigen Zimmer sind ausgestattet mit Musikanlage, Telefon, Fernsehen (gegen Gebühr), Minibar, Safe (gegen Gebühr), Bad/WC, Balkon oder Terrasse.

**Sport und Unterhaltung:** 2 Tennisplätze und ein Squash-Court (gegen Gebühr), Tischtennis, Billard und Fitnessraum. Tanz und Animationsprogramme regelmäßig. Wassersportmöglichkeiten am Strand.

1 Woche pro Person  
im Doppelzimmer  
mit Halbpension  
ab DM **989,-**

Spartetermine 14 = 11 bei Abflug  
07.05., 10.05., 04.10. und  
08.10.92

## Appartements MOLINO BLANCO



Puerto de la Cruz

Ohne Verpflegung

**Lage:** Die Appartementanlage liegt im Ortsteil La Paz, nur wenige Gehminuten vom Botanischen Garten entfernt. Unterhaltungs- und Einkaufsmöglichkeiten ganz in der Nähe.

**Das bietet Ihre Anlage:** Die beliebte Appartementanlage verfügt über insgesamt 124 Wohneinheiten, Rezeption, Safe (gegen Gebühr), Aufenthaltsraum mit Fernseher und Bar. Im Garten liegt ein Swimmingpool mit Planschbecken, Sonnenterrasse und Liegen.

**So wohnen Sie:** Die zweckmäßig eingerichteten Studios verfügen über einen kombinierten Wohn-/Schlafraum, Küchenette, Musikanlage, Telefon, Fernseher ist zu mieten, Bad/WC und Balkon. Reinigung 6 x, Handtuchwechsel 3 x und Bettwäschewechsel 2 x pro Woche.

**Sport und Unterhaltung:** Sport und Unterhaltungsmöglichkeiten in näherer Umgebung.

1 Woche pro Person  
im Studio ohne  
Verpflegung bei 2 Pers.  
ab DM **887,-**



14 = 10 Bei Abflug am 30.04., 21.05., 11.06., 02.07., 24.09. und 15.10.92  
3 = 2 Bei Abflug am 30.04., 21.05., 11.06., 02.07., 24.09. und 15.10.92

REISE QUELLE 53

# TENERIFFA

Preise und Termine im Freisteil ab Seite 25

## Hotel SAN BORONDON II



**Puerto de la Cruz** Mit Frühstück, Halb- oder Vollpension  
 Lage: In der Altstadt, relativ ruhig gelegen. Zur "Plaza del Charco", dem Herzen der Altstadt oder in die Fußgängerzone, die von zahlreichen Cafés, internationalen Restaurants, gemütlichen Pinten, Bodegas und Boutiquen umgeben ist, sind es nur wenige Gehminuten. Zu den berühmten, öffentlichen Meerwasserschwimmbädern "San Telmo" sind es etwa 20 Gehminuten.

Das bietet Ihr Hotel: Die ansprechend gestaltete Hotelanlage besteht aus zwei Trakten, die durch eine Nebenstraße getrennt sind. Speisesaal, Restaurant, Aufenthalts- und TV-Raum, Bar, Café, Lesezimmer, Sauna (gegen Gebühr), Kinderspielzimmer, Kinderspielplatz, schön angelegte tropische Gartenanlage mit Swimmingpool, Poolbar, Liegestühlen und Sonnenschirmen.

So wohnen Sie: Zimmer ausgestattet mit TV/Satellit (geg. Gebühr), Bad/WC, Telefon, Safe (geg. Gebühr) und Radio.

Verpflegung: Die Mahlzeiten morgens und abends in Buffetform.

Sport und Unterhaltung: 1 Tennis-Hartplatz mit Flutlicht, Tischtennis, Billard und Fitness-Center gegen Gebühr. Unterhaltung in der Altstadt.

1 Woche pro Person im Doppelzimmer mit Frühstück ab DM 839,-

**Unser Tip:** Besuchen Sie die berühmten Meerwasserschwimmbäder "San Telmo".



## Hotel RIU-INTERPALACE



**Puerto de la Cruz** Mit Halbpension  
 Lage: Das beliebte Hotel liegt im Ortsteil La Paz, ca. 15 bis 20 Gehminuten von den Meeresschwimmbädern und vom Zentrum entfernt. Einkaufs- und Unterhaltungsmöglichkeiten in der Nähe.

Das bietet Ihr Hotel: Ansprechende Gesamtausstattung. Es gibt Rezeption, Salon, mehrere Bars, Restaurant, TV-Raum mit Video, Diskothek, Fitteur, Boutiquen, Souvenir-Shops, Swimmingpool mit Poolbar, Liegeterrasse mit Sonnenschirmen und Liegen und ein Hallenbad.

So wohnen Sie: Gemütlich eingerichtete Gästezimmer mit Sitzke, Telefon, Teppichboden, Musikanlage, Bad/WC und Balkon.

Verpflegung: Frühstücksbuffet, abends Vor- und Nachspelsenbuffet, Hauptgang Menüwahl.

Sport und Unterhaltung: 1 Tennis-Hartplatz mit Flutlicht, Minigolf, Tischtennis, Gymnastik, Sauna, Massage (geg. Gebühr). Sport- und Unterhaltungsprogramm.

1 Woche pro Person im Doppelzimmer mit Halbpension ab DM 1158,-

**Unser Tip:** Alle Einrichtungen der benachbarten Hotels Riu Canario und Riu Bonanza können mitbenutzt werden.

## Hotel SOL DOGOS



**Puerto de la Cruz** Mit Halb- oder Vollpension  
 Lage: Am Stadtrand in ruhiger Umgebung mit Panoramablick. Zentrum etwa 3 km., (Pendelbus), Einkaufszentrum ca. 10 min.

Das bietet Ihr Hotel: Freundliche Gesamtausstattung in den Salons und Bars, Restaurant mit Nichtraucherbereich, Kartenspieltisch, TV-Raum, Gartenanlage mit großem Süßwasser-Swimmingpool, Sonnenterrasse, Liegen und Sonnenschirmen, Kinderbecken, Snackbar mit Terrasse, Boulique, Friseur.

So wohnen Sie: Zimmer mit Bad/WC/Balkon, Musikanlage, Telefon, Mietsafe, Teppichboden.

Verpflegung: Mittags und abends Auswahl vom Buffet. Bei gutem Wetter mittags neben der Terrasse beim Pool Buffet.

Sport und Unterhaltung: Tennis-Hartplatz ohne Gebühr, Minigolf, Billard, Tischtennis und Petanca-Spielfeld. Animationsprogramm mit Gymnastik, Wasserpolo, Bogen- und Gewehrschießen. Folkloredarbietungen, Flamencoshows, Tanzmusik, Abendanimation.

1 Woche pro Person im Doppelzimmer mit Halbpension ab DM 1027,-

**Spartetermine** 14 = 10 Bei Abflug am 30.04., 03.05., 13.06., 21.06., 15.10. und 18.10.92



Ü1 "Überfliegen" Sie den Prospekt und suchen Sie dabei ein Hotel heraus, das Ihnen "auf den ersten Blick" am besten gefällt.

Ü2 Wie sieht "Ihr" Hotel aus? Notieren Sie die Hauptcharakteristika des Hotels in folgendem Raster.

Lage

Meeresnähe

Verkehrslage

Ausstattung

Swimming-Pool

Restaurant

Einkaufsmöglichkeiten

Zimmerausstattung

Verpflegung

Sport und Unterhaltung

Preis

Gesamtkomfort

In welchem Hotel würden Sie am liebsten wohnen?

Wäre Teneriffa überhaupt ein Urlaubsort für Sie? Wie wäre es mit Fiji, Key Largo oder Hawaii?

Ü3 In welchem Hotel könnte sich Sue Carroll aufgehalten haben? Schreiben Sie bitte.

Alternative 1: Sue Carroll könnte sich im \_\_\_\_\_

aufgehalten haben, weil \_\_\_\_\_ gibt.

Sie \_\_\_\_\_ haben, denn \_\_\_\_\_ gibt \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Alternative 2: Ich glaube, sie hat \_\_\_\_\_,

weil/denn \_\_\_\_\_.

Alternative 3: Möglicherweise/Unter Umständen hat sie \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Alternative 4: Alles spricht dafür, daß \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Alternative 5: Aus folgenden Gründen hat sie sich wahrscheinlich \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Jeder Hotel-Text wird von einer Gruppe bearbeitet; die Ergebnisse werden im Hotel-Raster festgehalten. – Ü1; Ü2
3. Anschließend können die Ergebnisse im Plenum verglichen werden. In welchem Hotel möchten die Studierenden am liebsten wohnen und warum? Oder wäre Teneriffa gar kein Urlaubsziel? In welchem Hotel könnte sich Sue Carrolls Abenteuer abgespielt haben (begründen lassen!). – Ü3

4. **Hausaufgabe:** Der AZ-Artikel stellt ja eine deutsche Interpretation von Sue Carrolls Absichten und Sprache dar. Inwiefern liegen hier aber Mißverständnisse beziehungsweise Manipulationen vor? Vergleichen Sie das (englische) Original und die (deutsche) Bearbeitung.
- Welche Wörter im englischen Originaltext sind offensichtlich Germanismen?
  - Welche Wörter im deutschen Text sind vom englischen Originaltext unverändert beziehungsweise verändert übernommen worden?
- Gibt es zwischen englischen und deutschen Entsprechungen Bedeutungsunterschiede? Welche Inkonsistenzen in den Kombinationen fallen auf und warum? ☞ – Ü4; Ü5

Ü4 Vergleichen Sie das (englische) Original und die (deutsche) Bearbeitung. Unterstreichen Sie oder markieren Sie mit verschiedenen Farben:

- Welche Wörter im englischen Originaltext sind offensichtlich Germanismen?
- Welche Wörter im deutschen Text sind aus dem englischen Originaltext unverändert beziehungsweise verändert übernommen worden?

Ü5 Formulieren Sie bitte.

Während das englische Original von \_\_\_\_\_ spricht, verschweigt der deutsche Text

\_\_\_\_\_. Obwohl \_\_\_\_\_,

\_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_ . Anstatt

die Begriffe wörtlich zu übernehmen, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ , ohne daß man \_\_\_\_\_ .

#### Redemittel

während	ohne zu/ohne daß
obwohl/obgleich	damit
trotzdem	um zu
anstatt zu/anstatt daß	so daß

Hier Auszüge aus den *Sun*-Artikeln:

*DAWN RAID . . . it's 7am and while unsuspecting British tourists sleep, one of the greedy German schweins moves in to grab the best sunbeds*

## VOT MAKES KRAUTS HOLIDAY LOUTS?

*They're rude and ruthless*

From SUE CAROLL in Tenerife

**QUESTION:** What drinks lager by the gallon, swallows sausages by the yard, wears starched shirts, Rupert Bear trousers and grabs the best sunbeds at dawn?

**ANSWER:** A German tourist. That's the standing joke on the holiday island of Tenerife.

The beer-swilling Sour Krauts don't trample—they bulldoze their way through and:

- Pinch the poolside sunbeds at the crack of dawn.
- Push small children aside in their mad rush for lifts in the hotels.
- Pile their plates high with food, leaving just a few crumbs for the Brits.

- Force their way to the front of queues in bars, club and cafes. From dawn till dusk Krauts dominate everything.

**11pm:** Can't sleep. Germans next door have turned their room into a bier keller.

**Midnight:** Go for a walk. Spot Germans laying out towels by pool.

**1am:** Set alarm for 6am. If you can't beat 'em, join 'em!

Jackie, from Sheffield, says: "These pot-bellied men full of apple strudel drench you when they crash into the water.[""]

## Zusatztexte

Es folgen Artikel aus deutschsprachigen Zeitungen, die auf das Bild von Deutschland und den Deutschen in Europa und Nordamerika eingehen. *Wir Brückenbauer* erscheint in der Schweiz, *Echo Germanica* in Kanada.

# wir Brückenbauer

AZ 9202 Gossau SG, Ausgabe St. Gallen

Wochenblatt des sozialen Kapitals

Nummer 40 3. Oktober 1990

## Immobilien: Das Geschäft läuft harzig wie lange nicht

Seite 14

## Sekundarschul- Abschluss: Nachsitzen für Erwachsene

Seite 23

## Angst vor dem Michel?

Seit dem 3. Oktober, dem Tag der deutschen Vereinigung, müssen die Schweizer mit einem grösseren Deutschland leben. Wir haben die Stimmung in der deutschen und französischen Schweiz ausgelotet. Die Umfrageergebnisse finden Sie im Report auf Seite 30

## Herzinfarkt: Der persönliche Lebensstil ist entscheidend

Seite 49



## Zusatztexte

Es folgen Artikel aus deutschsprachigen Zeitungen, die auf das Bild von Deutschland und den Deutschen in Europa und Nordamerika eingehen. *Wir Brückenbauer* erscheint in der Schweiz, *Echo Germanica* in Kanada. Sie können je nach Bedarf Auszüge aus den Artikeln mit der Gruppe bearbeiten.

### Bearbeitungsvorschläge

1. Karikatur und Umfrage in *Wir Brückenbauer* reagieren auf die (damals) bevorstehende deutsche Einigung. Beide Textsorten eignen sich zur visuellen Präsentation und zur aktiven Bearbeitung durch die Gruppe.

Sie können zum Beispiel die Karikatur aus der Schweiz mit der Selbstpersiflage aus der *Jugendscala* vergleichen lassen. Oder Sie stellen die Umfrage auf Overheadfolie vor und lassen die Ergebnisse noch zugedeckt. Dadurch entsteht die Gelegenheit, sowohl Hypothesen über das schweizerische Deutschlandbild aufzustellen als auch eine ähnliche informelle Umfrage innerhalb der Gruppe vorzunehmen. Anschließend kann die Gruppe im Plenum darüber diskutieren.

2. Der zweisprachige Artikel in *Echo Germanica* stellt eine typische Textsorte vor, in der ethnische Stereotype zum Ausdruck kommen: Es handelt sich um den multi-ethnischen Witz.<sup>3</sup> Die Studierenden werden mit einigen "Nebengattungen" davon bekannt sein: etwa mit den Formeln:

"In einem Flugzeug sitzen ein [Nationalität 1], ein [Nationalität 2] und ein [Nationalität 3] . . . ;  
oder:  
Ein [Nationalität 1] ist ein [Beruf, Eigenschaft], zwei sind . . . ."

Halten die Studierenden die Nationalitäten und Eigenschaften für beliebig austauschbar? Warum (nicht)? Mit welcher Absicht werden solche Witze erzählt? Inwiefern kommt es darauf an, wer solche Witze erzählt?

3. S. Alan Dundes: *Cracking Jokes: Studies in Sick Humor Cycles and Stereotypes*. Berkeley, Calif.: Ten Speed Press, 1987.



Zweimal Berliner  
November: 1961  
errichteten DDR-  
Bautrupps die Berliner  
Mauer beim  
Brandenburger Tor,  
und 1989 begossen  
begeisterte  
Westberliner die  
Trabis von Besuchern  
aus der DDR mit Sekt.  
Bilder Dukas

### Das Ende eines Traumas

“Deutschland, einig Vaterland” wird Realität. Diese Woche findet das deutsche Nachkriegs-Trauma der Spaltung der Nation ein Ende. Damit entsteht mitten in Europa wieder ein grosses, militärisch, vor allem aber wirtschaftlich starkes Deutschland. Ein Deutschland, das seine Nachbarn naturgemäss mit gemischten Gefühlen betrachten. Auch die Schweiz, die als kleiner Nachbar im Süden zum “grossen”, jetzt noch grösseren “Kanton” jenseits des Rheins ein besonderes Verhältnis hat.

In einer Repräsentativumfrage wollte der “Brückenbauer” die Ansichten der Schweizer und Schweizerinnen zur nationalen Grossfusion in unserem Nachbarland erforschen.

Jeder fünfte Schweizer oder jede fünfte Schweizerin fühlt sich durch das Zusammenwachsen von BRD und DDR bedroht. Dies ist das Hauptergebnis der Umfrage (siehe gegenüberliegende Seite), die das Meinungsforschungsinstitut Isopublic in unserem Auftrag durchgeführt hat. Die Deutschschweizer fühlen sich dabei etwas stärker bedroht als die Westschweizer und die Generation der 40- bis 74-jährigen etwas mehr als die Jüngeren.

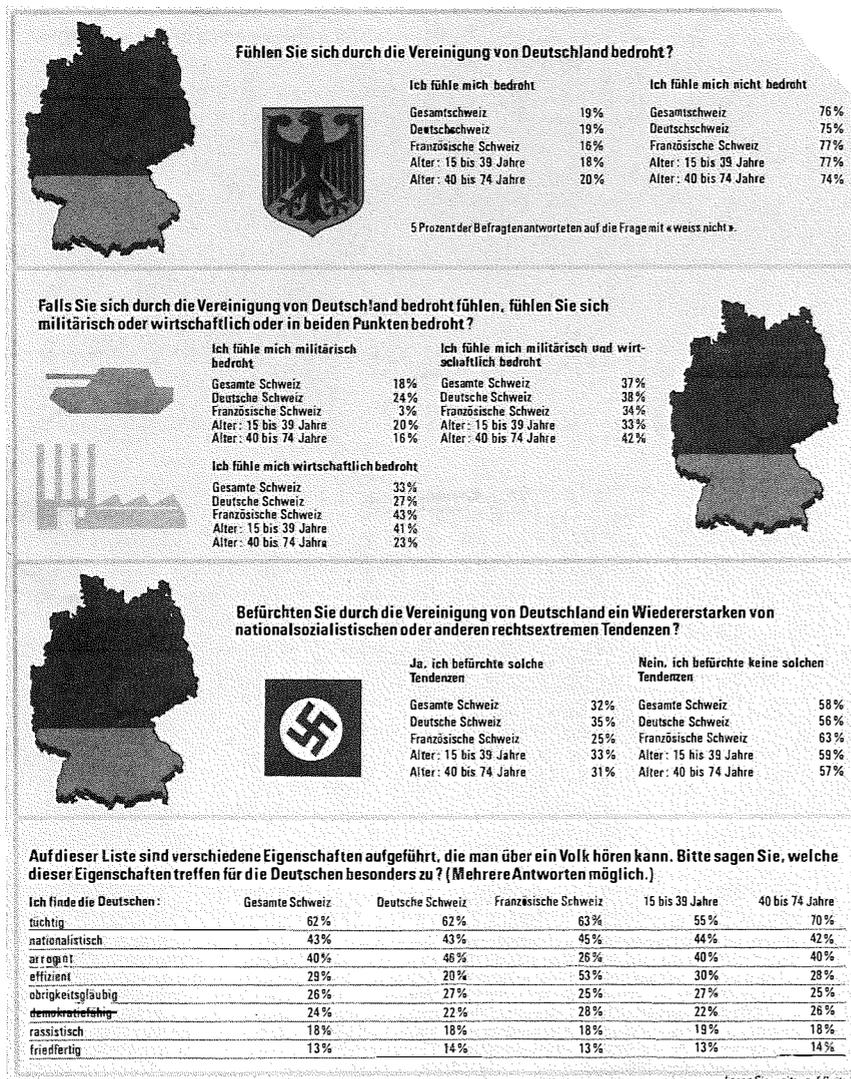
Fragt man nach der Art der Bedrohung, die die Schweizer für möglich halten, so glaubt ein Fünftel, sie sei im militärischen Bereich zu suchen. Die Westschweizer sind da etwas weniger ängstlich; nur drei Prozent könnten sich eine militärische Aggression durch das vereinigte Deutschland vorstellen.

Stärker Angst hat man hierzulande vor der wirtschaftlichen Kraft der “BRDDR”. Ein gutes Drittel der Deutschschweizer, aber knapp die Hälfte der Romands fürchten das gut geschmierte Räderwerk der deutschen Wirtschaft.

Mehr als eine unmittelbare Bedrohung an Leib und Leben befürchteten die Schweizer das Wiedererstarken des "Hitlerismus" im neuen Grossdeutschland. Ein Drittel der Befragten glaubt an eine neue Morgenröte nationalsozialistischer oder anderer rechtsextremer Tendenzen jenseits des Rheins. Bei den Romands, die etwas weniger hautnah mit den Deutschen leben als wir, glaubt nur jeder Vierte an einen Auftrieb von Neonazi-Kräften.

Befragt nach den "typisch deutschen" Volkseigenschaften, erreichten negative Charakteristika wie "arrogant" und "nationalistisch" Werte um die 40 Prozent. Fast jeder zweite Schweizer oder jede zweite Schweizerin erachtet die Deutschen also als hochtrabend und auf ihre Nation versessen, jeder Fünfte als rassistisch. An die Friedfertigkeit der Deutschen glaubt man hierzulande wenig. Nur jeder Achte denkt, die Deutschen lassen Friedenstauben fliegen. Die Hitparade der deutschen Nationaleigenschaften aber führt in den Augen der Eidgenossen ein "typisch deutsches" Klischee an: 62 Prozent halten den deutschen Michel für tüchtig.

Die "Brückenbauer"-Umfrage wurde vom Meinungsforschungsinstitut Isopublic in der Zeit vom 14. bis 19. September 1990 in der deutschen und französischen Schweiz durchgeführt. Sie basiert auf Interviews mit 664 Personen, die repräsentativ für die Bevölkerung von 15 bis 74 Jahren ausgewählt wurden.



## "What is German?"

The question of what is German and what isn't arose a couple of times in the summer of 1991 within the German language community. ECHO GERMANICA made an effort to find out what people perceive to be German.

Questions such as:

"What comes to mind when I ask you: 'What is German?' or 'What is typically German?'" were asked here in Canada and in Germany. We didn't ask just Germans but also a cross section of Canadians of various backgrounds as well as foreigners to Germany, but living and working in the Federal Republic of Germany.

One of the first answers came to us by way of an ethnic joke:

"One German is a learned man above all (über alles).

Two Germans are an argument society.

Three Germans are an army, they always march."

Not to leave out the other German language groups, I was informed that:

"One Austrian is a gourmet.

Two Austrians are a wine party.

Three Austrians can't be, there is always a foreigner among them."

The Swiss were described as follows:

"One Swiss is a confederate.

Two Swiss are a banking secret.

Three Swiss are a band of watch smugglers."

This tongue in cheek evaluation exists about every country, our source said. The first crack about one or a German could be, like the remarks about one or an Austrian and Swiss, just a reasonable truth, since Germany has had a high standard of education. But the choice of words "über alles" (above all) is definitely a pun on the German National Anthem and therefore much more ridiculing than the remarks about the two others. The lines on "two" or "three"

of either of them contain a form of criticism which is only absent in the references to the Austrians. This could mean that the series of "who is like what" hails possibly from Austria. The other to me described countries didn't fare as well as the Austrians either. The remarks were succinctly pungent and critical. The writer might have been a gourmet, particularly partial to icing sugar and in the habit of sprinkling it over everything that isn't remotely up to par in his or her own vicinity, as to camouflage any possible negative point, redirecting attention to something else. Of course, this can not be substantiated and is only offered as a speculative thought.

It is interesting that most Canadians asked in our survey thought in terms of food and drink. German food is cold weather food, heavy like sauerkraut, sausages and pork roasts, strongly flavoured, ideally suited for Canada's long winters. German beer and wine were also a quick answer, most often described as much better than American or Canadian products.

Among very well read and educated Canadian people German contributors in the arts were first answers to the questions. And each time their faces lit up and great admiration was expressed. German and Austrian composers were on the top of their lists of favorites. Paintings, architecture and industrial design were described as a definite "forte" as well as German philosophers.

When asked what personal traits are typical in their experience of dealings with people of the German language group, most individuals said immediately that they are aware of the clichés, that are pushed through various media about Germans, but didn't find them to be true in their own encounters. Interesting was that they had a few of their own in regards to Austrians and Swiss people,

due to the fact that they didn't have as many friends or acquaintances in those quarters that they were aware of.

Germans are described as very friendly and polite, but never too much so, always believable in their emotions. Qualities of reliability (keeping of promises and following through even if it gets difficult), great hospitality (in their homes and bigger group activities) as well as a great joy in celebrating with others were predominantly mentioned.

Some individuals even noticed that the Germans, Austrians and Swiss don't seem to "milk" the system as much as some other groups.

Austrians were described as setting great store in manners and refinements. Austrian foods were very much appreciated, particularly the sweet varieties. Austrian music and costumes were also well remembered. The Swiss were hailed for their business sense and no nonsense approach, while being extremely service oriented, but always with a smile.

The most common remark in regards to all three of the German groups made were generous and fair.

The viewpoint of Canadian individuals towards anything German, whether here or abroad, is indeed a positive one.

The viewpoint of people within the language group shows a shift in perceptions. The opinions about one's own people come from within and are much more critical towards their own groups as well as the way they want to be visible to the rest of Canada.

An example of that would be the recent celebrations in connection with the linking of Toronto and Frankfurt/Main as twin cities. A public event took place on Nathan Phillips Square to commemorate the occasion. The German National Tourist Board, the private and the business sector

pulled together to throw a great party.

Invited was a very famous jazz-band from Frankfurt: the Barrelhouse Jazz band. They had represented the Federal Republic of Germany at similar occasions in many countries, 49 to be precise, Canada being No. 50. The friendly and unifying spirit of Dixieland music played by a topnotch German band was "not German" in the opinion of many attending Germans. It was felt that folk music would have been more *à propos*. The general public enjoyed the music tremendously. They probably never stopped to think for a minute whether or not this was German. Other journalists told me that they were impressed with the quality of the band. Folk music was presented on tape during the band's intermissions.

Outside of that a lot of other German elements were present, such as beer, ginger bread hearts and Struwelpeter, a storybook figure of Frankfurt origin.

For the postwar generations in Germany Dixieland jazz is as familiar as a German folk song, as is a great many other foreign fare. A trip to Germany and further surveying confirmed that.

When one walks through the centre of a large city in Germany and has a look around, it is very hard to determine what is German. The picture is mixed and varied. There are many people in the streets, and even though most of them look Caucasian, it is apparent that quite a few of them are not German. In fact, the clothing suggests quite an international congregation. Younger people dress predominantly in jeans and something very casual. Often it is only the cobble stone paved streets that determine the fact that these youths are not in North America because they display their love of things American openly.

## “Was ist Deutsch?”

Im Sommer 1991 wurde die Frage: “Ist das deutsch oder nicht?” mehrmals in der hiesigen deutschsprachigen Gemeinde aufgeworfen.

ECHO GERMANICA machte sich die Mühe es herauszufinden.

Fragen wie “Was fällt Ihnen ein, wenn ich frage ‘Was ist deutsch?’ oder ‘Was ist typisch deutsch?’ wurden hier in Kanada und in Deutschland gestellt. Wir befragten nicht nur Deutsche, sondern auch einen Querschnitt von Kanadiern verschiedener Abstammung, ebenso auch Fremde in Deutschland, die dort leben und arbeiten.

Eine der ersten Antworten wurde uns als ethnischer Witz gegeben:

“Ein Deutscher ist ein Gelehrter, über alles.

Zwei Deutsche sind ein Gezankverein.

Drei Deutsche sind eine Armee, sie marschieren immer.”

Um die anderen deutschen Sprachgruppen nicht auszulassen, wurden wir weiter informiert:

“Ein Österreicher ist ein Feinschmecker.

Zwei Österreicher sind eine Heurigenpartie.

Drei Österreicher gibt es nicht, da ist immer ein Fremder dabei.”

Die Schweizer wurden folgendermaßen beschrieben:

“Ein Schweizer ist ein Eidgenosse.

Zwei Schweizer sind ein Bankgeheimnis.

Drei Schweizer sind Uhrenschmuggler.”

Weiterhin wurde uns gesagt, daß es diese freche Art von Sprüchen über jedes Land gibt. Die erste Bemerkung über einen Deutschen könnte, genau wie die über einen Österreicher oder einen Schweizer, fast eine Wahrheit sein, da Deutschland hohe Ansprüche ans Schulsystem stellt. Aber die Worte “über alles” sind garantiert eine Anspielung auf die deutsche Nationalhymne und deshalb wesentlich bissiger als die Bemerkungen über die beiden anderen. Die

Zeilen über “zwei” oder “drei” beinhalten eine Form von Kritik, die nur bei den Österreichern abwesend ist.

Das könnte unter Umständen heißen, daß diese Serie über “wer ist wie” aus Österreich stammt. Die anderen beschriebenen Länder sind nämlich auch nicht so gut wie die Österreicher dabei angekommen. Die Äußerungen waren besonders scharf und kritisch. Vielleicht war der Verfasser ein auf Puderzucker scharfer Feinschmecker, der ihn regelmäßig auf all das stäubt, was ihm in seiner eigenen Umgebung nicht angenehm ist, um von möglichen negativen Punkten abzulenken und die Aufmerksamkeit auf etwas anderes zu lenken. Das kann natürlich nicht bewiesen werden und wird auch nur als spekulativer Gedanke offeriert.

Es ist interessant, daß die meisten der befragten Kanadier in unserer Umfrage an Essen und Getränke dachten. Deutsches Essen ist Kaltwetter Essen, wie z. B. Sauerkraut, Würstchen und Schweinebraten, hat einen kräftigen Geschmack und ist ideal für die kanadischen Winter. Deutsche Biere und Weine waren auch schnelle Antworten, wobei sie meistens besser als die nordamerikanischen Produkte bewertet wurden.

Unter belesenen, gut ausgebildeten Kanadiern waren die Beiträge deutscher Kunst erste Antworten. Dabei konnte man ihren Gesichtern ansehen, wie viel Bewunderung sie dafür hatten. Deutsche und Österreichische Komponisten standen ganz oben auf ihrer Lieblingsliste. Malerei, Architektur und Industriedesign wurden neben deutschen Philosophen als eine große Stärke angegeben. Wenn wir nach typisch persönlichen Merkmalen fragten, wurde uns meistens gesagt, daß es ja die durch verschiedene Medien verbreiteten Klischees gebe, die aber mit ihren persönlichen Erfahrungen nichts gemein-

sam haben. Interessanterweise haben sie einige eigene Klischees in Bezug auf Österreicher und Schweizer, da sie sich nicht bewußt sind viele Freunde und Bekannte aus diesem Bereich zu haben.

Deutsche werden als freundlich und höflich beschrieben, aber nie übermäßig, deshalb glaubt man ihren Gefühlen. Qualitäten wie Verlässlichkeit (Das Einhalten eines Versprechens selbst unter schwierigen Umständen), große Gastfreundschaft (im eigenen Haus und auch bei größeren Veranstaltungen) als auch eine große Freude daran, mit anderen zu feiern, wurden meistens erwähnt.

Verschiedene Leute bemerkten, daß Deutsche, Österreicher und Schweizer das System nicht so ausnutzen wie andere Gruppen.

Österreicher wurden als Menschen beschrieben, die auf gepflegte Manieren und Vornehmheit Wert legen. Österreichisches Essen war sehr beliebt, insbesondere die süßen Variationen. Musik und Trachten wurden auch oft erwähnt. Die Schweizer wurden für ihren Geschäftsverstand ohne Sentimentalitäten gelobt, wegen ihrer starken Dienstleistungsorientierung, und zwar immer mit einem Lächeln.

Die meistgeäußerten Bemerkungen im Bezug auf alle drei deutschsprachigen Gruppen waren: großzügig und fair.

Die Meinung der Kanadier im Bezug auf alles Deutsche ist positiv. Die Meinungen der Leute aus unserem eigenen Sprachraum weist eine Veränderung der Beobachtungen auf. Diese Meinungen über die eigenen Leute, weil sie von innen kommen, sind viel kritischer, und zwar den eigenen Gruppen gegenüber, als auch wie man außerhalb derselben wahrgenommen werden will.

Dazu wären die Feierlichkeiten im Zusammenhang mit der Verbindung Frankfurt am Main und Toronto ein

gutes Beispiel. Zu dem Anlaß fand auf dem Nathan Phillips Square eine öffentliche Veranstaltung statt. Das “Deutsche Nationale Tourist Büro”, Privat- und Geschäftsleute organisierten zusammen ein tolles Fest. Eingeladen war die berühmte Frankfurter Barrelhouse Jazzband. Sie repräsentierte die Bundesrepublik Deutschland schon 49 mal bei ähnlichen Anlässen, Kanada war Nummer fünfzig. Der freundliche und konsolidierende Zeitgeist der Dixieland Musik, gespielt von einer erstklassigen deutschen Band, war aus der Sicht vieler anwesender Deutscher nicht deutsch. Man war hingegen der Meinung, daß Volksmusik angebracht gewesen wäre. Dem allgemeinen Publikum gefiel die Musik außerordentlich. Wahrscheinlich verschwendete nicht ein Einziger auch nur einen Gedanken daran, daß dies nicht deutsch war. Andere Journalisten waren von der Qualität der Band beeindruckt. Die Volksmusik wurde während der Konzertpausen vom Band gespielt. Ansonsten waren viele deutsche Elemente vorhanden, z. B. Bier, Lebkuchenherzen und Struwelpeter, eine Märchenbuchfigur aus Frankfurt. Für deutsche Nachkriegsgenerationen ist Dixieland Jazz genauso vertraut wie ein deutsches Volkslied, genau wie viele andere fremde Dinge. Ein Trip nach Deutschland und weitere Umfragen bestätigten das. Wenn man durch das Zentrum einer großen Stadt in Deutschland geht, ist es schwer festzustellen was Deutsch ist. Das Bild ist bunt gemischt. Man sieht viele Menschen auf den Straßen, die zwar kaukasisch aussehen, aber offensichtlich nicht alle deutsch sind. Ihre Kleidung weist sie als eine internationale Schar aus. Junge Leute tragen meistens Jeans mit irgend etwas, sehr leger. Oft erzählt nur das Kopfsteinpflaster, daß sich diese Jugendlichen nicht in Nordamerika befinden, denn sie

That seems to be brought about by the way the products are marketed. Posters in English, products with "made in the USA" are hot items. On Television, almost all the commercials have an English musical sound track, even though the product is a detergent or deodorant, while only the narratives are in the German language.

The North American marketing system has totally taken over and left an imprint on the culture.

The newer generations were hard pressed to come up with something typically German outside of beer and coffee drinking, a love for dancing and celebrating and going on vacation outside of Germany. The older generation spontaneously said: folk music, regional costumes, dialects! The response is similar here and abroad among the older generation.

But that, of course, doesn't create a whole picture, it just gives an indication. The foreigners living and working in Germany think of their hosts as industrious, clean people that like to join clubs and associations for like minded activities. It is in fact true that Germany has the largest amount of registered associations per capita in the world. They range from Mardi Gras to sports to anything that people can do and support together.

If the mass media television is any reflection of what is typically German than a neutral observer would have to say that Germans like their entertainment to a large degree imported. The same has been argued for German-Canadians in general right here. Entrepreneurs that bring German artists to Canada for the German language community are highly successful, especially if, let's say, the performer delivers his material in German. Otherwise there will be a controversy, as has occurred.

Local talent from our own ranks have to make it on their own in the general Canadian cultural landscape and often

have a hard time. But the tides are shifting. A loosely knitted group of artists and their friends is forming in Toronto to support their efforts. German language people of course enjoy a large variety of other art forms, such as the Canadian Opera Company, concert series, theater etc. Those are the blessings of being bilingual.

In Germany it is similar. While the older generation might be watching homemade soaps like "Schwarzwald Klinik", "Ein Herz für Tiere (A heart for animals)" and another about the life of a doctor in a smaller countryside community, everybody loves the good old favorites of North American shows, that are being offered in abundance: "Dennis the Menace", "Jake and the Fatman", "Dallas", "Miami Vice", "The Cosby Show", "Star Trek", "Magnum P.I." and many more. All parade weekly or daily across the screen.

In variety programs is always a strong offering of foreign fair, mainly in English.

Besides continuously available debates on politics—right now there is more to talk about than ever before—on one channel or another, there are a lot of films, American, Canadian, French, English,—you name it—and some German films. Of course, Germany has also its own version made for TV of *Miami Vice*: "Schimansky" reigns supreme in the hodgepodge of the "Ruhrgebiet", a heavily industrialized area of Germany. Country and Western songs are very popular, even in the German language, a carbon copy of North America. Even the German singers anglicized their names, like Jonny Hill. This makes it even more difficult to decide what is truly German.

In all the surveys done in Germany, there was only a small element of very young people that said negative things about their own countrymen, like:

A garden dwarf (Gartenzwerg) in every meticulously pruned front yard,

a small checkered narrow and stubborn viewpoint, too much showing off.

But these were young people, still living with their parents and off their money, which they detest, yet take and live more than comfortably with, while still in school. They certainly don't have to take a job to help out.

Perhaps they also listened too much to the comments of late everywhere in the media from England, where a now resigned British minister called Germans arrogant and aggressive.

It is quite clear, that the opinions on what is truly German differ between politicians and individuals of all walks of life, here and abroad. Noticeable was that most people asked made an effort to respond sincerely and thoughtfully rather than just spitting out something prefabricated that was mass marketed by the media. Perhaps this review will help to prompt readers to take a fresh look at how they look at their fellow man, regardless of background. There is nothing like the present to forge a better future. And that is a viewpoint that also was found: Let's take this opportunity to make things better!

There will always be elements of dissent, that is not peculiar to Germany or Germans anywhere. But there is a rotten apple in every basket. The secret lies in separating that one before it can affect others. And that should probably start at home, everybody's home, lest we lose the ability to see the forest for all those trees.

So what is German?

It depends obviously on the eye of the beholder. I came away from this exercise thinking that Germans are quite diversified and for the most willing to take a good look at what is needed and wanted all around themselves.

Lederhosen, dirndl dress, sausage and sauerkraut are definitely a pleasant familiar part in the picture, but far from the only truth. Germans are no longer just perceived

in clichés and therefore don't have to hide behind them either.

The people of Germany are very well integrated into the global village idea without having lost those elements that make their culture distinct from others.

About Germans in Canada it has been said that they are more German than the Germans. That was meant as a compliment by visiting groups to Canada.

On the other hand, I have been called Canadian in Germany. I guess the gap is narrowing. And why not? I gladly take the best of everything.

Sybille Forster-Rentmeister

demonstrieren ihre Liebe in Sachen Amerika recht auffällig. Das liegt wahrscheinlich an der Art und Weise, wie Produkte vermarktet werden. Plakate auf Englisch, Produkte aus den USA sind stark gefragt. Im Fernsehen hat fast alle Werbung einen englischen Soundtrack, wenn das Gesprochene darin auch auf deutsch ist, und es sich nur um ein Waschmittel oder Deodorant handelt. Das nordamerikanische Marktssystem ist fest etabliert und hat seine Spuren in der Kultur hinterlassen. Die neueren Generationen taten sich schwer etwas typisch Deutsches zu finden. Nur Bier und Kaffeetrinken, eine Vorliebe fürs Tanzen und Feiern und Ferienmachen außerhalb von Deutschland fiel ihnen ein. Ältere Generationen sagten spontan: Volksmusik, regionale Kostüme (Trachten), Dialekte! Die Antworten ähneln sich bei den älteren Generationen hüben und drüben!

Das ergibt natürlich nicht das ganze Bild, sondern nur eine Indikation. Fremde, die in Deutschland leben und arbeiten, beschreiben ihre Gastgeber als fleißige, saubere Menschen, die sich gerne Vereinen und Gesellschaften für Gemeinschaftsaktivitäten anschließen. Es ist wahr, daß man in Deutschland per Kapitula die größte Anzahl eingetragener Vereine in der Welt feststellen kann. Die bewegen sich zwischen Karneval und Sport und allem anderen, was man als Gruppe gemeinsam gestalten oder unterstützen kann. Wenn das Massenmedium Fernsehen eine Reflektion für typisch Deutsches ist, dann muß ein neutraler Beobachter feststellen, daß die Deutschen ihre Unterhaltung importiert vorziehen. Das gleiche wird man hier allgemein bei Deutschkanadiern feststellen können. Entrepreneure, die deutsche Künstler für ein deutschsprachiges Publikum nach Kanada bringen, sind sehr erfolgreich, besonders wenn der Sänger sein Repertoire auf Deutsch vorträgt. Ansonsten kann,

wie schon passiert, eine Kontroverse auftreten. Hier ansässige Talente aus den eigenen Reihen müssen sich alleine in der kanadischen Kulturlandschaft zurechtfinden und haben es oft nicht leicht. Aber auch hier gibt es Veränderungen. In Toronto haben sich Künstler und deren Freunde zu einer lockeren Gruppe formiert, um ihre Bemühungen zu unterstützen. Deutschsprachige Menschen sind natürlich vielen anderen Kunstformen zugetan, wie Oper, Konzerten, Theater usw.! Ein Vorzug der Zweisprachigkeit.

In Deutschland ist es ähnlich. Während die ältere Generation es vorzieht, hauseigene "Soaps" (Seifenoper) wie "Die Schwarzwald Klinik", "Ein Herz für Tiere" oder "Der Landarzt" anzusehen zieht der Rest es vor, die guten alten nordamerikanischen Serien, die in großer Anzahl angeboten werden, anzusehen. Da gibt es: "Dennis the Menace", "Jake and the Fatman", "Dallas", "Miami Vice", "Die Cosby Show", "Star Trek", "Magnum P.I." und viele andere. Sie marschieren wöchentlich, manchmal täglich über den Bildschirm.

Bei bunten Programmen gibt es immer viel Ausländisches, hauptsächlich auf Englisch.

Außer den kontinuierlich stattfindenden politischen Debatten—momentan gibt es mehr zu debattieren als je zuvor—werden viele Filme angeboten: amerikanische, kanadische, französische, englische—alles mögliche—und einige deutsche Filme. Natürlich hat Deutschland auch eine eigene "Miami Vice" Fernsehversion: "Schimansky", eine im Ruhrgebiet spielende Kriminalserie.

Country und Western Lieder sind sehr beliebt und sind selbst in deutscher Sprache eine genaue Kopie der nordamerikanischen Versionen. Die deutschen Sänger verenglichten sogar ihre Namen, z.B. Jonny Hill. Jetzt wird es noch schwieriger festzustellen, was wirklich deutsch ist.

Bei allen unseren Umfra-

gen war nur ein kleiner Anteil, der etwas Negatives über die eigenen Landsleute zu sagen hatte, wie z.B.:

Ein Gartenzweig in jedem peinlich genau zurechtgestutzten Garten,

ein kleinkariertes, enger und sturer Gesichtskreis, angeben oder protzen.

Aber diese Kommentare kamen von sehr jungen Leuten, die noch mit ihren Eltern und höchst komfortabel von deren Geld leben, das ihnen stinkt. Sie brauchen natürlich nicht zu arbeiten, um auszuhelfen.

Wahrscheinlich hörten sie sich die in der letzten Zeit sehr häufig vorgekommenen Kommentare aus den britischen Medien an, in denen ein nun verabschiedeter englischer Minister die Deutschen arrogant und aggressiv nannte.

Es ist klar, daß die Meinungen darüber was deutsch ist, zwischen Politikern und der Öffentlichkeit bzw. Menschen verschiedener Herkunft auseinander gehen, sowohl hier als auch drüben. Auffällig war, daß die meisten Befragten sich die Mühe machten, ernsthaft und nachdenklich zu antworten, anstatt gedankenlos irgend etwas Vorfabriziertes vom Massenmarkt der Medien auszuspucken.

Vielleicht kann dieser Bericht dazu beitragen unsere Leser zu bewegen ihre Mitmenschen—egal wo sie herkommen—mit anderen Augen anzusehen. Es gibt keine geeignetere Zeit als die Gegenwart, um eine bessere Zukunft zu schmieden. Und auch das war ein gefundener Gesichtspunkt: Laßt uns die Gelegenheit wahrnehmen, alles zu verbessern!

Es wird immer Elemente geben, die durch Andersdenken auffallen, das trifft nicht nur für Deutschland und Deutsche zu. Man kann einen verfaulten Apfel in jedem Korb finden. Das Geheimnis liegt wohl darin, ihn so schnell wie möglich von den anderen zu trennen, bevor er sie anstecken kann. Und das sollte wohl zuhause anfangen, bei jedermann, sonst könnte es so kommen, daß

wir den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr sehen werden.

Was also ist deutsch?

Es kommt scheinbar ganz darauf an, was man sieht. Diese Übung der Umfrage zeigte mir, daß die Deutschen sehr verschiedenartig und meist gewillt sind herauszufinden, was in ihrer Umgebung gewünscht und gebraucht wird.

Lederhosen, Dirndlkleider, Würstchen und Sauerkraut sind zwar ein bekannter Bestandteil dabei, aber weit von der Wahrheit entfernt. Deutsche werden nicht mehr durch Klischees angesehen und brauchen sich deshalb auch nicht hinter ihnen zu verstecken. Die Menschen in Deutschland haben sich gut in die Idee des globalen Dorfes hineingefunden, ohne dabei die Elemente zu verlieren, die sie kulturell von anderen unterscheiden.

Über Deutsche in Kanada ist gesagt worden, daß sie deutscher als die Deutschen seien, ein als Kompliment gedachter Kommentar besuchender Gruppen in diesem Land.

Auf der anderen Seite bin ich in Deutschland "kanadisch" genannt worden. Die Kluft scheint schmaler zu werden. Und warum auch nicht? Ich nehme gerne das Beste von jedem.

Sybille Forster-Rentmeister

**Zusatztext: "Deutsche denken zu sehr an sich"**

Wir schließen diesen Teil des Kapitels mit einem Zusatztext ab, der die Reaktion ausländischer Wissenschaftler auf einen Deutschlandaufenthalt wiedergibt. Es handelt sich um einen Artikel, der am 7. Dezember 1988 in der Zeitung *Die Welt* erschien.

**Bearbeitungsvorschläge**

1. Wegen des verhältnismäßig schwierigen Wortschatzes empfehlen wir, den Artikel zu Hause (mit Hilfe des Wörterbuchs) lesen zu lassen. Bei der Lektüre soll es aber nicht hauptsächlich darum gehen, jedes Wort zu verstehen. Vielmehr sollen die Studierenden schriftlich festhalten, welche Schritte sie unternommen haben, um mit dem Artikel zurechtzukommen. Dieser Text könnte auch später zusammen mit Kapitel 2 (Lesestrategien) behandelt werden, um die dort gelernten Lesestrategien zu vertiefen.
2. Beim nächsten Kurstreffen können Sie die Strategien entweder an die Tafel schreiben und anschließend vergleichen lassen. Oder die Studierenden können ihre Erfahrungen zunächst in Kleingruppen austauschen und vergleichen, um nachher darüber im Plenum zu berichten.
3. Wie verschafft man sich am besten ein "Bild" von diesem Artikel? Wäre eine tabellarische Liste hilfreich? Sie könnte zum Beispiel folgende Spalten enthalten:

Eigenschaft, Verhaltensweise	Quelle	positiv/negativ
zurückhaltend	Brasilianerin	negativ
undiszipliniertes Verhalten beim Schlangestehen	allgemein	negativ
Pünktlichkeit	fast die Hälfte	positiv

**Zusatztext: "Deutsche denken zu sehr an sich"**

Der folgende Text gibt die Reaktion ausländischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf einen Deutschlandaufenthalt wieder:

**"Deutsche denken zu sehr an sich"**

CHRISTIAN GEYER, **Bonn**

"Die Deutschen sind nach meiner Erfahrung im allgemeinen zurückhaltender, nehmen das Leben zu ernst, sind kinderfeindlich und denken zu sehr an sich selbst." Auf diesen Nenner bringt eine brasilianische Wissenschaftlerin die negative Seite der Lebensverhältnisse in der Bundesrepublik. Sie ist eine von rund 1000 Forschungsstipendiaten der Alexander von Humboldt-Stiftung, die sich am Ende ihres maximal zweijährigen Aufenthaltes zu ihrem "Deutschlandbild" äußerten.

Bedrohliche Begleiterscheinungen der Wachstums- und Wohlstandsgesellschaft ziehen sich "wie ein roter Faden" durch die Stellungnahmen der ausländischen Wissenschaftler, meinte Heinrich Pfeiffer, der Generalsekretär der Humboldt-Stiftung, bei der Vorstellung eines entsprechenden Berichts. "Diese Beobachtung trifft nicht nur auf die Zusammenarbeit mit und unter deutschen Kollegen am Arbeitsplatz zu, auch beim Einkauf, bei der Wohnungssuche, im Straßenverkehr, ja selbst im Gesundheitswesen und im Restaurant ist die früher so oft beschworene *Gemütlichkeit* der Deutschen dem unpersönlichen, hektischen und häufig emotional aufgeheizten Nebeneinander gewichen."

Der Kampf um die Parklücke, das undisziplinierte Verhalten an Bushaltestellen und Verkaufsständen, die gereizte Unfreundlichkeit eines Verkäufers und stundenlange degradierende Behandlung in Behörden—das sind Verhaltensweisen, die in

vergleichbaren, selbst kulturell völlig andersartigen Industrieländern wie Japan und den USA, aus Sicht der Forschungsstipendiaten nur schwer nachzuvollziehen seien. Als typisch wird der Beitrag eines Polen gewertet: "Anstatt den Wohlstand als Voraussetzung für die freie menschliche Entwicklung hinzunehmen, verfallen ihm einige und leben ausschließlich für das Materielle."

Hinzu komme eine unterentwickelte Fähigkeit zur Selbsteinschätzung. So fehlt es dem deutschen Humor nach Ansicht von britischen Wissenschaftlern häufig an "Selbstironie und Understatement". Die Japaner beklagen einen Hang zum "Ethnozentrismus", der das eigene Lebensgefühl zum Nabel der Welt erklärt.

Fast die Hälfte der Kommentare heben Eigenschaften wie Ordnung, Pünktlichkeit und Höflichkeit als "durchaus positiv und erstrebenswert" hervor. Demgegenüber werden mehrheitlich negative Beobachtungen vermerkt, die die Humboldt-Stiftung etwa mit den Stichworten Verschlossenheit, Arroganz und Förmlichkeit wiedergibt.

"Autoritäre Ärzte" sowie "häßliche Erfahrungen im Einwohnermeldeamt" gehörten zu den Mängelpunkten, die das Leben in der Bundesrepublik für einige Ausländer "sehr kalt und einsam" erscheinen lasse. Indessen wird eine allgemeine Ausländerfeindlichkeit von den Forschungsstipendiaten nicht registriert.

## Erweiterung/Kontextualisierung: Stereotypie und Wirklichkeit

In diesem Auszug aus einem Aufsatz über “Stereotypie und Wirklichkeit” versucht der angesehene Tübinger Kulturwissenschaftler Hermann Bausinger, Stereotype (oder: wie er schreibt: “Stereotypen”) aus verschiedenen Perspektiven zu sehen.

. . . [D]ie wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Stereotypen [ist] weithin bestrebt, diese an der Realität zu messen und so die Mängel nachzuweisen: Übergeneralisierung, Erstarrung, Immunisierung. Die naheliegende Konzentration auf die Defizite sollte aber nicht vergessen lassen, was Stereotypen leisten. Ich hebe drei solcher “Leistungen” hervor:

- (1) Stereotypen entstehen nicht immer, aber in der Regel aus der Überverallgemeinerung tatsächlicher Merkmale; es ist ihnen also ein relativer Wahrheitsgehalt zuzusprechen.
- (2) Stereotypen ordnen diffuses Material und reduzieren Komplexität; darin liegt eine wichtige Orientierungsfunktion.
- (3) Stereotypen bieten Identifikationsmöglichkeiten an, über die neue Realbezüge entstehen können; es ist also mit einer realitätsstiftenden Wirkung von Stereotypen zu rechnen.

Ü1 Lesen Sie den Text einem anderen Kursmitglied vor und sagen Sie ihm gleichzeitig, wo Sie Schwierigkeiten haben, was Ihnen beim Lesen auffällt usw. Tauschen Sie dann die Rollen.

Ü2 Versuchen Sie jetzt zu zweit, den Text zu “klären”.

Ü3 Berichten Sie Ihre Ergebnisse im Plenum und vergleichen Sie sie mit denen der anderen Kursmitglieder.

Ü4 Diskussion im Plenum: Inwiefern darf man die Stereotypie “verteidigen”?

Durch die Aufstellung und Besprechung solcher Listen werden nicht nur Wortschatzprobleme geklärt und neue sprachliche Mittel (Synonyme) entwickelt. Gleichzeitig kommt es zur Aufdeckung und Besprechung von interpretatorischen Problemen (warum soll Zurückhaltung eine negative Eigenschaft sein?).

4. Wichtiger als das spezifische Verständnis des Artikelinhalts ist aber die strategische Lesefähigkeit der Studierenden. Wie hoch war der Frustrationsgrad bei den einzelnen Studierenden? Hängt das eventuell mit den gewählten Schritten zusammen? Gibt es zum Beispiel einen Unterschied zwischen Studierenden, die sich auf die Erarbeitung einer Liste der im Artikel enthaltenen Behauptungen konzentriert haben, und solchen, die versucht haben, jedes Wort nachzuschlagen und zu übersetzen?

### Erweiterung/Kontextualisierung: Stereotypie und Wirklichkeit

In diesem Kapitel haben wir uns bisher mit den “Inhalten” von Stereotypen beschäftigt. In den meisten Fällen handelt es sich um negative Verallgemeinerungen über und Vorurteile gegen Mitglieder einer spezifischen Gruppe: “die” Deutschen, “die” Kanadier usw. Es geht darum, die Studierenden darauf aufmerksam zu machen, daß Stereotype bestehen und wie sie—von den Mitgliedern einer Gruppe auf sich selbst oder auf eine andere Gruppe bezogen—eingesetzt werden. Bei einer solchen Behandlung von Stereotypen besteht aber die Gefahr, daß auch Stereotype einseitig eingeschätzt werden.

Um dieser Gefahr entgegenzuarbeiten, bringen wir als Erweiterung/Kontextualisierung eine eher theoretische Betrachtung des Themas. Es handelt sich also um eine neue Textsorte—wissenschaftliche Prosa—und gleichzeitig um eine neue Perspektive. In einem Auszug aus einem Aufsatz über “Stereotypie und Wirklichkeit” behauptet Hermann Bausinger, daß Stereo-

type nicht nur negativ gesehen werden dürfen.<sup>4</sup> Bausingers Ausführungen dienen gleichzeitig der Erweiterung des sprachlichen und begrifflichen Instrumentariums der Kursmitglieder, d.h. ihrer Fähigkeit, über das Problem der Stereotypie nachzudenken und dazu Stellung zu nehmen.

#### Bearbeitungsvorschläge

1. Dieser Auszug bietet die Gelegenheit, die bisher entwickelten Lesestrategien auf einen verhältnismäßig kurzen Text anzuwenden. Die Studierenden sollen sich gleichzeitig beim Lesen "über die Schulter" sehen, das heißt, sie sollen versuchen, ihren eigenen Leseprozeß festzuhalten. Welche Wörter fallen ihnen sofort auf und warum? Wo treten Schwierigkeiten auf?
2. Lassen Sie also den Text in Zweier-Gruppen lesen: ein Kursmitglied liest den Text vor und kommentiert das Leseverständnis, das andere hält den Prozeß schriftlich fest. Dann tauschen sie die Rollen. – Ü1
3. Nachdem beide Studierende den Text gelesen und kommentiert haben, können sie gemeinsam Strategien entwickeln, um mit dem Text zu rechtzukommen. Unbekannte Vokabeln nachschlagen, syntaktische Strukturen analysieren, "wichtige Begriffe" unterstreichen, das Argument in Haupt- und Nebenargumente (Thesen) gliedern— alle gehören zum Repertoire des kritischen Lesens. – Ü2
4. Jetzt berichten die Gruppen im Plenum, und die Ergebnisse werden verglichen und besprochen. – Ü3
5. Anschließend kann die Gruppe auf den Inhalt des Auszugs eingehen— inwiefern darf man die Stereotypie "verteidigen"? Kann man Bausingers Thesen auf die anderen Texte anwenden, die in diesem Kapitel gelesen wurden? – Ü4

4. Hermann Bausinger: "Stereotypie und Wirklichkeit". In: Alois Wierlacher (Hg.). *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, München: Hueber, 1988, Bd. 14, S. 161.

# Aktuelles Fachlexikon

## Stereotyp und Vorurteil

Stereotyp und Vorurteil werden im Alltag meist synonym verwendet. Man bezeichnet damit feste, negative, diskriminierende und falsche Verallgemeinerungen. Heute versucht man in der Forschung, die beiden Begriffe zu unterscheiden. Das Vorurteil gilt als stärker mit Gefühlen besetzt, so daß es eher zu einem diskriminierenden Verhalten führen kann und dann eine von vornherein feindselige Haltung ausdrückt ("die Deutschen sind kalt und machtbesessen"), während Stereotyp eher die gefühlsmäßig neutrale, kognitive Form der Verallgemeinerung bezeichnet ("Alle Deutschen arbeiten viel").

Stereotypen sind eine Art schematischer Denk- und Wahrnehmungshilfen, deren sich jeder bedient, um die Vielfalt der Erscheinungen für sich zu ordnen und zu vereinfachen. Die Stereotypen, die jede Nation und jede soziale Gruppe über andere Nationen und andere soziale Gruppen hat, gehören zu den Konventionsbeständen dieser Gruppen, zu ihrem "Weltbild"; sie werden von den Menschen durch Erfahrung

oft nicht modifiziert oder korrigiert. So ist es sicher im Vergleich zu anderen Ländern richtig, wenn man sagt "die Deutschen sind pünktlich"— die Erfahrung würde aber lehren, daß dies eine sehr starke Verallgemeinerung ist und in der Realität auch in Deutschland sich viele Menschen, die Eisenbahnen etc. verspäten— gleichzeitig gilt, daß Pünktlichkeit für viele Deutsche (wiederum im Gegensatz zu anderen Nationen) durchaus ein "Wert", ein akzeptiertes Merkmal eines tüchtigen Menschen ist.

Im Fremdsprachenunterricht müssen Lehrbücher und Lehrer notwendig mit Stereotypen arbeiten, um ihren Schülerinnen und Schülern trotz knapper Zeit und begrenzter Sprachkenntnisse eine Vorstellung von der Zielkultur und den Sprechern der Zielsprache zu geben— das geht nicht *ohne* Vereinfachung. Zugleich aber soll die zunehmende Sprachbeherrschung den Schülern die Möglichkeit geben, die andere Kultur und Nation tatsächlich kennenzulernen und die vorhandenen Stereotypen durch eigene Wahrnehmung zu überprüfen. Damit das möglich ist und Wahrnehmung nicht nur durch die

Diese Definitionen (aus *Fremdsprache Deutsch*, Juni 1992, S. 65) können bei der allgemeinen Diskussion über die Funktion(en) von Stereotypen behilflich sein.

Brille vorhandener Stereotypen erfolgt, müssen die vorhandenen Stereotype über das Zielland und die Rolle der Stereotypen thematisiert werden.

### Literatur:

Bausinger, Hermann: Stereotypie und Wirklichkeit. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, 1988, S. 157–170.

Sixt, Bernd: Stereotype und Vorurteil im Kontext sozialpsychologischer Forschung. In: Günther Blaicher (Hg.): *Erstarrtes Denken: Studien zu Klischee, Stereotyp und Vorurteil in englischsprachiger Literatur*. Tübingen 1987. S. 41–54.

### Selbstbild und Fremdbild

Individuen und Gruppen haben nicht nur Vorstellungen von anderen Menschen und Gruppen, sondern auch von der eigenen besitzen sie Vorstellungen, die sich auf gemeinsame Wertvorstellungen beziehen. Stereotypen, die sich auf eine fremde Gruppe beziehen, nennt man **Heterostereotypen**, die das **Fremdbild** dieser Gruppe

ausmachen, also etwa das Bild, das Franzosen von den Deutschen haben. Die Vorstellungen, die man von der eigenen Gruppe hat, sind **Autostereotypen**, die das **Selbstbild oder Eigenbild** ausmachen.

In der Landeskunde ist besonders von Gottfried Keller schon früh die Forderung erhoben worden, nicht lediglich ein objektives Bild von der anderen Kultur zu vermitteln, sondern auch das, was die anderen über die eigene Gruppe denken. Deshalb werden für den Deutschunterricht oft Texte angeboten, in denen die Meinungen von Deutschen über die jeweils andere Kultur artikuliert wird. Keller hoffte, ein gegenseitiges Verstehen von Gruppen untereinander dadurch zu erreichen, daß das Selbstbild und die beim andern vermuteten (also z. B. solche, von denen die Deutschen meinen, daß die Franzosen sie über die Deutschen haben) und ermittelten Fremdbilder miteinander in Einklang gebracht werden, eine sehr anspruchsvolle und schwer zu realisierende Erwartung. Realistischer ist es wohl, sich darauf zu beschränken, die Verschiedenartigkeit unterschiedlicher Kulturen und

deren Bilder voneinander bewußt zu machen und die Anerkennung von Verschiedenheit zur Grundlage von Verständigung zu machen.

### Literatur:

Keller, Gottfried: Erkenntnisse der Sozialpsychologie als Grundlage kulturkundlicher Didaktik. In: *PRAxis DES NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHTS*, 16, 1969, S. 261–281.

O'Sullivan, Emer: Der produktive Umgang mit nationalen Stereotypen in der Kinder- und Jugendliteratur als Teil landeskundlicher Bewußtmachung im Fortgeschrittenenunterricht. In: *NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN* 1987, Heft 4, S. 217–222.

Trautmann, Günter (Hg.): *Die häßlichen Deutschen? Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1991.

EMER O'SULLIVAN

## Haupttext 2: *Deutschland heute*

Die Studierenden haben bisher verschiedene Deutschlandbilder kennengelernt, die wir durch folgenden Text ergänzen wollen. Lassen Sie den Text nach kurzer Einführung individuell lesen. Es handelt sich um einen Auszug aus der Touristenbroschüre *Willkommen in Deutschland*, die von offiziellen Stellen in der Bundesrepublik verteilt wird.<sup>5</sup> Sie ist auch in Englisch und anderen Sprachen erhältlich. Diese Angaben brauchen Sie den Studierenden aber nicht gleich zu geben (siehe Bearbeitungsvorschlag 2). Sie können von den Studierenden selber erarbeitet und/oder nachgeliefert werden.

### Bearbeitungsvorschläge

1. Bilden Sie Kleingruppen (2 oder 3 Kursmitglieder) und lassen Sie sie einzelne Abschnitte des Textes bearbeiten und auf kontroverse Thesen in der Sichtweise der Autorin/des Autors hin untersuchen. Diese Thesen sollen die Studierenden zusammenfassend formulieren. In dem Text sind mindestens 10 zentrale Thesen enthalten. – Ü1

Wichtige Thesen wären zum Beispiel:

1. Deutschland ist ein sehr lebendiges Land, das im Heute denkt und trachtet.
2. Deutschland nimmt sich so, wie es ist, und seine Nachbarn so, wie sie sind.
3. Deutschland kennt die Vergangenheit und hat eine Zukunft. Deutschlands Heute lebt aus der Vergangenheit. Wer des Mitgebrachten entledigt ist, kann besser anfangen.
4. Deutschland ist selbstsicher und seiner Freunde gewiß.
5. Thomas Mann ist ein großer, weltberühmter Deutscher.
6. Die Städte sind funkelnelnagelneu, liebevoll genau und gewissenhaft richtig wiederhergestellt.
7. Vieles findet Achtung und Beachtung.
8. Deutschland besitzt kein Strahlungszentrum.
9. Deutschland besitzt keine vernachlässigte Provinz.
10. Deutschland hat wirtschaftliche, kulturelle, politische, soziale, geistige, künstlerische und wissenschaftliche Energie.

5. *Willkommen in Deutschland*. München: Prestel-Verlag, 1985, S. 4.

## Haupttext 2: *Deutschland heute*

Sie haben bisher verschiedene Deutschlandbilder kennengelernt. Hier ist eine ganz neue Perspektive:

### Deutschland heute

Wer heute nach Deutschland, in die Bundesrepublik Deutschland, kommt, ob als Fremder zum erstenmal oder aus längst vertrauter Gewohnheit, gleichviel—er spürt sogleich: Dieses ist ein sehr lebendiges Land. Es denkt und trachtet im Heute. Es nimmt sich so, wie es ist, und seine Nachbarn so, wie sie sind. Das war nichtimmerso, und es ist eine gute Sache.

Heißt das vielleicht, daß man hierzulande mithin nur für das Heute lebt, mit seiner Industrie und seiner Wirtschaft, seiner Wissenschaft und Technologie, seinem Städtebau, seiner Kunst, Literatur, Musik, die Vergangenheit nicht kennt, um die Zukunft sich nicht schert? Wenn der erste Blick einen solchen Eindruck gibt, dann ist es gut, einen zweiten zu tun. Dieses Land hat eine Vergangenheit, und eine Zukunft hat es wohl auch, und mit beiden ist es hierzulande ein wenig anders bestellt als jenseits der deutschen Grenzen.

Es ist noch kein Menschenalter her, da wurde dieses Land in eine so unmäßige Zukunft gestürzt, daß daraus eine abscheuliche Vergangenheit wurde. Wahr ist aber auch, daß es sich sehr genau und gewissenhaft mit der Vergangenheit befaßt hat, und das hat ihm Schritt für Schritt ein Heute erbracht, in dem es leben kann und andere mit ihm leben können: seiner selbst einigermaßen sicher, seiner Freunde einigermaßen gewiß.

Als der Zweite Weltkrieg zu Ende war, prägte ein großer, weltberühmter Deutscher, Thomas Mann, ahnungsvoll das Wort vom "Vorsprung des Besiegten" und meinte damit: Wer aller Habe, alles Mitgebrachten an materiellem und geistigem Gepäck gründlich entledigt ist, der vermag besser neu anzufangen, steht der gegenwärtigen Welt, ihren neuen Ideen und Vorstellungen, Erfordernissen und Möglichkeiten aufgeschlossen, aufnahmewillig, verwirklichungsfreudig gegenüber. Wer heute nach Deutschland kommt, wird als bald

gewahr werden, ob dieser Vorsprung genutzt, wo und wie er genutzt worden ist. Das sehe er selbst in den großen Städten des Landes, die es so, wie sie heute dastehen, vor vierzig Jahren überhaupt nicht gab. Zuweilen allerdings sind sie—wie das uralte Nürnberg—so funkelnelnagelneu, so liebevoll genau und so gewissenhaft richtig aus einem Trümmerhaufen wiederhergestellt, daß man meinen möchte, Vergangenheit und Gegenwart seien ein und dasselbe.

Man muß, man soll in Deutschland ein wenig auf und ab und hin und her fahren und wird eine andere Seite dieser Gegenwärtigkeit erkennen. Man bemerkt, daß überall in Deutschland heute so Vieles Achtung und Beachtung verdient, und das mag seinen guten Grund darin haben, daß dieses Land anders als seine Nachbarn ohne Mitte oder Mittelpunkt auskommen muß und diesen Mangel sehr zu seinem Vorteil nützt. Die Bundesrepublik Deutschland hat wohl eine Stadt mit einem Regierungssitz, aber sie hat keine große Hauptstadt, die alle Energien und Ideen des Landes an sich reißt und zusammenfaßt, um sie alsdann wieder zurückzustrahlen. Deutschland besitzt auf Grund seiner bundesstaatlichen Struktur kein solches Strahlungszentrum und folglich keine vergessene, vernachlässigte, abseits gelegene Provinz. Es fängt überall, wohin man kommt, neu und anders und überraschend an; es besitzt so viele Brennpunkte und Zentren, wie es Landschaften besitzt, die alle ihre besondere Gegenwart im Gesicht tragen und von überallher nach überallhin ausstrahlen mit dem, was sie an wirtschaftlicher und kultureller, an politischer und sozialer, vor allem aber an geistiger, künstlerischer und wissenschaftlicher Energie zu geben haben.

Deshalb überlege man nicht, wie man anderwärts überlegt: wo fängt dieses Land an, von wo geht es aus? Man überlege, was einen interessiert, und sehe nach, wo es zu finden ist. Fast könnte man sagen: Es ist alles überall; und überall lebendig und gegenwärtig.

Ü1 Unterstreichen Sie bitte die zentralen Thesen des Textes und formulieren Sie:

Redemittel

Der Text vertritt die Ansicht, daß . . .  
Er spricht/handelt von . . .  
Folgende Thesen kann ich erkennen: . . .  
    können erkannt werden:  
    sind erkennbar:  
    werden deutlich:

Ü2 Schreiben Sie den Text so um, daß er eine andere Perspektive einnimmt, aber die Thesen dennoch übernimmt (indem mindestens eine Variable der Perspektive variiert wird).

Ü3 Wortschatzarbeit

Sehen Sie die Bedeutung von "Gegenwärtigkeit" im Wörterbuch nach!

a. Zu "Gegenwärtigkeit" finde ich in meinem Wörterbuch folgenden Eintrag (nur eine Zusammenfassung): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b. Ich habe keinen Eintrag gefunden. Meiner Meinung nach bedeutet "Gegenwärtigkeit" aber \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_. Es ist verwandt mit \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Vielleicht sind Sie jetzt enttäuscht. Sie würden mehr solcher Frustrationen erleben, wenn Sie ähnliche Wörter nachschlagen würden. Warum wohl? Sehen Sie mal unter "Gegenwart" nach! Dieses Wort wird seit langem verwendet, ist "eingebürgert". Von diesem Nomen ist das Adjektiv "gegenwärtig" abgeleitet und von diesem Adjektiv das Neunomen, das Sie nicht gefunden haben. Die Endsilben *-heit* und *-keit* sind im Deutschen sehr nützlich und produktiv bei der Ableitung von Adjektiven (zum Beispiel *gemütlich* → *Gemütlichkeit*, *schön* → *Schönheit*). Bei vielen Substantiven aber ist eine solche Ableitung völlig unsinnig, weil es ja bereits ein Nomen mit der gleichen Bedeutung gibt, das außerdem meistens die Wurzel der Ableitung ist (Beispiele: *gegenwärtig* → *Gegenwärtigkeit* [statt: *Gegenwart*]; *sinnhaft* → *Sinnhaftigkeit* [statt: *Sinn*]).

2. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, die aufgeworfenen Thesen weiterzuerfolgen. Nach dem bereits dargestellten Ansatz schlagen wir vor, die Studierenden mit der Frage zu konfrontieren, was sie an diesem Text und an seinen Thesen für besonders wichtig, problematisch oder relevant halten.

Zwei der Möglichkeiten für eine intensivere Weiterbearbeitung werden erfahrungsgemäß in die engere Wahl kommen: Eine Untersuchung der Gültigkeit der Thesen und eine Überprüfung ihres stimmigen Verhältnisses zueinander (Kohärenz).

Entscheidet sich die Gruppe für den ersten Weg, so wäre die Überlegung angebracht, welche Voraussetzungen (Erfahrungen, Sachwissen) für die Diskussion nötig wären. Gegebenenfalls könnten einzelne Thesen recherchiert werden.

Der zweite Weg ist weniger faktengebunden, da er sich zunächst auf den Text selbst beschränken kann. So können die Thesen auf mögliche Widersprüche und Kohärenzen untersucht werden. Sofern die Studierenden die Thesen für kohärent halten, können sie versuchen, einen gemeinsamen Nenner zu formulieren. Oder sie können formulieren, welche Widersprüche sie bemerken.

Beide Wege führen zur Frage nach der **Perspektive des Textes: Wer** könnte ihn für **welchen Zweck** und für **welche Leser** geschrieben haben? Diese Frage soll im Plenum diskutiert und die verschiedenen Meinungen dazu sollen jeweils belegt werden. (In Wirklichkeit handelt es sich ja um die oben angegebene Broschüre.) Wichtiger als "die richtige Antwort" ist aber der Prozeß, zu einer vertretbaren Hypothese zu kommen.

3. **Hausaufgabe:** Lassen Sie die Studierenden den Text so umschreiben, daß er eine andere Perspektive einnimmt, aber die Thesen dennoch übernimmt (indem mindestens eine der oben gegebenen Variablen der Perspektive variiert wird). – Ü2

4. **Hausaufgabe:** Wortschatzarbeit: "Gegenwärtigkeit". – Ü3

5. Als dieser Text geschrieben wurde, gab es noch zwei deutsche Staaten. Bit-ten Sie die Studierenden, sich zu überlegen, was jetzt neu/anders formuliert werden müßte. – Ü4

Sehr oft basieren diese Ableitungen auf Komposita mit *-haft* (*sinnhaft*, *Sinnhaftigkeit* usw.), was die Sache aber nicht besser macht. Im Gegenteil: Solche Wörter machen einen geschriebenen oder gesprochenen Text nur unnötig schwierig und verschleiern eher seine Bedeutung. Der einzige mögliche Vorteil für Sie: Nomina auf *-heit* und *-keit* sind immer feminin.

#### Gegenüberstellung: "München 1980"

In der Gegenüberstellung führen wir das Kontrastivitätsprinzip dadurch fort, daß das bisher Be-handelte mit einer neuen—meist kritischen—Perspektive konfron-tiert wird. In diesem Kapitel fin-det sich ein Lied der Lieder-macherin Bettina Wegner.<sup>6</sup>

#### Bearbeitungsvorschläge

1. Erfahrungsgemäß sind "ad-vance organizers" eine Hilfe für die Studierenden. In dieser Phase des Kapitels wollen wir den Überraschungseffekt der Gegen-überstellung erhalten und nicht durch eine ausgedehnte Vorent-lastung abschwächen. Anderer-seits wollen wir aber nicht völlig auf eine Vorbereitung verzichten. Wir schlagen deshalb vor, diese Vorbereitung nicht *unmit-telbar* der Behandlung des Liedes voranzustellen, sondern in frühere Phasen einzugliedern. Wie aus den folgenden Hinter-grundinformationen ersichtlich wird, aber auch wegen ihres ex-ponierten Stellenwertes als Trä-ger von Stereotypen, kommen besonders zwei andere Lieder in Frage: "In München steht ein Hofbräuhaus" und "Ein Prosit der Gemütlichkeit". Beide finden sich auf Ihrer Kassette. Sie wer-den sicher eine geeignete Stelle dafür im Unterricht finden. Als Möglichkeit bietet sich aber auch die Diskussion des Stereotyps "Bierbauch" (beziehungsweise der assoziierten Stereotype "Bier" und "Oktoberfest") im Haupttext an.

Ü4 Als dieser Text geschrieben wurde, gab es ja noch zwei deutsche Staaten. Was müßte jetzt neu/anders formuliert werden?

#### Gegenüberstellung: "München 1980"

Der Text der Gegenüberstellung ist ein Lied von Bettina Wegner. ☞ Dazu folgende Hintergrundinformationen:

#### Zum Hintergrund

**Bettina Wegner** "erhielt den Berufsausweis 1972, obwohl ihre Biographie Schönheitsfehler hatte. Sie ist 1947 geboren, wurde Bibliotheks-facharbeiterin, Schauspiel-schülerin, exmatrikuliert, Siebdrucker, Bibliotheksan-gestellte. Die Exmatrikulation passierte 1968 auf Grund Verteilens von Flug-blättern. 1968 war ein seltsames Jahr, nicht nur für Bürgertschechoslowakischer Staatsangehörigkeit. Bettina bekam eine Haftstrafe, die später ausgesetzt wurde. Sie ist eine leidenschaftliche Per-son, die nie Erwartungen erfüllt, wenn sie dabei lügen oder weghören müßte" (Sarah Kirsch über Bettina Wegner).

Am 26. September 1980 verübte Gundolf Köhler, ein Mitglied der rechts-extremistischen "Wehrsport-gruppe Hoffmann", ein At-entat auf dem Münchner Oktoberfest. Die Bombe war am nördlichen Haupteingang der Oktoberfestwiese ver-steckt und explodierte—

möglicherweise verfrüht— am frühen Abend, also zu einer Zeit, wo das Oktober-fest "aus allen Nähten platzt". Vierzehn Menschen, darunter der Attentäter, wurden getötet, 219 weitere zum Teil schwer verletzt. Die Umstände des Attentates (ob Köhler im Auftrag oder auf eigene Faust handelte und die Bombe absichtlich früher gezündet wurde) sind bis heute nicht eindeutig geklärt. Die Repräsentanten des Festkomitees und der Stadt München entschieden sich, das Fest nach eintägiger Unterbrechung fortzusetzen. Die Musikkapellen wurden gebeten, auf das Spielen der Lieder "In München steht ein Hofbräuhaus" und "Ein Prosit der Gemütlichkeit" aus Respekt für die Opfer zu ver-zichten. Eine Abnahme der Besucherzahlen, die aller-dings schwer zu ermitteln sind, konnte an den restli-chen Tagen des Festes nicht festgestellt werden.

6. Bettina Wegner: *Wenn meine Lieder nicht mehr stimmen*. Hamburg: Rowohlt, 1982 (=rororo 4399). Die Hintergrundinformatio-nen entstammen den Beobachtun-gen der Autoren und Paul Lersch (Hg.): *Die verkannte Gefahr. Rechtsradikalismus in der Bundes-republik*. Reinbek: Rowohlt, 1981 (=Spiegel-Buch, Bd. 10), S. 279.

## München, Oktober 1980

Vielleicht soll man ein Volk nicht messen  
an seinem Alltagskleid  
Nur will ich einfach nicht vergessen  
daß ihr vor Schmerz nicht schreit  
wenn unter euch ein Mensch verblutet  
auf irgendeinem Fest  
Ich hätte wirklich nicht vermutet  
daß ihr so schnell vergeßt

Mir fällt die schlimme Olympiade  
von zweiundsiebzig ein  
die wurde auch zur Maskerade  
auf einem Leichenstein  
Von den Politikern erwarte  
ich Besseres ja nicht  
doch daß ihr euch dies Fest nicht spartet  
von selbst, als eure Pflicht

Das war es wohl, was mich erschreckte  
das mußte euch passiern  
deutsch war die Stadt, die nicht entdeckte  
daß Nazis aufmarschiern  
Die Fotos waren gut zu sehn  
von diesem Attentat  
Euch müßte doch die Lust vergehn  
auf Weißwurst mit Salat  
Wer muß denn alles noch verrecken  
bis daß ihr nicht mehr lacht  
Die Wurst soll euch im Halse stecken  
wenn ihr so weitermacht

*Bettina Wegner*

Ü1 Wie verhält sich dieser Text zu den anderen Texten des Kapitels?

Ü2a Schreiben Sie eine Gesamtbewertung dieses Kapitels.

Ü2b Geben Sie eine Definition von Stereotypie: Was sind, was können Stereotype?

2. Sie können jetzt den Text einführen. Das können Sie zum Beispiel dadurch tun, daß Sie einfach sagen: "Wir haben bis jetzt verschiedene Darstellungen von Deutschen kennengelernt, hier ist nun eine weitere Perspektive". Spielen Sie das Lied jetzt zweimal vor, ohne daß die Gruppe den Text vor sich hat. Da es sich hier um die Textsorte "Lied" handelt, sollte sie auch möglichst authentisch präsentiert werden. Der Text dient daher in erster Linie als didaktisches und analytisches Hilfsmittel.

3. Der nächste Schritt besteht darin, daß versucht wird, Unklarheiten zu klären. Inwieweit Sie dabei auf die Textvorlage zurückgreifen beziehungsweise es für nötig halten, das Lied weitere Male vorzuspielen, ergibt sich aus den jeweiligen Anforderungen im Unterricht. Beim Sammeln der Fragen gehen Sie vor wie bei der Behandlung des 1. Haupttextes. Als fruchtbare Leerstellen erweisen sich Begriffe wie "Alltagskleid" (als Metapher für "alltägliches Verhalten") und "verrecken" (Registerwahl; Abschätzigkeit, Nazi-Wortschatz), der Gebrauch von "ihr" (wer ist "ihr"?) sowie Ellipsen (zum Beispiel das Objekt des Vergessens in der ersten Strophe).

4. Das kann zu einer generellen Diskussion von Bettina Wegners Standpunkt, wie er im Lied zum Ausdruck kommt, überleiten. Diese Diskussion kann durchaus Stellungnahmen der Studierenden dazu einschließen, zum Beispiel die Bewertung der Frage, ob Bettina Wegners Kritik und Erwartungen berechtigt/realistisch sind. – Ü1

5. Es wäre jetzt angebracht, die früheren Darstellungen von Deutschland und den Deutschen in eine vergleichende Gesamtbeurteilung einzubeziehen. (Worin sehen die Studierenden Gemeinsamkeiten/Unterschiede? Auch eine Diskussion über den Kapaufbau dieses Buches und der sich darin möglicherweise spiegelnden Tendenz der Autoren sollte nicht ausgeklammert werden, sofern für eine solche Diskussion Interesse besteht.) – Ü2

Wenn man kritisches Denken und autonomes Lernen ernst nimmt, so muß man den Studierenden vor allen Dingen Mittel an die Hand geben, die es ihnen erlauben,

- Informationsquellen zu finden und nutzbar zu machen
- beliebige Texte zu erschließen
- effizient zu lernen und
- adäquat ihre Fragen und ihren Standpunkt zu formulieren.

Das gesamte Lehrbuch zielt darauf ab. Die oben genannten Mittel werden also permanent gefördert. In diesem ersten "strategischen" Kapitel sollen Lesestrategien gezielt besprochen und vermittelt werden. Ein Teil unserer Empfehlungen wendet sich direkt an die Studierenden, ein Teil soll von Ihnen eingeführt werden.

### Einleitung

(Dieser Teil von Ihnen eingeführt werden.)

Immer wieder stehen die Studierenden vor dem Problem, neue Informationen aus unbekanntem Texten herauszusuchen zu müssen. Da dieser Umgang mit (Gebrauchs-)Texten auch in diesem Buch großen Platz einnimmt, sollen hier ein paar Strategien aufgeführt werden, die diese Arbeit erleichtern können. Diese Strategien gelten in abgewandelter Form für den Umgang mit den meisten schriftlichen Texten und werden von vielen Lesern, meist unbewußt, auch in der Muttersprache verwendet. Sie werden hier besprochen, nicht um die Studierenden aus eigenen (effizienten) "Lesebahnen" zu werfen, sondern um ihnen als Orientierungslinien zu dienen, wo Verstehensprobleme auftreten, und um sie zu systematischem Lesen zu ermuntern.

Zwei Arten von Lesestilen lassen sich unterscheiden:

1. das überfliegende Lesen
2. das intensive (totale) Lesen.

Beim überfliegenden Lesen wollen wir zwei Techniken hervorheben, die in diesen Lehrmaterialien besonders da angewendet werden sollen, wo eine bestimmte Textauswahl getroffen oder große Textmengen gesichtet werden sollen.

Das *Skimming*: Diese von den Studierenden automatisch beherrschte Technik dient der ersten Orientierung der/des Lesenden über Textsorte, Gliederung, graphische Präsentation und Kernbegriffe eines Textes. Es vermittelt nur einen groben Eindruck von den Absichten eines Textes.

Das *Scanning*: Es setzt voraus, daß die/der Lesende bereits eine Idee von dem hat, was sie/er zu lesen beabsichtigt. Das heißt, es wird versucht, bestimmte Begriffe wiederzufinden, die man aus einer bestimmten Kontextsituierung heraus (zum Beispiel durch die Lehrerin beziehungsweise den Lehrer) erwartet oder die von ganz allgemeinem Interesse sind. Man kann hier auch von "suchendem Lesen" sprechen.

Lehrende sollten nicht versuchen, mit Hilfe dieser Techniken mehr Information in kürzerer Zeit "aus ihren Kursmitgliedern herauszulocken". Dafür muß zusätzlich auf die Strategien des intensiven Lesens zurückgegriffen werden. Dennoch sollten aber die Strategien des überfliegenden Lesens im Unterricht ausdrücklich besprochen und

eingesetzt werden. Allzu oft "kleben" Studierende in der Fremdsprache an einem Text, was ein zügiges Vorgehen behindert. Die Studierenden sollen erfahren, daß sie vieles begreifen können, wenn sie auch nicht jedes Wort genau verstanden haben, und sie sollen Textmengen in der Fremdsprache genauso natürlich verarbeiten wie in ihrer Muttersprache. Und dabei spielen die Strategien des überfliegenden Lesens eine bedeutende Rolle.

Das intensive Lesen ist nicht mit einem Lesedurchgang zu bewältigen. Deshalb teilt man es geeigneterweise in mehrere Schritte auf. Eine der bekanntesten und erfolgreichsten Methoden ist die SQ3R-Methode, die aus den Schritten *Survey* (S), *Question* (Q), *Read, Recite* und *Review* (3R) besteht. In der *Survey*-Phase schaffen Lesende sich mittels der Techniken des überfliegenden Lesens einen groben Überblick über Inhalt und Aufbau des Textes. In der *Question*-Phase ermitteln sie für sich selbst potentiell relevante Fragen an den Text, das heißt, sie bauen verschiedene Erwartungen—und damit Fragen—auf, die in der *Read*-Phase bestätigt, enttäuscht oder aber differenziert werden. Diese Phase des intensiven Lesens sollte zweckmäßigerweise in verschiedene Einzelschritte (Arbeitsphasen) unterteilt werden. Um das Gelesene nun auch zu behalten, sollen die Lesenden in der *Recite*-Phase versuchen, den

Argumentationsgang beziehungsweise die Thesen des Textes zu rekapitulieren. Dabei wird sich herausstellen, daß im Textverständnis noch einige Lücken bestehen, die durch ein gezieltes Zurückgehen zum Text gefüllt werden können. In der abschließenden *Review*-Phase sollte der Text nochmals als Ganzes gelesen und nun auch weitestgehend verstanden werden (eine gute Einführung und einen guten Überblick zu Lese-strategien und anderen Lernstrategien gibt Rampillon 1985—zu finden unter "Weiterführende Literatur").

Im folgenden möchten wir an einem Beispiel in Form eines Zeitungsartikels die einzelnen Lese- und Verarbeitungsschritte besprechen.<sup>1</sup> Das strategische Vorgehen läßt sich an ihnen gut und übersichtlich darstellen, auch wenn natürlich jeder Text immer eine individuelle Bearbeitung erfordert, die Lehrbuchmacher nie vorschreiben können.

1. Der Artikel ist in der *Abendzeitung* erschienen.

## Einleitung

Wenn man eine Fremdsprache lernt, muß man viele Texte lesen, die auch Wörter und Begriffe enthalten, die man noch nicht kennt. Kann man solche schweren Texte trotzdem verstehen? Wir glauben ja. Und hier sollen Sie lernen, wie Sie mit wenigen Strategien fremde Texte besser verstehen können, auch wenn Sie nicht alle Wörter verstehen.

Dieser Teil wird von Ihrer Lehrerin oder Ihrem Lehrer eingeführt.

## Verirrter "Brummi" sorgte für Chaos

Lkw wendete: 3 Verletzte und 10 000

Mark Schaden

**Würzburg**—Ein Wendemanöver eines Sattellastzugs in einer engen Straße in Rimpar (Landkreis Würzburg) hat nach einer Verkettung von Unfällen und Pannen drei Verletzte gefordert. Ein Passant und der Lasterfahrer kamen mit Verbrennungen in ein Krankenhaus, ein Rentner erlitt Beinverletzungen. Die Polizei sprach gestern von einer beinahe komischen "Kettenreaktion".

Wie ein Polizeibeamter mitteilte, hatte sich ein 33-jähriger Kraftfahrzeugmeister aus Hammelburg am Donnerstagabend in dem Ort verfahren und wollte in der engen Straße wenden. Da er einen zu kleinen Bogen gefahren sei, sei ein Teil zur Lenkung der Hinterachse abgerissen und der Sattelaufleger aus der Spur gelaufen.

Zunächst rammte dieser leicht ein geparktes Auto, anschließend geriet der Aufleger gegen einen Gartenzaun, der auf einer Länge von 20 Metern beschädigt wurde. Ein weiterer Personenwagen wurde von dem auch noch nach der anderen Seite ausschwenkenden Teil auf einer Hälfte aufgerissen. Der Aufleger kam erst zum Stehen, als er an eine Gartenmauer prallte.

### Von Passant gewarnt

Als der Sattelzugfahrer von einem Passanten auf die Schäden aufmerksam gemacht wurde, wollte er die Fahrbahn freimachen, blieb jedoch mit dem Rest des Fahrzeugs an einer Gartenmauer hängen. Schließlich sei noch der Motor ausgegangen.

Zusammen mit einem Passanten, einem 56-jährigen, guckte der Fahrer mit Hilfe eines Gasfeuerzeugs in den Tank, um nachzuprüfen, ob der Dieselmotorkraftstoff versulzt war. Dabei sei es zu einer Verpuffung gekommen, bei der beide Männer Verbrennungen im Gesicht erlitten.

Als bereits ein Abschleppunternehmen am Ort war, wollte sich ein 60-jähriger Mann das ungewöhnliche "Unfallgeschehen" anschauen und stolperte dabei über ein zur Bergung verwendetes Seil, wobei er sich am Bein verletzte.

Der Sachschaden dieser "Unfallverkettung" beläuft sich auf 10 000 Mark.

Hinweise und Fragen an Kursmitglieder:

Sicherlich haben Sie bereits bemerkt, daß wir (die Lehrwerkautoren) uns bei der Deutung der Texte gerne auf Sie verlassen. Sie bestimmen, welche Aspekte wichtig sind und wie mit ihnen gearbeitet werden soll. Bei der Arbeit mit dem "Brummi-Text" möchten wir uns aber direkter einmischen. Folgende Fragen sind Hinweise darauf, wie man die Lesestrategien anwenden kann.

**Ü1a** Überfliegen Sie den Artikel. Erkennen Sie seine grobe Struktur?

**Ü1b** Verstehen Sie die Überschrift des Artikels ganz genau? Komprimieren Sie sie bitte auf drei oder vier Stichwörter.

---

**Ü2** Sie wissen jetzt zumindest, daß es sich um einen Unfall handelt. Was erwarten Sie von einem Bericht darüber, und was wollen Sie wissen? Notieren Sie sich die Fragen.

---

---

---

---

---

**Ü3a** Lesen Sie den Text möglichst schnell.

**Ü3b** Lesen Sie den Text nochmal und markieren Sie dabei unbekannte Wörter, die Sie für wichtig halten. Markieren Sie im Text die verschiedenen Teile des Artikels (siehe die Erklärung der strukturellen Merkmale von Zeitungsartikeln).

#### Das sollten Sie wissen

Es ist hilfreich, sich zunächst einige immer wiederkehrende strukturelle Merkmale von Zeitungsartikeln vor Augen zu führen:

1. Zeitungstexte und andere schriftlich präsentierte Texte besitzen in der Regel eine Überschrift (manchmal mit Untertitel), in der die wichtigste Information komprimiert wird. Sie zu verstehen, ist äußerst wichtig, da aus dieser Komprimierung zumindest ein bestimmter kontextueller Rahmen abgelesen werden kann. Abbildungen, Fotos und andere graphische Darstellungen (sofern vorhanden) erleichtern diese meist schwere Aufgabe wesentlich.
2. Dieser Rahmen wird häufig durch eine kurze Zusammenfassung der Geschichte etwas ausgebaut, die dem detaillierten Bericht vorangestellt ist. Man kann das "ein Resümee", "einen Abstract" oder umgangssprachlich "ein Vorabinfo" nennen.
3. Es folgt dann die detaillierte Schilderung bestimmter Ereignisse, also der eigentliche Kern des Artikels.
4. Am Ende davon findet man häufig eine Zusammenfassung mit dem paraphrasierten Inhalt aus Überschrift oder Abstract. Diese kann auch mit einem Ausblick auf parallele Ereignisse, Zukünftiges oder anderes bisher nicht Erwähntes oder einem Kommentar beziehungsweise einer Bewertung des Berichteten abschließen.

**Ü3c** Suchen Sie diese Wörter im Wörterbuch und schreiben Sie die Glossen (Definitionen) in oder neben den Zeitungstext. Lesen Sie den Satz oder Abschnitt mit dem neuen Wortmaterial nochmals. Mit manchen Wörtern werden Sie dabei vielleicht Schwierigkeiten haben, weil sie nicht zur Schriftsprache gehören oder ganz neue (Mode-)Schöpfungen sind. "Brummi" ist wahrscheinlich so ein Wort. Es ist abgeleitet von "Brummer", was selbst vom Verb "brummen" abgeleitet ist und auch eher in der Umgangssprache verwendet wird. Im Untertitel finden Sie ein Synonym dafür.

**Ü4a** Versuchen Sie jetzt, Ihre Fragen zu beantworten. Außerdem sollten Sie folgende Fragen beantworten können:

Wer oder was sind die Handelnden/die Beteiligten?

---

---

Wo ist etwas passiert? \_\_\_\_\_

---

---

Wann ist es passiert? \_\_\_\_\_

---

---

---

Was genau ist passiert, wie und warum? \_\_\_\_\_

---

---

---

Machen Sie sich Stichpunkte dazu, zeichnen Sie eventuell die Situation oder benutzen Sie andere graphische Hilfsmittel. Machen Sie eine Skizze zum Wer, Wo und Wie? 

**Ü4b** Welche Information konnten Sie mit den genannten Fragen nicht ermitteln? Wie paßt sie zu dem, was Sie bisher herausgefunden haben? Fragen Sie ruhig Ihre Lehrerin/Ihren Lehrer, wenn Sie finden, daß irgendetwas nicht paßt, oder gehen Sie nochmals zurück zum Text. Wieviel oder wie gut Sie lesen und nachschlagen, wissen wir nicht. Das hängt von Ihnen ab und muß auch von Ihnen gesteuert werden. Nicht auf jede Frage läßt sich immer in jedem Text eine Antwort finden. In anderen Texten dagegen findet man vielleicht mehrere Antworten zu einer Frage. Das heißt, Sie müssen die einzelnen Informationen einander zu-, neben- oder unterordnen. Weiter sollen Sie dann nach ergänzender, spezifizierender, weiterführender und kommentierender Information forschen.

## Beschreibungen im Text

(Dieser Teil soll wieder von Ihnen vermittelt werden.)

Wir haben hier besonders auf die Anordnung der einzelnen Teile eines Textes hingewiesen. Hinzu kommt aber, daß sie auch untereinander vernetzt (vertextet) sind. Die Wörter, die diese Vertextung ausdrücken, fungieren somit wie eine Beschreibung der Verstehenswege. Die bekanntesten und wichtigsten dieser Schilder sind die Verweismittel eines Textes. Laut Heringer (1987, S. 103ff), der eine sehr gute Zusammenfassung der Ergebnisse textlinguistischer Forschung in Bezug auf Lesestrategien gibt, sind unter anderem folgende wichtige Deutungsregeln für Verweisformen zu beachten.

Wir möchten Ihnen empfehlen, sofern Sie im Unterricht dafür Zeit haben, verschiedene Verweisparadigmata mit den Studierenden theoretisch oder an konkreten Texten zu erarbeiten. Sie können dazu ohne weiteres mit dem oben abgedruckten "Brummi-Text" beginnen (*ein . . . , der . . . , er . . . , sich . . .*). Die Studierenden sollten dabei einsehen, daß gerade viele der "kleinen" (und doch häufig so schwierigen) Wörter im Text ganz wichtige Verständnishilfen darstellen. Außerdem können Sie damit eine gute (weil funktional sinnvolle) Wiederholung früherer Grammatikkapitel verbinden (Artikelformen und Adjektive und deren Flexion, Personal- und Reflexivpronomen, unpersönliche Verweismittel, Tempusgebrauch, Konjunktivverwendung etc.). Die sprachliche Arbeit kann eingebettet werden wie in Ü6 vorgeschlagen (besonders ist hier auf die inkonsistente Verwendung des Konjunktivs in der indirekten Rede zu achten). – Ü6

Ü5 Lesen Sie jetzt den Text nochmal als Ganzes.

## Ü6 Chefin/Chef vom Dienst ("duty editor")

Als Chefin/Chef vom Dienst ist es Ihre Aufgabe, Texte Ihrer Redaktionsmitarbeitenden auf sprachliche Korrektheit zu überprüfen. Leider sind in diesem Fall in der Eile ein paar Sachen übersehen worden. Kommentieren Sie bitte, und machen Sie Verbesserungsvorschläge.

Hier ein paar wichtige Begriffe, die Ihre Lehrerin/Ihr Lehrer einführt.

### Das sollten Sie wissen: Lesestile

Zwei Arten von Lesestilen lassen sich unterscheiden:

1. das überfliegende Lesen
2. das intensive (totale) Lesen.

Beim überfliegenden Lesen wollen wir zwei Techniken hervorheben, die in diesen Lehrmaterialien besonders da angewendet werden sollen, wo eine bestimmte Textauswahl oder große Textmengen gesichtet werden sollen.

Das *Skimming* hilft Ihnen bei der ersten Orientierung über Textsorte, Gliederung, graphische Präsentation und Kernbegriffe eines Textes. Es vermittelt nur einen groben Eindruck von den Absichten eines Textes.

Das *Scanning* setzt voraus, daß Sie bereits eine Idee von dem haben, was Sie lesen wollen. Das heißt, es wird versucht, bestimmte Begriffe wiederzufinden, die man aus einer bestimmten Kontextsituierung heraus erwartet oder die von ganz allgemeinem Interesse sind. Man kann hier auch von "suchendem Lesen" sprechen.

Das intensive Lesen ist nicht mit *einem* Lesedurchgang zu bewältigen. Deshalb soll man es in mehrere Schritte aufteilen. Eine der bekanntesten und erfolgreichsten Methoden ist die SQ3R-Methode, die aus den Schritten *Survey* (S), *Question* (Q), *Read*, *Recite* und *Review* (3R) besteht.

## Beschreibungen im Text

Dieser Teil wird wieder von Ihrer Lehrerin/Ihrem Lehrer vermittelt.

Heringer (1987, S. 103ff, zu finden unter "Weiterführende Literatur") gibt sechs wichtige Deutungsregeln für Verweisformen an. Sie werden in Kasten zusammengefaßt.

## Das sollten Sie wissen

- Bei der Einführung wird der *ein-Artikel* verwendet; er signalisiert, daß uns der Gegenstand noch nicht bekannt ist. Dann folgen *Pronomen* oder *der-Artikel*; sie signalisieren, daß der Gegenstand schon eingeführt ist.  
*Ein Lastwagen (LKW) hatte einen Unfall. Bei dem Unfall gab es zwei Verletzte und großen Sachschaden.*
- Verweisende Ausdrücke passen sich im Genus und Numerus dem Vorgänger an:  
*Ein LKW-Fahrer hatte sich verfahren. Als er es bemerkte, wollte er zurückfahren.*
- Es gibt Vor- und Rückverweise. Beide haben ihre typischen Ausdrücke. Für Vorverweise haben wir *so, diejenigen, folgende*. Für Rückverweise haben wir *das, der, dieser, sie, ihr* usw.  
*Dabei stellte er sich so dumm an, daß er gegen einen Baum fuhr.*
- Es gibt nah- und fernverweisende Ausdrücke. Beispielsweise verweist man mit *dieser* auf einen textlich näheren Vorgänger als mit *jener*, ebenso *letzteres:ersteres, hier:dort*.  
*Nun kamen auch noch ein Fußgänger und ein Fahrradfahrer. Letzterer wollte dem Fahrer helfen.*
- Als Vorgänger wählt man bei nahverweisenden Ausdrücken stets den nächstmöglichen.  
*Das paßte ihm (diesem/dem Fahrer) ganz gut.*
- Als Vorgänger wählt man gern das Thema und setzt sich dann auch leicht über andere Grundsätze hinweg.

## Berichten/Erzählen

Ü1 Geben Sie eine kurze Orientierung (Abstract).

Ü2 Situieren Sie die Ereignisse (wann?, wo?).

Ü3 Berichten Sie die Abfolge der Ereignisse beziehungsweise des Geschehens und teilen Sie die Fülle der Ereignisse nach Hintergrund- und Vordergrundinformation ein. Halten Sie sich an die natürliche Abfolge der Ereignisse, vermeiden Sie zunächst irritierende Sprünge in der Chronologie.

Ü4 Berichten Sie von den Ergebnissen oder Konsequenzen.

Ü5 Berichten Sie von Parallelen oder ergänzen Sie den Bericht.

Ü6 Geben Sie, wenn Sie wollen und wenn Sie nicht schon genug haben, einen eigenen Kommentar oder Ihre eigene Sichtweise.

## Berichten/Erzählen

Sie können jetzt versuchen, das Unfallgeschehen von den Studierenden in ihren eigenen Worten rekonstruieren zu lassen (schriftlich und/oder mündlich). Dabei können die Studierenden in umgekehrter Reihenfolge vorgehen, wie bei der Zerlegung des Textes. Sie sollten daran denken, daß jemand, der nichts von der ganzen Angelegenheit weiß, von ihnen informiert werden will. Folgendes Schema kann dabei helfen (Der folgende Teil wendet sich direkt an die Studierenden): – Ü1–Ü6

Glauben Sie, daß Sie damit arbeiten können? Wenn nicht, verändern Sie die Strukturen so, wie Sie es für besser halten. Bei vielen Texten werden Sie ohnehin Anpassungen machen müssen, weil nicht alle Schriftstellerinnen und Schriftsteller so "ordentlich" schreiben (können?), müssen, sollen oder wollen.

## Weiterführende Literatur

Hans Jürgen Heringer: *Wege zum verstehenden Lesen. Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber, 1987.

Ute Rampillon: *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber, 1985.

Gerard F. Westhoff: *Didaktik des Leseverstehens*. München: Hueber, 1987.

In diesem Kapitel geht es um kürzere Textsorten. Sie bieten der Gruppe die Gelegenheit, sich mit verschiedenen konzeptuellen und sprachlichen Aspekten des Themenbereichs intensiv auseinanderzusetzen. Dadurch sollen die bisher gewonnenen Einsichten und Ergebnisse kontextualisiert und vertieft werden. Um den Prozessen des interkulturellen Verstehens beziehungsweise Mißverstehens gerecht zu werden, sollen die Kursmitglieder zunächst erfahren, wie sich die scheinbar identischen deutsch-englischen Begriffspaare "Schwein"/"pig" und "Hund"/"dog", die ihnen von dem Sun-Artikel bereits geläufig sind, sich jedoch in ihren Bedeutungsfeldern nicht völlig decken. Durch die Auseinandersetzung mit den in Kapitel 3 behandelten Texten erschließen sich die lexikalischen, umgangssprachlichen und folkloristischen Implikationen dieser "Tier-Ausdrücke".

## Vorentlastung

Nach unserem rezeptionsästhetischen Ansatz wählen wir einen Text (in diesem Fall, eine Kurzprosa von Paul Alverdes<sup>1</sup>), der möglichst viele "Leerstellen" hat, das heißt, der möglichst offen ist und verschiedene Einstiegsmöglichkeiten erlaubt.

## Bearbeitungsvorschläge

1. Als Begleitung zur Vorentlastung können Sie mit folgendem Witz anfangen: "Was ist der Unterschied zwischen Schweinen und Männern?" —

"Schweine werden nicht zu Männern, wenn sie trinken." Es gibt auch Postkarten, Aufkleber und andere visuelle Texte, die interessante Vergleichsmöglichkeiten anbieten.

2. Welche Aspekte des "Schweinischen" werden im Text angesprochen? Wieviele ähnliche Ausdrücke kennen die Kursmitglieder schon? Kennen sie Entsprechendes aus den englischsprachigen (oder anderen) Kulturen? – Ü2
3. Jetzt stellen Sie den Alverdes-Text auf Overheadfolie vor, am besten ohne Titel.   
Bitten Sie die Gruppe um ihre Fragen und Bemerkungen.
4. Worauf konzentriert sich die Aufmerksamkeit der Gruppe? Erfahrungsgemäß löst die Pointe Lachen aus. Warum?
5. Der "Dumme" in diesem Text ist ein Esel. Wäre es möglich, die Geschichte eines ähnlichen "Namensmißbrauchs" zu schreiben, in der zum Beispiel ein Schwein auf einen weinenden Esel trifft? Diese Übung könnte in Gruppen, im Plenum oder als Hausaufgabe durchgeführt werden. – Ü1

---

1. Paul Alverdes: *111 einseitige Geschichten*. Hg. Franz Hohler. Darmstadt: Luchterhand, 1983. (=Sammlung Luchterhand, SL 458), S. 84.

# “Tierischer Ernst”: Karikatur und Kultur

In diesem Kapitel arbeiten wir mit den Textsorten “Witz”, “Wörterbuchdefinition”, “Gedicht” und “Kurzprosa”. Sie bekommen Gelegenheit, mit verschiedenen konzeptuellen und sprachlichen Aspekten des Themenbereichs intensiv zu arbeiten.

## Vorentlastung

Ü1 Was halten Sie von folgendem Witz: “Was ist der Unterschied zwischen Schweinen und Männern?” “Schweine werden nicht zu Männern, wenn sie trinken.”

Ü2 Welche Aspekte des “Schweinischen” werden hier angesprochen? Gibt es Entsprechendes aus den englischsprachigen Kulturen?

Titel: \_\_\_\_\_

Ein Esel traf auf der Straße ein weinendes Schwein. »Warum weinst du?« fragte teilnehmend der Esel.

»Wie soll ich nicht weinen«, antwortete das Schwein, »wenn die Menschen schimpfen, so brauchen sie fortwährend meinen Namen. Hat irgend jemand etwas Schlechtes getan, so sagt man ‘Er ist ein Schwein.’ Ist irgendwo Schmutz und Unordnung, so sagt man: ‘Das ist eine Schweinerei.’« Der Esel überlegte lange und sagte mitfühlend: »Ja, das ist wirklich eine Schweinerei!«

Paul Alverdes

Ü3 Suchen Sie bitte einen passenden Titel und erfinden Sie eine ähnliche Geschichte mit den gleichen oder anderen Tieren.

## Haupttext 1: Schwein haben

Das Wort- und Begriffsfeld “Schwein”/“Sau” ist Ihnen durch Ihre Arbeit mit dem AZ-Artikel in Kapitel 1 bekannt. Jetzt können Sie das Konzept kritisch untersuchen. Andere Tierbezeichnungen können Ihnen dabei helfen.

Ü1 Welche Schimpfwörter mit Tieren kennen Sie?

---

---

---

### Haupttext 1: Schwein haben

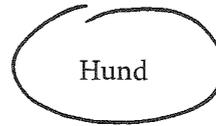
Das Wort- und Begriffsfeld “Schwein”/“Sau” ist der Gruppe auch durch ihre Arbeit mit dem AZ-Artikel in Kapitel 1 bekannt. Davon ausgehend können die Studierenden das Konzept einer kritischen Untersuchung unterziehen. Andere Tierbezeichnungen dienen als Mittel, um sowohl die Bedeutung der Schwein-Metapher zu ergründen als auch die Funktionsweise von solchen Vergleichen im allgemeinen zu demonstrieren.

### Bearbeitungsvorschläge

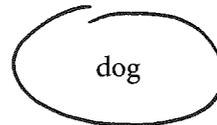
1. Indem Sie die Ausdrucksmöglichkeiten des Wortfelds "Schwein" / "Sau" kurz herausgreifen, können Sie die Gruppe dazu anregen, andere Tierbezeichnungen (eventuell auf Overheadfolie) zu sammeln, die im Deutschen oder Englischen als Schimpfwörter benutzt werden (zum Beispiel: "Hund", "Kuh", "Ochs", "Kamel", "Schaf", "Esel", "Henne", "Turkey",<sup>2</sup> "Chicken"). – Ü1
2. Situieren Sie diese Schimpfwörter in ihrem ursprünglichen Kontext: "Was macht ein Hund, eine Kuh, ein Schwein usw.?" Um auf die Hausaufgabe ("Schwein") vorzubereiten, demonstrieren Sie die Arbeitsweise am Beispiel "Hund".
3. Lassen Sie die Studierenden ein Assoziogramm zu dem Begriff "Hund" erstellen. – Ü2
4. Sprechen Sie das entsprechende englischsprachige Konzept *dog* anschließend an (kurz), aber weisen Sie darauf hin, daß *dog* auch eingehend analysiert werden kann und es sich lohnt, beide Begriffe interkulturell zu vergleichen. (Dies wird in jedem Falle beim nächsten Konzept geleistet.) Bei einem Vergleich von *Hund* und *dog*: Welche Abweichungen beziehungsweise Übereinstimmungen und Überschneidungen der Begriffe lassen sich feststellen? – Ü3
5. Nachdem die Ergebnisse der Assoziationsübung feststehen, können sie mit den Definitionen von "Hund" und "dog" in verschiedenen Wörterbüchern verglichen werden. Dazu können folgende Auszüge herangezogen werden: – Ü4

2. Eine wahre Fundgrube zu allen Lagen des "Turkey-Lebens" ist Sandra Boynton: *Don't Let the Turkeys Get You Down*. New York: Workman, 1986.

### Ü2 Assoziogramm. Was fällt Ihnen alles zum Begriff "Hund" ein?

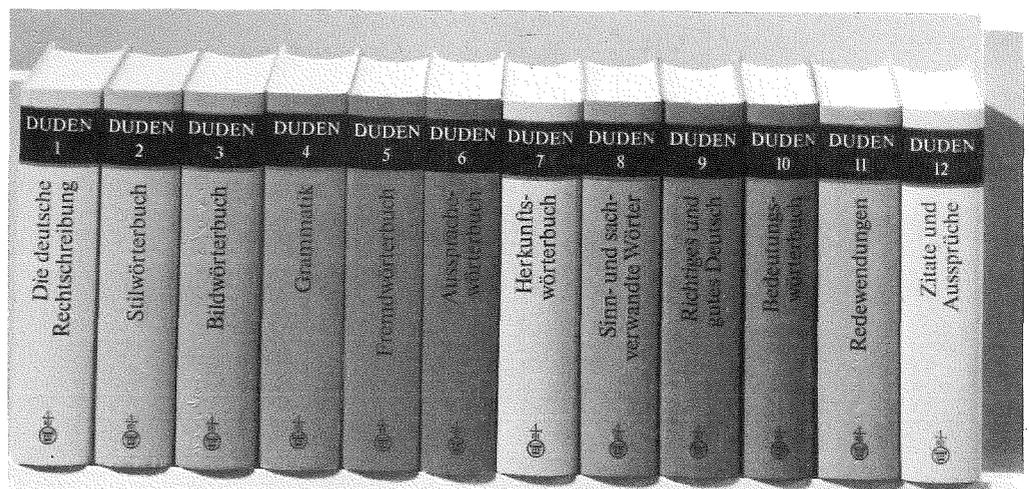


### Ü3 Assoziogramm. Und was assoziieren Sie mit dem englischen Begriff "dog"?



### Ü4 Wo decken sich die beiden Begriffe, wo unterscheiden sie sich?

### Ü5 Vergleichen Sie nun die folgenden Wörterbuchausschnitte. Unterstreichen Sie Wichtiges und machen Sie sich Notizen.



## HUND, *m. canis*.

I. hund im eigentlichen sinne.

1) das wort geht auf die grosze familie des *canis familiaris*, und zwar in beiden natürlichen geschlechtern; nur wenn der weibliche hund ausdrücklich hervorgehoben werden soll, wird hündin (s.d.) gesagt. zusammensetzungen bezeichnen die einzelnen racen, entweder nach ihrer ähnlichkeit mit andern thieren in kopfbildung oder fell, vgl. wolfshund, löwenhund, tigerhund; oder häufiger nach ihrer verwendung: schäferhund, hirtenhund, metzgerhund, haushund, hofhund, jagdhund, jägerhund (hühnerhund, wachtelhund, dachshund zur jagd auf solche thiere), kettenhund u.s.u.

2) besondere eigenschaften der hunde durch adjectiva gegeben: der hund ist treu, falsch, böse, munter, faul, bissig. . . .

räudige hunde; ein bunter hund, im gegensatz zu dem mit einfarbigem fell, gilt als auffallende erscheinung, sprichwörtlich er ist bekannt wie ein bunter hund, *notus est omnibus et singulis*. . . .; aber auch als falsch, tückisch. . . .

ein wachsamer, lauter hund; gegensatz der stumme hund . . . ; der nasse, begossene, zitternde hund, ein bild äusserer kläglichkeit: . . .

3) der hund bellt, gauzt, heult, jault, knurrt, winselt; . . . in demut kriecht er, liegt er auf dem bauche; . . .

durch seine kunststücke belustigt er den menschen, er wird dazu abgerichtet;

4) der hund ist der begleiter des menschen, und sein haus- und zimmergenosse. seine treue und anhänglichkeit ist sprichwörtlich, vgl. hundetreu; fremden lockungen widersteht er; . . . wie kein anderes thier wird er geschätzt. . . .

mit der katze und dem hahn gehört er notwendig zu einem hausstande . . . ; daher, wenn verbrecher mit einem hunde und einem hahne ersäuft werden, hierdurch die vertilgung des gesamten hauses angedeutet sein soll: . . . ;

auch in andern formeln ist seine zugehörigkeit zu menschen und hausstande betont: kein hund und kein seel heisst in Tirol gar niemand.

5) auch dem jäger ist der hund unentbehrlicher begleiter: . . . .

6) der hund als gehilfe des schäfers (vgl. hirtenhund, schäferhund, schafhund): . . .

sprichwörtlich: wenn der hund wacht, mag der hirte schlafen. wenn die hunde schlafen, hat der wolf gut schafe stehlen. SIMROCK sprichw. 265.

7) der lohn für die treue, wachsamkeit und hilfe des hundes ist oft schlechte behandlung und geringes futter, daher es haben, leben wie ein hund: . . .

sein mühevoll leben zeichnet die redensart arbeiten müssen wie ein hund: . . . ; damit zusammen hängt müde sein wie ein hund, vgl. hundemüde. von dem schelten des hundes heisst es einem den hund lesen . . .

8) schlechte eigenschaften des hundes werden vielfach hervorgehoben, seine gefräszigkeit, frechheit, geilheit, unverträglichkeit: . . . .

die unverträglichkeit äusert sich namentlich auch gegen die katzen, daher wie hund und katze leben, in gröster feindschaft: . . . .

9) hunde haben bisweilen ein verstelltes hinken: . . . und von dieser vorstellung aus heisst es der hund hinkt an einem bein, es ist etwas nicht in ordnung, nicht richtig, auf eine geschlechtliche ausschreitung bezogen: . . .

davon wieder den hund hinken lassen, . . . falsch, unzuverlässig sein.

11) eine redensart auf den hund kommen ist mehrfach zu erklären versucht worden; theils aus einem würfelspiel der Griechen . . . , theils aus einer strafe der bergleute, die für vergehen den hund, den karren im bergwerke (unten II, 2, a) ziehen müsten, . . .

Etwas schlechtes wirft man den hunden vor, deren gefräszigkeit auch das sonst verschmähte verschlingt; . . .

Eine reihe composita, deren erstes glied hund- bildet, steigern hierdurch den begriff des zweiten gliedes nach der seite der niedrigkeit und verachtung hin; vgl. hundearbeit, hundemuth, hundededumm, hundededürr, hundeleben, hundezug u.a.

13) noch manche andere sprichwörter und redensarten von den eigenheiten des hundes übernommen.

a) hund und flöhe gehören zusammen: je magrer der hund, je grösser die flöhe. . . .

c) hunde bellen den mond an, ein bild sinnlosen thuns . . .

f) es bekommt einem wie dem hund das gras, übel . . .

14) die redensart da liegt der hund begraben (da ist der kern der sache) kommt seit dem 17. jahrh. häufiger vor; ihrem ursprunge nach ist sie dunkel: . . . .

16) wenn menschen hunde genannt werden, so geht dieses bild gewöhnlich von der verächtlichen stellung des hundes aus.

a) ein hund sein, ein verachteter, unterdrückter mensch . . .

b) hund, als schimpfwort: . . .

HUNDEARBEIT, *f.* schwere, niedrige arbeit . . .

HUNDEDUMM, *adj.* hündisch, verächtlich dumm . . .

HUNDEESSEN, *n.* schlechtes essen, wie für hunde . . .

HUNDEFAUL, *adj.* äusserst faul . . .

HUNDEJAHR, *n.* höchst schlechtes jahr . . .

HUNDEMISERABEL, *adv.* höchst miserabel . . .

HUNDEPACK, *n.* hundegezücht, auch schimpfwort für einen haufen niedriger menschen: . . .

HUNDESTREUE, *f.* treue eines hundes . . .

HÜNDISCH, *adj.* und *adv.* nach der art eines hundes; . . . gewöhnlich auf die caractereigenschaften eines hundes gewendet, und zwar 1) in lobendem sinne: . . .

2) meist aber mit bezug auf die verächtlichen eigenschaften eines hundes: . . . man redet von hündischem (niedrigem, kriechendem) benehmen, hündischer gier, hündischer frechheit eines menschen; . . . .

Jacob und Wilhelm Grimm:

*Deutsches Wörterbuch*. Stuttgart: Hirzel, 1965ff.

Akademie der Wissenschaften der DDR: *Handwörterbuch der deutschen Gegenwortsprache*. Berlin: Akademie-Verlag, 1984.

Herbert Görner: *Redensarten. Kleine Idiomatik der deutschen Sprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1979.

Heinrich Scheffler: *Wörter auf Wanderschaft. Schicksale von Wörtern und Redensarten*. Pfullingen: Neske, 1987.

### Weiterführende Literatur

Richard Schmitt: *Deutsche Redensarten. Quiz- und Übungsbuch*. Stuttgart: Klett, 1975.

**Hund**, der; -(e)s, -e I.1.1. |*nur im Pl.*; in zahlreichen Arten vorkommendes, weltweit verbreitetes Raubtier mit aufrechtstehenden Ohren, hängendem buschigem Schwanz, nackter, feuchter Nase und nicht zurückziehbaren stumpfen Krallen: der Wolf gehört zu den Hunden 1.2. in zahlreichen, nach Größe, Körperbau, Behaarung, Färbung sowie Wesen und Gebrauchswert unterschiedlichen Rassen gezüchteter 1.1., der als Haustier gehalten wird, **Haushund**: ein junger, großer, rassereiner, scharfer, treuer, kluger, herrenloser H.; Vorsicht, bissiger H.!: ein lang-, Kurz- haariger H.; ein H. mit Hängeohren; der H. schlägt an, bellt, kläfft, jault, winselt, beißt, wedelt mit dem Schwanz; den H. abrichten, ausführen, an die Kette legen, an die Leine nehmen; einen H. halten; Hunde züchten; das Wild ist von Hunden umstellt 1.3. u m g. männliches Tier von 1.2.: ein H. und ein Hündin—2. s a l o p p |*emot.*; von einem Menschen! 2.1. |*von einer männlichen Person*; er ist ein dummer, fauler, frecher, feiger, schlauer H. (*ist dumm, faul, frech*); auch S c h i m p f w. du H.! 2.2. er ist ein armer H. (*ein bedauernswerter Mensch*)—II. B e r g m. Förderwagen: ein leerer H.; die Hunde mit Erz, Kohle beladen + u m g. Kalter H. (Kuchen, der aus Schichten von Keks und Kakaomasse besteht); da liegt der H. begraben (*das ist die Ursache der Schwierigkeiten*); jmd. ist bekannt wie ein bunter H. (*ist überall bekannt*); die beiden sind wie H. und Katze (miteinander) (*vertragen 2.1 sich nicht*); damit kann man keinen H. hinter dem Ofen (her) vorlocken (*damit kann man kein Interesse erwecken*); das kann, muß ja einen H. jammern (*ist erbarmenswert*); auf

den H. kommen (*herunterkommen 2*); mit allen Hunden gehetzt sein (*gewitzt, raffiniert sein*); vor die Hunde gehen (*zugrunde gehen*); davonschleichen wie ein geprügelter H. (*beschämt, gedemütigt weggehen*); s a l o p p das ist ein dicker H. (*ein grober Fehler, eine schlimme, schwierige Sache*)

**Hunde/hunde** |*-arbeit*, die |*o. Pl.* | s a l o p p |*emot.*; das ist eine H. (*eine schwere, mühselige, unangenehme Arbeit*); -besitzer, der v g l. -halter; -elend |*Adj.*; nicht attr.; s a l o p p |*emot.*; sehr elend (3): sich h. fühlen; jmdm. isth. (zumute); h. aussehen; -futter, das; -halter, der jmd., der einen Hund (1.1.2) hält; -hütte, die im Freien aufgestellte kleine (Holz)hütte als Unterkunft für einen Hund (1.1.2): der Hund liegt vor der H.; -kalt, |*Adj.*; s a l o p p |*emot.*; sehr kalt: es, jmdm. ist h.: -kälte, die s a l o p p |*emot.*; eisige Kälte: draußen ist eine H.; -kuchen, der wichtige Nährstoffe enthaltendes, hartes Stück Gebäck für Hunde (1.1.2); -leben, das s a l o p p |*emot.*; elendes Leben: ein H. haben; -leine, die am Halsband des Hundes (1.1.2) zu befestigender lederner Riemen, an dem der Hund geführt wird; -marke, die Steuermarke; -müde |*Adj.*; vorw. präd.; s a l o p p |*emot.*; sehr müde: ich bin h.; -narr, der u m g. jmd., der sich für Hunde begeistert, Hunde über alle Maßen liebt; -rasse, die

**hündisch** |*Adj.* 1. von Kriecherei, würdeloser Unterwürfigkeit zeugend: jmdn. mit hündischem Blick ansehen; jmdm. h. ergeben sein—2. sehr gemein (1.1.1), äußerst niederträchtig: jmds. hündische Gemeinheit

### Herbert Görner: Redensarten

das ist ein dicker **Hund!** (*salopp*)  
*das ist aber wirklich unerhört!; das ist nicht mehr zu überbieten!*  
"Achim hat sich mal deinen Smoking ausgeborgt, soll ich dir sagen."—"Na, das ist ja ein dicker Hund! Und was ziehe ich heute abend an?"

(Unverschämtheit)

da liegt der **Hund** begraben (*umg*)  
*darin liegt die Schwierigkeit; das ist die Ursache des Übels*  
"Es wäre völlig verfehlt, den Mitarbeitern die Schuld an dem Mißerfolg zu geben, denn jeder von ihnen tut, was er kann. Die Ursache muß vielmehr bei den Vorarbeitern gesucht werden."  
—"Ja, da liegt der Hund begraben. Ein solches Unternehmen muß viel gründlicher vorbereitet werden."

(Schwierigkeit)

damit kann man keinen **Hund** hinter dem Ofen [her]vorlocken (*umg*)  
*damit kann man bei niemandem Interesse wecken*  
"Ich möchte nächstens mal ein paar Kollegen in meine neue Wohnung einladen. Hast du eine Idee, was man da so machen könnte? Ich möchte ihnen ja ein bißchen was bieten."—"Na ja, etwas zum Essen und Trinken ist selbstverständlich, damit allein kann man aber keinen Hund hinter dem Ofen [her]vorlocken. Aber du könntest doch über deine Reisen berichten und ein paar Dias zeigen. Darauf warten wir sowieso schon lange."

(Uninteressant)

auf den **Hund** kommen (*umg*)  
*ganz herunterkommen; völlig verwahrlosen*  
"Claudia hat es wirklich schwer mit ihrem Mann. Und das wird ja immer schlimmer. Durch das viele Trinken kommt er immer mehr auf den Hund."

(Verwahrlosung)

mit allen **Hunden** gehetzt sein (*umg*)  
*alle Tricks u. Schliche kennen*  
"Gestern ist allen Vermutungen zum Trotz wieder in dieser Gegend eingebrochen worden. Und auch diesmal hat man keinerlei Spuren gefunden. Der Täter scheint wirklich mit allen Hunden gehetzt zu sein, sonst müßte man ihn doch einmal fassen."

(Erfahrung)

das ist unter dem/allem **Hund** (*salopp*)  
*das ist außergewöhnlich schlecht*  
"Hör mal, mein Lieber, der Bericht, den du mir gegeben hast, ist unter dem/allem Hund. Den schreibst du gefälligst noch einmal, und zwar schnell und mit allen Einzelheiten!"

(Minderwertigkeit)

vor die **Hunde** gehen (*salopp*)  
1. *umkommen; zugrunde gehen*  
2. *vernichtet werden*  
1. "Wir waren bei dem Eisenbahnglück mit in dem einen Zug, und wenn wir nicht in einem hinteren Wagen gesessen hätten, wären wir wahrscheinlich mit vor die Hunde gegangen."

(Sterben)

2. "Konnten denn bei dem Brand wenigstens die wertvollen Bücher gerettet werden?"—"Ach was! Das Haus ist bis auf die Grundmauern niedergebrannt, und dabei ist die ganze Bibliothek mit vor die Hunde gegangen."

(Vernichtung)

Hund,  
auf den Hund kommen,  
einen Hund vom Ofen hervorlocken

Der Name des wohl am weitesten verbreiteten Haustieres findet sich fast einheitlich in allen germanischen Sprachen. Erst in späterer Zeit haben die Angelsachsen *dog* aufgenommen, *hound* jedoch für den kläffenden Teilnehmer an der Hetzjagd beibehalten. Eine Urwurzel *hunda* wird angenommen, und ebenso gilt eine gemeinsame indoeuropäische mit *kun* als wahrscheinlich.

Das liebe Tier hat denn auch in vielen volkstümlichen Redewendungen aller Kultursprachen den gebührenden Platz gefunden. Wer "auf den Hund gekommen ist", hat anstelle des Pferdes als stolzes Zugtier auf Esel oder gar Hund zurückstufen müssen. Taktvoll aber eindeutig wird damit ausgedrückt, daß der betreffende Tierhalter "ein armer Hund" geworden ist. Einen Hund vom Ofen hervorlocken—oder eben gerade nicht—weist auf das behagliche Hundeleben im warmen Heim hin.

Seit dem 16. Jahrhundert sei der Ausdruck belegbar, behauptete Heinz Küpper in seinem "Wörterbuch der deutschen Umgangssprache" (1955), und das mag hingehen. Gemeint ist jedenfalls die abwertende Verneinung eines Angebots oder einer Nachricht. Sie bezieht sich auf die warme Höhlung unter dem gekachelten Ofen, den der Haushund als Lieblingsplatz im kalten Winter gern aufsuchte. Wenn er ihn aber nicht einmal für das angebotene Futter verlassen wollte, konnte dieses nicht sonderlich verlockend sein.

## Erweiterung/Kontextualisierung

Hier sollen Sie lernen, Ihr Vokabular zu erweitern und Ihre Arbeitstechniken zu verbessern. In diesem Fall sollen Sie verschiedene Wörterbücher konsultieren und verschiedene "Tierbegriffe" genau untersuchen.

Ü1 Konsultieren Sie bitte auch andere Wörterbücher, zum Beispiel die folgenden:

Duden, *Stilwörterbuch*; Fremdsprachen-Wörterbücher; Wahrig, *Deutsches Wörterbuch*; Duden, *Das Große Wörterbuch der deutschen Sprache in sechs Bänden*; Duden, *Bedeutungswörterbuch*; Duden, *Etymologisches Wörterbuch*; Hans Dittrich, *Redensarten auf der Goldwaage* (Bonn: Dümmler, 1970); siehe auch Christine Ammer, *It's Raining Cats and Dogs . . . And Other Beastly Expressions* (New York: Paragon House, 1989), sowie andere entsprechende Wörterbücher des Englischen zum Vergleich.

Ausführliche Artikel zu vielen Bereichen finden Sie in: Lutz Röhrich, *Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. 3 Bde. Freiburg/Basel/Wien: Herder, 1991–1992.

Vergleichen Sie bitte die Präsentation der Information.

Ü2 Schreiben Sie eine Zusammenfassung der Definitionen für "Hund".

## Erweiterung/Kontextualisierung

In diesem Teil des Kapitels soll mit verschiedenen konzeptuellen und sprachlichen Aspekten des Textes intensiv gearbeitet werden, einmal um den Text zu kontextualisieren und dadurch den Rahmen zu schaffen für ein erweitertes Verständnis des Themas; zum anderen um die Studierenden mit den nötigen Arbeitstechniken vertraut zu machen, die ein selbständiges Arbeiten und Urteilen ermöglichen. Dazu gehört das Arbeiten mit dem Lexikon (inklusive Lexika, Wortfeldübungen, kontrastive Bedeutungsanalysen, Metaphernanalysen und dergleichen). Wir beschränken uns hier auf eine Vertiefung der im Haupttext begonnenen Arbeit und konzentrieren uns auf den Umgang mit Lexika. Diese Arbeit kann aber von Ihnen leicht auf andere Arbeiten mit dem Lexikon ausgedehnt werden.

### Bearbeitungshinweis

1. Die Studierenden sollten weitere Nachschlagewerke konsultieren und die Präsentation der Informationen vergleichen (siehe Liste).  
– Ü1; Ü2

Ausführliche Artikel zu vielen Bereichen findet man in: Lutz Röhrich, *Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. 3 Bde. Freiburg/Basel/Wien: Herder 1991–1992.

## Haupttext 2

In diesem Teil des Kapitels geben wir den Kursmitgliedern die Gelegenheit, das bisher Gelernte selbstständig anzuwenden. Es geht um eine Fortführung der lexikalischen Arbeit, die wir im Haupttext 1 ("Hund" / "dog") angefangen haben. Diesmal behandeln wir den Begriff "Schwein" / "pig". Es besteht dabei die Möglichkeit eines eingehenden interkulturellen Vergleiches.

### Bearbeitungsvorschläge

1. **Einstieg:** Lassen Sie ein Assoziogramm zu *Schwein* anfertigen. Hier soll die Gruppe zusammentragen und klären, was sie unter den Bezeichnungen versteht: Beispiel: *Tier, fressen, schmutzig, sauber, Sau, Ferkel, Schwein gehabt . . .* Dabei wird sich wahrscheinlich herausstellen, daß die (begrifflichen) Konzepte voneinander abweichen. – Ü1

2. **Hausaufgabe:** Die Gruppe wird aufgefordert, Komposita, Idiome und Sprichwörter aufzusuchen, die mit *Schwein* zu tun haben. Beispiele: siehe 

(Hinweis: Zur Bedeutung kann man auch zunächst Hypothesen formulieren lassen.)  
– Ü2

Die entsprechenden Wörterbücher sollen verwendet werden. Dazu können folgende Auszüge herangezogen werden:

Jacob und Wilhelm Grimm:  
*Deutsches Wörterbuch.*

Akademie der Wissenschaften der DDR: *Handwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache.*

Duden: *Etymologisches Wörterbuch.*

Herbert Görner: *Redensarten. Kleine Idiomatik der deutschen Sprache.*

Hans Dittrich: *Redensarten auf der Goldwaage.*

3. **Hausaufgabe:** Lassen Sie die Gruppe den Ausdruck *zur Sau machen* aufsuchen und erklären. Die Studierenden sollen in der Lage sein, den Ausdruck anhand von Belegen in

## Haupttext 2

In diesem Teil des Kapitels können Sie das bisher Gelernte selbstständig anwenden. Es geht um eine Fortführung der Vokabel-Arbeit, die Sie im Haupttext 1 ("Hund" / "dog") angefangen haben. Diesmal steht der Begriff "Schwein" / "pig" im Mittelpunkt.

### Ü1 Assoziogramm

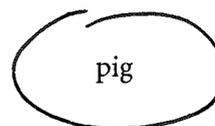


Schwein

Ü2 Suchen Sie Komposita, Idiome und Sprichwörter auf, die mit *Schwein* zu tun haben.

Ü3 Suchen Sie bitte den Ausdruck *zur Sau machen* auf und erklären Sie ihn. Sammeln Sie Belege.

### Ü4 Assoziogramm



pig

Bitte bearbeiten Sie dieses Begriffsfeld selbstständig (mit Hilfe der Wörterbücher) so, wie Sie es mit den deutschen Begriffen vorher gemacht haben.

Ü5 Vergleichen Sie jetzt die Ergebnisse der beiden Assoziogramme. Inwiefern sind die Bedeutungsfelder identisch, inwiefern weichen sie voneinander ab?

**SCHWEIN**, *n. sus.* . . .

2) schwein, *zunächst als allgemeiner name für das hausthier; auch das zahme schwein, hausschwein . . . genannt;* . . . *nach seinen eigenschaften:* fettes, feistes, dickes schwein; wühlendes schwein, . . . als nutzbar gepriesen: . . . ; *aber auch als ekelhaft, schmutzig, stinkend, dumm, wüst geschildert . . . ; von den juden als unreine speise verschmäht, nach biblischer vorschrift . . .*

3) schwein, *für das wilde thier; auch als wild, hauend, von jenem (2) unterschieden . . .*

4) schwein, *ferner von den anderen fremden arten, und (in zusammensetzungen) von schweineähnlichen oder einem schweine verglichenen thieren . . .*

5) schwein, *im sprichwort, in redensarten und dergleichen; in bezug auf das zahme schwein:* viele schweine machen den trunk dünn. man mästet das schwein nicht um des schweines willen, schweine kümmern sich nicht um köstliche salben. er giebt zu essen, aber nur seinen schweinen. alte schweine haben harte mäuler. . . . *um eine unziemliche vertraulichkeit rügend zurückzuweisen, heisst es:* wo haben wir zusammen die schweine gehütet? . . . ; etwas geht vor die Schweine zu grunde (sonst vor die Hunde . . . ); ein schwein im leibe haben, *unvernünftig handeln (in der studenten-*

*sprache 1795); dumm, faul, gefräsigt, schmutzig, dreckig sein wie ein schwein, . . . , einen oder sich halten wie ein schwein . . . ;*

6) schwein, *übertragen auf schmutzige, unflätige, niedrige, zotige, auch widerlich fette menschen, als schimpfwort: schwein etiam dicitur homo sordidus, coenosus, lutulentus . . . ; er ist ein rechtes schwein. . .*

7) schwein, *im aberglauben. a) unglück bedeutend:* schweine und alte weiber bedeuten unglück, schafe und junge mädchen glück; wer danach die jagd einrichtet, wird nie betrogen. . . . ; ein schwein gewinnen, *sich blamieren . . . ; b) aber auch glück bezeichnend . . . : schwein, gränzenloses schwein, glück . . .*

8) schwein *übertragen, klecks, fleck, grober fehler. . . .*

SCHWEINARBEIT, *f. anwidernde, nichtswürdige arbeit, in derber rede . . .*

SCHWEINEREI, *f. schweinisher zustand und schweinisher rede oder handlung; . . . liederlicher zustand . . .*

SCHWEINGLÜCK, *n. ungemeines glück:* ich hatte bei jener sache schweinglück. *vgl. sauglück.*

SCHWEINHUND, *m. hund, der eine schweinherde treiben hilft oder bei der jagd auf wilde schweine gebraucht wird; schimpfwort für einen unflätigen oder höchst niedrigen menschen; . . .*

4. **Hausaufgabe:** Die Kursmitglieder sollen das Assoziogramm zu *pig* selbständig machen (die wichtigsten Merkmale eintragen). – Ü4
5. Lassen Sie die Konzepte im Plenum vergleichen (eventuell Overheadfolie). (Erinnern Sie die Gruppe eventuell an Sue Carrolls Charakterisierungen der Deutschen.) – Ü5

Akademie der Wissenschaften der DDR: *Handwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*

**Schwein**, *das; -(e)s, -e 1.1. in zahlreichen Arten vorkommender Paarhufer mit gedrungenem Körper, borstigem Haarkleid und kurzer; rüsselförmiger Schnauze 1.2. in zahlreichen Rassen gezüchtetes 1.1., das als Haustier gehalten wird, Hausschwein:* Schweine züchten, halten, mästen; ein S. schlachten—2. *s a l o p p |emot.; von einem Menschen, 2.1. unsauberer od. unanständiger, unmoralischer Mensch:* er ist ein S.; auch *S c h i m p f w. du S.!* 2.2. *er ist ein armes S. (ein bedauernswerter Mensch) + u m g. S. (Glück) haben; s a l o p p kein S. (niemand); d e r b bluten wie ein S. (sehr stark bluten)*

**Schweine** *(mit \* auch Schweins!)\*-braten*, *der Stück von einem Schwein (1.2) als Braten; -fett*, *das |o. Pl.; -fleisch*, *das; -fraß*, *der s a l o p p |emot.; minderwertiges Essen; -geld*, *das |o. Pl.; s a l o p p |emot.; sehr viel Geld: der hat dabei ein S. verdient; -hund*, *der s a l o p p S c h i m p f w. gemeiner Mensch; -koben*, *der Verschlag für Schweine (1.2); \*-kotelett*, *das; -mast*, *die das Mästen von Schweinen (1.2); -mästerei*, *die Betrieb für Schweinemast; -pest*, *die meist tödlich verlaufende fieberhafte Infektionskrankheit für Schweine (1.2)*

**Schweinerie**, *die; die; -, -en s a l o p p |emot.; 1. wer hat bloß diese S. angerichtet (diesen Schmutz, diese Unordnung verursacht)?—2. Lumperei, Gemeinheit: daß du mich bestohlen hast, ist eine S.!*; so eine S.!

**Schweine** *(mit \* auch Schweins!)* zu Schwein 1.2. | \*-rippchen, *die |Pl.; Rippchen vom Schwein; -schmalz*, *das ausgelassenes Schweinefett; -stall*, *der Schwein/schwein; -igel*, *der u m g. |emot.; 1. unsauberer; schmutziger Mensch—2. Mensch, der unanständige, obszöne Reden führt; zu 2 -igelei, -igelei*, *die; -, -en u. -igeln*, *schweinigelte, hat geschweinigt*

**schweinish** |Adj. | u m g. *unanständig, obszön:* schweinisher Redensarten, Witze; eine schweinisher Zeichnung; er benahm sich s.

Duden: *Herkunftswörterbuch*

**Schwein** *Die Umgangssprache verwendet das Wort Schwein gern für "niemand": Das kann kein Schwein lesen, daraus wird kein Schwein klug, das frißt kein Schwein (weil es ein Saufräß ist) u. dgl. Beim Barras war die Rede vom "inneren Schweinehund" (= Feigheit). "Schwein gehabt!" sagt man, wenn man zufällig noch Glück hatte, und: "Das war ein Sauglück" (= großes Glück).—Dabei stimmen nicht nur die Bedeutungen überein, auch die Wörter sind etymologisch dieselben: mhd. sū (> Sau) und s u ſ n (= kleine Sau) > swin/Schwein.—Bei den Schützenfesten um die Jahre 1400 und 1500 bestanden die Preise aus Tieren (erst viel später aus Geld, heute aus der Ehre, Schützenkönig zu werden). Der schlechteste Schütze bekam als Trostpreis ein Ferkel; er hatte "Schwein gehabt". Allerdings liegt eine andere Erklärung*

*etwas näher, auch zeitlich näher, und kreuzt sich vielleicht mit ihr: im Kartenspiel hieß die höchste Karte "die Sau". Wenn man sie zog, so war das "ein Sauglück". → Bock weglafen wie das Schwein vom Trog (fam.) = ohne Tischgebet, ohne Dank für die Einladung, ohne das Eßbesteck richtig zu legen, formlos vom Eßtisch wegeilen.—Ob Hund und Katzen immer ihren Fraßnapf viel säuberlicher hinterlassen als ein Schwein seinen Trog, sei dahingestellt; jedenfalls traut man einem Schwein alles zu. schweinigen = Zoten reißen.—Die Umg. sagt "schweinisher" Witze. Bei "schwinigeln" liegt die Bedeutung auf "Schwein", die Endung -igeln ist ganz bedeutungslos und hat hier mit "Igel" (Swinigel) nichts zu tun.*

Herbert Görner: *Redensarten*

das ist unter aller <b>Sau</b> (derb)	<i>das ist außergewöhnlich schlecht</i>
= das ist unter dem/allem	<b>Hund</b> ⟨Minderwertigkeit⟩
etw. zur <b>Sau</b> machen (derb)	<i>etw. kaputt machen</i>
= etw. zur <b>Katze</b> machen	⟨Vernichtung⟩
jmdn. zur <b>Sau</b> machen (derb)	<i>jmdn. gehörig ausschimpfen; jmdn. scharf zurechtweisen</i>
= jmdn. zur <b>Minna</b> machen	⟨Zurechtweisung⟩

Hans Dittrich: *Redensarten auf der Goldwaage*

<b>Sau</b> <i>etw. zur Sau machen</i> (Barras) = etw. herabsetzen, in den Kot ziehen.	Der hl. Antonius, der Schutzheilige gegen Seuchengefahr, vertreibt durch das Läuten seiner Glocke die unreinen Gedanken, die durch das Schwein symbolisch dargestellt sind (→schweinigen).
<i>jn. zur Sau machen</i> (Barras) = ihn zur → Minna machen.	<i>ein Sauglück haben</i> (Umg.) = Schwein haben (Umg.) = Glück haben.—Im Kartenspiel hieß früher das Schellenaß sie "Sau". (Wegen der Endbetonung bei Verstärkungswörtern →bombensicher.)
<i>die Sauglocke läuten</i> = eine Zote erzählen.—In Wirtshäusern hängt öfters über dem Stammtisch eine Glocke, die bei obiger Gelegenheit geläutet wird (wie ein Tusch als Ehrung geblasen wird).—	

**Gegenüberstellung: "Tierischer Ernst"**

Indem Sie sich mit den Texten der Gegenüberstellung auseinandersetzen, können Sie das gesamte Kapitel aus kritischer Perspektive betrachten.

Ü1 Ordnen Sie bitte zu.

to be busy as a bee	bienenfleißig sein
a wolf in sheep's clothing	Bindfäden regnen
to go to the dogs	den Bock zum Gärtner machen
to rain cats and dogs	für die Katz sein
be as dead as a doornail	die Katze im Sack kaufen
to be sly as a fox	die Katze aus dem Sack lassen
to put the fox in charge of the henhouse	ein Wolf im Schafspelz
to be lucky	ein hohes Tier sein
to play cat and mouse	Katz und Maus spielen
to buy a pig in a poke	Mäuse riechen
to smell a rat	mausetot sein
to let the cat out of the sack	schlau wie ein Fuchs sein
to act like a bull in a china shop	Schwein haben
to be a big shot	sich wie ein Elefant im Porzellanladen benehmen
to be in vain	vor die Hunde gehen/auf den Hund kommen

Ü2 Schreiben Sie bitte einen kurzen Text, indem Sie verschiedene Idiome aneinanderreihen.

---

---

---

Ü3 Paraphrasieren Sie bitte Ihren Text (auf deutsch), ohne Tierbezeichnungen zu verwenden. Alternativaufgabe: übersetzen Sie den Text ins Englische.

---

---

---

### Tierischer Ernst

Auch auf einem Weg  
der für die Katz ist  
kann man auf den Hund kommen  
wenn man nicht Schwein hat

*Erich Fried*

Ü4 Schreiben Sie bitte:

- Einen ähnlichen Text auf deutsch.
- Einen ähnlichen Text in Ihrer Muttersprache.
- Einen kleinen Aufsatz zum Thema: "Stereotype und Tiere".

### Gegenüberstellung: "Tierischer Ernst"

Die Gegenüberstellung besteht aus einem kurzen Gedicht von Erich Fried.<sup>3</sup>

#### Bearbeitungsvorschläge

- Verteilen Sie Kopien der Zuordnungsübung oder benutzen Sie den gleichen Text als Overheadfolie. – Ü1
- Lassen Sie die Gruppe die deutsch-englischen Entsprechungen finden; sowohl in Gruppenarbeit als im Plenum wird wohl ein lockeres Gespräch zu den Idiomen und deren Anwendung entstehen. Es geht nur darum, das tier-metaphorische Potential der beiden Sprachen sichtbar werden zu lassen.
- Bitten Sie die Kursmitglieder (eventuell in Gruppen), einen Text zu produzieren, indem sie verschiedene Idiome aneinander reihen. Wie könnte man diesen Text in ein anderes Deutsch übersetzen? Dann kann im Plenum über die Ergebnisse gesprochen werden. – Ü2; Ü3
- Anschließend führen Sie den Titel von Frieds Gedicht auf Overheadfolie ein und warten auf die Reaktionen der Gruppe. Was ist "tierischer Ernst"?
- Abschließend können Sie den ganzen Text aufdecken. Was fällt der Gruppe dazu ein? Können die Kursmitglieder eine Prosafassung herstellen? Worin bestehen Unterschiede zum Gedicht? In welcher Beziehung stehen Titel und sonstiger Text des Gedichts zueinander? – Ü4
- Alternative: Text mit Lücken; Tiernamen einsetzen lassen.

#### *Tierischer Ernst*

Auch auf einem Weg  
der für \_\_\_\_\_ ist  
kann man auf \_\_\_\_\_  
kommen  
wenn man nicht \_\_\_\_\_ hat

3. Erich Fried: "Tierischer Ernst". In: *Um Klarheit. Gedichte gegen das Vergessen*. Berlin: Wagenbach, 1985 (=Quartheft 139), S. 22.

# Kapitel 4

In diesem Themenbereich (wie in den anderen Themenbereichen, anderen Kursen und im Leben überhaupt) gibt es genügend Gelegenheit, sich zu kontroversen Themen zu äußern. Nicht selten fehlt es Studierenden an Wissen und Erfahrung, *wie* man auch in der Fremdsprache produktiv streitet. In diesem Kapitel führen wir den Kursmitgliedern die sprachlichen Mittel vor, die ihnen bei kontroversen Diskussionen zugute kommen werden. Wir geben ihnen auch einige Hinweise, wie sie diese Mittel einsetzen können. Die hier vorgeschlagenen Argumentationsstrategien können später wieder aufgenommen werden.

Als Lehrende sollten wir dabei immer auf der Hut sein, nur solche Themen aufzugreifen, die nicht übermäßig (emotional) aufgeladen sind. Bei solchen aufgeladenen Themen besteht im Unterricht immer die Gefahr, daß Emotionen die Aufnahmebereitschaft (zum Beispiel für andere Meinungen oder sprachliche Mittel) sehr stark behindern. Das ist keine Wertung von Emotionen in irgendeiner Art, nur sollten wir *im Unterricht* damit vorsichtig umgehen, wenn nicht unsere Ziele gefährdet werden sollen.

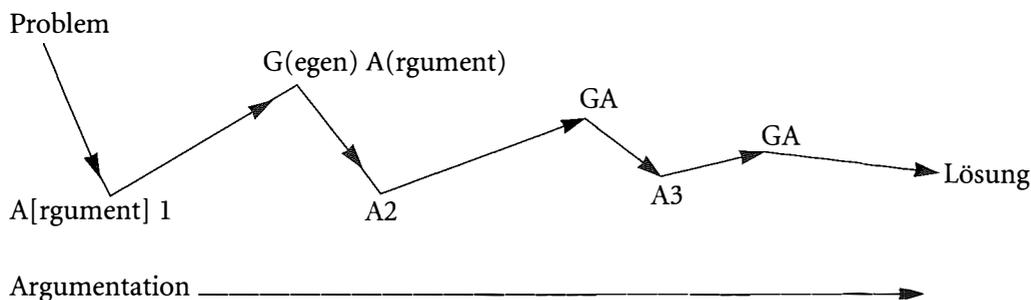
# Argumentationsstrategien

In diesem Themenbereich sollen Sie lernen, wie Sie sich zu kontroversen Themen besser äußern können. In diesem Kapitel zeigen wir Ihnen die sprachlichen Mittel, die Ihnen bei kontroversen Diskussionen helfen werden. Wir geben Ihnen auch einige Hinweise, wie Sie diese Mittel einsetzen können.

Wenn Sie kontroverse Themen (schriftlich oder mündlich) diskutieren und anderen Ihre Meinung klarmachen wollen, ist es wichtig, präzise zu argumentieren. Mit diesem Problem der "Argumentation" (in der griechischen Rhetorik der Redeteil der "Argumentatio") wollen wir uns jetzt etwas eingehender beschäftigen. Meinungs-austausch (Kommunikation) funktioniert häufig nicht oder weicht aus auf "Small-Talk-Gespräche", weil die Argumentation nicht funktioniert. Wer ernsthaft argumentieren will, muß zwei Grundbedingungen beachten:

1. Entgegengesetzte oder vom eigenen Argument abweichende Argumente sind als Faktum zu akzeptieren, auch wenn man sie für völlig irrelevant, verfehlt, abwegig, dumm . . . hält.
2. Argumentation ist ein *Prozeß*, der durch Annäherung der Argumente eine Lösung erreichen will.

Ein "ideales" Argumentationsschema könnte folgendermaßen aussehen:



Wir wissen, daß das in der Praxis nicht immer so leicht möglich ist:

1. Ein Problem oder Argument ist nicht immer gleich als solches erkennbar. Es muß also unter Umständen erst ausgehandelt werden, daß ein Problem besteht und wie man es formulieren kann.
2. Andere sind nicht immer produktive Mit- oder Gegenspieler, die die Prinzipien "guter" Argumentation beherrschen beziehungsweise respektieren.
3. Eine Argumentation kann verschiedene Ergebnisse haben: eine Lösung, keine Lösung (der Fachausdruck der Rhetorik dafür lautet "Dilemma"), mehrere Lösungen nebeneinander ("agree to disagree"), Streit und Chaos, Auflösung der Gesprächsbereitschaft.

#### Bearbeitungshinweise

1. Lassen Sie die Redemittel der ersten beiden Kästen zuordnen und klären Sie Fragen. – Ü1
2. Lassen Sie die Studierenden ein moderates Thema wählen und mit Hilfe der beiden Kästen ihre Ausgangsposition kurz definieren. – Ü2
3. Sammeln Sie die Themen (Tafel/Overhead) und lassen Sie die Studierenden die Themen auswählen, die sie in Kleingruppen diskutieren wollen. Sofern es sich bereits abzeichnet, sollte bei der Gruppenzusammenstellung darauf geachtet werden, daß möglichst divergierende Meinungen vertreten sind.
4. Lassen Sie nun die Redemittel in den übrigen Kästen kategorisieren und bearbeiten (eventuell als Hausaufgabe) und klären Sie Fragen. – Ü3
5. Diskutieren Sie die Themen in den Kleingruppen mit dem Ziel, einen Kompromißvorschlag zu erreichen. Achten Sie bitte darauf, daß die Studierenden auf die Redemittel zurückgreifen, und nehmen Sie sich gegebenenfalls die Zeit, die Diskussion zu verlangsamen, um Schwierigkeiten beim Umgang mit den Redemitteln zu beseitigen. (Zeitvorgabe: 10 Minuten)
6. Die Bearbeitung dieses Abschnittes kann auch mit der Themenpräsentation einer "Aktuellen Viertelstunde" verbunden werden, für die jedes Kursmitglied einen Zeitungsartikel (oder ein Nachrichten-Video) vorbereitet (siehe Methodische Hinweise).

#### Weiterführende Literatur

Claire Kramsch: *Discourse Analysis and Second Language Teaching*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1981.

4. Die Argumentation/Diskussion kann scheitern, weil sie (personen- oder themenbedingt) von Emotionen "überladen" ist.

Wir können hier natürlich nicht die Argumente selbst vorwegnehmen, die Sie verwenden wollen. Wir möchten aber die sprachlichen Mittel angeben, die Ihnen helfen, wichtige Funktionen auszudrücken. Dabei ist auf folgendes zu achten:

1. Diese Redewendungen können in modifizierter Form oder in anderem Kontext auch andere kommunikative Funktionen ausdrücken. Eine eins-zu-eins-Entsprechung gibt es auch hier nicht.
2. Es gibt bestimmte Registerunterschiede (Schriftsprache, gesprochene Sprache, Hochsprache, umgangssprachliche Varietäten, Dialekt), die in den Listen nur angedeutet sind, aber nicht schwer ersichtlich sein dürfen.
3. Da wir annehmen, daß zunächst einmal unter (Mit-)Studierenden argumentiert werden wird, geben wir "du"-Formen des Verbs an. (An deutschen Universitäten duzen Studierende in der Regel ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen [Mitstudierenden].)

#### Ü1 Ordnen Sie bitte zu:

##### Problem formulieren

Das Problem stellt sich folgen-

dermaßen: . . .

Folgendes Problem: . . .

Wir haben es hier mit dem

Problem . . . zu tun

Stell dir vor: . . .

Nehmen wir an: . . .

Es ist doch so, daß . . .

Schon immer . . .

It's the following problem: . . .

Try to imagine it this way: . . .

Let's assume . . .

We're dealing with the following problem: . . .

The problem presents itself as follows: . . .

It's like this: . . .

It's always been the case . . .

##### Bestätigen/Zusammenfassen (und später eventuell ändern)

Wenn ich dich richtig verstehe, . . .

Du gehst also davon aus, (daß) . . . /

Gehst du davon aus, daß . . . ?

Soll das heißen, (daß) . . . ? / Das heißt also, (daß) . . .

Willst du damit sagen, (daß) . . . ?

Du bist also der Meinung,

(daß) . . . (?)

Bedeutet das, (daß) . . . ? / Das bedeutet, (daß) . . .

Nach deiner Darstellung . . .

Dieser Darstellung zufolge . . .

According to that scenario . . .

So you're assuming . . . / Are you assuming . . . ?

Are you trying to say . . .

According to your version . . .

Does that mean . . . / (So) That means . . .

If I understand you correctly . . .

So it's your opinion / So in your opinion . . .

Ü2 Machen Sie bitte Vorschläge für Themen, die Sie diskutieren wollen.

Ü3 Markieren Sie bitte: Welche dieser Redewendungen kennen Sie schon, welche nicht? Welche sind "stärker" beziehungsweise "direkter", welche sind höflicher beziehungsweise indirekter? Welche würden Sie lieber benutzen als andere? Warum? Geben Sie Ihre Kommentare.

**Problem umformulieren**

Das ist doch ganz anders/eher so: . . .  
Das ist nur teilweise richtig (, denn) . . .  
Aber man muß auch berücksichtigen, (daß) . . .  
Dazu gehört doch auch . . .  
Man kann aber auch . . .  
Fairerweise müßte man auch sagen, (daß) . . .

**Kommentare**

**Argument(e) formulieren**

Meiner Meinung/Ansicht nach sollte . . .  
In meinen Augen . . .  
Ich glaube/finde/denke . . .  
Ich sehe die Sache so: . . .

**Kommentare**

**Gegenargument(e) formulieren**

Ich bin da ganz anderer Meinung:  
Die Meinung kann ich nicht teilen.  
Nein, vielmehr . . .  
Da stimme ich nicht mit dir überein.  
Da stimme ich dir nicht zu.  
Das sehe ich ganz anders/eher so . . .  
Ich vertrete da genau die entgegengesetzte Meinung.  
Dazu gibt es ein treffendes/überzeugendes Gegenargument.  
Da muß man aber auch mal die Gegenmeinung betrachten.  
Das kann man so unwidersprochen nicht stehen lassen.

**Kommentare**

### Kompromiß/Annäherung formulieren

Da hast du teilweise recht. Sollte man nicht aber auch . . . berücksichtigen?

Das ist kein schlechtes Argument. Man sollte aber/Ich würde aber/Ich könnte mir vorstellen, daß . . . / Es wäre aber zu ergänzen, daß . . .

Mein Kompromißvorschlag wäre, . . .

Ich finde den Vorschlag sehr gut, würde aber . . . / gebe aber zu bedenken, daß . . .

Es scheint nicht möglich zu sein, einen Kompromiß zu finden.

Vielleicht können wir das Problem hier nicht lösen. Es scheint sich keine Lösung des Problems anzubieten. Vielleicht müssen die verschiedenen Meinungen daher weiter nebeneinander bestehen.

### Kommentare

(“I guess we’ll have to agree to disagree” scheint kein Äquivalent im Deutschen zu haben.)

### Lösung formulieren

Also: . . .

Als Lösung bietet sich also an . . .

Man kann also zusammenfassen: . . .

Wir einigen uns also darauf, daß . . .

Wenn alle mit dieser Lösung einverstanden sind, können wir ja mit anderem fortfahren/die Diskussion beenden.

### Kommentare

### Zusatztext

Die Tiermetaphorik kann auch eine Art Diskussionstypologie darstellen. Dahinter steckt die Idee, daß sich in jeder Gruppe ähnliche Diskussionstypen finden, die in leicht übertriebener Form als Tiertypen dargestellt werden können. (Es gibt keinen Grund, warum eine solche Typologie nicht auch auf Unterrichtsgruppen oder Foreign Language Departments zutreffen sollte.)

Abbildungen und Text können einfach “gelesen” werden, oder man kann sie “auslegen”, zum Gegenstand einer Diskussion machen.

### Zusatztext

Ü1 Ordnen Sie folgende “Argument-Tiere” dem passenden Argumentationsverhalten zu.

- |             |  |
|-------------|--|
| 1. Dogge    | a. ablehnend: will nicht mitmachen           |
| 2. Pferd    | b. besserwisserisch: glaubt, alles zu wissen |
| 3. Affe     | c. dickfellig: interessiert sich nicht       |
| 4. Frosch   | d. erhaben: meint, “etwas Besseres” zu sein  |
| 5. Reh      | e. positiv: unterstützt andere               |
| 6. Igel     | f. redselig: unterbricht gern                |
| 7. Nilpferd | g. schlau: versucht, andere auszutricksen    |
| 8. Giraffe  | h. schüchtern: traut sich nicht              |
| 9. Fuchs    | i. streitsüchtig: sucht den großen Kampf     |

Ü2 Kennen Sie solche Diskussionstypen? Erkennen Sie sich selbst? Wie kann man die verschiedenen Typen am besten produktiv in die Diskussion einbinden, welche Strategien empfehlen Sie? Tragen Sie Ihre Vorschläge in die Kreise ein.



#### Bearbeitungsvorschläge

1. Zur Vorentlastung können Sie die Kursmitglieder bitten, in Gruppen die Zuteilungsübung vorzunehmen. Welche Eigenschaften assoziieren sie mit welchen Tieren und warum? – Ü1
2. Nachdem die Ergebnisse der Gruppenarbeit im Plenum vorgetragen und miteinander verglichen worden sind, können Sie den Textauszug lesen lassen.
3. Erkennen die Studierenden sich (oder andere)? Gibt es auch andere Typen/Tiere/Behandlungsweisen? Lassen Sie die Gruppe die Kreise ausfüllen. – Ü2
4. Lassen Sie die Vorschläge dann mit dem Original vergleichen.

Und hier ein paar Tips (ordnen Sie den Diskussionstypen zu):

- a. sachlich und ruhig bleiben
- b. leichte Fragen stellen
- c. Argumente anerkennen, sie dann ergänzen/korrigieren
- d. unterbrechen
- e. an Fachwissen/Erfahrung/gute Ideen appellieren
- f. Argumente zusammenfassen
- g. Fragen an die ganze Gruppe weiterleiten
- h. Themen anschneiden, die von besonderem Interesse sind
- i. loben
- j. ignorieren

Der Konjunktiv und seine Anwendung müßte den meisten Kursmitgliedern aus früheren Kursen bekannt sein. Deshalb soll hier eher wiederholt als neu eingeführt werden. Was Studierenden aber häufig nicht klar ist, ist die Verwendungsweise und der Bedeutungsunterschied der verschiedenen Konjunktive. Zur Sicherheit sollten kurz die Hauptregeln ihrer Bildung und die Hauptcharakteristika des Formenbestandes rekapituliert werden.<sup>1</sup> Daran anschließend sollen die Kursmitglieder den Text (einzeln) lesen. Wir bieten ihn in zwei Fassungen an, eine komprimierte und eine (fast) vollständige.<sup>2</sup>

## Bearbeitungsvorschläge

### 1. Zur Behandlung dieses

Themas kann es sinnvoll sein, das zusammenzutragen, was die Gruppe bereits vom Konjunktiv weiß, also im wesentlichen den Formenbestand und die Regeln seiner Bildung. Dabei wird sich eine Dreiteilung in (1) Konjunktiv I, (2) Konjunktiv II—beide jeweils nach regelmäßigen und unregelmäßigen Verben— und (3) der *würde*-Form anbieten. Die zusammengesetzten Tempora können einstweilen vernachlässigt werden. Bei der *würde*-Form sollte besonders darauf hingewiesen werden, daß sie erstens die Tendenz der deutschen Gegenwartssprache zu analytischen Formen widerspiegelt (zum Beispiel: Perfekt statt Präteritum) und zweitens eine Neutralisation der

Bedeutung (Aufhebung des Unterschieds) der Konjunktive I und II darstellt, da sie für beide verwendet werden kann. – Ü1

### 2. Anschließend sollte die Verwendung des Konjunktivs an einem beliebigen Ausschnitt des Textes analysiert werden. Oder es könnte versucht werden, Konjunktivformen zum Beispiel im 1. Haupttext von Kapitel 1 oder—wenn bei den Lesestrategien bereits behandelt—im "Brummi-Text" (Kapitel 2) zu identifizieren.

- Wie könnte der Text lauten, wenn die betreffenden Verben im Konjunktiv abgefaßt wären?
- Warum tauchen sie so selten auf?
- Welche Bedeutungsunterschiede ergeben sich dadurch? Versuchen Sie eine funktionale Einbettung durch entsprechende Gegenüberstellung zu erreichen.
- Den "Brummi-Text" könnten Sie sich—wie erwähnt—nochmals unter dem Gesichtspunkt des Konjunktivgebrauchs ansehen. Sie werden dabei merken, daß der Autor den Konjunktiv weder konsequent noch "richtig" benutzt. (Das ist eine Übung, die Studierende zum kritischen Umgang mit Texten und grammatischen Autoritäten anregt und ihnen häufig viel Spaß und Mut macht, da sie den Eindruck haben, "besser" Deutsch zu können als ein deutscher Zeitungsschreiber.)

1. Vgl. Franz Eppert: *Grammatik lernen und verstehen*. Stuttgart: Klett, 1988, S. 75ff.

2. Vgl. die Alternativ/Zusatztext ("Antisemitismus") in Kapitel 22.

# Stereotypes und Nicht-Stereotypes vom Konjunktiv

Es ist ein bekanntes Stereotyp, daß der deutsche Konjunktiv schwer sei. Manche sagen auch, er werde nur noch selten benutzt. Beide Stereotype sollen Sie hier überprüfen und dabei mehr über den Konjunktiv erfahren.

Der folgende Text ist nicht sehr leicht, weil er den Konjunktiv erklärt *und* gleichzeitig verwendet. Benutzen Sie bitte zuerst nochmal Ihre Grammatik und arbeiten Sie dann mit dem kurzen Textausschnitt.

Ü1 Wie war das noch mit dem Konjunktiv? Rekapitulieren Sie bitte das Wichtigste vom Konjunktiv (mit Hilfe Ihrer Grammatiken).

Ü2 Unterstreichen Sie in folgendem Text alle Konjunktivformen oder markieren Sie mit verschiedenen Farben.

Ü3 Nehmen Sie ein paar Beispiele und formulieren Sie diese Textausschnitte ohne Konjunktivformen. Berichten Sie von den Unterschieden, die Sie beobachten.

Ü4 Was halten Sie von diesem Artikel?

## Kleine Rede über den Konjunktiv (komprimierte Fassung)

**If I had a hammer**

Von Ulrich Greiner

In früheren Jahren sei der Konjunktiv vom Aussterben bedroht gewesen, erzählte mir kürzlich ein Sprachkritiker, heute jedoch könne man geradezu von einem Grassieren des Konjunktivs sprechen, obgleich er oft falsch gebraucht werde. Er grassiere, weil ohne diese Möglichkeitsform vieles nicht möglich wäre. . . .

Er müsse, um das zu erklären, ein paar anfängerhafte Bemerkungen machen, sagte der Sprachkritiker. Im Deutschen gebe es nämlich, was den meisten nicht klar sei, zwei Konjunktive. Der Konjunktiv I, wie die Grammatik ihn kurz nenne, werde vom Präsens abgeleitet und diene hauptsächlich der indirekten Rede, wobei in den Fällen, wo der Konjunktiv des Präsens dem Indikativ gleiche, die Konjunktivformen des Präteritums ersatzweise Verwendung fänden, um Verwechslungen auszuschließen. Der Konjunktiv II hingegen werde vom Präteritum abgeleitet und sei immer dann zu benutzen, wenn etwas Nicht-Wirkliches oder bloß Vorgestelltes, Vermutetes, Gewünschtes zur Rede stehe.

Der Benutzer des Konjunktivs I also betrachte die mitgeteilte Information in der Regel als zutreffend, aber er müsse für den Wahrheitsgehalt nicht selber geradestehen, sondern er rufe einen wirklichen oder imaginären Sprecher als Gewährsmann auf. Der Benutzer

des Konjunktivs II aber gebe zu erkennen, daß die mitgeteilte Information nicht oder nur unter gewissen Bedingungen zutreffend sei. . . .

## Kleine Rede über den Konjunktiv (fast vollständige Fassung)

**If I had a hammer**

Von Ulrich Greiner

In früheren Jahren sei der Konjunktiv vom Aussterben bedroht gewesen, erzählte mir kürzlich ein Sprachkritiker, heute jedoch könne man geradezu von einem Grassieren des Konjunktivs sprechen, obgleich er oft falsch gebraucht werde. Er grassiere, weil ohne diese Möglichkeitsform vieles nicht möglich wäre. Er denke dabei nicht in erster Linie an Schriftsteller wie Thomas Bernhard, der ganze Romane im Konjunktiv verfaßt habe. Er denke vor allem an das gigantische Verlautbarungs- und Distanzierungssystem der öffentlichen Rede in der Politik und in den Medien, das einen Modus erfordere, sich indirekt, abgesichert und folglich risikoärmer äußern zu können. Auch der von Gegendarstellungen, von politischer Kontrolle und von Hasenherzigkeit bedrohte Journalismus sei dringend auf den Konjunktiv angewiesen, weil der es gestatte, gewisse Dinge nahezu legen, ohne sie direkt zu behaupten.

Der Schriftsteller Martin Walser habe einmal seinen Kollegen Peter Weiss, scheinbar neidisch, als einen Marxisten bezeichnet, der die Sicherheit des Fibeltons erlangt habe, und gesagt: "Plötzlich kann der im sauerstoffreichen Indikativ daherreden . . .". Heute herrsche der sauerstoffarme, neblige Konjunktiv, der umso nebliger sei, als seine Benutzer dessen Möglichkeiten in der Regel nicht gewachsen seien.

**Er müsse, um das zu erklären, ein paar anfängerhafte Bemerkungen machen, sagte der Sprachkritiker. Im Deutschen gebe es nämlich, was den meisten nicht klar sei, zwei Konjunktive. Der Konjunktiv I, wie die Grammatik ihn kurz nenne, werde vom Präsens abgeleitet und diene hauptsächlich der indirekten Rede, wobei in den Fällen, wo der Konjunktiv des Präsens dem Indikativ gleiche, die Konjunktivformen des Präteritums ersatzweise Verwendung fänden, um Verwechslungen auszuschließen. Der Konjunktiv II hingegen werde vom Präteritum abgeleitet und sei immer dann zu benutzen, wenn etwas Nicht-Wirkliches oder bloß Vorgestelltes, Vermutetes, Gewünschtes zur Rede stehe.**

**Der Benutzer des Konjunktivs I also betrachte die mitgeteilte Information in der Regel als zutreffend, aber er müsse für den Wahrheitsgehalt nicht selber geradestehen, sondern er rufe einen wirklichen oder imaginären Sprecher als Gewährsmann auf. Der Benutzer des Konjunktivs II aber gebe zu erkennen, daß die mitgeteilte Information nicht oder nur unter gewissen Bedingungen zutreffend sei.**

Dies sei, so fuhr der allmählich in Eifer geratene Sprachkritiker, während mir der Kopf schwirrte, fort, ein gewaltiger Unterschied, und wenn der endlich zur Kenntnis genommen würde, so hätte es mit dem herrschenden Konjunktiv-Chaos bald ein Ende. Was ihn aber mit Sorge erfülle, sei die Beobachtung, daß sogar bekannte Gegenwartsautoren den Konjunktiv nur unzureichend beherrschten.

[ . . . ]

Auch der große Friedrich Dürrenmatt zeige in seiner Novelle "Der Auftrag" einige Schwächen bezüglich des Konjunktivs, was umso mehr auffalle, als ganze Passagen des Textes konjunktivisch gefaßt seien. "Es sei, lese man dieses Tagebuch, als ob sich eine Wolke aus lauter Beobachtungen zu einem Klumpen von Haß und Abscheu verdichtete (richtig: verdichtete), es komme ihr vor, als hätte sie ein Drehbuch gelesen zur Dokumentation jedes Menschen, als ob jeder Mensch, filme man ihn so (richtig: filmte), zu einem von Lambert werde (richtig: würde) . . . Er hätte geglaubt (richtig: habe), seine Frau zu lieben, und glaube es immer noch." So gehe das bei Dürrenmatt wild durcheinander, und man müßte, wollte

man es korrigieren, fast alles neu schreiben. So sei das eben: Wer allzu lange auf den Sauerstoff des Indikativs verzichte, dem schwänden die Sinne.

Vor einiger Zeit habe er den Bericht einer beklagenswerten Kundin der Bundespost in der ZEIT gelesen, der ein Päckchen auf dem Postweg abhanden gekommen sei. Sie habe sich bei zuständigen Stellen beschwert, die ihr mitgeteilt hätten: “Es täte ihnen leid, sie würden es auf alle Fälle heute noch zustellen.” Dies sei, streng grammatikalisch gesehen, der falsche Konjunktiv. “Aber”, sagte der Sprachkritiker und steuerte seinen Monolog dem Ende zu, “die Odyssee des Päckchens war damit keineswegs beendet, die Auskunft der zuständigen Behörde also falsch und, wie sich zeigte, völlig unreal. Insofern hat die Frau den falschen Konjunktiv, ohne es zu wissen, richtig verwendet.”

## Einleitung

Obwohl der Begriff der "Identität" häufig fast schlagwortartig eingesetzt wird (Beispiel: "Identitätskrise"), wird nicht selten auf eine genaue Definition verzichtet. Der Alltagsgebrauch scheint von Erik H. Eriksons psychoanalytischem Begriff der "ego identity" auszugehen. Danach gewährt Identität "the ability to experience one's self as something that has continuity and sameness, and to act accordingly".<sup>1</sup> Es geht hier also um das Gefühl von Einheit mit sich selbst, das ein unabhängiges Handeln innerhalb der größeren Gemeinschaft ermöglicht. Diese Merkmale betreffen sowohl Individuen als auch Gruppen.

Die wissenschaftliche Diskussion um den Begriff kann hier weder nachgezeichnet, noch kann in sie eingegriffen werden. Es sollen jedoch einzelne Aspekte des Problembereiches angesprochen werden, die den Studierenden einen Zugang zum Thema eröffnen können und sie dazu anregen sollen, selbständig (eventuell im Rahmen einer Seminararbeit) an dem Thema weiterzuarbeiten. Die Kursmitglieder sollen sich klar werden, warum sie dieses Thema bearbeiten und was sie erreichen wollen. Sie sollten sich daher über ihre eigene Rolle in diesem Problembereich bewußt werden.

Zu den in dem Themenbereich angesprochenen Aspekten gehören vor allem die der "nationalen Selbstwahrnehmung" besonders der deutschsprachigen Länder und der sozialen Gruppierungen innerhalb dieser Länder. Wie bereits in Themenbereich I darge-

stellt, setzt diese Auseinandersetzung die Identität der Heimatkultur als Ausgangspunkt und Reflexionsziel voraus.

Die Studierenden sollen nicht selbst zu Soziologinnen beziehungsweise Soziologen werden, ihnen soll jedoch die Möglichkeit gegeben werden, die relevanten Komponenten der Identität und Identitätsbildung der Fremdkultur und die Beziehungen der Komponenten zueinander zu analysieren und zu verstehen. Dabei sollen ihnen in diesem Kapitel Informationsquellen zugänglich gemacht werden, die es ihnen ermöglichen sollen, sich über diesen Problembereich und andere gesellschaftliche Fragen zu informieren. Durch die Auseinandersetzung mit der Fremdkultur sollen die Studierenden auch in diesem Themenbereich in die Lage versetzt werden, die entwickelten Methoden auf die eigene Kultur anzuwenden.

---

1. Erik H. Erikson: *Childhood and Society*. New York: Norton, 1963, S. 42.

# “Zwischen den Stühlen”: Identitätsfindung und Interkulturalität

## Einleitung

Dieser Themenbereich behandelt Fragen der Identität. Zum Begriff “Identität” gehören Aspekte wie “nationale Identität”, “Gruppenidentität”, “soziale Identität”, “kulturelle Identität” oder “individuelle Identität”. Es geht hier also um das Gefühl von Einheit mit sich selbst, das ein unabhängiges Handeln innerhalb der größeren Gemeinschaft ermöglicht. Diese Merkmale betreffen sowohl Individuen als auch Gruppen.

Der Themenbereich beschäftigt sich vor allem mit folgender Frage: Wie verstehen sich die deutschsprachigen Länder als nationale Einheiten, wie verstehen sich verschiedene soziale Gruppierungen innerhalb dieser Länder? Wie bereits in Themenbereich I dargestellt, bedeutet die Auseinandersetzung mit dieser Frage, daß Sie sich auch mit der nationalen Identität Ihrer Heimatkultur als Ausgangspunkt und Reflexionsziel auseinandersetzen müssen. Sie sollen hier also die relevanten Komponenten dieser Identitäten und Identitätsbildungen in den fremden Kulturen und die Beziehungen der Komponenten zueinander analysieren und verstehen.

Der Themenbereich besteht aus folgenden Kapiteln:

Kapitel 6 *Deutschland, Deutschland (unter anderem):* Was bedeutet “nationale Identität”? Wie drückt sie sich aus? Was bedeuten “Anderssein” und “Ausländersein”?

Kapitel 7 *Karl Freitag und Mary Christmas: (National)-Feiertage:* Wie drücken Nationalfeiertage nationale Identität aus? Wie tut es die Sprache (am Beispiel des problematischen Begriffes “Volk”)?

Kapitel 8 *Die in den Erhebungsvordrucken enthaltenen Angaben zur Identitätsermittlung. Oder: Adjektiverweiterungen*

Kapitel 9 *Merkmale der Identität: Individuelle und nationale Identität*

Kapitel 10 *Strategiekapitel: Schreiben*

## Einleitung

Wir empfehlen die Lektüre des Artikels "Identität" in: Werner Weidenfeld und Karl-Rudolf Korte (Hg.): *Handwörterbuch zur deutschen Einheit*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 1991; Lizenzausgabe Frankfurt a. M.: Campus, 1992, S. 376–383.

## Vorentlastung: "Ortsamt"

In diesem Abschnitt stehen drei Texte zur Auswahl: eine Karikatur, die ein Gespräch zwischen einem Beamten und einem Ausländer darstellt; und zwei Gedichte, von denen das zweite (Brechts "Vom armen B.B.") sprachlich relativ anspruchsvoll ist.

## Bearbeitungsvorschläge

Bei dem Text "Ortsamt" handelt es sich um eine Karikatur, die in der "Rotfuchs-Serie" des Rowohlt-Verlages erschienen ist.<sup>1</sup>

1. Es empfiehlt sich, die Erwartungen der Studierenden zu aktivieren, um einen möglichst offenen und kreativen Einstieg in den Text zu fördern. Stellen Sie also die "Lückentext"-Fassung auf Overhead vor. Beachten Sie aber, daß nur die Überschrift und der erste Kasten aufgedeckt sind.
2. Warten Sie, bis die Kursmitglieder versucht haben, den Text zu lesen. Gegebenenfalls werden Sie den Text selber vorlesen müssen (möglichst schnell); oder Sie können jemanden aus der Gruppe bitten, diese Aufgabe zu übernehmen.

1. Norbert Ney (Hg.): *Sie haben mich zu einem Ausländer gemacht . . . ich bin einer geworden. Ausländer schreiben vom Leben bei uns*. Reinbek: Rowohlt, 1984 (=rotfuchs 353).

3. Wahrscheinlich werden einige von sich aus nach der Bedeutung einiger Wörter fragen. Doch ist es nicht notwendig, daß sie alles verstehen. Auch dem Fuchs wird einiges nicht "klar" sein. Deshalb müssen Sie einen Mittelweg finden: einerseits muß einiges erklärt werden, um Frustrationen abzubauen. Andererseits sollten Sie die Gruppe dazu ermutigen, aus dem Kontext heraus die Situation zu erklären.
4. Bei diesem Teil des Gesprächs sollten die Kursmitglieder also feststellen können: (1) wer die Charaktere sind (auch: was sie für Rollen spielen), wo sie sind, warum der Rotfuchs überhaupt bei der Abteilung Forstwesen (R - U) vorgesprochen hat. Welche Eigenschaften besitzen traditionsgemäß Fuchs und Beamter? – Ü1
5. Bitten Sie die Gruppe, Hypothesen aufzustellen und zu begründen, wie die Geschichte wohl weitergehen wird. – Ü2
6. Jetzt decken Sie den nächsten Kasten auf und sammeln Sie die Reaktionen der Gruppe. Worum geht es hier? Was wird gesagt? Weisen Sie gegebenenfalls auf die Gesichtsausdrücke und andere "nicht-sprachliche" Indizien hin (auf keinen Fall sollte der Fuchs übersehen werden).
7. In Kleingruppenarbeit (2 bis 3 pro Gruppe) füllen die Kursmitglieder die "Lückentexte" aus. – Ü3
8. Anschließend berichtet jede Gruppe oder spielt die Szene vor, dann kann im Plenum über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Fassungen diskutiert werden. – Ü4
9. Jetzt können Sie die Originalfassung der Geschichte lesen lassen (☞) beziehungsweise projizieren und wiederum die Reaktionen der Gruppe sammeln. Zu erwarten ist, daß mindestens einige der Meinung waren, der "Ausländer" spreche nur gebrochen Deutsch, während der Beamte weiterhin "Beamtendeutsch" rede. Der "Aha-Effekt" der Gegenüberstellung von solchen Annahmen und der Originalfassung bietet eine gute Gelegenheit, noch einmal über den in Themenbereich I behandelten Begriff des "Stereotyps" zu reflektieren. – Ü5
10. Wichtig ist aber auch, den Bezug zum Identitätsbegriff herzustellen. Auch die einfache Frage, was diese Geschichte wohl mit dem angegebenen Thema des Kapitels zu tun habe, kann zu fruchtbaren Überlegungen anregen. Man könnte aber auch fragen, mit wem sich die Kursmitglieder in dieser Geschichte identifizieren und warum? – Ü6

# Deutschland, Deutschland (unter anderem)

## Einleitung

Dieses Kapitel setzt sich mit dem Thema "nationale Identität" auseinander. Die wichtigsten Ausdrucksformen nationaler Identität werden vorgestellt und vergleichend bearbeitet (insbesondere Nationalsymbole, Nationalhymnen). Sie werden mit dem vermeintlichen Gegenteil, dem "Anderssein" und "Ausländersein" kontrastiert. Der Abschnitt "Erweiterung/Kontextualisierung" bietet die Möglichkeit, anhand des Nationalbegriffes "Deutsch" vertiefende Wortschatzarbeit zu betreiben.

## Vorentlastung: "Ortsamt"

In diesem Abschnitt stehen drei Texte zur Auswahl: eine Karikatur und zwei Gedichte. Bei dem ersten Text handelt es sich um den Anfang einer Karikatur, die in der "Rotfuchs-Serie" des Rowohlt-Verlages erschienen ist.

Ü1 Betrachten Sie bitte dieses Bild. Beschreiben Sie die "Rolle" (das normale und erwartete Verhalten) der Charaktere, die hier abgebildet werden.

Redemittel

Ein Fuchs lebt normalerweise . . .

Ein Beamter . . .



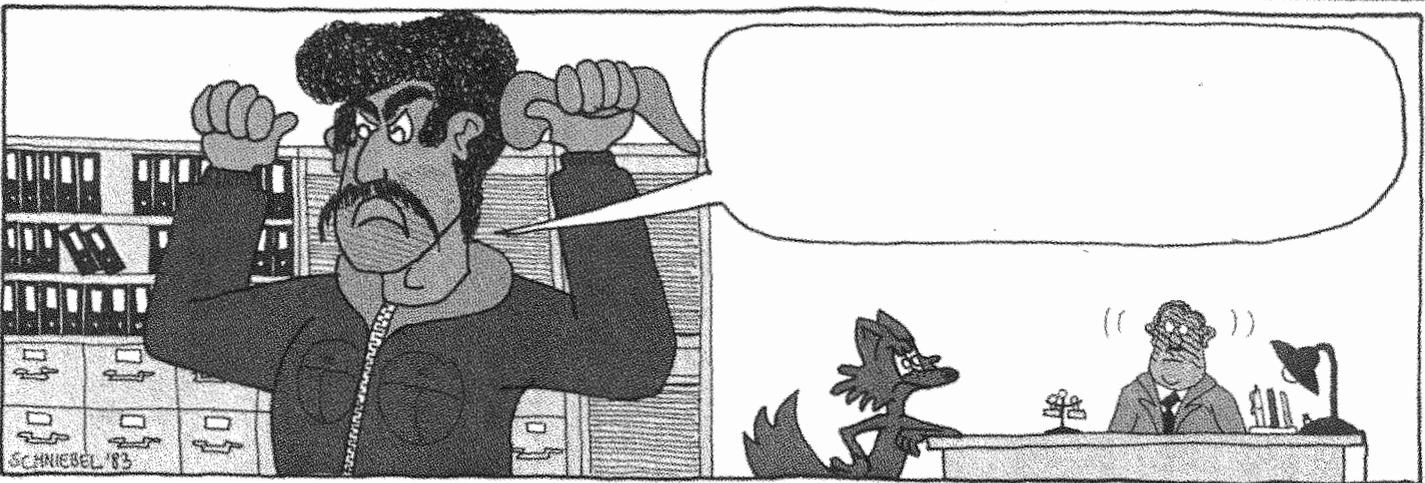
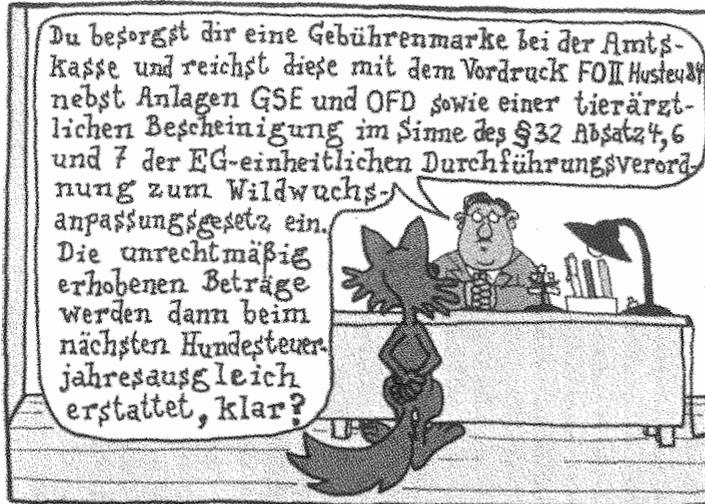
Ü2 Was glauben Sie? Wie wird die Geschichte wohl weitergehen?

Redemittel

Sie wird wohl . . .

Ich vermute/glaube/denke/bin der Ansicht . . .

Sie könnte/dürfte/sollte/müßte . . .



Ü3 Schreiben Sie bitte den "fehlenden" Text zu dieser Geschichte.

Ü4 Berichten Sie im Plenum vom Ausgang Ihrer Geschichte und vergleichen Sie die verschiedenen Versionen.

Ü5 Vergleichen Sie Ihre Versionen jetzt bitte mit dem Original. 

Ü6 Können Sie sich mit irgendeinem Charakter in irgendeiner Weise identifizieren? Erklären Sie Ihre Meinung bitte.

### Alternativtext

Bei diesem sprachlich leicht zugänglichen Text handelt es sich um ein Gedicht des 1963 geborenen Carl Chung, dessen Vater Koreaner und dessen Mutter Deutsche ist. Im Jahr 1984, als das Gedicht erschien, studierte Carl Chung in Berlin Politikwissenschaften.<sup>2</sup>

### Bearbeitungsvorschläge

1. Präsentieren Sie also den Text auf Overheadfolie, aber so, daß der Titel verdeckt bleibt. Fordern Sie die Gruppe auf, ihre Reaktionen auf den Text vorzutragen ("Brainstorming") und halten Sie diese Reaktionen stichwortartig an der Tafel fest.
2. Sprachlich dürfte der Text den Kursmitgliedern keine größeren Schwierigkeiten bereiten. Im Gegenteil: auf den ersten Blick können die einfache Syntax und die vielen Wiederholungen ("kam[en]", "aus [Stadt]", "nach [Stadt]" über die "Tücken" im Gedicht hinwegtäuschen. Zu erwarten wären also implizit oder explizit wertende Kommentare (zum Beispiel über die "Einfachheit" des Textes), Feststellungen (zum Beispiel zu den Wiederholungen) oder Fragen (zum Beispiel nach den genannten Orten, nach dem "du" der letzten Zeile).
3. Je nach der Art der Reaktionen können die Kommentare, Bemerkungen und Fragen im Plenum oder in Gruppen weiter verfolgt werden. Es wäre also möglich, daß mehrere Gruppen dieselbe Aufgabe bekommen oder daß die Gruppen je einen Fragekomplex bearbeiten. Eine Gruppe könnte zum Beispiel die Ortsangaben auflisten und chronologisch "in Ordnung bringen":

Schwarzwald	Schanghai
Schaumburg	Taiwan
Hamburg	Hongkong
Tübingen	Tübingen
Tübingen/zu mir	
Köln/zur Welt	
Berlin/in die Schule	
aus der Schule/hier	

Eine andere Gruppe könnte die Satzstruktur oder die Rekurrenzen in den Verben auflisten und kommentieren. Anschließend können die Gruppen im Plenum über ihre Ergebnisse berichten.

4. Zu beachten wäre unter anderem der Tempuswechsel (Präsens—Präteritum—Präsens). Einige Formulierungen Chungs ("Dort kamen beide zu mir"; "Ich kam nach Köln—und dort zur Welt") werfen (chrono)logische Fragen auf, denen man ebenfalls jetzt (falls dies noch nicht von selbst erfolgt ist) nachgehen sollte. Die Bedeutungsver-schiebungen und -schattierungen im Gebrauch des Verbs "kommen" (zum Beispiel "und nun kommst du . . .": auch im Sinne von "Was willst du eigentlich?" "Wie unterstehst du dich?" und ähnliches) bieten auch einen möglichen produktiven Einstieg an.
5. Es ist anzunehmen, daß die Diskussion spätestens jetzt auf allgemeinere und abstraktere Themen kommt, zum Beispiel auf das vermeintliche "Thema" des Gedichts. Um diese Phase der Diskussion einzuleiten oder aber um sie abzuschließen, können Sie die Gruppe auffordern, dem Gedicht einen passenden Titel zu geben. Anschließend können Sie den autorisierten Titel ("Identität") "enthüllen" und die Diskussion in diesem Sinne weiterführen.
6. Es lohnt sich, über die möglichen Implikationen dieses Themas (und des Gedichts) für die Studierenden nachzudenken. Sie könnten zum Beispiel eine Liste von Fragen aufstellen, die sie in Verbindung mit diesem Thema und in bezug auf die deutschsprachigen Länder und ihr eigenes Land stellen möchten. Sie könnten in Anlehnung an dieses Gedicht auch ein eigenes schreiben.

Damit wären die Relevanz des Kapitelthemas sowohl für die Kursmitglieder als auch für die deutschsprachigen Länder festgestellt und der Rahmen für die Arbeit mit diesem Kapitel abgesteckt beziehungsweise neue Perspektiven eröffnet.

7. Wenn Zeit, Interesse, sprachliche und sonstige Voraussetzungen vorhanden sind, läßt sich dieser Text sehr gut mit nachstehendem Gedicht Bert Brechts ("Vom armen B. B.") vergleichen.

2. Quelle: Ney (Hg.): *Sie haben mich zu einem Ausländer gemacht*, S. 40.

## Alternativtext

Bei diesem Text handelt es sich um ein Gedicht des 1963 geborenen Carl Chung, dessen Vater Koreaner und dessen Mutter Deutsche ist. Als das Gedicht 1984 erschien, studierte Carl Chung in Berlin Politikwissenschaften.

[Titel: \_\_\_\_\_]

Woher ich komme?  
Meine Mutter kam aus dem Schwarzwald nach Schaumburg,  
nach Hamburg, nach Tübingen.  
Mein Vater kam aus Schanghai nach Taiwan, nach Hong-  
kong, nach Tübingen.  
Dort kamen beide zu mir.  
Ich kam nach Köln—und dort zur Welt,  
kam nach Berlin und in die Schule,  
kam aus der Schule—und bin noch hier.  
Und nun kommst du und fragst, woher ich komme.

*Carl Chung*

**Alternativtext: "Vom armen B.B."**

### **Bearbeitungsvorschläge**

Bei der Behandlung dieses 1921 verfaßten Textes kann wie bei dem vorhergehenden Text verfahren werden.<sup>3</sup>

3. Aus: Bertolt Brecht: *Hauspostille*. Berlin: Suhrkamp, 1927 (=Bibliothek Suhrkamp, Bd. 4), S. 147–149. Zur Interpretation siehe Wulf Segebrecht: "Vom armen B.B." In: Walter Hinck (Hg.): *Ausgewählte Gedichte Brechts mit Interpretationen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1978 (=edition suhrkamp, Bd. 927), S. 18–23.

**Alternativtext: "Vom armen B.B."**

### Zum Hintergrund

Bertolt Brecht (Augsburg, 10.2.1898 – Berlin, 14.8.1956) ist einer der bekanntesten deutschen Autoren des 20. Jahrhunderts. Er schrieb u.a. zahlreiche (sozialkritische) Dramen und Gedichte. Seine Werke wurden—wie die von vielen anderen Autoren—von den Nazis öffentlich verbrannt. 1933 emigrierte Brecht zunächst nach Dänemark, später in die USA. Viele seiner Werke sind im Exil entstanden. In den USA mußte er sich später wegen seiner marxistischen Weltanschauung einem intensiven Verhör unterziehen (McCarthy-Zeit). Nach einer Anhörung vor dem "Unamerican Activities Committee" kehrte er 1947 nach Europa, 1949 nach Ost-Berlin zurück. Das Gedicht "Vom armen B.B." verfaßte Brecht 1921.

## Vom armen B.B.

1

Ich, Bertolt Brecht, bin aus den schwarzen Wäldern.  
Meine Mutter trug mich in die Städte hinein  
Als ich in ihrem Leibe lag. Und die Kälte der Wälder  
Wird in mir bis zu meinem Absterben sein.

2

In der Asphaltstadt bin ich daheim. Von allem Anfang  
Versehen mit jedem Sterbsakrament:  
Mit Zeitungen. Und Tabak. Und Branntwein.  
Mißtrauisch und faul und zufrieden am End.

3

Ich bin zu den Leuten freundlich. Ich setze  
Einen steifen Hut auf nach ihrem Brauch.  
Ich sage: Es sind ganz besonders riechende Tiere  
Und ich sage: Es macht nichts, ich bin es auch.

4

In meine leeren Schaukelstühle vormittags  
Setze ich mir mitunter ein paar Frauen  
Und ich betrachte sie sorglos und sage ihnen:  
In mir habt ihr einen, auf den könnt ihr nicht bauen.

5

Gegen Abend versammle ich um mich Männer  
Wir reden uns da mit »Gentlemen« an.  
Sie haben ihre Füße auf meinen Tischen  
Und sagen: es wird besser mit uns. Und ich frage nicht: Wann?

6

Gegen Morgen in der grauen Frühe pissen die Tannen  
Und ihr Ungeziefer, die Vögel, fängt an zu schrein.  
Um die Stunde trink ich mein Glas in der Stadt aus und schmeiße  
Den Tabakstummel weg und schlafe beunruhigt ein.

7

Wir sind gesessen ein leichtes Geschlechte  
In Häusern, die für unzerstörbare galten  
(So haben wir gebaut die langen Gehäuse des Eilands Manhattan  
Und die dünnen Antennen, die das Atlantische Meer unterhalten).

8

Von diesen Städten wird bleiben: der durch sie hindurchging, der Wind!  
Fröhlich machet das Haus den Esser: er leert es.  
Wir wissen, daß wir Vorläufige sind  
Und nach uns wird kommen: nichts Nennenswertes.

9

Bei den Erdbeben, die kommen werden, werde ich hoffentlich  
Meine Virginia nicht ausgehen lassen durch Bitterkeit  
Ich, Bertolt Brecht, in die Asphaltstädte verschlagen  
Aus den schwarzen Wäldern in meiner Mutter in früher Zeit.

## Haupttext 1: Nationalsymbole, Nationalhymnen

Individuelle Identität steht häufig unter dem Einfluß dessen, was als nationale Identität wahrgenommen wird. Diese wird auf ganz verschiedene Weise repräsentiert: durch Flaggen, Wappen, Farben und andere Nationalsymbole, durch Nationalhymnen, Nationalfeiertage usw. Die Bedeutung dieser Identitätsmerkmale für Individuen kann an vielen alltäglichen Erscheinungen abgelesen werden, zum Beispiel dem Hissen der Flagge oder Singen/Spielen der Hymne bei verschiedenen Anlässen, ihrer Rolle in Werbung, Tourismus, Nationalstolz. Drastisch wird ihr Einfluß bei "ungewöhnlichen" Ereignissen deutlich (Flaggenverbrennungen und ähnliches, Variation/Verunstaltung der Hymne).

In diesem Abschnitt soll dieser hier nur kurz skizzierte Identitätsbereich behandelt werden. Zu Beginn soll dabei mit den—meist bekanntesten—Nationalsymbolen "gespielt" werden (Vor-entlastung). Dabei ergeben sich auch wieder Rück- oder Querverbindungen zu anderen Themenbereichen und Kapiteln. Anschließend sollen Nationalhymnen als Haupttexte behandelt werden. Im Mittelpunkt stehen hierbei verschiedene Versionen der österreichischen Nationalhymne. Als Alternativen oder Zusatztexte stehen darüber hinaus verschiedene Versionen deutscher und schweizer Nationalhymnen zur Auswahl. Obwohl eine ihrer wichtigsten Funktionen darin besteht, eine verbindliche Gruppenidentität herzustellen oder zu vermitteln, ist den meisten Hymnen gemein, daß sie immer wieder neue Kontroversen auslösen und durchaus umstritten sind (insbesondere das Deutschlandlied mit seinen verschiedenen Strophen wie auch der Schweizerpsalm mit seinen verschiedenen Varianten). Alle Ausdrucksmöglichkeiten nationaler Identität eignen sich ausgezeichnet für interkulturelle Vergleiche.

### Nationalsymbole

Die ersten Übungen bieten die Möglichkeit, das Thema zu vertiefen und dann auf einen spezifischen Anwendungsbereich

## Haupttext 1: Nationalsymbole, Nationalhymnen

Individuelle Identität wird häufig von nationaler Identität beeinflusst. Diese wird auf ganz verschiedene Weise repräsentiert: durch Flaggen, Wappen, Farben und andere Nationalsymbole, durch Nationalhymnen, Nationalfeiertage usw. Sie können eine große Bedeutung haben (Hissen der Flagge oder Singen/Spielen der Hymne bei verschiedenen Anlässen; ihre Rolle in Werbung, Tourismus, Nationalstolz).

In diesem Abschnitt soll dieser Identitätsbereich behandelt werden. Zu Beginn wird dabei mit den—meist bekanntesten—Nationalsymbolen "gespielt". Anschließend werden Nationalhymnen als Haupttexte behandelt. Obwohl eine ihrer wichtigsten Funktionen darin besteht, eine verbindliche Gruppenidentität herzustellen oder zu vermitteln, lösen die meisten Nationalhymnen immer wieder neue Kontroversen aus (insbesondere das Deutschlandlied mit seinen verschiedenen Strophen wie auch der Schweizerpsalm mit seinen verschiedenen Varianten). Sie haben die Gelegenheit, die Erfahrungen der deutschsprachigen Länder mit denen Ihres eigenen Landes zu vergleichen.

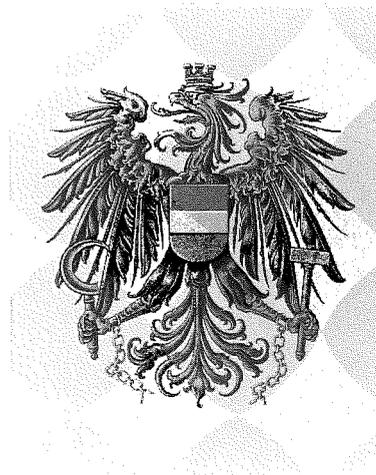
### Nationalsymbole

Ü1 Was betrachten Sie als das Nationalsymbol (die Nationalsymbole) Ihres Landes?

Redemittel

Als erstes denke ich an . . .  
Normalerweise dienen folgende Symbole als Nationalsymbole . . .  
Allgemein . . .  
Häufig . . .  
Geeignet wäre . . .  
Man sollte . . .

Ü2 Auf dieser Seite sehen Sie zwei Beispiele dafür, wie nationale Symbole im Alltagsleben "eingesetzt" werden. Geben Sie zu jedem Beispiel einen Kommentar.



Ü3 Diese Zuordnungsübung hat drei Spalten: links eine mit (zum Teil stereotypen) Symbolen, in der Mitte eine mit Ländernamen und rechts eine, die Sie erst später ausfüllen sollen. Bitte ordnen Sie jetzt erst einmal Symbole und Ländernamen zu.

Symbole	Länder	Spalte 3
Adler	Australien	
Ahornblatt	Deutschland	
Andreaskreuz		
Bär	Großbritannien	
Berge		
berittene Polizei	Kanada	
Biber		
Bulldog	Neuseeland	
Distel		
Dom	Österreich	
Dudelsack		
Eiche	Republik Irland	
Elch		
Harfe	Schottland	
Känguruh		
Kiwi	Schweden	
Kleeblatt		
Koalabär	Rußland	
Kühe		
Löwe	Schottland	
Onkel Sam		
Weißkopfseeadler	die Schweiz	
	die USA	

Ü4 Vergleichen Sie bitte Ihre Vorschläge. Nehmen Sie dabei zu den folgenden Stichwörtern Stellung: Implikationen der jeweiligen Symbole; Perspektive der Symbole (Selbst- oder Fremddarstellungen); Stereotypen. Machen Sie Notizen.

Ü5 **Projektarbeit:** Sammeln Sie andere Beispiele in deutscher und englischer Sprache. Formulieren Sie eine These zu den Beispielen und führen Sie diese These in einer schriftlichen Arbeit oder in einem mündlichen Referat genauer aus.

überzuleiten. Es handelt sich um Übungen zum Thema offizieller und inoffizieller Nationalsymbole.

#### Bearbeitungsvorschläge

- Den Einstieg können Sie dadurch schaffen, daß Sie die Gruppe um verschiedene Beispiele für Symbole der nationalen Identität—wie zum Beispiel den russischen Bären—bitten. – Ü1
- Bei Ü2 finden die Studierenden Beispiele dafür, wie nationale Symbole im Alltagsleben "eingesetzt" werden. In Gruppenarbeit sollen Kommentare zu den Texten erarbeitet werden. Diese Kommentare sollten die Textsorte der Beispiele mit berücksichtigen. – Ü2
- Nachdem die Studierenden einige spontane Beispiele genannt haben, können sie einzeln oder in Gruppen versuchen, die Symbole (linke Spalte) den Ländern (mittlere Spalte) zuzuordnen. In die rechte Spalte sollen zum Abschluß des Kapitels neue oder besser geeignete Symbole eingetragen werden. – Ü3
- Danach können im Plenum die Ergebnisse verglichen und besprochen werden. Mögliche Themen/Fragen wären die nach den Implikationen der jeweiligen Symbole und der Perspektive der Symbole: handelt es sich um Selbst- oder um Fremddarstellungen? Wie verhalten sich diese Symbole zu den in Themenbereich 1 behandelten Stereotypen? – Ü4
- Hausaufgabe: In Projektarbeit werden andere Beispiele in deutscher und englischer Sprache gesammelt. Zu jedem Beispiel (oder: zu Gruppierungen von Beispielen) formulieren die Studierenden dann eine These, die dann schriftlich oder mündlich genauer ausgeführt wird. – Ü5

## Nationalhymnen

Zu den wohl bekanntesten und umstrittensten Nationalhymnen zählt das "Deutschlandlied" mit seiner ersten, offiziell heute nicht mehr gesungenen Strophe "Deutschland, Deutschland über alles . . ." Hier wird jedoch die weniger bekannte, aber ebenfalls umstrittene, österreichische Bundeshymne einer Behandlung vorgezogen: Erstens bieten Text und Entstehungsgeschichte der Bundeshymne gute Vergleichsmöglichkeiten mit ihrer Vorläuferin, der von 1854 bis 1918 gesungenen Volkshymne, die ihrerzeit die von Haydn vertonte Hymne "Gott erhalte Franz den Kaiser . . ." ersetzte. Die Ablösung der Volkshymne durch die Bundeshymne erlaubt zweitens Rückschlüsse auf die Situation US-amerikanischer und kanadischer Studierender, deren Länder die britische Nationalhymne "God Save the Queen [King]" zugunsten eigener Hymnen aufgaben. Drittens soll die Gelegenheit wahrgenommen werden, einmal Österreich in den Vordergrund zu stellen, um sowohl die Eigenart dieses Landes als auch seine Affinitäten zu anderen deutschsprachigen Ländern zum Vorschein zu bringen. (Dabei bildet die beliebte Haydn'sche Melodie zur Kaiser- und Volkshymne einen Berührungspunkt zum Deutschlandlied; eine ältere Version des Schweizer Psalms sowie das amerikanische patriotische Lied "My Country, 'Tis of Thee . . ." wurden beziehungsweise zur Melodie der britischen Nationalhymne gesungen.)

Zum Hintergrund der österreichischen Bundeshymne sei aus dem *Verordnungsblatt für das Schulwesen in Steiermark* (Jahrgang 1947, 15. März 1947) folgender Passus zitiert:

Bekanntlich entschied sich die Prüfungskommission des Bundesministeriums für Unterricht, die mit der Aufgabe betraut worden war, für die in der Nazizeit geschändete österreichische Bundeshymne einen würdigen Ersatz zu finden, für den Vorschlag, der neuen österreichischen Hymne die Melodie von Mozarts "Bundeslied" zugrunde zu legen. Um einen passenden Text zu finden, wurde ein neuerlicher Wettbewerb ausgeschrieben. Aus den etwa 200 in die

engere Wahl genommenen Textvorschlägen wählte die Kommission den Text der österreichischen Dichterin *Paula Preradović* [1887–1951].

### Bearbeitungsvorschläge

1. Die Kursmitglieder schreiben den Text ihrer Nationalhymne(n) auf und übersetzen ihn (sie) ins Deutsche. Sie können auch eine veröffentlichte Übersetzung des Textes suchen. Dann erstellen sie eine Tabelle der wichtigsten Themen. – Ü1; Ü2

2. Sagen Sie der Gruppe *nicht*, daß folgende fünf Zeilen, die Sie jetzt auf Overheadfolie vorstellen, den Anfang der österreichischen Bundeshymne bilden:

Land der Berge, Land am  
Strome,  
Land der Äcker, Land der  
Dome,  
Land der Hämmer,  
zukunftsreich!  
Heimat bist du großer  
Söhne,  
Volk, begnadet für das  
Schöne, (. . .)

Der Wortschatz dürfte nur wenige Probleme bieten ("Äcker", "begnadet"), auch die Syntax ist (mit einer Ausnahme: die vierte Zeile) recht einfach. Dabei wimmelt es in diesem kurzen Text von "Leerstellen", die von den Studierenden "gefüllt" werden können: Welche Berge, welcher Strom, welche Söhne usw. sind gemeint? Oder anders gefragt: Warum werden gerade diese Merkmale genannt? Aus den Antworten auf diese (von den Studierenden gestellten Fragen) geht die Identität des apostrophierten Landes hervor. Es ist durchaus möglich, daß die Erwähnung von "Hämmern" die ehemalige DDR suggeriert—dieses Mißverständnis (wenn es sich um ein solches handelt) kann durchaus fruchtbar sein. Auch ein "Kurzschluß" auf Österreich (über den Reim mit "zukunftsreich") kann zu einem produktiven Gespräch über die Textsorte beziehungsweise das Register des Textes führen.

Fordern Sie die Gruppe auf, die Hymne fortzusetzen. – Ü3

3. Jetzt können Sie der Gruppe den ganzen Text auf Overheadfolie oder in gedruckter Form vorführen. Dabei sollten Sie auf ähnliche syntaktische und lexikalische Schwierigkeiten gefaßt sein, wie sie in den ersten fünf Zeilen vorgekommen sind (mögliche *syntaxbezogene* Schwierigkeiten vor allem in Z. 8, 11, 13–14, 16–17; *lexikalische*: "umfehdet" [Z. 7], "Erdeil" [Z. 8], "Ahnentagen" [Z. 10]. Auch hier gilt es, diese Schwierigkeiten und andere Leerstellen produktiv zu machen, indem sie zum Ausgangspunkt für weiterführende Überlegungen werden. Es kann sich zum Beispiel als durchaus sinnvoll erweisen, auf die Art der Schwierigkeit einzugehen, die die Studierenden beim Lesen der Hymne spüren: Ist die Sprache altmodisch? Kommen Komposita vor, denen die Studierenden noch nicht begegnet sind? Welche Wiederholungen kommen in der Hymne vor (Nennung [Apostrophe] von Österreich in der letzten Zeile einer Strophe). Welche Mittel stehen Lesenden zur Verfügung, um den Text verständlich(er) zu machen?

4. Eine gute Möglichkeit, den Text zugänglicher zu machen, indem man das Leseverständnis der Gruppe fördert und bestätigt, um gleichzeitig den besonderen Charakter der Sprache dieser Hymne hervorzuheben, besteht darin, die Kursmitglieder eine schriftliche Prosafassung des Textes anfertigen zu lassen (Einzel- oder Gruppenarbeit; eventuell **Hausaufgabe**); dann Vergleich im Plenum. – Ü4

5. Anschließend tragen die Studierenden die wichtigsten Themen der Hymne in eine Tabelle ein und vergleichen die Ergebnisse mit der Tabelle von Ü2. – Ü5; Ü6

6. Jetzt kann die Gruppe andere Fragen zum Text verfolgen, zum Beispiel: Wer spricht, Wer wird angespro-

chen, aus welchen Gründen angesprochen? Ein Merkmal der Hymne, das in sehr konkreter Weise auf diese Fragen hinweist, besteht darin, daß alle Verben in der zweiten Person (zum Teil im Imperativ) stehen. Auffallend ist auch die "männliche Orientierung" der Hymne (und anderer Nationalhymnen)<sup>4</sup>, ein Thema, das sich leicht und produktiv vertiefen ließe: Wortfelder zu Familienbezeichnungen erschließen (Vater, Bruder . . . / Mutter . . .); Repräsentation der Frauen . . .; siehe Bearbeitungsvorschlag 9 unten.

7. Anschließend kann man auf allgemeinere Fragen eingehen, zum Beispiel: Wie Österreich und die Beziehungen Österreichs zu den Österreichern (und umgekehrt) charakterisiert werden; was für eine Rolle diese Hymne wohl spielen soll; was die Studierenden von ihr halten.

4. Vgl. die kanadische: " . . . True patriot love in all thy sons command."

## Nationalhymnen

Zu den wichtigsten (offiziellen) nationalen Identitätsträgern gehören Nationalhymnen. Die bedeutende Funktion, die ihnen traditionsgemäß zugeschrieben wird, geht aus einem 1946 erschienenen Kommentar mit dem Titel "Eine neue Bundeshymne für Österreich?" hervor:

Eine Volkshymne, wenn sie das ist, was ihre Bestimmung verlangt, gehört wie Fahnen und Wappen zu den Insignien eines Staates. Einst umgab mystischer Glanz die Sinnbilder herrscherlicher, staatlicher Autorität, Krone und Szepter; sie waren sakrale Zeichen, Symbole, die ehrfürchtig aufbewahrt wurden. . . . Unser nüchternes Zeitalter gebraucht landläufig als Hoheitszeichen die Fahne, das Wappen, die Nationalhymne; sie verlangen internationale Achtung. . . . [R]auscht bei feierlichem internationalem Anlaß die nationale Hymne des Gastlandes oder des Gastes auf, so gebührt ihr die Ehrfur[c]htsbezeugung aller, welcher Staatsangehörigkeit sie auch sein mögen. Denn aus der Hymne spricht der Aufschwung der Seele eines Volkes in den erhabensten Empfindungen seiner Vaterlandsliebe und seiner Treue zu überliefertem geistigem Erbe.

Aus: *Österreichsein—bewußt Österreicher sein*. Hg. Dirk Lyon. Wien: Bundesverlag, 1985, S. 58 (ursprünglich erschienen in: *Die Furche*, 27.4.1946).

Ü1 Schreiben Sie bitte den Text Ihrer Nationalhymne auf, und übersetzen Sie ihn ins Deutsche. Sie können auch eine veröffentlichte Übersetzung des Textes suchen.

Ü2 Erstellen Sie eine Tabelle der wichtigsten Themen.

	Land: USA	Land:	Land:
Nation			
Menschen			
Größe			
Klima			
Natur			
Geschichte			
. . .			

Ü3 Lesen Sie bitte.

Land der Berge, Land am Strome,  
Land der Äcker, Land der Dome,  
Land der Hämmer, zukunftsreich!  
Heimat bist du großer Söhne,  
Volk, begnadet für das Schöne,

---

8. Da sich die Studierenden mit einer Nationalhymne vertraut gemacht haben, können sie versuchen, Merkmale dieser Textsorte zu erarbeiten. Einsteigen in diese Aufgabe können Sie über die Frage, ob die österreichische Bundeshymne ihres Erachtens eine typische Nationalhymne sei. Aus den Antworten darauf werden sich sprachliche, rhetorische, formale und inhaltliche Merkmale der Nationalhymne ergeben. Je nach den Fähigkeiten und Interessen der Gruppe können Sie konkreter (zum Beispiel: Welche Adjektive sollten in einer Nationalhymne vorkommen?) oder abstrakter vorgehen. Möglicherweise werden die Studierenden die Eigenarten der Nationalhymnen verschiedener Staaten beziehungsweise Staatssysteme differenzieren wollen. Im Idealfall könnte die Klasse/können einzelne Kursmitglieder (eine) Nationalhymne(n) auf bestehende, historische oder imaginäre Staaten texten (siehe auch Punkt 6 unter Abschnitt Fortsetzungsalternative: "Österreichische Volkshymne"). – Ü8
9. Wenn Sie hier abschließen wollen, kann die Gruppe an dieser Stelle Vergleiche anstellen zu ihrer eigenen Nationalhymne und deren Funktion innerhalb ihrer Gesellschaft. Sonst kann man aber zur einführenden Übung dieses Teils des Kapitels zurückkehren und sich überlegen, welche anderen Nationalsymbole erforderlich beziehungsweise wünschenswert wären. Die Studierenden sollen natürlich ihre jeweilige Entscheidung begründen.
10. Falls eine umfassendere Auseinandersetzung mit dem Thema gewünscht wird, empfiehlt es sich allerdings, mit den in Punkt 8 vorgeschlagenen Tätigkeiten noch zu warten, bis die anderen Texte dieses Teils abgeschlossen worden sind.

Wie könnte diese Hymne fortgesetzt werden? Schreiben Sie bitte diese Strophe zu Ende und/oder schreiben Sie noch eine weitere Strophe.

---



---



---



---



---



---

### Österreichische Bundeshymne

Land der Berge, Land am Strome,  
 Land der Äcker, Land der Dome,  
 Land der Hämmer, zukunftsreich!  
 Heimat bist du großer Söhne,  
 5 Volk, begnadet für das Schöne,  
 vielgerühmtes Österreich.

Heiß umfehdet, wild umstritten  
 liegst dem Erdteil du inmitten,  
 einem starken Herzen gleich.  
 10 Hast seit frühen Ahnentagen  
 hoher Sendung Last getragen,  
 vielgeprüftes Österreich.

Mutig in die neuen Zeiten  
 frei und gläubig sieh uns schreiten  
 15 arbeitsfroh und hoffnungsreich.  
 Einig laß in Brüderchören,  
 Vaterland, dir Treue schwören,  
 vielgeliebtes Österreich!

**Ü4** Schreiben Sie diesen dichterischen Text in heutiges Deutsch (Prosa) um.

*Es handelt sich um ein Land in den Bergen und an einem großen Strom. . . .*

Ü5 Tragen Sie wieder die wichtigsten Themen in eine Tabelle ein.

- Natur
- Heimat
- Volk
- ...
- Architektur
- Musik
- Kunst
- ...
- Geschichte
- Krieg/Kämpfe
- ...

Ü6 Vergleichen Sie diese Tabelle mit der Tabelle von Ü2.

Ü7 Analysieren Sie: Wer spricht? Wer wird angesprochen [Adressat(en)]? Was für sprachliche Merkmale weist der Text auf?

Ü8 Fassen Sie zusammen: Was sind charakteristische Merkmale von Nationalhymnen? Welche Funktionen haben sie?

Redemittel

<p>repräsentieren  darstellen  an Gefühle appellieren  Propaganda machen  National- beziehungsweise Identitätssymbole verkörpern  das Volk kontrollieren  es den "Anderen" zeigen  einen feierlichen Anlaß markieren  Patriotismus bezeugen</p>
---

**Fortsetzungsalternative: "Österreichische Volkshymne"**

Von 1854 bis 1918 war die Österreichische Volkshymne das Nationallied Österreichs. Es handelt sich um eine Variation der älteren "Kaiserhymne" "Gott erhalte Franz den Kaiser . . ."; beide Hymnen wurden zu Haydns Melodie gesungen, zu dieser Weise wurde auch das "Deutschlandlied" geschrieben.

**Fortsetzungsalternative: "Österreichische Volkshymne"**

Von 1854 bis 1918 war die Österreichische Volkshymne das Nationallied Österreichs. Es handelt sich um eine Variation der älteren "Kaiserhymne" "Gott erhalte Franz den Kaiser . . ."; beide Hymnen wurden zu Haydns Melodie gesungen, zu dieser Weise wurde auch das "Deutschlandlied" geschrieben.<sup>5</sup> In Kursen, in denen die sprachliche Kompetenz und das (kultur)geschichtliche Vorwissen beziehungsweise Interesse vorhanden ist, läßt sich die Volkshymne gut mit der jetzigen Bundeshymne vergleichen. Der Text verlangt überdurchschnittlich gute Sprachkenntnisse, um "auf den ersten Blick" verstanden zu werden. Doch ist es nicht nötig, jedes Wort zu verstehen, um wichtige Vergleichsmöglichkeiten des Textes zu erschließen.

**Bearbeitungsvorschläge**

1. Beginnen können Sie mit einem Vergleich dreier Titel, die Sie an die Tafel schreiben oder auf Overheadfolie projizieren:

Kaiserhymne	Volkshymne
Bundeshymne	

Fordern Sie die Gruppe auf, Hypothesen zum Verhältnis der Titel zueinander aufzustellen. Es kann sein, daß die Studierenden zunächst das gemeinsame Lexem *hymne* betonen, das mit dem englischen "anthem" durchaus zu vergleichen ist; daß sie eine chronologisch-politische Progression (Kaiser → Volk → Bund) feststellen wollen; oder daß sie sich Gedanken machen über die synchronische Beziehung der Elemente zueinander (Ü1):

Herrschende(r)—Regierende(r)

Untertan—Bürgerin/Bürger  
Staat—Verfassung

(Kapitel 7 behandelt Komposita, in denen das Lexem *volk* vorkommt.)

5. Bundeszentrale für politische Bildung: *Einigkeit und recht und freiheit. Nationale symbole und nationale identität. Dokumentation zur Geschichte der National-symbole: Schallplatte mit Tonbeispielen und erläuternden Zwischentexten, reichbebildertes Beiheft und Sticker.* 1985.

2. Auf jeden Fall lohnt es sich aber zu fragen, welche Adjektive, Nomina, Verben usw. die Studierenden in einer "Volks hymne" erwarten würden, um das Verhältnis des "Volks" zum Kaiser zu beschreiben (diese Übung bezieht sich auf Bearbeitungsvorschlag 6 unter Nationalhymnen). Dieser Schritt ermöglicht nicht nur eine Diskussion zur Sache, sondern dient gleichzeitig der Vorentlastung des Vokabulars. – Ü2

3. Jetzt präsentieren Sie den Text der Volks hymne auf Overheadfolie oder in schriftlicher oder gesungener Form. Darauf sollen die Studierenden mit Fragen und Kommentaren reagieren. Die Fragen (unter anderem zur Syntax und zum Register) und Kriterien, die anhand der Auseinandersetzung mit der "Bundes hymne" entwickelt wurden, können bestens auch auf die "Volks hymne" angewandt werden. Außer Fragen zu unbekanntem Vokabeln (zum Beispiel Z. 7: "Habsburgs"; Z. 14: "Eingedenk", "Lorbeerreiser"; Z. 21: "beschieden" Z. 26: "Eintracht") und Konstruktionen (Imperative mit "lassen" [Z. 5, 10, 11, 25, 29] und imperativische Konjunktive [Z. 1, 4, 18, 20, 21, 23, (31)], sind Reaktionen auf Z. 15–16 ("Gut und Blut . . .") und Z. 31 ("Heil . . .") zu erwarten.

Die imperativischen Konstruktionen lassen sich leicht erklären, indem man sie unterstreichen und dann auf ihre Gesetzmäßigkeiten hin untersuchen läßt. (Zur grammatischen Beschreibung des imperativischen Konjunktivs siehe Gerhard Helbig und Joachim Buscha: *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: Enzyklopädie, 1981, S. 90.).

4. Nachdem die Studierenden zu einer einigermaßen befriedigenden vorläufigen Interpretation gelangt sind, können sie die Volks hymne mit der Bundes hymne vergleichen. Dabei sollten sie ihre eigenen Kriterien und Ansätze entwickeln.

5. Wenn Sie Abschnitt Fortset-

Ü1 In welchem Verhältnis stehen folgende Hymnentitel zueinander?

Kaiserhymne

Volks hymne

Bundes hymne

Was impliziert jeder Titel über folgende Begriffe und deren Verhältnis zueinander?

Herrschende(r)'

Regierende(r)

Untertan

Bürgerin/Bürger

Staat Verfassung

Ü2 Welche Adjektive, Nomina, Verben usw. würden Sie in einer "Volks hymne" erwarten, um das Verhältnis des "Volks" zum Kaiser zu beschreiben?

### Österreichische Volks hymne

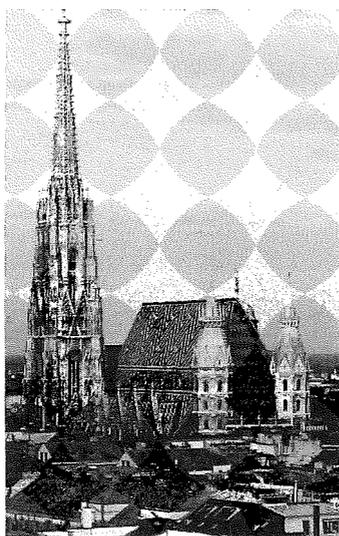
Gott erhalte, Gott beschütze  
unsern Kaiser, unser Land!  
Mächtig durch des Glaubens Stütze  
führ Er uns mit weiser Hand!  
5 Laßt uns seiner Väter Krone  
schirmen wider jeden Feind:  
Innig bleibt mit Habsburgs Throne  
Österreichs Geschick vereint.

Was des Bürgers Fleiß geschaffen,  
schütze treu des Kriegers Kraft;  
mit des Geistes heitern Waffen  
20 siege Kunst und Wissenschaft!  
Segen sei dem Land beschieden  
und sein Ruhm dem Segen gleich:  
Gottes Sonne strahl' in Frieden  
auf ein glücklich Österreich!

10 Fromm und bieder, wahr und offen  
laßt für Recht und Pflicht uns stehn;  
laßt, wenn's gilt, mit frohem Hoffen  
mutvoll in den Kampf uns gehn!  
Eingedenk der Lorbeerreiser,  
die das Heer so oft sich wand:  
15 Gut und Blut für unsern Kaiser,  
Gut und Blut fürs Vaterland!

25 Laßt uns fest zusammenhalten:  
in der Eintracht liegt die Macht;  
mit vereinter Kräfte Walten  
wird das Schwerste leicht vollbracht.  
Laßt uns, eins durch Brüderbande,  
30 gleichem Ziel entgegengehn;  
Heil dem Kaiser, Heil dem Lande:  
Österreich wird ewig stehn!

Ü3 Schreiben Sie eine "neue" Hymne für Ihr Land. Präsentieren Sie Ihre Hymne und erklären Sie sie der Gruppe. Vergleichen Sie die verschiedenen Vorschläge.



Wien: Blick auf den Stephansdom

## Fortsetzungsalternative: “Das Lied der Deutschen”

### Zum Hintergrund

“Das Lied der Deutschen” wurde 1841 von Heinrich Hoffmann von Fallersleben auf der damals britischen Insel Helgoland zur Melodie der Kaiserhymne “Gott erhalte Franz den Kaiser” von Joseph Haydn (später die österreichische “Volks-hymne”) geschrieben. 1922 wurde es offizielle Hymne des Deutschen Reiches. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde es von den Alliierten verboten, und 1949 lehnte der Bundestag seine Wiedereinführung als Nationalhymne deutlich ab. Erst 1952 wurde es durch eine Vereinbarung zwischen Bundeskanzler Adenauer und Bundespräsident Heuss wieder zur Nationalhymne erklärt. Damit ist das gesamte Lied de facto wieder Nationalhymne. Bei offiziellen Anlässen wird jedoch nur die dritte Strophe gesungen.

Gegner des Deutschlandliedes haben bereits vor dem Zweiten Weltkrieg auf den dubiosen Text des Liedes hingewiesen. Nach dem Krieg verstärkte sich diese Opposition, besonders aus historischen Gründen. Viele Deutsche können sich mit diesem Deutschlandlied nicht identifizieren. Andere sehen keine Probleme darin: Besonders zum Ausdruck der Massenfreude (zum Beispiel beim Gewinn einer Fußballweltmeisterschaft, bei der Öffnung der Berliner Mauer oder ähnlichem) oder nach starkem Alkoholkonsum konnte/kann man gerade die erste Strophe hören. ☞

zungsalternative: “Das Lied der Deutschen” nicht bearbeiten wollen oder können, können Sie jetzt auf Punkt 7 im Abschnitt Nationalhymnen zurückkehren, um diesen Teil des Kapitels abzuschließen.

- Als **Hausaufgabe** können die Kursmitglieder eine “neue” Hymne für ihr eigenes Land schreiben. Die verschiedenen Versionen werden anschließend präsentiert und besprochen (siehe auch Punkt 8 unter Abschnitt Nationalhymnen). – Ü3

### Fortsetzungsalternative: “Das Lied der Deutschen”

Als Alternativen oder Ergänzung zur Behandlung der österreichischen Nationalhymnen finden sich im folgenden “Das Lied der Deutschen”, die Nationalhymne der ehemaligen DDR und der “Schweizerpsalm”. Bei der Bearbeitung kann ähnlich vorgegangen werden wie bei der Behandlung der österreichischen Nationalhymne.

### Bearbeitungsvorschläge “Das Lied der Deutschen”

Gegner des Deutschlandliedes haben bereits vor dem Zweiten Weltkrieg auf den dubiosen Text des Liedes hingewiesen.<sup>6</sup> Nach dem Krieg verstärkte sich diese Opposition in dem Maße, wie es Bestrebungen gab, das Lied als Hymne wieder einzuführen. Insbesondere wird als unannehmbar dargestellt, daß mit der Wiedereinführung sowohl des Textes als auch der Melodie einer Nationalhymne, die bereits bei Einmärschen in andere Länder und anderen Kriegshandlungen gespielt und gesungen wurde, die Distanz zur historischen Verantwortung verloren gehe. Viele Deutsche können sich daher mit diesem Deutschlandlied nicht identifizieren. Für andere scheint darin jedoch kein Anstoß zu bestehen, insbesondere bei bestimmten Gelegenheiten überschwenglicher Massenidentifikation oder

6. Dazu Belege—u.a. von Heinrich Heine und Kurt Tucholsky (*Deutschland, Deutschland über alles* [Bilderbuch, 1929])—bei Ortmeier, *Argumente gegen das Deutschlandlied*, S. 42–45, 69–70.

### Das Lied der Deutschen

Deutschland, Deutschland über alles,  
Über alles in der Welt,  
Wenn es stets zu Schutz und Trutze  
Brüderlich zusammenhält,  
5 Von der Maas bis an die Memel,  
Von der Etsch bis an den Belt—  
Deutschland, Deutschland über alles,  
Über alles in der Welt!

Deutsche Frauen, deutsche Treue,  
10 Deutscher Wein und deutscher Sang  
Sollen in der Welt behalten  
Ihren alten schönen Klang,  
Uns zu edler Tat begeistern  
Unser ganzes Leben lang—  
15 Deutsche Frauen, deutsche Treue,  
Deutscher Wein und deutscher Sang!

Einigkeit und Recht und Freiheit  
Für das deutsche Vaterland!  
Danach laßt uns alle streben  
20 Brüderlich mit Herz und Hand!  
Einigkeit und Recht und Freiheit  
Sind des Glückes Unterpfand—  
Blüh im Glanze dieses Glückes,  
Blühe, deutsches Vaterland.

Massenfreude (zum Beispiel beim Gewinn einer Fußballweltmeisterschaft, bei fortgeschrittener Bierseligkeit, bei der Öffnung der Berliner Mauer oder ähnlichem) konnte/kann man gerade die erste Strophe hören. Teile dieser Hintergrundinformation basieren auf Angaben bei Benjamin Ortmeier: *Argumente gegen das Deutschlandlied. Geschichte und Gegenwart eines Lobliedes auf die deutsche Nation*. Köln: Bund, 1991. Eigene Beobachtungen der Autoren dieses Buches wurden hinzugefügt. [25]

Diese Graphiken entstammen dem Buch *Argumente gegen das Deutschlandlied*. Interpretieren Sie diese "graphischen Interpretationen" des Deutschlandlieds.

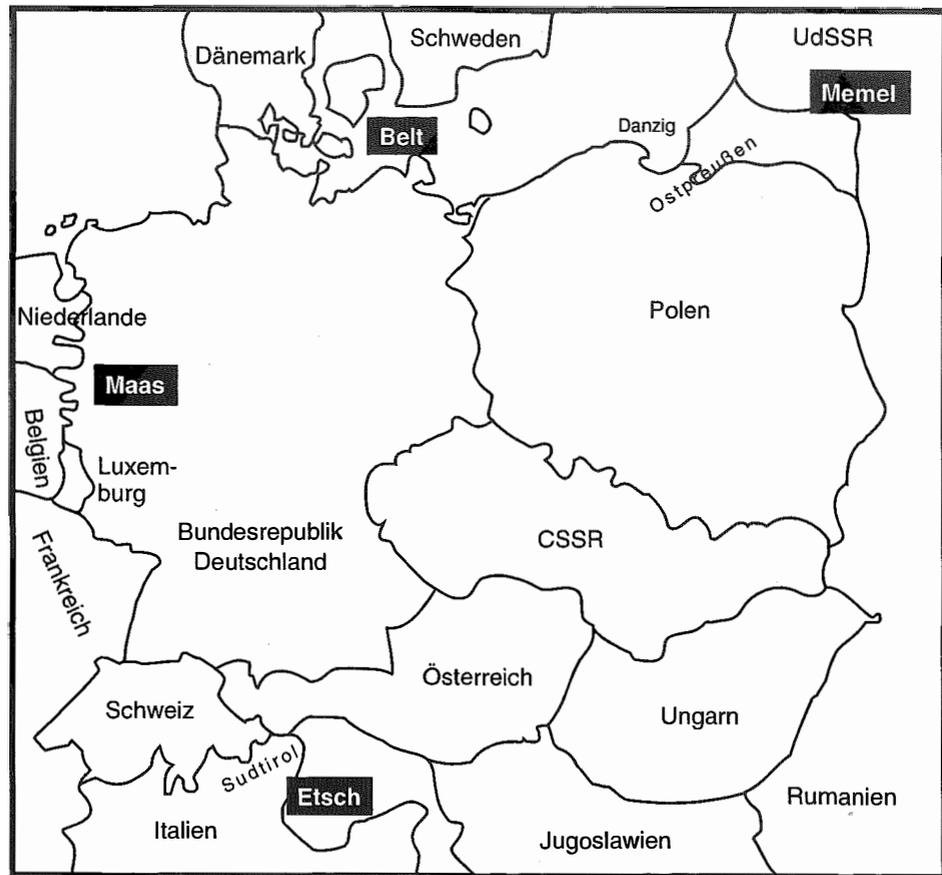
- Die Studierenden könnten diejenigen Wörter beziehungsweise Begriffe im Text herausuchen, die ihnen besonders kritisch (wichtig) erscheinen. Ist die Frequenz dieser Wörter ein Zeichen ihrer Wichtigkeit? Wenn die Studierenden eine Tabelle (eventuell auf Overheadfolie) wie im folgenden Muster zusammenstellen, empfiehlt es sich, eine Spalte für einen späteren Vergleich mit der ehemaligen DDR-Hymne freizulassen.

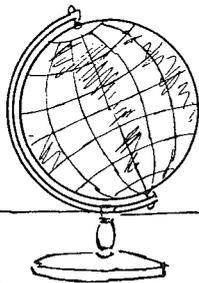
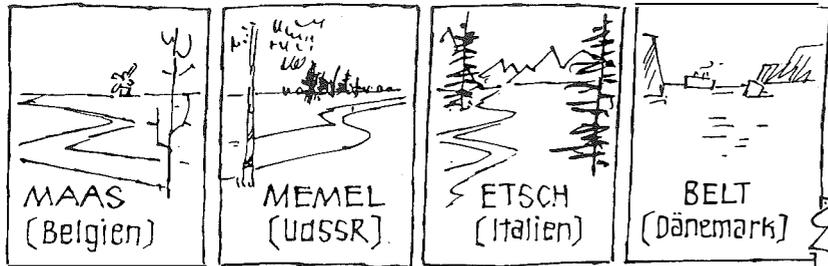
**Lied der Deutschen**

alles, alle	5	uns/unser	3
brüderlich	2	Vaterland	2
deutsch	10	Wein	2
Deutschland	4	Welt	3
Einigkeit	2		
Frauen	2		
Freiheit	2		
Treue	2		

Einige Hinweise zum Text, die in der fortgeschrittenen Behandlung eine Rolle spielen könnten:

- Die ersten beiden Zeilen des Liedes "Deutschland, Deutschland über alles / Über alles in der Welt" sind am besten bekannt und sehr umstritten, weil sie deutsche "Großmannssucht" und Arroganz ausdrückten nach dem Motto "Deutschland solle die ganze Welt dominieren". Dieser "Satz" enthält jedoch kein Verb. Setzte man ein Verb wie "lieben" ein, würde es wesentlich harmloser klingen. Ist diese Ambiguität vorhanden, möglich oder beabsichtigt? Warum findet sich hier der Akkusativ ("über alles") statt dem Dativ ("über allem")?
- Zur Geographie: Was der Rest der Strophe besagt, zei-





WOLTER  
674

«Auf diese Art lernt der Bengel wenigstens ein Stück Europa kennen»

Zeichnung: Jupp Wolter

gen die Graphiken aus dem Buch von Benjamin Ortmeier, *Argumente gegen das Deutschlandlied*, S. 103, 107. Hier könnte man die historisch-geographischen Gegebenheiten von 1841 rekonstruieren, Aussage des Liedes und Ansprüche sowie Ideologie des Nazi-Reiches vergleichen und die heutigen geographischen Verhältnisse klären. Zu welchen Schlußfolgerungen kann man dabei kommen?

4. Die zweite Strophe ist nicht zuletzt wegen ihrer Referenz zu Stereotypen oder überkommenen Vorstellungen interessant (Rolle der Frauen, Treue, Gemütlichkeit, Wein, Lieder . . .). Diese lassen sich aus historischer Perspektive und aktueller Adäquatheit fruchtbar diskutieren. Mit dieser Strophe ließe sich auch auf Entdeckungsreise in Bezug auf den Begriff "edle Tat" gehen. Was kann damit gemeint sein, wie läßt sich das historisch begründen oder verwerfen? (Zum Beispiel im Vergleich mit politischen Taten in den Zeiten, in denen das Lied offizielle Nationalhymne war.)
5. Bei der Behandlung der dritten Strophe könnte die Frage im Mittelpunkt stehen, ob sie sich als Nationalhymne für das heutige Deutschland eignet oder ob das ganze Lied (oder Teile davon) überholt und daher ungeeignet sind.
6. Zum Vergleich kann nun die frühere Nationalhymne der Deutschen Demokratischen Republik herangezogen werden. Sie wurde 1949 von Johannes R. Becher geschrieben.

### Bearbeitungsvorschläge:

#### “Auferstanden aus Ruinen”

1. Spielen Sie die Hymne erst einmal vor. Sind Text und Melodie bekannt? Wenn ja, in welchem Zusammenhang? ☺☺
2. Eine Tabelle (vergleichbar mit der im Zusammenhang mit dem “Deutschlandlied” aufgestellten) der “wichtigsten” Wörter beziehungsweise Begriffe dieser Hymne dürfte etwa zu folgendem Ergebnis (mit anschließender Diskussion) führen:

deutsch	1
Deutschland	4
einig/vereint/einen	3
Friede	3
schön	2
Sonne/Licht	3
Vaterland	2
Volk	3
wir/uns/unsere	9
Zukunft/neu	2
zwingen	2

3. Jetzt kann man die beiden Tabellen und somit die Lieder miteinander vergleichen. Dabei reicht eine bloße Gegenüberstellung der Einzelergebnisse nicht aus, denn es kann schon vorkommen, daß Wörter beziehungsweise Begriffe, die bei der Aufstellung einer Tabelle nicht berücksichtigt wurden, in der anderen Tabelle vorkommen, so daß beide Teiltabellen ergänzt werden können. Diese beiden Schritte sehen in Tabellenform so aus:<sup>7</sup>

Deutschlandlied	
alles, alle	5
brüderlich	2
deutsch	10
Deutschland	4
Einigkeit	2
Frauen	2
Freiheit	2
Treue	2
uns/unsere	3
Vaterland	2
Wein	2
Welt	3

7. Vgl. Ingelore Oomen-Welke: “Frieden für die Vaterländer. Nationalhymnen von Schülern gedeutet.” *Praxis Deutsch* 15 (Mai 1988), S. 21.



Dresden nach dem britisch-amerikanischen Luftangriff am 13.-14.2.1945

## Auferstanden aus Ruinen

Dieses Lied schrieb der Dichter Johannes R. Becher 1949 über, an und für die (damalige) Deutsche Demokratische Republik. ☺☺

### Auferstanden aus Ruinen

- |   |    |  |
|---|----|--|
| Auferstanden aus Ruinen<br>und der Zukunft zugewandt,<br>laß uns dir zum Guten dienen,<br>Deutschland, einig Vaterland.   |    | Laßt uns pflügen, laßt uns bauen,<br>lernt und schafft wie nie zuvor,<br>und der eignen Kraft vertrauend<br>steigt ein frei Geschlecht empor.<br>Deutsche Jugend, bestes Streben<br>unsres Volks in dir vereint, |
| 5 Alte Not gilt es zu zwingen,<br>und wir zwingen sie vereint,<br>denn es wird uns doch gelingen,<br>daß die Sonne schön wie nie<br>über Deutschland scheint.   | 20 | 25 wirst du Deutschlands neues Leben,<br>und die Sonne schön wie nie<br>über Deutschland scheint.  |
| 10 Glück und Friede sei beschieden<br>Deutschland, unserm Vaterland,<br>Alle Welt sehnt sich nach Frieden,<br>reicht den Völkern eure Hand,<br>Wenn wir brüderlich uns einen,<br>schlagen wir des Volkes Feind. |    |  |
| 15 Laßt das Licht des Friedens scheinen,<br>daß nie eine Mutter mehr<br>ihren Sohn beweint.   |    |  |

# Schweizerpsalm

## Zum Hintergrund

Offiziell besteht eine solche provisorische Nationalhymne erst seit dem Beschluß des Bundesrates vom September 1961. Er eröffnete eine dreijährige Versuchsperiode für die Verwendung des "Schweizerpsalms" im Bereich der Armee und der diplomatischen Vertretungen, die später verlängert wurde. Die früheren Hymnen hatten sich durch langen Gebrauch und "Gewohnheitsrecht" eingebürgert, wie "O mein Heimatland" (Text von Gottfried Keller) oder "Rufst du, mein Vaterland" (mit der englischen Melodie von "God save the King" oder "Heil dir im Siegerkranz"). Bereits 1894 war der Bundesrat gebeten worden, diesen "Schweizerpsalm" als Hymne verbindlich zu erklären. Schon damals zögerten die Behörden, hier als Autorität aufzutreten, wo der "Geschmack des singenden Volkes" zu bestimmen habe. Die Bundesverfassung enthielt nicht den geringsten Hinweis auf eine Kompetenz der obersten Exekutive in dieser Sache; sie konnte nur der Armee und den schweizerischen Missionen im Ausland ein solches Lied zur Nationalhymne bestimmen. Die Kantone blieben für ihr Gebiet autonom in der Wahl oder Ablehnung eines Vaterlandsliedes.

Die Melodie des Schweizerpsalms stammt von dem Zisterziensermönch Alberik Zwysig, 1808 in Bauen am Urnersee geboren. Der Schweizerpsalm erschien 1843 im "Festheft der Zürcher Zofinger" für die Aufnahme Zürichs in den Schweizerbund (die "Zofinger" hatten sich in der Restaurationszeit, 1819/20, als fortschrittliche, patriotische Studentenverbindung zusammengefunden). Im gleichen Jahr stand das Lied bereits auf dem Programm des Eidgenössischen Sängersfestes in Zürich und wurde bald beliebt. Im Laufe der Jahre hat es einige kleinere Veränderungen erfahren. Erst 1976 wurde es aufgrund eines Bundesratsbeschlusses offizielle Nationalhymne der Schweiz. Ähnlich wie das Deutschlandlied ist auch der Schweizerpsalm in der Bevölkerung umstritten, und es gibt immer wieder Versuche, Alternativen zu finden.

## Auferstanden aus Ruinen

deutsch	1
Deutschland	4
einig/vereint/einen	3
Friede	3
schön	2
Sonne/Licht	3
uns/unsere/wir	9
Vaterland	2
Volk	3
Zukunft/neu	2
zwingen	2

	Deutschland- lied	Auf- erstanden
alles, alle	5	1
brüderlich	2	1
deutsch	10	1
Deutschland	4	4
Einigkeit/ einig/ vereint/ einen	2	2
Frauen/Mutter	2	1
Freiheit/frei	2	1
Friede		3
schön	1	2
Sonne/Licht		3
Treue	2	
Vaterland	2	1
Wein	2	
Welt	3	
wir/uns/unsere	3	9
zwingen		2

- Einige Begriffe bedürfen sicher der Klärung beziehungsweise Diskussion: zum Beispiel: die Verwendung des Begriffes "Deutschland" versus "DDR" (warum ist "DDR" gar nicht erwähnt?); "des Volkes Feind" (wer ist gemeint?); "pflügen, bauen" (Anspielung an den "Arbeiter- und Bauernstaat"); "frei Geschlecht" (was heißt "frei"?).
- Die historische Grundlage für dieses Lied könnte rekapituliert werden ("Auferstanden aus Ruinen . . .").
- Im Vergleich mit dem Deutschlandlied könnte versucht werden zu klären, ob diese Hymne nationalistisch, frauenfeindlich, kämpferisch . . . sei.
- Es könnte erörtert werden, ob dieser Text als Nationalhymne eventuell besser geeignet wäre als das Deutschlandlied und ob einer der beiden Texte gegebenenfalls auch als Nationalhymne für das Heimatland der Studierenden in Frage käme.

### Bearbeitungsvorschläge:

#### Schweizerpsalm

1. In diesem Lied finden sich zahlreiche Anspielungen auf geographische und klimatische Verhältnisse. Diese könnten erarbeitet werden.
2. Besonders auffallend an dieser Hymne ist ihr Stil: Es wird dem Lied vorgeworfen, es sei schwülstig und "bewege sich in einem nebelhaften pantheistischen Pathos" ("Die Nationalhymne der Schweiz". *Pro Helvetia*, IV, S. 5). Dieser Vorwurf könnte überprüft und erklärt werden.
3. Die Tatsache, daß es immer wieder neue Vorschläge für eine Hymne gibt, zeigt die Unzufriedenheit der Schweizer mit dem Status Quo an. Es könnte versucht werden, der Frage nachzugehen, worauf sich diese Unzufriedenheit denn stützen könnte (Sprache, Ausdruck der Zeit, Emotion, Religion, Ausdruck für deutschsprachige Schweizer genauso wie für ihre "lateinischen Mitbrüder" [Siehe "Die Nationalhymne der Schweiz". *Pro Helvetia* IV, S. 6, 73] . . . ).
4. Der Text des Schweizerpsalms könnte mit anderen behandelten Nationalhymnen verglichen werden.
5. Schließlich könnte diskutiert werden, ob oder unter welchen Umständen die Gruppe den Schweizerpsalm als Nationalhymne für die Schweiz für geeignet hält. Käme er auch als Nationalhymne für das Heimatland der Kursmitglieder in Frage?
6. Für eine eingehendere Behandlung oder einen Vergleich mit älteren Varianten der Hymne oder neueren Alternativvorschlägen sind die Veröffentlichungen von *Pro Helvetia* zu empfehlen (über die Schweizer Botschaften und Konsulate erhältlich).
7. Nachdem die Hymnen bearbeitet sind, sollte noch einmal auf Übung 2 unter Nationalsymbole zurückgegriffen werden. Jetzt kann auch die rechte Spalte ausgefüllt werden, mit Vorschlägen für neue oder besser geeignete Nationalsymbole.



Zermatt (1616 m.) im Wallis (Schweiz); im Hintergrund das Matterhorn

#### Schweizerpsalm

- |   |   |
|---|---|
| Trittst im Morgenrot daher,<br>Seh' ich dich im Strahlenmeer,<br>Dich, du Hoherhabener, Herrlicher!<br>Wenn der Alpen Firn sich rötet,<br>5 Betet, freie Schweizer, betet.<br>Eure fromme Seele ahnt<br>Gott im hehren Vaterland!<br>Gott, den Herrn, im hehren Vaterland!                | Ziehst im Nebelflor daher,<br>Such' ich dich im Wolkenmeer,<br>Dich, du Unergründlicher, Ewiger!<br>20 Aus dem grauen Luftgebilde<br>Bricht die Sonne klar und milde,<br>Und die fromme Seele ahnt<br>Gott im hehren Vaterland!<br>Gott, den Herrn, im hehren Vaterland!            |
| Kommst im Abendglühn daher,<br>10 Find' ich dich im Sternenheer,<br>Dich, du Menschenfreundlicher, Liebender!<br>In des Himmels lichten Räumen<br>Kann ich froh und selig träumen;<br>Denn die fromme Seele ahnt<br>15 Gott im hehren Vaterland!<br>Gott, den Herrn, im hehren Vaterland! | Fährst im wilden Sturm daher,<br>Bist du selbst uns Hort und Wehr,<br>Du, allmächtig Waltender, Rettender!<br>In Gewitternacht und Grauen<br>Laßt uns kindlich ihm vertrauen!<br>30 Ja, die fromme Seele ahnt<br>Gott im hehren Vaterland!<br>Gott, den Herrn, im hehren Vaterland! |

## Erweiterung/Kontextualisierung

Dieser Text erschien in der *ZEIT* im Herbst 1990—zu einer Zeit also, als die Beziehungen zwischen der (damaligen) Bundesrepublik Deutschland und der (ehemaligen) Deutschen Demokratischen Republik sowie die Frage der Wieder-/ Neu-Vereinigung Deutschlands heiß diskutiert wurden.

deutsch  
deutsch-deutsch  
urdeutsch  
altdeutsch  
neudeutsch  
treudeutsch  
ostdeutsch  
westdeutsch  
mitteldeutsch  
hochdeutsch  
plattdeutsch  
niederdeutsch  
bundesdeutsch  
gesamtdeutsch  
volksdeutsch  
großdeutsch  
alles deutsch?

*Erika Martens*

Ü1 Was ist hier los?

Ü2 Unterstreichen Sie alle Komposita, die Sie nicht verstehen. Benutzen Sie ein Wörterbuch, und schlagen Sie die Präfixbedeutungen nach.

Ü3 Beantworten Sie bitte die letzte Frage des Textes.

Ü4 Sammeln Sie andere Komposita auf “-deutsch”, und analysieren Sie sie.

## Erweiterung/Kontextualisierung

Dieser Text kann hier mit dem Schwerpunkt auf Wortschatzarbeit eingesetzt werden.<sup>8</sup>

### Bearbeitungsvorschläge “Deutsch”

1. Stellen Sie den Text auf Overheadfolie vor. Fragen Sie, wenn nicht ohnehin spontane Reaktionen kommen: “Was ist hier los, was ist das Thema?” oder ähnliches.
2. Sammeln Sie weitere Fragen und lassen Sie sie an die Tafel schreiben.
3. Lassen Sie diese Fragen ordnen (was ist ähnlich, wiederholt sich, ist gleich, läßt sich austauschen, entwickelt sich?; Vokabel-, Syntax- oder andere Probleme). In diesem Falle: welche Adjektive sind neutral, wertend; geographische, linguistische, politische Termini?
4. Lassen Sie Bedeutungen erschließen (inferencing): Kleingruppen diskutieren die Bedeutung, anschließend werden die Ergebnisse in der Gruppe zusammengetragen.
5. Als **Hausaufgabe** können die Studierenden andere Komposita mit “-deutsch” finden und analysieren. – Ü4

---

8. *Die ZEIT*, Nr. 41, 12.10.90, S. 21.

## Haupttext 2: HSM

In den Mittelpunkt rücken jetzt wieder Aspekte des Lebens in der Fremde. Der folgende Text umreißt die damit verbundenen Identitätsprobleme sehr deutlich.<sup>9</sup>

### Bearbeitungsvorschläge

Bei der Präsentation im Unterricht sollte der Text jedoch nicht einfach frontal und total eingebracht, sondern vielmehr explorativ erarbeitet werden. Das heißt, es werden jeweils nur Ausschnitte präsentiert, so daß sich der Text langsam entfaltet.

1. Präsentieren Sie auf Overhead den unvollständigen Vergleich (Das Satzende wird einfach zugedeckt.):

Wir sind wie ein Baum mit Blättern und Zweigen, aber . . .

Wie könnte dieser Vergleich zu Ende geführt werden? Sammeln Sie Vorschläge und diskutieren Sie sie.

- 2a. Nun präsentieren Sie den vollständigen Vergleich, indem Sie die beiden letzten Wörter aufdecken:

Wir sind wie ein Baum mit Blättern und Zweigen, aber ohne Wurzeln.

Wie ist es zu diesem Vergleich gekommen, worauf bezieht er sich möglicherweise?

- 2b. Man könnte auch alternativ mit der "Fabel" am Ende anfangen und die Studierenden bitten, eine passende "Vorgeschichte" zu erfinden, auf die die Fabel einen Kommentar bildet.

## Haupttext 2: HSM

Der folgende Text erschien 1983 im Sammelband *In zwei Sprachen leben. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern*. Die Identität des Autors ist unbekannt; bei Einsendung des Manuskripts bezeichnete er sich lediglich mit den Initialen "HSM".

Wir sind wie ein Baum mit Blättern und Zweigen, aber . . .

Ü1 Wie könnte dieser Vergleich zu Ende geführt werden? Schreiben Sie verschiedene Möglichkeiten.

---

---

---

Vergleichen Sie Ihre Vorschläge mit denen der anderen Kursmitglieder. Anschließend erfahren Sie die ursprüngliche Fassung. Besprechen Sie die Übereinstimmungen und Unterschiede.

Ü2 Worauf könnte sich dieser Vergleich beziehen?

Ü3 Schreiben Sie bitte eine passende Vorgeschichte (Einleitung) zu folgendem Text:

---

---

---

---

---

---

---

Ein türkischer Betrieb in Dortmund sucht für seinen Service-Schalter einen deutschen Mitarbeiter. Das ist das Richtige für mich, denke ich mir, seit zwölf Jahren in der BRD und einigermaßen perfekt in zwei Sprachen. Doch der türkische Boß meint: "Wir suchen einen Deutschen, damit die Kunden von ihresgleichen bedient werden können."

9. Irmgard Ackermann (Hg.): *In zwei Sprachen leben. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern*. München: dtv, 1983 (=dtv-Tb., Bd. 10189), S. 14–15.

Titel: \_\_\_\_\_

Manchmal frage ich mich, wer ich eigentlich bin und wozu ich lebe.

Ich gehöre einer Generation an, die zwischen traditionsgebundenem Familienleben und der Hektik einer konsumbedachten Leistungsgesellschaft hin und her geschoben wird. In keiner Gesellschaft werden wir akzeptiert.

In der BRD sind wir Gastarbeiter, Ausländer, noch schlimmer: die Türken. In den Heimatländern sind wir Deutschländer, die Alamannen, noch schlimmer: die Kapitalisten.

Unsere Sprachen setzen sich aus mehreren Sprachen zusammen. Wir reden gemischt. Weder richtig Deutsch noch richtig Türkisch, Italienisch oder Griechisch. Wir sind in keiner Sprache mehr zuhaus. Wir sind auf der vergeblichen Suche nach einer Antwort auf die Frage, wer wir eigentlich sind.

Dabei ist unsere Angst, die eigene Sprache zu verlieren, genauso groß wie die Angst, eingedeutscht zu werden. Wir müssen mit einer inneren Spaltung zwischen zwei Sprachen, zwei Kulturen, leben und kämpfen. Wir versuchen die Vorurteile, die auf beiden Seiten vorhanden sind, abzubauen. Leider mit wenig Erfolg, denn die Masse ist gegen uns. Man gibt uns kaum Chancen, eine erfolgreiche Zusammenführung und Existenz verschiedener Rassen zu verwirklichen. Man nimmt uns nicht ernst, wenn wir darüber sprechen wollen. Man versucht, uns zu einer eindeutigen Entscheidung zu zwingen, aber das wollen wir nicht. Wir möchten nichts aufgeben, weder unsere Eltern und Verwandten in und aus der Heimat, noch unsere Freunde und Freundinnen in der BRD. Wir gehören einer Minderheit an, die von keiner Seite beachtet wird. Wir haben keinen Glauben, kein Vertrauen in die Zukunft. Keiner von uns beherrscht eine Sprache perfekt, durch die wir unsere Gedanken und Gefühle weiter verbreiten könnten. Eine Generation von Ausländern, die hier und zu Hause Ausländer bleiben wird.

Wir sind wie ein Baum mit Blättern und Zweigen, aber ohne Wurzeln. Man kann über unsere Situation sowohl lachen als auch weinen. Kommt darauf an, aus welcher Perspektive man die Sache betrachtet.

Und zum Schluß eine kurze Geschichte, die mir passiert ist: Ein türkischer Betrieb in Dortmund sucht für seinen Service-Schalter einen deutschen Mitarbeiter. Das ist das Richtige für mich, denke ich mir, seit zwölf Jahren in der BRD und einigermaßen perfekt in zwei Sprachen. Doch der türkische Boß meint: "Wir suchen einen Deutschen, damit die Kunden von ihresgleichen bedient werden können."



Türkische Zeitungen in Jena

3. Nachdem verschiedene Hypothesen zu dieser Frage gesammelt wurden, sollte die Gruppe den Rest des Textes als Ganzes lesen. Der mögliche Titel des Textes wird jedoch erst später besprochen.
4. Jetzt können Sie Begriffe erklären und auf kritische Begriffe beziehungsweise Widersprüche eingehen. Eine der Leitfragen könnte die verschiedenen Identitäten von "wir" betreffen. Wer steckt hinter dem "wir", "uns" und "unsere"; wie verhält es sich zum "ich", "mich" und "mir"; wie wechseln diese Gruppen- und Einzel-Identitäten? Wie erklärt sich der Widerspruch zwischen "Keiner von uns beherrscht eine Sprache perfekt . . ." und "Das ist das Richtige für mich, denke ich mir, seit zwölf Jahren in der BRD und einigermaßen perfekt in zwei Sprachen"? Welche sprachlichen Mittel verwendet der Autor zur Strukturierung seines Textes? (Zum Beispiel Rekurrenzen wie "wir sind . . ." / "In der BRD sind wir . . ." / "In den Heimatländern sind wir . . .") Welche Begriffe sind eventuell kritisch/mißverständlich ("Rasse")? – Ü4
5. Anschließend sollten angemessene Vorschläge für den Titel dieses Textes gesucht oder erfunden und angesprochen werden. Wie ließe sich eine Entscheidung begründen? Lassen Sie die Gruppe anschließend auch den "Vorschlag" des Autors: "Zwischen zwei Stühlen" diskutieren. – Ü5

6. Als Projektarbeit (auch **Hausaufgabe**) könnten Kursmitglieder in Gruppen folgende Themenbereiche bearbeiten:
- (sofern die Situation gegeben ist) "Ausländer" in der Gesellschaft der Studierenden nach deren Erfahrungen/Einstellungen befragen oder über Erfahrungen von Ausländern berichten lassen;
  - Unterschiede zwischen "Einwanderungsländern" und Ländern, die "Gastarbeiter", Asylanten usw. aufnehmen, und Einstellungen der Mehrheit/der Minderheit zu ihnen diskutieren lassen;
  - Situation im eigenen Land beschreiben.

Die Projektergebnisse können dann im Plenum berichtet und verglichen werden. Sie könnten abschließend mit eigenen Erfahrungsberichten aus der Gruppe verglichen werden (Erfahrungen als Ferienreisende, Studierende, Arbeitende . . . in einem fremden Land). – Ü6

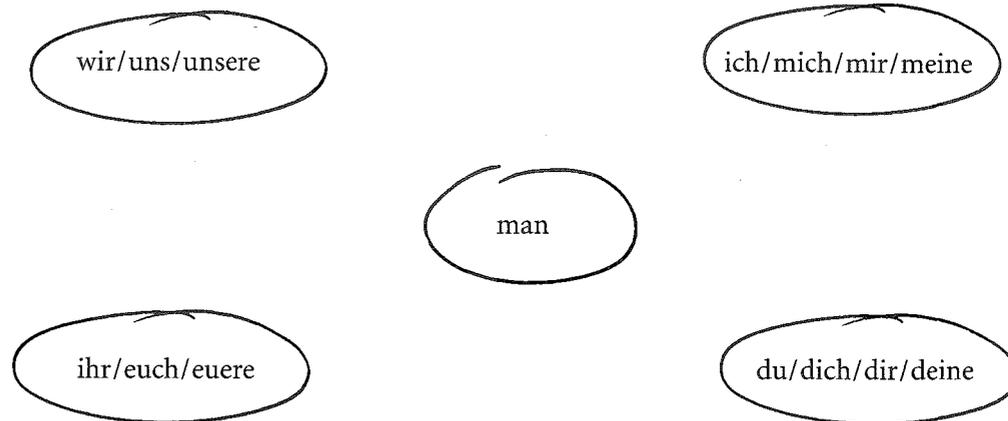
#### Alternativtext

Der Text stellt einen kabarettistischen Kommentar zur Ausländerproblematik dar. Er ist einer Sendung der Fernsehreihe "Scheibenwischer" entnommen.<sup>10</sup>

#### Bearbeitungsvorschläge

1. Es gibt viele, zum Teil komplementäre Einstiegsmöglichkeiten. Zwei werden hier angedeutet.
  - Man kann die Studierenden bitten, "ideale Ausländer", wie sie wohl von deutscher Perspektive aus gesehen würden, zu beschreiben (Kleingruppen oder **Hausaufgabe**). Auf jeden Fall sollten aber die Entwürfe im Plenum besprochen und miteinander verglichen werden. Sie können eventuell Satzfragmente diktieren oder auf Overhead projizieren, die den Mitgliedern diese Aufgabe erleichtern (Beispiele: Ideale Ausländer müssen . . . ; Ideale Ausländer dürfen

Ü4 Wer ist wer (auf wen beziehen sich folgende Wörter)? Machen Sie Assoziogramme.



Ü5 Welchen Titel würden Sie dem Text geben?

Ü6 Projekte

- A Welche Erfahrungen machen ausländische Ferienreisende, Studierende, Berufstätige . . . in Ihrem Land? Welche Einstellungen haben Sie zu ihnen? Machen Sie bitte Interviews.
- B Zählen Sie bitte Unterschiede zwischen "Einwanderungsländern" (zum Beispiel USA, Kanada, Australien) und Ländern auf, die "Gastarbeiter", "Asylanten" usw. aufnehmen.
- C Beschreiben Sie die Situation von weiblichen und männlichen "Ausländern" in Ihrem Land.
- D Schreiben Sie einen kleinen Bericht über Ihre Erfahrungen im Ausland:

\_\_\_\_\_ ging ich als (Tourist/in, Student/in, Asylsuchende/r, Arbeiter/in . . . ) nach

\_\_\_\_\_ . . .

- E Sammeln Sie Bezeichnungen für "Zugereiste" und verschiedene ethnische Gruppen in Ihrem Land und untersuchen Sie die Aussagekraft und die Gültigkeit solcher Begriffe.  
Beispiele: foreigner, visible minority, Krauts, Canucks, Cajuns, founding nations, first nations . . .

10. Dieter Hildebrandt: *Scheibenwischer Zensur*. München: Knauer, 1986, S. 50–51.

## Alternativtext

### Ü1 Was glauben Sie?

Ausländer müssen . . .  
"Richtige" Ausländer dürfen nicht . . .  
"Ideale" Ausländer sollen möglichst . . .  
Eigentlich brauchen wir Ausländer, die . . .

Folgender Text ist Teil eines Kommentars von Dieter Hildebrandt zur Ausländerproblematik in Deutschland. Er ist einer Sendung der kabarettistischen Fernsehreihe "Scheibewischer" entnommen.

Wir wollen sie nicht, die Ausländer, aber wir brauchen sie.

Das ist das Dumme, und deswegen hat das Innenministerium, an der Spitze Herr Spranger, wahrscheinlich schon den idealen Ausländer erfunden, wie er sein muß. Man kann ihn ja fast schon herstellen, im Reagenzglas. Also der richtige Ausländer, den wir brauchen, der muß idealerweise so aussehen: Er muß immer arbeiten, aber er fliegt jeden Abend wieder nach Hause nach der Arbeit, ist am nächsten Morgen Punkt sechs Uhr wieder am Arbeitsplatz, verbraucht aber das Geld, das er dabei verdient, bei uns.

Am Arbeitsplatz sollen die Ausländer unauffällig sein, möglichst unsichtbar, unfruchtbar, geruchlos, aber ungeheuer fleißig.

Und noch etwas: Lieb müssen sie uns haben!

[nicht]/sollten . . . usw.). Eine andere Frage: Kann überhaupt von einer "deutschen Perspektive" die Rede sein? Wie müßte man die Perspektive charakterisieren beziehungsweise präzisieren? – Ü1

- Man kann den ersten Satz des Textes auf Overhead vorstellen und auf die Reaktionen der Gruppe warten. Vermutlich werden sie auf die Spannung zwischen "nicht wollen" und "brauchen" hinweisen. Möglich ist auch, daß ihnen eine andere Spannung —die zwischen "wir" und "sie" beziehungsweise "die Ausländer"—auffällt. Beide Reaktionen können zu einer fruchtbaren Diskussion führen, indem die Studierenden versuchen, die Logik des Satzes zu untersuchen, an Beispiele zu denken, und den Ton des Satzes zu charakterisieren.

2. Wenn Sie den ganzen Text vorstellen (**Hausaufgabe** schriftlich oder Overhead), können Sie um Fragen und Kommentare der Studierenden bitten. Wer dürfte Herr Spranger sein? (CSU; Staatssekretär im Innenministerium.) Was für Aufgaben hat das Innenministerium? Das sind Fragen zum Hintergrund, die gleichzeitig die Gelegenheit bieten, auf Lesestrategien einzugehen: Muß man diese Fragen genau beantworten können, um den Kern des Textes zu erfassen?

Unter Umständen liegt dieser Kern in der Beschreibung des "idealen Ausländers". Was für Eigenschaften besitzt er? Falls die Studierenden eine Liste der Eigenschaften schon aufgestellt haben, kann man die im Text enthaltene Liste mit der eigenen vergleichen. – Ü2

Man kann auch besprechen: (1) *warum* Hildebrandt gerade diese Eigenschaften angibt; und (2) *wie* er sie syntaktisch und logisch verbindet (warum sind so viele "aber" im Text?). – Ü3

3. Abschließend kann man die Darstellung von Hildebrandt mit der von HSM vergleichen. Was bewegt die beiden Autoren wohl, so zu schreiben? Was erwarten sie wohl von denjenigen, die ihren Text lesen beziehungsweise hören? Hält die Gruppe die Kritik der beiden Autoren für gerechtfertigt? – Ü4

#### **Gegenüberstellung: "Sechsjähriger"**

Den Text der Gegenüberstellung schrieb Reiner Kunze, als er noch in der DDR lebte.<sup>11</sup> Da der Text mehrere Interpretationsrichtungen erlaubt, bieten sich zahlreiche Kontrastmöglichkeiten an. Welche Aspekte davon behandelt werden, ist von dem abhängig, was vorher im Unterricht bearbeitet worden ist, und ist daher der Entscheidung der Gruppe überlassen.

#### **Bearbeitungsvorschläge**

1. Die Auseinandersetzung mit diesem Text können Sie mit einer Frage einleiten, die gleichzeitig eine Vorentlastung einer wichtigen Vokabel darstellt: "Was sind Spielzeugsoldaten?" oder "Wer von Ihnen/euch hat mit Spielzeugsoldaten gespielt?" "Kennen Sie/Kennt ihr jemanden, der mit Spielzeugsoldaten spielt/gespielt hat?" – Ü1
2. Dadurch entwickelt sich ein Gespräch, das der (Er-)klärung sowohl des Begriffs als auch der Vorstellungen und Erwartungen der Studierenden dient. Wie sehen Spielzeugsoldaten aus, was sind es für Spiele, zu denen sie gebraucht werden, usw. Sind es nur Kinder, die sich mit solchem Spielzeug beschäftigen? Es können auch historische (Sammlungen in Museen) und kulturhistorische (Musik: Tschaikowskys "Nußknacker") Aspekte/Berührungspunkte einbezogen werden.

---

11. Aus: Reiner Kunze: *Die wunderbaren Jahre. Prosa*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1976. (=Fischer-Taschenbuch, Bd. 2074). Zum Hintergrund von Kunzes Übersiedlung 1977 in die BRD, siehe Reiner Kunze: *Deckname "Lyrik". Eine Dokumentation*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1990 (=Sachbuch Fischer, Bd. 10854).

Ü2 Wie beschreibt Dieter Hildebrandt "die Ausländer[, die] wir brauchen"? Vergleichen Sie Ihre Aussagen (und die der anderen Kursmitglieder) mit Hildebrandts Liste der "idealen" Eigenschaften.

Ü3 Warum gibt Hildebrandt gerade diese Eigenschaften an? Wie verbindet er die Eigenschaften syntaktisch und logisch?

Ü4 Warum schreiben HSM und Hildebrandt das, was sie schreiben? Wie erwarten sie wohl, daß ihr Text gelesen, gehört und verstanden wird? Halten Sie den Standpunkt HSMs und Hildebrandts für gerechtfertigt?

## Gegenüberstellung: "Sechsjähriger"

Ü1 Was sind Spielzeugsoldaten? Zeichnen Sie bitte einen.

Ü2 Erzählen Sie. ("Als ich mit Spielzeugsoldaten spielte" oder "Ein Märchen".)

Den folgenden Text verfaßte Reiner Kunze, der 1977 von der DDR in die BRD übersiedelte, als er noch in der DDR lebte.

### Sechsjähriger

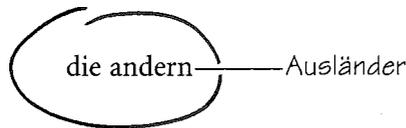
Er durchbohrt Spielzeugsoldaten mit Stecknadeln. Er stößt sie ihnen in den Bauch, bis die Spitze aus dem Rücken tritt. Er stößt sie ihnen in den Rücken, bis die Spitze aus der Brust tritt. Sie fallen.

"Und warum gerade diese?"

"Das sind doch die andern."

*Reiner Kunze*

Ü3 Wer sind "die andern"? Tragen Sie bitte die Möglichkeiten ein.



Ü4 Vergleichen Sie Ihre Texte über Spielzeugsoldaten mit dem von Kunze. Sind solche Spiele in jeder Gesellschaft und zu jeder Zeit möglich/wahrscheinlich/unvermeidbar?

3. Lassen Sie die Studierenden eine Szene beschreiben, in der jemand mit (einem) Spielzeugsoldaten spielt (mündlich oder schriftlich, eventuell **Hausaufgabe**, einzeln oder in Gruppen). – Ü2
4. Jetzt werden die Beschreibungen im Plenum verglichen. Einige Fassungen können an die Tafel geschrieben, auf Overheadfolie projiziert oder vorgelesen werden. Es geht weniger um die grammatische Richtigkeit als um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Beschreibung der Soldaten und deren Handhabung seitens der/des Spielenden.
5. Zu den Beschreibungen kann die Klasse jetzt Dialoge erfinden, sie vielleicht auch vorführen.
6. Erst jetzt stellen Sie den Text von Kunze (vorzugsweise auf Overheadfolie) vor und bitten die Gruppe um ihre Reaktion. Wie üblich tragen die Kursmitglieder ihre Fragen und Kommentare vor, die geklärt beziehungsweise weiter diskutiert werden. Zu den offensichtlichen "Leerstellen" des Textes gehört die Frage, wer "die anderen" sind. – Ü3
7. Wenn der Text der Gruppe vertraut ist, kann sich die Diskussion auf ein abstrakteres Niveau bewegen, die unter anderem solche Fragen erörtert wie zum Beispiel: Wie verhält sich dieser Text zu denen, die wir verfaßt haben? Wie lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede erklären? Sind solche Spiele in jeder Gesellschaft und zu jeder Zeit möglich/wahrscheinlich/unvermeidbar? (Hierzu werden Sie wohl etwas Hintergrundwissen über die Situation der DDR in den siebziger Jahren und den Begriff des "Feindbildes" beisteuern müssen.) Was hat dieser Text mit der Kapitelüberschrift "Identität(en)" zu tun? Sagt dieser Text auch etwas über die Gesellschaft der Studierenden aus?



# Karl Freitag und Mary Christmas: (National-)Feiertage

Nationale Identität drückt sich auch in den Nationalfeiertagen aus. Doch auch diese ändern sich und sind teilweise heftig umstritten. Bei anderen Feiertagen ist der (geschichtliche) Anlaß heute so verschwommen geworden, daß sie nur als “arbeitsfreie Tage” wahrgenommen werden. Viele wissen gar nicht, was eigentlich gefeiert werden sollte.

## **Vorentlastung: Fünf Schwierigkeiten**

Ü1 In welchem (logischen/tatsächlichen/idealen) Verhältnis stehen folgende Begriffe zueinander?

Nation

Volk

Regierung

Bevölkerung

Staat

Land

Ü2 Was fällt Ihnen beim folgenden Satz ein?

“Die Regierung löst das Volk auf und wählt ein anderes.”

Nach dem Aufstand des 17. Juni  
Ließ der Sekretär des Schriftstellerverbandes  
In der Stalinallee Flugblätter verteilen  
Auf denen zu lesen war, daß das Volk  
Das Vertrauen der Regierung verscherzt habe  
Und es nur durch verdoppelte Arbeit  
Zurückerobern könne. Wäre es da  
Nicht doch einfacher, die Regierung  
Löste das Volk auf und  
Wählte ein anderes?



9. Zu den Leerstellen beziehungsweise "Provokationen" im Text gehört auch das Adverbial "in unserer Zeit". Diese Interpretationsgelegenheit sollte wahrgenommen werden. Falls die Kursmitglieder diese Stelle nicht selbst entdecken sollten, kann man fragen, ob sie problematische Stellen entdeckt haben. Eine andere Möglichkeit wäre, den Satz mehrere Male laut vorlesen zu lassen und die verschiedenen Betonungen zu vergleichen—haben einige dieses Adverbial betont, stellt sich die Frage "Warum?"; wenn nicht: "Warum nicht?" Dieser Ausgangspunkt eignet sich dazu, die historische Dimension der Brecht'schen These zu problematisieren: Warum sind gerade "in unserer Zeit" (der Aufsatz entstand 1934–1935) "Volk" und "Boden" zu lügnerischen, faulen, mystischen Wörtern geworden? Auch dann, wenn die Gruppe die entsprechenden NS-Parolen ("Ein Volk, ein Reich, ein Führer"; "Blut und Boden") bereits kennt, kann nun intensive Lexikonarbeit beginnen (siehe Erweiterung/Kontextualisierung). Diese soll aber nicht nur eine Wissenslücke füllen, sondern die Studierenden vor allem mit der wichtigen Arbeits- und Verstehensstrategie der *semantischen Analyse* vertraut machen, die sie immer wieder anwenden können.



Demonstration im November 1989 in Leipzig

Ü3 Dieses Foto zeigt eine Demonstration im November 1989 in Leipzig. Damals war eine weitverbreitete Parole "Wir sind das Volk". Wie verhält sich Ihrer Meinung nach diese Situation zum Gedicht von Brecht?

Wer in unserer Zeit *statt Volk Bevölkerung und statt Boden Landbesitz* sagt, unterstützt schon viele Lügen nicht. Er nimmt den Wörtern ihre faule Mystik.

Brecht

Ü4 Unterstreichen Sie die Hauptbegriffe in diesem Text. Können Sie Synonyme für diese Hauptbegriffe finden? In welchem Verhältnis stehen sie zueinander? In welcher Beziehung steht dieser Text zum Gedicht "Die Lösung"?

Ü5 Schreiben Sie bitte eine vorläufige Definition von "Volk".

## Haupttext 1

In diesem Abschnitt sollen Nationalfeiertage als Ausdruck der Gruppenidentität behandelt werden. Der Begriff "Nationalfeiertag" dürfte Ihnen vielleicht aus der Erfahrung schon bekannt sein.

**Ü1** Welcher Tag sollte Ihrer Meinung nach als **Nationalfeiertag** in der Bundesrepublik Deutschland begangen werden? Markieren Sie in Spalte A im Kalender Ihre Präferenzfolge von 1 bis 5. Begründen Sie Ihre Wahl beziehungsweise Nicht-Wahl. (PS: Unter dem Kalender finden Sie kurze Informationen zu den Daten.)

**Ü2** Besprechen Sie Ihre Vorschläge in der Klasse.

**Ü3** Erstellen Sie eine ähnliche Liste von Feiertagsvorschlägen für Ihr Land, wählen Sie die fünf besten aus und begründen Sie Ihre Wahl. Versuchen Sie, die anderen Kursmitglieder von Ihrer Wahl zu überzeugen.

**Kalender der (möglichen) deutschen Nationalfeiertage**

	Spalte A	Spalte B
18. Januar (1871)		
27. Januar (1756)		
18. März (1848)		
20. April (1889)		
23. April (1516)		
8. Mai (1945)		
23. Mai (1949)		
27. Mai (1832)		
17. Juni (1953)		
14. Juli (1789)		
20. Juli (1944)		
25. August (1845)		
28. August (1749)		
3. Oktober (1990)		
7. Oktober (1949)		
Sonntag im November		
9. November (1989)		
17. Dezember (1770)		

## Haupttext 1

Die semantische Analyse wird in der Erweiterung/ Kontextualisierung wieder aufgenommen. Jetzt, im zweiten Abschnitt, sollen Nationalfeiertage als Ausdruck der Gruppenidentität behandelt werden. Der Begriff "Nationalfeiertag" ist jedem aus der Erfahrung "konkret" bekannt. Daher eignet er sich sehr gut zur Veranschaulichung der zugrundeliegenden Problematik.

### Bearbeitungshinweise

1. Kündigen Sie der Gruppe, nach einer kurzen Überleitung, die Umfrage über mögliche deutsche Feiertage an.

Fragen Sie die Studierenden nach ihrer Wahl und lassen Sie sie sie begründen. Sie können dabei auch die kulturellen Unterschiede in der Wahl der Ereignisse als potentielle Feiertage ansprechen. Welche (anderen) Feiertage kämen eigentlich für ihr Land in Frage? Sie können auch kurz über die Bedeutung und den umstrittenen Charakter des 17. Juni als dem bis 1990 gültigen Nationalfeiertag in der Bundesrepublik sprechen. Die zweite Spalte des Kalenders soll am Ende der Bearbeitung der Nationalfeiertage ausgefüllt werden. So lassen sich später Veränderungen, Meinungsänderungen oder Lernfortschritte feststellen.

## Informationen zu den Daten

### 18. Januar 1871: *Gründung des Deutschen Reiches.*

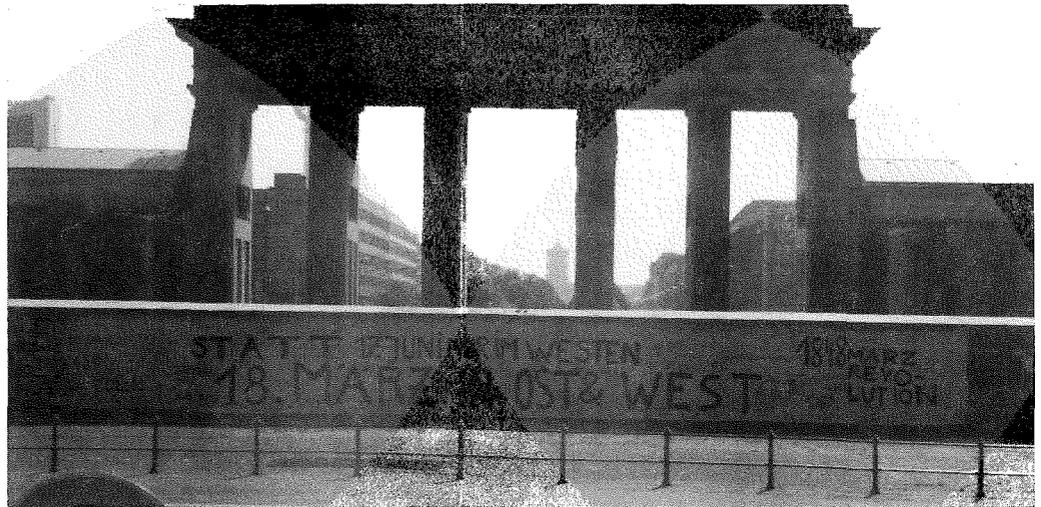
Im Schloß von Versailles wurde König Wilhelm I. von Preußen zum Deutschen Kaiser proklamiert und damit die Reichsgründung des sogenannten Zweiten Reiches vollzogen.

### 27. Januar 1756: *Mozarts Geburtstag.*

Geburtstag des Komponisten Wolfgang Amadeus Mozart, eigentlich Joannes Chryso-stemus Wolfgangus Theophilus Mozart, gestorben in Wien am 5. Dezember 1791.

### 18. März 1848: *Märzrevolution.*

Revolutionäre Bewegung im März 1848, die durch die französische Februarrevolution ausgelöst wurde. In den deutschen Staaten war dies vor allem eine bürgerliche Revolution, in der sich die Forderung nach liberalen Reformen mit der Frage der nationalen Einheit verband. Vom deutschen Südwesten ausgehend, wurden in den Klein- und Mittelstaaten fast widerstandslos liberale Forderungen erfüllt oder ihre Verwirklichung versprochen (*„Märzerrungenschaften“*). Zu diesen Forderungen gehörten: konstitutionelle Verfassungen, Ersatz der vormärzlichen Regierungen durch Reformministerien (*„Märzministerien“*), Pressefreiheit, Volksbewaffnung, Schwurgerichte, Wahl eines deutschen Parlaments (Frankfurter Nationalversammlung). Mittelpunkte revolutionärer Ereignisse waren Wien (13. März) und Berlin (18. März).



Brandenburger Tor

### 20. April 1889: *„Führers Geburtstag“.*

Hitlers Geburtstag wurde während der nationalsozialistischen Diktatur (des sogenannten Dritten Reiches) als besonderer Festtag begangen. Das Datum hat sich bis heute in den Köpfen vieler Deutscher und Österreicher festgesetzt. Adolf Hitler kam am 20. April 1889 im österreichischen Braunau zur Welt und endete am 30. April 1945 durch eigene Hand im Bunker unter der Reichskanzlei in Berlin.

### 23. April 1516: *Georgitag.*

Herzog Wilhelm IV. von Bayern setzt das älteste noch heute gültige Lebensmittelgesetz der Welt, das Bayerische Reinheitsgebot, in Kraft. Es besagt, daß Bier ausschließlich aus Gerste, Hopfen und Wasser gebraut werden darf. Für die deutschen Biertrinker, die Weltmeister im Bierkonsum, stellt es eine Art *„Verfassung des Bieres“* dar. Durch die Gesetze der Europäischen Gemeinschaft (EG) verliert es aber seine absolute Geltung.

### 8. Mai 1945: *Deutsche Kapitulation.*

Ende des Zweiten Weltkrieges und Eingeständnis der Niederlage des von Hitler proklamierten "1000-jährigen Reiches". Dieses zerfiel nun gemäß der alliierten Abmachungen in vier Zonen: die sowjetische im Osten, die britische im Nordwesten, die französische im Südwesten und die amerikanische im Süden. Berlin als ehemalige "Hauptstadt des Bösen" wurde unter den Besatzungsmächten in vier Sektoren aufgeteilt. Das deutsche politische Leben nach dem Krieg begann in einem sozialen, materiellen und moralischen Chaos. Das deutsche Territorium war zerschnitten und zerstört, Millionen Tote waren zu beklagen, Hunderttausende waren in Kriegsgefangenschaft, und die Potsdamer Erklärung sanktionierte die Vertreibung von ca. 12 Millionen Menschen aus den deutschen Ostgebieten. Die größeren Städte und Produktionsanlagen waren zum größten Teil zerstört, es herrschte unvorstellbare wirtschaftliche Not. Die Versorgung der Bevölkerung mit Lebensmitteln war auf ein Minimum beschränkt. Die Versorgungskrise erreichte 1947 ihren Höhepunkt. Die vier Besatzungsmächte konnten sich nicht auf eine gemeinsame Wirtschaftspolitik einigen, so daß es am 20. Juni 1948 durch die in den westlichen Zonen durchgeführte Währungsreform und die gleichzeitige Einführung der Marktwirtschaft zu einer Trennung Deutschlands kam. Die Reformen führten in den Westzonen, der späteren Bundesrepublik, zu einer rapiden Verbesserung der wirtschaftlichen Lage und zu einem "Deutschen Wirtschaftswunder".

Das sollten Sie wissen

Jugendburg Hohnstein in der Sächsischen Schweiz, Bezirk Dresden, die größte Jugendherberge der DDR. Ankunft am 8. Mai. Am Burgtor wehen Fahnen: die blaue der FDJ, die rote der Partei und die schwarzrotgoldene mit Hammer und Sichel.

"Was wird bei Ihnen gefeiert?" frage ich den Herbergsleiter. "Der Tag der Befreiung", erklärt er kurz, "bei euch heißt der 8. Mai, soweit ich weiß, Tag der Kapitulation, der Niederlage, des Zusammenbruchs." Wir sind betroffen. Tag der Befreiung, der Befreiung von den Nazis: das ist die bessere, die treffendere, die historisch wahre Bezeichnung für diesen 8. Mai 1945.

Quelle: Karl Wiehn: "Von Hohnstein nach Meißen". In: Werner Filmer und Heribert Schwan (Hg.): *Das andere Deutschland. Alltag in der DDR*. Düsseldorf: Econ, 1985, S. 286 (=Goldmann-Tb., Bd. 11432).

### 23. Mai 1949: *Verfassungstag.*

Verkündung des Grundgesetzes (GG) der Bundesrepublik Deutschland. Nach vergeblichen Versuchen der Siegermächte des Zweiten Weltkrieges, eine gemeinsame deutschlandpolitische Linie zu finden, entschlossen sich die westlichen Besatzungsmächte (Westalliierten: Großbritannien, USA, Frankreich) zur Währungsreform im Vereinigten Wirtschaftsgebiet und zur Bildung eines provisorischen westdeutschen Staates unter ihrer Kontrolle. Das GG wurde zunächst als vorläufige Grundlage zum Aufbau eines funktionsfähigen Staatsapparates in den westlichen Teilen Deutschlands betrachtet, bis das gesamte Deutsche Volk in freier Selbstbestimmung die Einheit und Freiheit Deutschlands vollendet. Zunehmend wurde das GG jedoch als Grundlage der neuen politischen Selbstverwirklichung einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft verstanden.

### 27. Mai 1832: Hambacher Fest.

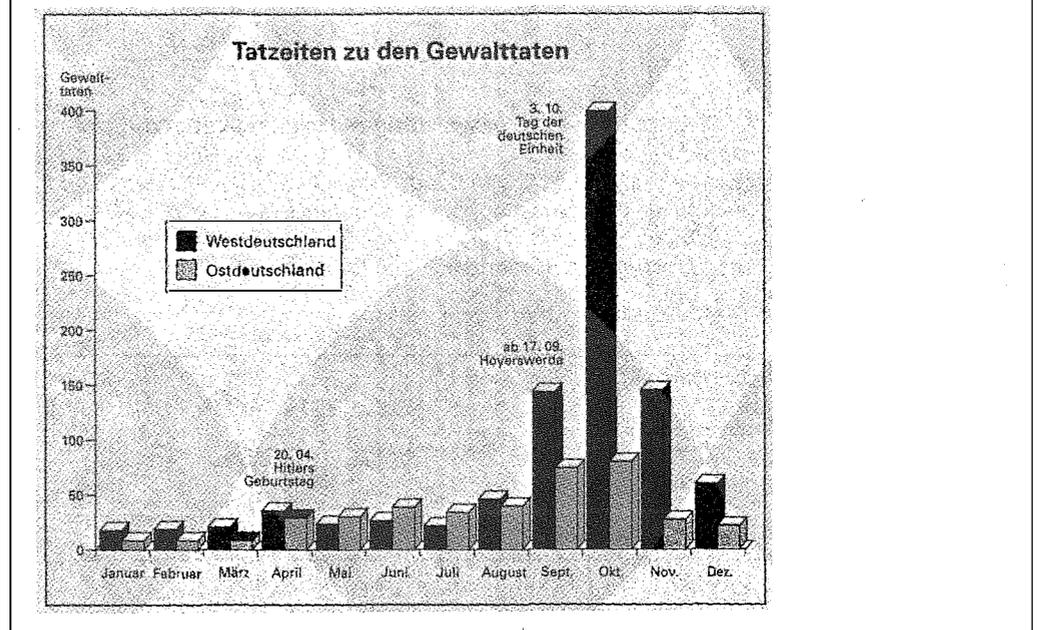
Beginn des Hambacher Festes, einer demokratisch-republikanischen Massenkundgebung (Demonstration) für ein freies und einiges Deutschland auf der Maxburg (Hambacher Schloß); Höhepunkt der wachsenden Unruhe nach der französischen Julirevolution von 1830. Erste Verwendung der Farben schwarz, rot, gold auf der Flagge, die die Einheit Deutschlands symbolisieren sollte. Der deutsche Bundestag reagierte mit der völligen Unterdrückung der Presse- und Versammlungsfreiheit.

### 17. Juni 1953: Juni-Aufstand, Tag der deutschen Einheit.

Die Erhöhung der Arbeitsnormen um 10% führte nach einer Protest- und Streikbewegung der Ostberliner Bauarbeiter am 16. Juni 1953 zu einer Revolte, besonders von Arbeitern gegen die Partei- und Staatsführung der DDR. Im Verlauf des 17. Juni schlugen vor allem sowjetische Truppen, die diesen Teil von Deutschland besetzten, unter Einsatz von Panzern den Aufstand nieder. Auf allen Seiten gab es viele Tote und Verletzte. Es kam zu zahlreichen Verhaftungen und Säuberungsaktionen in staatlichen Organisationen. Sowjetische Militärgerichte erließen und vollstreckten 100 Todesurteile.

### Zum Hintergrund

1991: Kalender der rechtsradikalen Gewalttätigkeiten in Deutschland (Quelle: *Verfassungsschutzbericht 1991*).



### 14. Juli 1789: Erstürmung der Bastille.

Die Stürmung des Staatsgefängnisses von Paris am 14. Juli 1789 wird als Anfang der Französischen Revolution und als französischer Nationalfeiertag begangen.

## **20. Juli 1944:** *Attentat auf Hitler.*

Die verschiedenen Widerstandsgruppen gegen den Nationalsozialismus entschlossen sich zu einem Putsch- und Attentatsplan gegen Hitler. Dabei sollte die Armee eine besonders wichtige Rolle spielen. Die Ernennung von Claus Schenk Graf von Stauffenberg zum Stabschef des Befehlshabers des Ersatzheeres am 1. Juli 1944 bot den Widerstandskräften die Gelegenheit, ihren Staatsstreichplan durchzuführen, da Stauffenberg von da an an den militärischen Lagebesprechungen Hitlers teilnehmen konnte. Beim Attentatsversuch Stauffenbergs am 20. Juli in Hitlers Hauptquartier "Wolfsschanze" bei Rastenburg (Ostpreußen) wurde Hitler nur leicht verletzt. Die Verschwörer in Berlin aber nahmen an, daß Hitler tot sei, und setzten die verabredeten Maßnahmen ("Plan Walküre") in Gang. Nachdem jedoch die Nachricht vom Überleben Hitlers eingetroffen war, brach der Aufstand (nach einigen Kämpfen) zusammen. Einige der militärischen Führer der Widerstandsbewegung begingen Selbstmord oder wurden hingerichtet. Die anderen militärischen Anführer des Widerstandes wurden mit den zivilen Verschwörern vor den Volksgerichtshof gebracht, ohne wirksame Verteidigung zum Tode verurteilt und hingerichtet. Bis heute fragen sich einige Deutsche: Waren die Verschwörer Helden oder Verräter?

## **25. August 1845:** *Geburtstag Ludwigs II., König von Bayern (1864–1886).*

Von der Bevölkerung vielverehrt, sogar mystifiziert—war Ludwig *der* "Kini" (bairisch für "König") schlechthin. Leidenschaftlich förderte er den Komponisten Richard Wagner und ließ phantastische Schlösser erbauen (Neuschwanstein, Herrenchiemsee, Linderhof). Am 10. Juni 1886 wurde er als König abgesetzt und kurz darauf nach Schloß Berg am Starnberger See gebracht. Dort fand Ludwig zusammen mit dem ihn begleitenden Psychiater am folgenden Tag unter bis heute mysteriösen Umständen den Tod im See.

## **28. August 1749:** *Goethes Geburtstag.*

Der große Dichter Johann Wolfgang von Goethe wurde an diesem Tag in Frankfurt am Main geboren. Er starb in Weimar am 22. März 1832.

## **3. Oktober 1990:** *Deutsche (Wieder)vereinigung.*

Nationaler Feiertag des vereinigten Deutschland.

## **7. Oktober 1949:** *Gründung der DDR.*

"Am 7. Oktober 1949 wurde die sowjetische Besatzungszone zur Deutschen Demokratischen Republik (DDR) proklamiert. Der Deutsche Volksrat (eine Art Parlament, das aber nicht durch freie Wahlen zustande gekommen war, sondern sich aus Delegierten aus Parteien und sogenannten Massenorganisationen zusammensetzte) beschloß eine Umwandlung in eine Volkskammer. Ihr Mandat sollte bis zu Parlamentswahlen gelten. Der Vorsitzende des bisherigen Deutschen Volksrates, der SED-Vorsitzende Wilhelm Pieck, gab bekannt, daß eine provisorische Regierung der DDR gebildet werde. Diese Regierung werde den Kampf um die Einheit Deutschlands an die Spitze ihrer Bemühungen stellen. Die neue Bonner Regierung habe Westdeutschland 'in die Kriegsfront eingereicht'. Pieck verlangte, daß die politische und wirtschaftliche Einheit Deutschlands 'durch die Auflösung des westdeutschen Staates' wiederhergestellt werden müsse. Er verlangte einen Friedensvertrag, den Abzug der Besatzungstruppen, die Wiederherstellung der deutschen Souveränität und die Einheit Berlins". (*Süddeutsche Zeitung*, 7./8. Oktober 1989)

## Erweiterung/Kontextualisierung

Hier wird die Wortfeldarbeit aus der Vorentlastung wieder aufgenommen.

Es folgen Ausschnitte aus einer eingehenden Definition des Wortes "Volk". Im Original (Duden: *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*, Bd. 6, S. 2802) erfolgt die Gesamtdefinition des Wortes, der Angaben zur Grammatik, Aussprache und Etymologie (wahrscheinlich < = "viele") innerhalb eines einzelnen Absatzes. Aus didaktischen Gründen haben wir den Vorspann weggelassen und jede der Teildefinitionen in einem eigenen Absatz untergebracht.

## Bearbeitungsvorschläge

1. Lassen Sie die Gruppe ein Assoziogramm zum Wort "Volk" aufstellen, das anschließend mit der Wörterbuchdefinition (den Wörterbuchdefinitionen) verglichen werden kann.
2. Die zweite der fünf Definitionen (siehe Ü3) eignet sich besonders gut zum Einstieg, weil in ihr ein nahezu vollständiges Paradigma einer Definition zu finden ist (es fehlen nur stilistische Bewertungen und Zuordnungen zum Register beziehungsweise zur fachsprachlichen Verwendung; vgl. Definition Nr. 4). Anhand der Definition soll gemeinsam versucht werden, die konstitutiven Elemente einer solchen Definition festzustellen. Als Ergebnis kann erwartet werden:
  1. eine grammatische Angabe
  2. eine Grunddefinition
  3. Beispiele ("Belege") sowie
  4. feste Redewendungen (Idiome, Sprichwörter und ähnliches), eventuell mit Quellenangabe und Querweisen.
3. Im Laufe dieser Übung sind Fragen über verschiedene Abkürzungen zu erwarten (zum Beispiel R [=Redewendung], vgl., Vkl. [=Verkleinerungsform], lat., u., bes., ns [=nationalsozialistisch], o. [=ohne], ugs. [=umgangssprachlich], Ü [=Übertragung: bildliche, übertragene Bedeutung]), die Sie nach Ihrem Ermessen behandeln

## Sonntag im November: Volkstrauertag.

Vorletzter Sonntag vor dem 1. Advent. In der Bundesrepublik nationaler Trauertag zum Gedenken an die Gefallenen beider Weltkriege und die Opfer des Nationalsozialismus.

### 9. November 1918: Ausrufung der Weimarer Republik.

Deutschland hatte den Ersten Weltkrieg verloren. An diesem Tag verzichtete Kaiser Wilhelm II. auf den Thron. Damit ging das Zweite Reich zu Ende, und die Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD) rief die Republik aus. Die Monarchie existierte in Deutschland nicht mehr.

### 9. November 1923: Hitler-Putsch.

Hitler und seine Anhänger versuchen in München einen Staatsstreich. Nachdem der Putsch mißlingt, wird Hitler zu fünf Jahren Haft verurteilt. Während der Haftzeit fängt er an, *Mein Kampf* zu schreiben. Schon 1924 wird Hitler aus der Haft entlassen.

### 9. November 1938: "Reichskristallnacht".

Erster großer von den Nationalsozialisten organisierter Pogrom gegen die deutschen Juden. Wegen der vielen Glasscherben wurde dieser "Novemberpogrom" auch "Reichskristallnacht" genannt. Darüber heißt es: "Wohlvorbereitet durch bereits zuvor erstellte Listen von jüdischen Einrichtungen und Geschäften und angeheizt durch die Pressekampagnen der vorangegangenen Tage, brachen nun in der Nacht zum 10. November die NS-Banden über die jüdischen Kultuseinrichtungen und Geschäfte herein, Juden wurden mißhandelt, ermordet und zu Tausenden in Konzentrationslager eingeliefert. Die Synagogen wurden systematisch in Brand gesteckt, Versuche, die Brände zu löschen, von den Brandstiftern verhindert" (Wolfgang Benz [Hg.]: *Legenden Lügen Vorurteile. Ein Lexikon zur Zeitgeschichte*. München [Gräffelfing]: Moos, 1990, S. 163).

### 9. November 1989: Öffnung der Mauer.

Zunächst zögernde Öffnung der Mauer in Berlin, später Fall der deutsch-deutschen Mauer und Grenzanlagen an vielen Stellen. Erster freier Zugang nach Westen und Osten seit dem Bau der Mauer 1961. Euphorische Feste besonders in West-Berlin.

## Das sollten Sie wissen

An einem Kiosk am Potsdamer Platz wurden gleich nach dem 9. November T-Shirts mit der Aufschrift "9. November—ich war dabei!" verkauft. Nur Richard Chaim Schneider, Kind eines Holocaust-Überlebenden, fiel auf, mit wieviel Gedächtnisschwund das neue Hochgefühl erkauft ist: "Mir stockte beim Anblick dieses Souvenir-Artikels der Atem", schreibt er: "Was war das? Wollten sich die Deutschen auf einmal doch dazu bekennen, dabeigewesen zu sein? Damals, am 9. November 1938? In der 'sogenannten' Reichskristallnacht?"

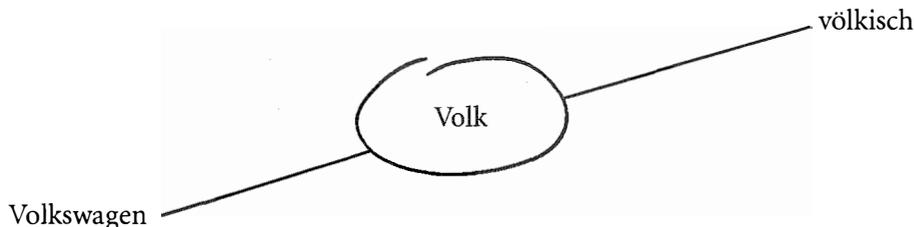
Quelle: Peter Schneider: *Extreme Mittellage. Eine Reise durch das deutsche Nationalgefühl*. Reinbek: Rowohlt, 1990, S. 24–25.

### 17. Dezember 1770: Tauftag von Ludwig van Beethoven.

Der Komponist, der einer aus dem Flämischen eingewanderten Musikerfamilie entstammte, wurde in Bonn getauft. Er ist am 26. März 1827 in Wien gestorben.

## Erweiterung/Kontextualisierung

Ü1 Was bezeichnet das Wort "Volk"? Was gehört dazu? Machen Sie ein Assoziogramm zum Begriff "Volk".



Ü2 Unten finden Sie einen Auszug aus einer Wörterbuchdefinition von "Volk":

⟨o. Pl.⟩ *die Masse der Angehörigen einer Gesellschaft, der Bevölkerung eines Landes, eines Staates*: das arbeitende, werktätige, unwissende V.; das V. steht hinter der Regierung, empörte sich gegen die Gewaltherrschaft; (in einer Volksabstimmung) das V. befragen; das V. aufwiegeln, aufhetzen; die Abgeordneten sind die gewählten Vertreter des -es; im V. begann es zu gären; Alle Staatsgewalt geht vom -e aus (Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, Art. 20); zum V. sprechen; **R** jedes Volk hat die Regierung, die es verdient.

Welche Aspekte dieser Definition verstehen Sie nicht? Welche anderen Aspekte des ganzen Bedeutungsfeldes von "Volk" müßten noch behandelt werden?

Und hier die ganze Definition. Analysieren Sie sie bitte. Erstellen Sie eine Tabelle oder ein Schema. Nach welchen Kategorien wird hier definiert, welche könnte man noch nehmen? Tragen Sie die Belege zu jeder Kategorie ein.

### Volk

1. *durch gemeinsame [Sprache] Kultur u. Geschichte verbundene große Gemeinschaft von Menschen*: ein freies, unterdrücktes V.; das deutsche V.; die Völker Afrikas kämpften um ihre Unabhängigkeit; er ist ein großer Sohn seines -es. \* **das auserwählte V.** (jüd. Rel.: *die Juden, das Volk Israel*; nach Ps. 105, 43).
2. ⟨o. Pl.⟩ *die Masse der Angehörigen einer Gesellschaft, der Bevölkerung eines Landes, eines Staates*: das arbeitende, werktätige, unwissende V.; das V. steht hinter der Regierung, empörte sich gegen die Gewaltherrschaft; (in einer Volksabstimmung) das V. befragen; das V. aufwiegeln, aufhetzen; die Abgeordneten sind die gewählten Vertreter des -es; im V. begann es zu gären; Alle Staatsgewalt geht vom -e aus (Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, Art. 20); zum V. sprechen; **R** jedes Volk hat die Regierung, die es verdient.
3. ⟨o. Pl.⟩ *die [mittlere u.] untere Schicht der Bevölkerung, die einfachen Leute*: ein Mann aus dem -e; \* **dem V. aufs Maul schauen** (*beobachten, wie sich die einfachen Leute ausdrücken u. von ihnen lernen*; nach M. Luther).
4. ⟨o. Pl.⟩
  - a) (ugs.) *Menschenmenge; Menschen, Leute*; das V., alles V., viel V., viel junges V. drängte sich auf dem Festplatz; das junge V. (scherzh.; *die jungen Leute, die Jugend*); das kleine V. (scherzh.; *die Kinder*) stürmte herein; (scherzh.): sich unters V. mischen; etw. unters V. bringen (*verbreiten, bekanntmachen*); \* **fahrendes V.** (veraltet; *Artisten, Schausteller*; vgl. *Fahrende*);
  - b) ⟨Vkl. ↑ Völkchen⟩ *Gruppe, Sorte von Menschen*; (scherzh.): die Künstler waren ein lustiges V.; dieses liederliche V. hat natürlich nicht aufgeräumt; Ü die Spatzen sind ein freches V.
5. a) (Fachspr.) *größere, in Form einer Gemeinschaft lebende Gruppe bestimmter Insekten*: drei Völker Bienen (↑ *Bienenvolk*);  
b) (Jägerspr.) *Kette, Familie von Rebhühnern*[.]

können. Mit solchen Abkürzungen umgehen zu können, gehört zum Werkzeug des Sprachenlernens. (Das letzte Kapitel dieses Themenbereiches beschäftigt sich "u.a." auch mit Abkürzungen.)

4. Weisen Sie jeweils eine der restlichen Definitionen einer Kleingruppe zu, zur Analyse nach dem in Schritt 2 erarbeiteten Schema. Die Gruppen berichten dann im Plenum, so daß die ganze Klasse eine Übersicht über die unterschiedlichen Definitionen und deren Struktur bekommt. Zum Beispiel können die grammatischen Angaben oder die festen Redewendungen verglichen werden.
5. Jetzt können die Wörterbuchdefinitionen mit dem Assoziogramm verglichen werden. Produktiverweise sollte das mit dem Ziel geschehen, eine Art "semantischer Merkmalsanalyse" zu erstellen. Die Kategorien folgender Musteranalyse sind als Vorschlag, nicht als objektive Kriterien zu verstehen. Auch über die Analyse läßt sich selbstverständlich und mit Gewinn streiten.

Es entsteht also ein übersichtliches Raster ("Merkmalsmatrix"), das die semantische Struktur verdeutlicht und zugleich als Referenzmittel in der folgenden Diskussion von großem Nutzen sein kann (vgl. [20]). – Ü3; Ü4

6. Jetzt haben wir uns mit den Grundbedeutungen des Lexems (der Bedeutungseinheit) "Volk" beschäftigt. Um die Bedeutungsreichweite und gleichzeitig die lexikalische Produktivität eines Begriffes beispielhaft zu demonstrieren, wollen wir das gesamte Wortfeld erkunden. Sammeln Sie also zunächst entsprechende Komposita (Brainstorming). – Ü5
7. **Hausaufgabe**: Die Reichweite der "Volk"-Komposita ist in einer relativ vollständigen Liste demonstriert (siehe Ü6).

**Ü3** Analysieren Sie nun die anderen Definitionen nach dem oben von Ihnen entwickelten Schema, und tragen Sie die Ergebnisse in die Tabelle ein (hier ein Muster für eine mögliche Tabelle). 

Synonym	± Plural	Extension	± menschlich	Konnotation	Register	Diskursbereich Fachsprache
1.						
2. Bevölkerung	ohne Pl.	Gesamt- oder Teilmenge	menschlich	variabel	variabel	Politologie
3.						
4a.						
4b.						
5a.						
5b.						

Jetzt sollen die Kursmitglieder intensiv mit dem Lexikon und einigen Komposita arbeiten. Es gibt zwei Möglichkeiten, dabei vorzugehen: (1) Ein bestimmtes Kompositum wird in verschiedenen Wörterbüchern aufgesucht; (2) eine Reihe von Komposita wird im gleichen Wörterbuch aufgesucht (jedes Kursmitglied bearbeitet ein anderes Wörterbuch). In beiden Fällen berichten die Kursmitglieder in der folgenden Stunde von den Ergebnissen ihrer Arbeit. Natürlich müssen für diese Aufgabe Wörterbücher verschiedener Provenienz (was zum Beispiel die Ideologie beziehungsweise das Forschungsinteresse usw. betrifft) vorhanden sein.

**Ü4** Vergleichen Sie die verschiedenen Definitionen.

**Ü5** Lexikalische Produktivität. Sammeln und notieren Sie alle Zusammensetzungen (Komposita) mit "Volk".

**Ü6** Projekte

- Suchen Sie in den Ihnen bekannten Wörterbüchern Redewendungen oder Komposita mit "Volk"/"Völker" auf.
- Vergleichen Sie die Definitionen verschiedener Begriffe in den verschiedenen Wörterbüchern:
  - Nehmen Sie einen beliebigen Begriff, und stellen Sie fest, ob und wie er in welchen Wörterbüchern definiert ist.
  - Vergleichen Sie die Definitionen von Begriffen wie "Volk", "Volksaktie", "Volksarmee", "Volksaufstand", "Volksdemokratie", "volksfeindlich", "Volksrepublik") in Wörterbüchern aus der BRD und der ehemaligen DDR.

- In der späteren Diskussion im Plenum wird sich herausstellen, welche Färbungen beziehungsweise Konnotationen die verschiedenen Begriffe angenommen haben, je nach der ideologischen Vereinnahmung (zum Beispiel "Volksgerichtshof" im NS-Sprachgebrauch). Manche Begriffe konnten sich aber aus dieser Einvernahme befreien (zum Beispiel "Volkswagen").



Ü7 Vergleichen Sie die Ergebnisse und werten Sie sie aus. Welche Begriffe hatten Sie noch nie gehört, welche hört/sieht man selten? Gibt es hierfür plausible Hypothesen?

### Haupttext 2: Symbole für das neue Deutschland

Am 22. Juni 1990 erschienen in der Übersee-Ausgabe der Wochenzeitung *Die ZEIT* die Ergebnisse einer Umfrage zum Thema: "Symbole für das neue Deutschland. Welcher Name? Welche Hymne? Welcher Feiertag?" Sechszwanzig namhafte Deutsche aus Ost und West hatten auf diese Fragen geantwortet. Sechs von diesen Antworten bilden den zweiten Haupttext dieses Kapitels.

Diese Texte erlauben interessante Rückbezüge zu den bereits behandelten Themen "Nationalhymne" und "Nationalfeiertag". Da die Autoren ganz verschiedene Standpunkte vertreten, gibt es ausreichend Gelegenheit zu Analyse und Diskussion.

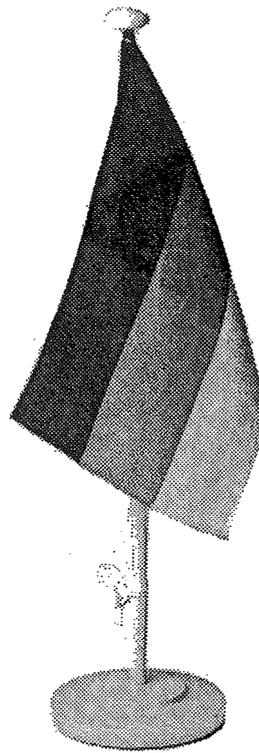
Diese Texte bieten Schwierigkeiten vor allem des Wortschatzes und des erwarteten Informationsstandes (Anspielungen auf historische Persönlichkeiten und Daten). Hier können die in Kapitel 2 eingeführten Lesestrategien helfen.

#### Bearbeitungsvorschläge

1. Stellen Sie die *ZEIT*-Fragen auf Overheadfolie vor. Nicht jedes Land hat die Gelegenheit (beziehungsweise den aktuellen Anlaß), solche Fragen zu stellen. Fordern Sie die Gruppe auf, diese Fragen für das Deutschland des Jahres 1990 und aus der Sicht ihres eigenen Landes zu beantworten. Diese Aufgabe kann in Gruppenarbeit und/oder als **Hausaufgabe** gelöst werden.  
– Ü1
2. Die Antworten beziehungsweise Vorschläge der Gruppe werden verglichen und besprochen.

### Haupttext 2: Symbole für das neue Deutschland

Am 22. Juni 1990 erschienen in der Wochenzeitung *Die ZEIT* die Ergebnisse einer Umfrage zum Thema: "Symbole für das neue Deutschland. Welcher Name? Welche Hymne? Welcher Feiertag?" Sechszwanzig namhafte Deutsche aus Ost und West hatten auf diese Fragen geantwortet.



1.

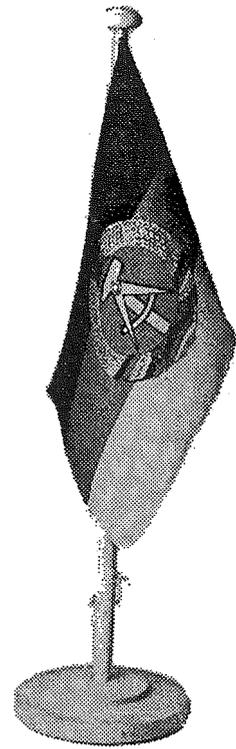
Wie soll das künftige Deutschland heißen (Bundesrepublik Deutschland, Republik Deutschland, Vereintes Deutschland etc.)?

2.

Was sollte die Nationalhymne des vereinigten Deutschland sein (das Deutschlandlied, die Hymne der DDR oder etwas anderes)?

3.

Welches sollte der Nationalfeiertag werden (23. Mai, 17. Juni, 9. November etc.)?



Ü1 Wie hätten Sie als Deutsche(r) auf die Fragen geantwortet? Und wie würden Sie für Ihr eigenes Land antworten?

**Rolf Hochhuth**  
*Schriftsteller*

1. "Deutschland"—jeder Zusatz wäre Angeberei!
2. Nur und allein die eine Strophe des alten Deutschlandlieds, die erträglich ist; die anderen Strophen ersatzlos streichen.
3. Der 17. Juni als "nationaler Trauertag": zum Feiern haben wir Auschwitz-Haftbaren keinen Grund. Der 9. November war durch die Kristallnacht die Ouvertüre zur "Endlösung". Abgesehen davon: Der 9. November war auch deshalb ein Unglückstag unsrer Geschichte, weil er die Abschaffung der Monarchie gebracht hat: ein Habsburger in Wien, ein Kaiser-Enkel in Berlin, als nur noch *konstitutionelle* Monarchen, versteht sich, hätten uns Hitlers Alleinherrschaft erspart, ja sogar noch die zehn blamablen Präsident-Lübke-Jahre. Auch Spanien beweist erneut: Ein konstitutioneller Monarch ist weniger abhängig vom Parlament als ein Präsident, der von Parlamentariern gewählt werden will.

**Günter de Bruyn**  
*Schriftsteller*

1. Wenigstens der neue Staatsname sollte ausdrücken, daß hier zwei Provisorien ein Ende fanden, also keine Vereinnahmung, sondern eine Vereinigung vor sich ging. Martin Walser hat dazu schon im Oktober vorigen Jahres einen guten Vorschlag gemacht, dem man sich anschließen sollte: "Deutsche Bundesrepublik—DBR".
2. Die Johannes-R.-Becher-Hymne, speziell für den undemokratischen Staat geschaffen, verbietet sich von selbst. Das Deutschlandlied, von seinen Ursprüngen her achtbar, ist durch die Hitler-Jahre diskreditiert, der Kompromiß, nur seine dritte Strophe zu singen, eine Farce. Die Haydn-Melodie aber ist sehr schön. Mein Vorschlag: die Melodie des Deutschlandliedes mit einem neuen Text, der durch ein Preisausschreiben ermittelt wird.
3. Auf keinen Fall der 23. Mai (siehe Antwort auf Frage 1). Der 17. Juni ist durch die Routine der letzten Jahrzehnte schon "abgefeiert". Der geeignete Feiertag ist der 9. November, der neben der Erinnerung an die Mauereröffnungsfreuden den Festrednern den Vorteil bietet, an die 9. November 1918, 1923 und 1938 erinnern zu können, was möglichen nationalen Überschwang vielleicht etwas dämpft.

**Antje Vollmer**  
*Bundestagsabgeordnete der Grünen*

1. Den schönsten Namen hatte die DDR besetzt: Deutsche Demokratische Republik. Der geht nun nicht mehr. Also bin ich für: "Deutsche Republik". Das ist kurz, klingt republikanisch (kein Deutsches Reich), das macht "deutsch" zum Beiwort (kein Deutschland über alles), und das verspricht nicht mehr, als es halten kann.
2. Die "Kinderhymne" von Bert Brecht [S. 115] besonders schön ist die zweite Strophe. Übrigens, der Text läßt sich sogar auf die Haydn-Melodie singen, die ja wirklich wunderschön wäre, wenn man nicht dauernd das "Deutschland über alles" mithören würde . . .

3. Jetzt können Sie einen ersten "deutschen" Text einführen. Als bester sprachlicher Einstieg eignet sich der Beitrag von Kurt Biedenkopf.
4. Klären Sie im Plenum etwaige Fragen der Gruppe. Mögliche Fragen: Was ist mit "Einigkeit und Recht und Freiheit . . ." gemeint? Inwiefern beschreibt der Name des Landes auch dessen Staatsform? Warum schreibt er (in bezug auf einen möglichen Nationalfeiertag) "Wenn überhaupt . . ."?
5. Bitten Sie die Gruppe, die Angaben zu Biedenkopfs Antworten in den Rasterbogen (Ü2) einzutragen (dies kann auch auf Overheadfolie erfolgen).
6. Jetzt werden alle Texte durchgelesen und die Fragen bearbeitet (Anleitungen für die Kursmitglieder unter Ü2).
7. Anschließend werden die Antworten auf die Fragen der ZEIT verglichen und besprochen. Inwiefern unterscheiden sich die Antworten Fritz Sterns von den anderen?

8. Im Zusammenhang mit der Besprechung der Antworten von Antje Vollmer und Martin Walser kann die Gruppe auch Brechts "Kinderhymne" lesen.<sup>4</sup> Allerdings bereiten möglicherweise die Wortstellung und die Verbformen Schwierigkeiten.
9. **Hausaufgabe:** die Studierenden können (deutschsprachige) Fragen und Antworten verfassen, die sich auf die Situation in ihrem eigenen Land beziehen.

3. Braucht man wirklich einen Nationalfeiertag? Mein Vorschlag: Wenn wir es schaffen würden, wenigstens in der Frage der Demokratie ein Stückchen Parität zwischen der DDR und der Bundesrepublik zu praktizieren, wenn wir aus zwei unterschiedlichen demokratischen Entwicklungen eine neue Verfassung erarbeiten würden, wenn die dann eines Tages verabschiedet würde—den Tag will ich gern feiern. Dabei wird es uns doch wohl gelingen, ein Datum für diesen Tag auszugucken, der nicht so ein gespenstisches Doppelgesicht trägt wie der 9. November. ["Kinderhymne": S. nächste Seite.]

### **Kurt Biedenkopf**

*CDU-Bundestagsabgeordneter*

1. "Bundesrepublik Deutschland", um auch die Staatsform unseres Landes zu beschreiben.
2. "Einigkeit und Recht und Freiheit . . ." Einen schöneren Text für unsere gemeinsame Nationalhymne kann ich mir nicht vorstellen.
3. Wenn überhaupt, dann der Tag, an dem sich die Einheit vollendet.

### **Martin Walser**

*Schriftsteller*

1. Das zukünftige Deutschland sollte "Deutschland" heißen. Wenn wir von unserer Geschichte sprechen, können wir es unsere 2. Republik nennen.
2. Als Hymne kann es, glaube ich, keine bessere geben als den Text von Brecht, den er "Kinderhymne" nannte.

Das wäre endlich und zum ersten Mal eine Hymne, bei der man, wenn man sie singt, keinen Schluckauf bekäme. Wenn ich eine Zeitung hätte, würde ich diesen Text ein paar Wochen lang immer wieder drucken und die Leser zu einer Abstimmung ermuntern; die kann ich mir nur als eine Zustimmung vorstellen. Einen günstigeren Text kann es für uns nicht geben.

3. Nationalfeiertag sollte wirklich der 18. März werden. Der 18. März 1848 ist unser erstes demokratisches Datum.

### **Fritz Stern**

*Historiker, Columbia University*

1. In Ungewißheit eine Vision: Am dritten Tag nach der ersten gesamtdeutschen Wahl tritt Bundeskanzler Lothar de Maizière vor den Bundestag der Bundesrepublik Deutschland, und zwar in Bonn, der alt-neuen Bundeshauptstadt. Seine Regierungserklärung enthält auch die Aufforderung, daß die Nationalhymne die dritte Strophe des Deutschlandlieds sein soll und daß der 9. Oktober als Nationalfeiertag designiert werden soll als Andenken an die friedliche Revolution, in der sich die Bürger der DDR befreit haben.
2. In einer kurzen Debatte wurde der Vorschlag des Bundeskanzlers über die Nationalhymne angenommen mit nur drei Gegenstimmen: zwei Abgeordnete hatten "Die Internationale" vorgeschlagen, und ein Abgeordneter wollte "Die Wacht am Rhein".

---

4. Quelle: Brecht: Werkausgabe, Bd. 10, S. 977–978.

3. Die Debatte über den Nationalfeiertag war schwieriger. Der 9. November wurde vorgeschlagen, aber schließlich verworfen, da es eigentlich ein Tag war, wo ein bankrotttes Regime neue Reiseerleichterungen dekretierte; außerdem wurde betont, daß in der heiklen Geschichte Deutschlands der 9. November ein mehrmals vorbelasteter Tag sei. Die Aufforderung, den 17. Juni zum Nationalfeiertag zu erklären, um den Aufstand ostdeutscher Arbeiter gegen das brutale Ulbricht-Regime zu ehren, wurde von der linken Seite begrüßt. Man einigte sich dann aber auf den 9. Oktober als den Tag, an dem Hunderttausende im disziplinierten Heroismus gegen die Diktatur protestierten unter dem für immer wegweisenden Motto "Wir sind das Volk" — eine Erinnerung für alle Deutschen und zugleich eine Mahnung für demokratischen Einsatz.

### Kinderhymne

Anmut sparet nicht noch Mühe  
Leidenschaft nicht noch Verstand  
Daß ein gutes Deutschland blühe  
wie ein andres gutes Land.

5 Daß die Völker nicht erleichen  
Wie vor einer Räuberin  
Sondern ihre Hände reichen  
Uns wie andern Völkern hin.

10 Und nicht über und nicht unter  
Andern Völkern wolln wir sein  
Von der See bis zu den Alpen  
Von der Oder bis zum Rhein.

15 Und weil wir dies Land verbessern  
Lieben und beschirmen wir's  
Und das liebste mag's uns scheinen  
So wie andern Völkern ihrs.

*Bertolt Brecht, 1949*

Ü2 Gegenüber finden Sie einen Rasterbogen, der Ihnen hilft, die in den Texten enthaltenen Meinungen und Informationen zu ordnen.

Wie lauten die Vorschläge für den **Namen** dieses deutschen Landes? Tragen Sie die Namen ein, und versehen Sie die *vorgeschlagenen* Namen mit einem “+” und die *abgelehnten* mit einem “-”.

Welche möglichen **Nationalhymnen** werden genannt und in welchem Zusammenhang? Zeichnen Sie einen Kreis um alle möglichen Hymnen. Tragen Sie die Titel dieser Hymnen ein. Versehen Sie die Texte, die für die Nationalhymne *befürwortet* werden, mit einem “+”; und die Texte, die *verworfen* werden, mit einem “-”.

Welche Daten für einen **Nationalfeiertag** werden genannt und in welchem Kontext? Unterstreichen Sie alle Daten, die in den Texten vorkommen. Tragen Sie diese Daten in den Rasterbogen ein und geben Sie deren Bedeutung an. Versehen Sie die Daten *für* den Nationalfeiertag mit einem “+” und die Daten *dagegen* mit einem “-”.

Welche Fragen **prinzipieller Art** werden gestellt und von wem?

Welche **geschichtlichen Persönlichkeiten** werden genannt und in welchem Zusammenhang?

Wer hat Recht behalten und warum? Sind Sie persönlich damit einverstanden?

Antworten auf die *ZEIT*-Umfrage

Verfasser/in	Beruf	Name des Staates	Hymne	Feiertag	prinzipielle Fragen	geschichtliche Persönlichkeiten
Hochhuth						
de Bruyn						
Vollmer						
Biedenkopf	Politiker					
Walser						
Stern						
Welche Gruppierungen der Antwortenden sehen Sie? Kann man die Gemeinsamkeiten und Unterschiede strukturieren?						
Name						
Hymne						
Feiertag						
Problematik						
Persönlichkeiten						

## Gegenüberstellung: "Jeder Tag ein Tag der Einheit"

Diese Satire nimmt das Thema des nationalen Feiertages ("Tag der deutschen Einheit") wieder auf und stellt es aus einer anderen Perspektive dar.<sup>5</sup> Obwohl der Wortschatz etwas schwierig ist, sollte der Begriff des "Deutschdeutschen" der Gruppe durch die Bearbeitung eines früheren Textes (Kapitel 6, Erweiterung/Kontextualisierung) bekannt sein.

### Bearbeitungsvorschläge

1. Als Einstieg können Sie die Gruppe an den früheren Text erinnern. Anhand einer Übung sollen sie dazu ermutigt werden, sprachliche Kontexte für das Adjektiv "deutsch-deutsch" zu rekapitulieren. – Ü1; Ü2
2. Stellen Sie den ersten Absatz des Textes auf Overheadfolie vor und warten Sie auf die Reaktion der Gruppe.  
Mögliche Einfälle:  
"Deutsch-deutsch", zusammengeschrieben und als Substantiv gebraucht; Wiederholung der Kombinationen "armer Bruder", "arme Schwester".
3. Lassen Sie den Absatz von mehreren Kursmitgliedern laut vorlesen. Welche Wörter werden besonders betont? Warum?
4. Inwiefern drückt dieser erste Absatz eine richtungsweisende "These" aus?
5. Anschließend werden die anderen Absätze individuell, in Gruppen, oder im Plenum (eventuell auch zu Hause) auf ähnliche Weise bearbeitet.
6. Fallen der Gruppe Wiederholungen im Aufbau und in der Ausdrucksweise der einzelnen Absätze auf (zum Beispiel Rolle der kürzeren Schlußsätze bei den meisten Absätzen)?
7. Diese Überlegungen führen zu einer allgemeineren Diskussion über die Absicht, die Aussage und die Wirkung des Artikels.

## Gegenüberstellung: "Jeder Tag ein Tag der Einheit"

Jetzt nehmen wir das Thema des nationalen Feiertages ("Tag der deutschen Einheit") wieder auf und stellen es aus einer anderen Perspektive dar.

Ü1 In welchen (sprachlichen und thematischen) Zusammenhängen könnte das Adjektiv "deutsch-deutsch" vorkommen? Bilden Sie folgende "Sprachfetzen" zu Sätzen und erklären Sie, in welcher Situation und mit welcher Absicht diese eingesetzt werden könnten.

deutsch-deutsche Beziehungen

*"In den sechziger Jahren war die Frage der deutsch-deutschen Beziehungen ein heikles Thema."*

*Kontext: Das hat eine Professorin für politische Wissenschaft in einer Vorlesung gesagt, um den Studis klarzumachen, was sich in den letzten Jahren alles verändert hat.*

deutsch-deutsche Grenze

deutsch-deutscher Kontext

deutsch-deutsche Verständnisschwierigkeiten

deutsch-deutsche Verhandlungen

Ü2 Halten Sie das Adjektiv "deutsch-deutsch", in den Sätzen Ihrer Gruppe für ein überwiegend neutrales, positives oder negatives Wort? Wäre es möglich, dieses Adjektiv im negativen Sinne einzusetzen?

5. Quelle: *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 87, 14./15./16.4.1990, S. 124.

# Jeder Tag ein Tag der Einheit

Peter Maiwalds Versuch,  
den Deutschdeutschen zu fassen

## I

Der Deutschdeutsche zeichnet sich dadurch aus, daß er seine armen Brüder und armen Schwestern mehr, als er ihnen zugeben will, als arme Brüder und arme Schwestern liebt.

## II

Der Deutschdeutsche fürchtet nichts mehr als den Bruderszwist und den Schwesternstreit. Lieber zwistert er mit seinen Lieblingsausländern. Da bleibt es nicht in der Familie.

## III

Der Deutschdeutsche zeigt, daß er seinen armen Bruder und seine arme Schwester begreift. Er ist an ihrer Armut nicht schuld, sie auch nicht. Wer schuld ist, ist kein Deutscher.

## IV

Der Deutschdeutsche möchte seiner Oma ihr klein Häuschen wiederhaben, worin sein armer Bruder und die arme Schwester leben. Dies könnte in Eintracht geschehen. Die Eintracht aber heißt Miete.

## V

Der Deutschdeutsche liebt sein Vaterland aus schlechter Erfahrung nicht mehr so sehr wie früher. Der Deutschdeutsche liebt seinen Mutterboden aus schlechter Erfahrung nicht mehr

so wie früher. Dafür liebt er Frau und Kinder, seinen armen Bruder, seine arme Schwester, die wiederum das am meisten lieben, was er am meisten liebt: seine Währung.

## VI

Der Deutschdeutsche bescheinigt seinem armen Bruder gern, daß dieser nicht faul sei. Der Deutschdeutsche bescheinigt seiner armen Schwester gern, daß diese nicht dumm sei. Dann zeigt er beiden seine Inneneinrichtung.

## VII

Der Deutschdeutsche kennt keine Parteien mehr, sondern nur noch Deutschdeutsche. Jeder Tag ein Tag der deutschen Einheit.

## VIII

Der Deutschdeutsche kennt weder links noch rechts, außer auf der Autobahn. Was rechts ist, stellt sich als links heraus. Was links ist, beginnt mit: Es war einmal.

## IX

Die Utopie des Deutschdeutschen heißt Status quo.

## X

Der Deutschdeutsche zerfällt in einen Deutschen, der Arbeit hat, und in einen Deutschen, der keine Arbeit hat. Beide zusammen ergeben, was man ein deutsches Schicksal nennt.

Ü3 Schreiben Sie einen ähnlichen Text über ein Land Ihrer Wahl.

Ü4 Füllen Sie jetzt Spalte B im Kalender der (möglichen) deutschen Nationalfeiertage aus (S. 103). Welche Reihenfolge ziehen Sie jetzt vor? Behalten Sie die alte bei, oder haben Sie Ihre Bewertung geändert?

Ü5 Schreiben Sie bitte eine kurze, kritische Bewertung des Themas "Nationalfeiertag".

8. Wenn Interesse besteht, können die Studierenden versuchen, selber ähnliche Texte über Deutschland, ihr Heimatland oder andere Länder zu produzieren und vorzutragen. – Ü3
9. Jetzt kann die Zuordnungsübung zu den Nationalfeiertagen (Haupttext 1) wieder aufgenommen werden. Lassen Sie die Studierenden Spalte B ausfüllen. Hat sich nach intensiver Auseinandersetzung mit dem Thema eine andere Reihenfolge oder Wertung ergeben? – Ü4
10. Lassen Sie die Kursmitglieder eine abschließende Bewertung des Themas schreiben. (Die Bewertungen können auch in eine abschließende Diskussion eingebracht werden.) – Ü5

# Kapitel 8

Das grammatische Thema dieses Kapitels sind "Adjektiverweiterungen". Sie bereiten beim Verstehen häufig große Schwierigkeiten und sind nicht so leicht selbst zu produzieren. Sie sind ein beliebtes Merkmal (besonders geschriebener) öffentlicher Sprache. In den Texten dieses Kapitels kommen sie im Zusammenhang mit Fragen der Identifizierung vor.

## Vorentlastung

### Bearbeitungsvorschläge

1. Zur Vorbereitung können Sie mit der Gruppe ein kleines "Spiel" machen. Lassen Sie die Kursmitglieder die Geschichte von Rotkäppchen erzählen. Geben Sie ihnen Vorbereitungszeit, um ein paar Notizen zu machen, und lassen Sie dann 2 bis 3 Versionen vortragen. Sicher werden sie sich fragen, was Rotkäppchen mit Adjektiven zu tun hat, aber das werden sie dann schon sehen.
2. Sammeln Sie das, was die Gruppe noch von Adjektiven weiß und ergänzen Sie gegebenenfalls die Grundlagen. Zur Wiederholung "Adjektiv" siehe Eppert, Kapitel D.<sup>1</sup>

---

1. Franz Eppert: *Grammatik lernen und verstehen*. Stuttgart: Klett, 1988.

# Die in den Erhebungsvordrucken enthaltenen Angaben zur Identitätsermittlung. Oder: Adjektiverweiterungen

Das grammatische Thema dieses Kapitels sind "Adjektiverweiterungen". Sie sind ein beliebtes Merkmal (besonders geschriebener) öffentlicher Sprache.

## Vorentlastung

Ü1   Erinnern Sie sich an die Geschichte vom Rotkäppchen? Sie wissen doch: das von den Brüdern Grimm aufgeschriebene Märchen vom Mädchen, vom bösen Wolf, von der Großmutter und vom Jäger, der das Mädchen und die Großmutter letztlich rettet. Erzählen Sie bitte die Geschichte.

Es war einmal . . .

---

---

---

---

---

---

Ü2   Wie war das noch mit den Adjektiven? Sammeln Sie die grammatischen Regeln für Adjektivendungen. Wenn Sie nicht mehr viel davon wissen sollten, schlagen Sie in Ihrer Grammatik nach und schreiben Sie die wichtigsten Regeln heraus.

---

---

---

---

---

## Haupttext 1: Rotkäppchen 'mal anders

Der Haupttext dieses Grammatik-Kapitels ist eine umgeschriebene Fassung des "Rotkäppchen"-Märchens.<sup>2</sup>

### Bearbeitungsvorschläge

1. Präsentieren Sie Haupttext 1 (vorlesen oder Overhead).
2. In diesem Textausschnitt der sicher gut bekannten Geschichte findet sich eine Reihe von Formulierungen, die den Kursmitgliedern vielleicht komisch oder ungewöhnlich vorkommen werden. Es handelt sich hier um eine Version in der Verwaltungssprache, in der Nominalisierungen und damit auch Adjektiverweiterungen ein beliebtes sprachliches Mittel sind. Lassen Sie das Ungewöhnliche doch bitte gleich im Text unterstreichen (Overhead oder Textvorlage).
3. Versuchen Sie, die Studierenden durch gegenseitiges Fragen und Erklären das zusammenzutragen zu lassen, was ihnen auffällt beziehungsweise was sie bereits wissen. Nach dem Motto: "Vielleicht können Ihnen die anderen Kursmitglieder helfen, einige ungewöhnliche Ausdrücke zu verstehen. Fragen Sie mal!"
4. Sie können anhand dieses Textes das Problem "Adjektiverweiterungen" vertiefen. Beispiele aus dem Text sind:
  - a. . . . bei der später eintreffenden R. . . .
  - b. . . . dem in Freßvorbereitung befindlichen Untier . . .
  - c. . . . eine hierorts wohnhafte, noch unbeschulte Minderjährige . . .
  - d. Der sich auf einem Dienstgang befindliche und im Forstwesen zuständige Waldbeamte B.

2. Nach Thaddäus Troll in: Hans Ritz: *Die Geschichte vom Rotkäppchen*. Göttingen: Muriverlag, 1984, S. 102–103.

## Haupttext 1: Rotkäppchen 'mal anders

Nachdem Sie Ihre Geschichte von Rotkäppchen erzählt haben, möchten wir Sie mit einer anderen (nicht von den Brüdern Grimm herausgegebenen) Fassung dieser Erzählung bekanntmachen:

Im Kinderanfall unserer Stadtgemeinde ist eine hierorts wohnhafte, noch unbeschulte Minderjährige aktenkundig, welche durch ihre unübliche Kopfbekleidung gewohnheitsrechtlich Rotkäppchen genannt zu werden pflegt. . . . Weil die Großmutter wegen Augenleidens krank geschrieben war, gelang dem in Freßvorbereitung befindlichen Untier die Täuschungsabsicht, worauf es unter Verschlingung der Bettlägerigen einen strafbaren Mundraub zur Durchführung brachte. Ferner täuschte das Tier bei der später eintreffenden R. seine Identität mit der Großmutter vor, stellte ersterer nach und in der Folge durch Zweitverschlingung der R. seinen Tötungsvorsatz erneut unter Beweis. Der sich auf einem Dienstgang befindliche und im Forstwesen zuständige Waldbeamte B. vernahm Schnarchgeräusche und stellte deren Urhebererschaft seitens des Tiermaules fest. . . .

Ü1 Bitte unterstreichen Sie in diesem Text alles, was Ihnen ungewöhnlich vorkommt.

Ü2 Der Text ist unter anderem deshalb nicht so leicht verständlich, weil er einige Adjektiverweiterungen enthält. Unterstreichen Sie diese bitte und vergleichen Sie dann.

Ü3 Kennen Sie ähnliche "Verschachtelungen" oder "Einklammerungen"? Wo sind sie Ihnen begegnet? Schreiben Sie die Beispiele auf.

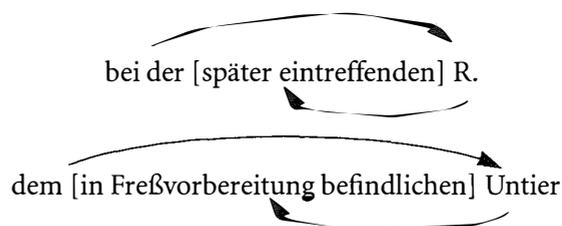
Ü4 Analysieren Sie diese Strukturen jetzt bitte. Was passiert hier? Bilden Sie grammatische Hypothesen, und überprüfen Sie sie an den Beispielen.

### Das sollten Sie wissen

Ein paar Details: Wie versteht man diese Adjektiverweiterungen, wenn sie schon auftreten? Was ist eigentlich so störend an ihnen? Normalerweise erwartet man ja in neuen Äußerungen, das Verb, den Dreh- und Angelpunkt der Äußerung, sehr schnell identifizieren zu können. Diese Erwartung wird in solchen Konstruktionen aber (schwer) enttäuscht, das heißt, man muß also erst einmal eine Menge Information aufnehmen, bevor man überhaupt zu einem Nomen durchdringen kann. In den Erweiterungen steckt nun aber selbst ein eigener Satz mit einem versteckten Verb. Man kann also sagen; "Bei R., die später eingetroffen ist, . . ."; oder "eine Minderjährige, die hierorts wohnt und noch unbeschult ist/nicht in die Schule geht . . ."; oder "Eine Minderjährige wohnt hierorts und geht noch nicht in die Schule". Das Verb kann dabei impliziert sein, es ist aber meistens am Adjektiv ablesbar: zum Beispiel:

*eintreffend* → *eingetroffen ist*  
*wohnhaft* → *wohnt*.

Mit dem kleinen Trick der "Umformulierung" kann man also—wie so häufig—auch den Sinn einer Adjektiverweiterung relativ leicht erschließen. Graphisch könnte man die Beziehungen folgendermaßen darstellen:



## Kurze Zusammenfassung der Umformulierung:

1. *Voranstellung des Nomens*, zu dem das Adjektiv gehört.
2. *“Verbalisierung”* des Adjektivs.

Bei der “Verbalisierung”, das haben Sie sicher schon gemerkt, müssen Sie nur darauf achten, daß das Verb jetzt die richtige temporale und modale Form erhält: Statt der Adjektivendung muß also jetzt die personale Endung im entsprechenden Tempus (Präsens, Präteritum . . .) erscheinen. *Umzuformulierende* Adjektive mit *zu* sind passivisch *umzuformulieren* (wieder mit *zu*.) Mit anderen Worten: Solche Adjektive und Partizipien (wie in diesem Beispiel) müssen mit dem Modalverb *müssen* oder *sollen* in einem Passivsatz *umformuliert werden*.

Tip: Wenn Sie etwas mehr Übung haben im Umgang mit solchen Erweiterungen, dann können Sie sie auch einfach “rückwärts” lesen: (Präposition) + Artikel + Nomen bilden einen Rahmen (*bei der R.*); welche R.? die *eintreffende R.*, die *später eintreffende R.*

## Haupttext 2

Der nächste Text bietet Ihnen die Gelegenheit, richtiges “Amtsdeutsch”, mit seinen Adjektiverweiterungen, kennenzulernen. Es handelt sich um einen Auszug aus dem “Volkszählungsgesetz”, das eine große Kontroverse ausgelöst hat.

Ein paar Hinweise: Offensichtlich gibt es unterschiedlich ausge-dehnte Erweiterungen. In Äußerungen wie (a) [bei der später eintreffenden R.] liegt eine “einfache” Erweiterung durch ein Adverb vor. (b) [dem in Freßvorbereitung befindlichen Untier] ist schon etwas schwieriger zu verstehen. Und in (c) [eine hierorts wohnhafte, noch unbeschulte Minderjährige] und (d) [Der sich auf einem Dienstgang befindliche und im Forstwesen zuständige Waldbeamte B.] finden sich Erweiterungen eines Nomens, die sich auf jeweils zwei Adjektive verteilen. Wie im Deutschen so typisch, können Sie diese Erweiterungen unendlich fortsetzen. Aus naheliegenden Gründen nutzt man diese Möglichkeiten jedoch nur dann aus, wenn man *nicht* verstanden werden will. Besonders in der gesprochenen Sprache beschränkt man sich auf sehr kurze Erweiterungen. (In Fachsprachen, zum Beispiel der Verwaltungssprache und vielen Wissenschaftssprachen, finden Sie aber einen extensiven Gebrauch dieser Strukturen vor.)

## Haupttext 2

Der zweite Haupttext bietet der Gruppe die Gelegenheit, richtiges “Amtsdeutsch”, mit seinen Adjektiverweiterungen, kennenzulernen. Dabei ist die Wahl des Textes alles andere als zufällig. Es handelt sich um das “Volkszählungsgesetz”, das um 1987 eine große Kontroverse ausgelöst hat. Dieser Text dient also als Einstieg in das Thema des nächsten Kapitels, nämlich die individuelle und nationale Identität.

## Weiterführende Literatur

Mit Adjektiverweiterungen setzen sich besonders Lesegrammatiken auseinander. Insbesondere Hans Jürgen Heringer: *Wege zum verstehenden Lesen. Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber, 1987, S. 122ff.

Abdruck aus: Bundesgesetzblatt, Jahrgang 1985, Teil I, Nr. 55, Seite 2078 — 2083

### Gesetz über eine Volks-, Berufs-, Gebäude-, Wohnungs- und Arbeitsstättenzählung (Volkszählungsgesetz 1987)

Vom 8. November 1985

Der Bundestag hat mit Zustimmung des Bundesrates das folgende Gesetz beschlossen:

#### § 1

##### Art und Stichtag der Erhebung

(1) Nach dem Stand vom 25. Mai 1987 (Zählungstichtag) werden flächendeckend eine Volks- und Berufszählung, eine Gebäude- und Wohnungszählung sowie eine Zählung der nichtlandwirtschaftlichen Arbeitsstätten und Unternehmen (Arbeitsstättenzählung) durchgeführt.

(2) Die Ergebnisse der Zählungen bilden Grundlagen für politische Entscheidungen in Bund, Ländern, Gemeinden und Gemeindeverbänden auf den Gebieten Wirtschaft und Soziales, Wohnungswirtschaft, Raumordnung, Verkehr, Umwelt sowie Arbeitsmarkt und Bildungswesen. Die Zählungen vermitteln zugleich Grunddaten für das Gesamtsystem der amtlichen Statistik und sind Grundlage für die Feststellung der amtlichen Bevölkerungszahl von Bund, Ländern und Gemeinden durch die statistischen Ämter des Bundes und der Länder.

(3) Mit der Gebäudezählung kann bis zu sechs Monaten vor dem Zählungstichtag begonnen werden.

(4) Wiederholungsbefragungen zur Prüfung der Zuverlässigkeit der Ergebnisse sind mit einem Auswahl-satz bis zu 0,2 vom Hundert der Befragten bei den Erhebungsmerkmalen nach § 5 Nr. 1, 3 und 5 zulässig.

#### § 2

##### Erhebungseinheiten

(1) Erhebungseinheiten sind Personen und Haushalte (Volks- und Berufszählung), Wohnungen (Wohnungszählung), Gebäude mit Wohnraum und ständig bewohnte Unterkünfte (Gebäudezählung) sowie nichtlandwirtschaftliche Arbeitsstätten und Unternehmen (Arbeitsstättenzählung).

(2) Einen Haushalt bilden alle Personen, die gemeinsam wohnen und wirtschaften. Wer allein wirtschaftet, bildet einen eigenen Haushalt. Personen mit mehreren Wohnungen (§ 12 Melderechtsrahmengesetz - MRG) sind in jeder Wohnung einem Haushalt zuzuordnen.

#### § 3

##### Merkmale

(1) Die Volks-, Berufs-, Gebäude-, Wohnungs- und Arbeitsstättenzählung erhebt Merkmale über persönliche und sachliche Verhältnisse, die zu statistischen

Verwendung bestimmt sind (Erhebungsmerkmale) oder die, vorbehaltlich der Regelung in § 8 Abs. 2 und § 15 Abs. 5, der Durchführung der Zählung dienen (Hilfsmerkmale). Als Erhebungsmerkmal gilt auch die Blockseite (§ 15 Abs. 4 Satz 3).

(2) Die Erhebungsmerkmale dürfen auf die für die maschinelle Weiterverarbeitung bestimmten Datenträger übernommen werden. Hilfsmerkmale dürfen auf die für die maschinelle Weiterverarbeitung bestimmten Datenträger übernommen werden, soweit dies nach § 15 Abs. 4 zugelassen ist oder soweit sie nach § 15 Abs. 5 verwendet werden dürfen.

#### § 4

##### Laufende Nummern und Ordnungsnummern

Die auf den Erhebungsvordrucken ausgedruckten laufenden Nummern und die im Erhebungsverfahren zur Kennzeichnung statistischer Zusammenhänge verwendeten Nummern (Ordnungsnummern) dürfen auf die für die maschinelle Weiterverarbeitung bestimmten Datenträger übernommen werden. Diese Nummern dürfen nur Angaben nach den §§ 5 bis 8 über Gebäude-, Wohnungs-, Haushalts- und Unternehmenszugehörigkeit enthalten.

#### § 5

##### Erhebungsmerkmale der Volks- und Berufszählung

Erhebungsmerkmale der Volks- und Berufszählung sind:

1. Gemeinde; Nutzung der Wohnung als alleinige Wohnung, Haupt- oder Nebenwohnung (§ 12 MRG); Wohnung, von der aus der Weg zur Arbeits- oder Ausbildungsstätte vorwiegend angeht; Zahl der Personen im Haushalt; Gesamtzahl der Personen und Haushalte in Gemeinschafts- und Anstaltsunterkünften; Wohnungs- und Haushaltszugehörigkeit; Geschlecht; Geburtsjahr; Geburtstag im Zeitraum 1. Januar bis 24. Mai oder 25. Mai bis 31. Dezember; Familienstand;
2. rechtliche Zugehörigkeit zu einer Religionsgesellschaft (römisch-katholische Kirche; evangelische Kirche; evangelische Freikirche; jüdische Religionsgesellschaft; islamische Religionsgesellschaft; andere nicht namentlich aufzuführende Religionsgesellschaften; keine rechtliche Zugehörigkeit zu einer Religionsgesellschaft);
3. Staatsangehörigkeit (deutsch; griechisch; italienisch; übrige EG-Staaten; jugoslawisch; türkisch; sonstige Staatsangehörigkeit, keine Staatsangehörigkeit);

**Gesetz**  
**über eine Volks-, Berufs-, Gebäude-, Wohnungs-**  
**und Arbeitsstättenzählung**  
**(Volkszählungsgesetz 1987)**

Vom 8. November 1985

Der Bundestag hat mit Zustimmung des Bundesrates das folgende Gesetz beschlossen:  
( . . . )

§ 3

**Merkmale**

( . . . )

(2) Die Erhebungsmerkmale dürfen auf die für die maschinelle Weiterverarbeitung bestimmten Datenträger übernommen werden. Hilfsmerkmale dürfen auf die für die maschinelle Weiterverarbeitung bestimmten Datenträger übernommen werden, soweit dies nach § 15 Abs. 4 zugelassen ist oder soweit sie nach § 15 Abs. 5 verwendet werden dürfen.

§ 4

**Laufende Nummern und Ordnungsnummern**

Die auf den Erhebungsvordrucken ausgedruckten laufenden Nummern und die im Erhebungsverfahren zur Kennzeichnung statistischer Zusammenhänge verwendeten Nummern (Ordnungsnummern) dürfen auf die für die maschinelle Weiterverarbeitung bestimmten Datenträger übernommen werden. Diese Nummern dürfen nur Angaben nach den §§ 5 bis 8 über Gebäude-, Wohnungs-, Haushalts- und Unternehmenszugehörigkeit enthalten.

§ 5

**Erhebungsmerkmale der Volks- und  
Berufszählung**

( . . . )

2. rechtliche Zugehörigkeit zu einer Religionsgesellschaft (römisch-katholische Kirche; evangelische Kirche; evangelische Freikirche; jüdische Religionsgesellschaft; islamische Religionsgemeinschaft; andere nicht namentlich aufzuführende Religionsgesellschaften; keine rechtliche Zugehörigkeit zu einer Religionsgesellschaft);

( . . . )

§ 9

**Erhebungsstellen**

( . . . )

(2) Die in den Erhebungsstellen tätigen Personen dürfen die aus ihrer Tätigkeit gewonnenen Erkenntnisse über Auskunftspflichtige nicht in anderen Verfahren oder für andere Zwecke verwenden. Sie sind auf die Wahrung des Statistikgeheimnisses und zur Geheimhaltung auch solcher Erkenntnisse über Auskunftspflichtige schriftlich zu verpflichten, die gelegentlich ihrer Tätigkeit gewonnen werden.

( . . . )

§ 11

**Datenübermittlungen an die Erhebungsstellen**

(1) Zur Organisation der Zählung übermittelt die Meldebehörde der Erhebungsstelle auf Verlangen folgende im Melderegister gespeicherte Daten der Einwohner: Vor- und Familiennamen, Gemeinde, Straße, Hausnummer, Haupt- oder Nebenwohnung, Geburtsjahr und -monat, Geschlecht, Staatsangehörigkeit.  
( . . . )

(2) Die für die Grundsteuer zuständigen Stellen der Gemeinden oder die für die Gebäudebrandversicherung zuständigen juristischen Personen des öffentlichen Rechts teilen den Erhebungsstellen auf Anforderung Vor- und Familiennamen oder Bezeichnung sowie Gemeinde, Straße, Hausnummer der Eigentümer und Verwalter der nach § 2 Abs. 1 zu erhebenden Gebäude und Unterkünfte mit.

(3) Die für die Entgegennahme von Gewerbeanzeigen (§ 14 Abs. 1 Gewerbeordnung) zuständigen Stellen der Gemeinden übermitteln den Erhebungsstellen auf Verlangen Name, Bezeichnung, Straße und Hausnummer der Arbeitsstätten.

§ 12

**Auskunftspflicht**

(1) Auskunftspflichtig sind

1. bei der Volks- und Berufszählung:

a) alle Volljährigen oder einen eigenen Haushalt führenden Minderjährigen, auch für minderjährige Haushaltsmitglieder.

( . . . )

§ 13

**Erhebungsvordrucke**

( . . . )

(2) Die in den Erhebungsvordrucken enthaltenen Fragen können mündlich gegenüber dem Zähler oder schriftlich beantwortet werden.

( . . . ) Bei Inanspruchnahme einer besonderen Versandungsform hat der Absender den die jeweils gültige Briefgebühr übersteigenden Betrag zu tragen.

( . . . ) Die nicht zur Aktualisierung der Kartei im Produzierenden Gewerbe verwendeten Merkmale sind gesondert aufzubewahren und spätestens sechs Jahre nach dem Stichtag der Volkszählung zu löschen.

Ü1 In diesem Text, der sich auf die Volkszählung zurückbezieht, finden sich einige der besprochenen Erweiterungen. Unterstreichen Sie bitte die Erweiterungen.

Ü2 Schreiben Sie ein "Gesetz" für den richtigen Ablauf des Deutschkurses. Was ist erlaubt, verboten, Pflicht?

Ü3 Welchen Sinn (Vor- und Nachteile) haben solche Adjektiverweiterungen, wie sie in diesem Text vorkommen?

Was glauben Sie: Wird durch solche Konstruktionen größere Genauigkeit erreicht oder wird ein Text nur unverständlicher?

Ü4 Wie drücken Sie Adjektiverweiterungen im Englischen aus?

Ü5 Schreiben Sie bitte eine kurze Zusammenfassung der Teile des Textes, die mit der Ermittlung der Identität zu tun haben.

# Kapitel 9

## Vorentlastung

### Bearbeitungsvorschläge

1. Wie reagieren die Studierenden gewöhnlich, wenn sie Formulare ausfüllen oder Auskünfte geben müssen? – Ü1
2. Sammeln Sie jetzt mit der Gruppe Erfahrungen mit Volkszählungen. Haben die Kursmitglieder solche Zählungen erlebt, wann, wie oft, was wurde gefragt, wie wurde gefragt, wer hat gefragt . . . ? – Ü2
3. Von hier ausgehend, diskutieren Sie Sinn und Unsinn von Befragungen und Volkszählungen unter Identitätsaspekten: Was muß/darf/ kann/könnte/ sollte erfragt werden, wo sind die Grenzen (Persönlichkeitsrechte, "geht doch niemanden etwas an"), wie steht es mit dem Datenschutz . . . ? – Ü3

# Merkmale der Identität: Individuelle und nationale Identität

Einen Großteil des Lebens müssen wir alle damit verbringen, offizielle Identitäten aufzubauen, offiziellen Stellen über unsere (private) Identität Auskunft zu geben (um einen Paß, einen Führerschein, einen Studienplatz, eine S.S.N. [U.S.- Abkürzung für "Social Security Number"] beziehungsweise S.I.N. [kanadische Abkürzung für "Social Insurance Number"], eine Krankenversicherung, ein Visum . . . zu bekommen). Besonders genau wollen es die staatlichen Stellen jedoch bei Volkszählungen wissen.

Die folgenden Abschnitte beschäftigen sich mit der umstrittenen Volkszählung von 1987. Umstritten war sie besonders wegen der Einschränkung der Persönlichkeitsrechte und der Probleme des Datenschutzes (Geheimhaltung und Austausch von zum Teil sehr persönlichen Daten).

## Vorentlastung

Ü1 Was gefällt Ihnen/gefällt Ihnen nicht, wenn Sie Auskünfte über Ihre Person geben müssen? (Formulare ausfüllen, Volkszählungen)

Ü2 Haben Sie Volkszählungen schon erlebt? Erstellen Sie bitte eine Liste von Fragen, an die Sie sich noch erinnern.

Ü3 Erstellen Sie jetzt bitte eine Liste potentieller Fragen. Was muß, darf, kann, könnte, sollte (nicht) gefragt werden?

### Redemittel

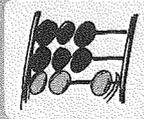
Folgendes _____ gefragt werden: muß, müßte sollte kann, könnte darf, dürfte (nicht)/(auf gar keinen Fall)
---

# Wir zählen auf Sie.



Werbung für die Volkszählung

## Volkszählung '87



## Eine gute Sache.

Der Bundestag hat mit den Stimmen von CDU/CSU, SPD und F.D.P. und mit Zustimmung aller Länderregierungen die Volkszählung mit Stichtag 25. Mai 1987 beschlossen. „Die Ergebnisse der Zählungen bilden Grundlagen für politische Entscheidungen in Bund, Ländern, Gemeinden und Gemeindeverbänden auf den Gebieten Wirtschaft und Soziales, Wohnungswirtschaft, Raumordnung, Verkehr, Umwelt sowie Arbeitsmarkt und Bildungswesen.“ (§ 1 Volkszählungsgesetz). Sie werden von Wissenschaft, Verbänden, Medien, Unternehmen und Tarifpartnern dringend benötigt, sie betreffen damit – mittelbar oder unmittelbar – auch jeden von uns.

### Nur richtige Zahlen zählen

Jeder Kaufmann muß einmal im Jahr Inventur machen... Alle Staaten der Erde (bis auf drei Entwicklungsländer) machen im Abstand von etwa 5 bis 10 Jahren eine Bestandsaufnahme. Unsere letzte Volkszählung fand vor über 16 Jahren, die letzte Gebäude- und Wohnungszählung vor über 18 Jahren statt! Eine neue Zählung ist also dringend erforderlich.

### Vier auf einen Streich

Die Volkszählung '87 ist eine aus wirtschaftlichen und organisatorischen Gründen zusammengefaßte Großzählung. Sie bringt dienotwendigen Informationen über

- die Bevölkerung
- die Wohnungen
- die Arbeitsstätten
- die Gebäude.

### Wie viele sind wir überhaupt?

Erst die Volkszählung schafft Klarheit, wie viele Einwohner, Deutsche, Ausländer, Kinder, Erwachsene, Erwerbstätige, Rentner in unserem Land, unserer Gemeinde oder Stadt, unserem Stadtteil leben. Niemand kann zur Zeit hierüber genaue Angaben machen. Wenn für die Zukunft ausreichend vorgesorgt werden soll, müssen zuverlässige Angaben zur Verfügung stehen. Nur dann läßt sich mehr Gerechtigkeit in unserem Land z. B. bei der Verteilung staatlicher Gelder an die Gemeinden oder bei der Einteilung der Stimmkreise und Wahlkreise erzielen.

### Wer zahlt unsere Renten?

Erst zuverlässige Angaben über den Altersaufbau der Bevölkerung ermöglichen eine Vorschau auf die Rentenentwicklung in den kommenden Jahrzehnten. Die Daten hierfür liefert die Volkszählung. So schaffen wir statistische Grundlagen, um den Ruhestand zu sichern.

### Wie viele Wohnungen brauchen wir für junge Familien oder Senioren?

Rein rechnerisch dürfte es in der Bundesrepublik keinen Wohnungsmangel geben. Doch gerade in den Städten ist der Markt angespannt. Niemand weiß zur Zeit, wieviele Kinderreiche in zu kleinen Wohnungen leben, wie die Wohnsituation der gesamten Bevölkerung überhaupt ist, ja nicht einmal, wie viele Wohnungen und in welcher Größe leer stehen.

Nur nach einer Zählung können der Bedarf an Wohnraum, an Sozialwohnungen, an Modernisierungs- und Sanierungsmaßnahmen geplant und Gelder sinnvoll eingesetzt werden.

### Welcher Beruf hat eine Chance?

Das müssen vor allem die Jugendlichen wissen! Es geht um Vorbildung – Ausbildung – Weiterbildung! Sind „Modernerufe“ unmodern, hat Handwerk immer noch goldenen Boden? Welche Ausbildung, welcher Beruf hat Zukunft? Seit 1970 hat sich in der Struktur unserer Wirtschaft viel verändert. Sollen Bildungspolitik Erfolg haben und Fördermittel nicht „verpuffen“, dann ist Überblick notwendig.

### Was können wir für den Umweltschutz tun?

Die Sorge um die Umwelt läßt uns nicht kalt. Ob wir mit Öl, Kohle, Gas oder Strom heizen oder mit welchem Verkehrsmittel wir zur Arbeit fahren, ist nicht egal. Beides ist wichtig für den Umweltschutz. Der Einsatz von Energie läßt sich steuern, damit Wälder nicht „versauern“. Die Volkszählung '87 hilft, die Umwelt sauber zu machen.

### Auch wenn es immer wieder behauptet wird:

Es wird nicht nach Einkommen, Vermögen, Wahlverhalten, Parteizugehörigkeit, Krankheiten gefragt. Überzeugen Sie sich bitte auf den folgenden Seiten selbst: Die Fragen sind so harmlos, daß kein „gläserner Bürger“ entsteht. Gleichwohl wird Datenschutz großgeschrieben!

### Wie sind Ihre persönlichen Daten geschützt?

Name und Anschrift stehen auf einem gesonderten Blatt, dem Haushaltsmantelbogen. Dieser wird, sobald die Vollständigkeit geprüft ist, von den übrigen Fragebogen getrennt. In keinem Fall werden Name und Anschrift gemeinsam mit Angaben aus den Personen- sowie den Gebäude- und Wohnungsbogen, auch nicht elektronisch, erfaßt und gespeichert. In der Gemeinde bekommt nur die besonders eingerichtete Erhebungsstelle die Fragebogen. Keine andere Verwaltungsbehörde, auch keine andere Dienststelle der Stadt oder Gemeinde, erhält Einblick in die persönlichen Angaben. Die im Landesamt gespeicherten Daten können dem Einzelnen nicht mehr zugeordnet werden. Eine Entanonymisierung ist praktisch ausgeschlossen. Die Daten sind nicht in einer Datenbank gespeichert. Auch ein „Hacker“ kann auf die Daten nicht zugreifen. Die Geheimhaltung statistischer Einzelangaben hat bei den statistischen Ämtern lange Tradition. Auch die Datenschutzbeauftragten achten auf den Schutz Ihrer persönlichen Daten.

**Auf den nächsten Seiten finden Sie die Fragebogen zur Volkszählung '87**

**Wenn Sie Fragen zur Volkszählung haben: Ihre Gemeinde/Stadt informiert Sie gerne**

Verleger und Herausgeber: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, Postfach 20 03 03, Neuhauser Straße 51, 8000 München 2  
Druck: Schottenheim & Gleiß Offsetdruck KG, Anzinger Straße 1, 8000 München 80

Ü5 Jetzt kennen Sie die Begründung für die Volkszählung. Ist sie Ihrer Meinung nach wirklich „eine gute Sache“? Oder reagieren Sie nach dem Spruch „Sie wollen nur unser Bestes . . . aber das bekommen sie nicht“? Würden Sie also an der Volkszählung teilnehmen? Begründen Sie bitte Ihre Antwort.

## Haupttext 1

Volkszählungen gab es bekanntlich schon in biblischen Zeiten (Lukas 2: 1–6), und es gibt sie auch in den englischsprachigen Ländern. Hier finden Sie den Einleitungstext zur kanadischen Volkszählung, die 1991 durchgeführt wurde.

### Bearbeitungsvorschläge

1. Stellen Sie die ganze Seite auf Overheadfolie vor und warten Sie, wie üblich, auf die Reaktionen der Gruppe. Auch die graphische Darstellung und die Aufmachung der Seite sollten berücksichtigt werden.
2. Lassen Sie die Studierenden eine deutsche Fassung dieses Textes schreiben. Diese Übung kann in Kleingruppen (auch an der Tafel) oder als **Hausaufgabe** gemacht werden. – Ü1
3. Nachdem die deutschen Fassungen vorliegen, können sie besprochen und verglichen werden.
4. Um was für einen Text handelt es sich wohl, was hat diese "Mitteilung" für eine Absicht: zu informieren, zu beruhigen, zu überzeugen . . . ? Halten die Studierenden den Text für "gelingen"? Warum (nicht)? Wie hätte man die Sache anders angehen können? – Ü2
5. Jetzt kann die offizielle deutschsprachige Fassung einer kanadischen Broschüre zum Vergleich und zur Diskussion herangezogen werden. – Ü3
6. Abschließend sollten die Studierenden ihren Gesamteindruck zusammenfassen und eventuell diskutieren. – Ü4

## Haupttext 1

Volkszählungen gab es bekanntlich schon in biblischen Zeiten (Lukas 2: 1–6), und es gibt sie auch in den englischsprachigen Ländern. 1991 wurde in Kanada eine Volkszählung durchgeführt. Unten finden Sie einen Ausschnitt aus dem Deckblatt des Fragebogens.

**A Message from the Chief Statistician of Canada**

The information collected by the 1991 Census is essential to planning Canada's future as we prepare for the twenty-first century. Your answers will be kept strictly confidential – but when combined with the replies of all other Canadians, they will provide the information necessary for a better understanding of our country and our different communities. The results of the census are used in making informed decisions at a national, provincial and local level. Your help is vital in this national endeavour. Please complete your census form by following the steps and mail it back on June 4.

Thank you for your co-operation.

*Ivan P. Fellegi*  
Ivan P. Fellegi  
Chief Statistician of Canada

**BEGIN HERE**  
by printing your address

**STEP 1**

No. and street or lot and concession  Apt. No.

City, town, village, Indian reserve  Province/territory

Postal code  Area code  Telephone number

Turn page and continue with **STEP 2** →

Statistics Canada / Statistique Canada

Canada

Ü1 Schreiben Sie eine deutsche Fassung der "Mitteilung" vom Leiter des kanadischen Bundesamtes für Statistik.

Ü2 Um was für einen Text handelt es sich wohl, was hat diese "Mitteilung" für eine Absicht: zu informieren, zu beruhigen, zu überzeugen . . . ? Halten Sie den Text für "gelingen"? Warum (nicht)? Wie hätte man die Sache anders angehen können?

Und hier eine deutschsprachige Broschüre, die "Statistics Canada" zum Thema "Volkszählung" herausgegeben hat.

CENSUS - 1991 - RECENSEMENT

CENSUS DAY - RECENSEMENT

June 4 Count Yourself In! • Soyez du nombre! 4 juin

## WARUM VOLKSZÄHLUNG?



Statistics Canada / Statistique Canada

Canada

4. JUNI 1991

## SIE KÖNNEN DIE ZUKUNFT MITGESTALTEN

Durch die Volkszählung können Sie die Zukunft Kanadas aktiv mitgestalten. Alle Antworten werden ausgewertet und zu Statistiken zusammengestellt. Diese Statistiken geben über die Bevölkerung Kanadas Auskunft, und sie dienen unter anderem den Bundes- und Provinzbehörden, der Industrie, den Gewerkschaften sowie Wohlfahrts- und Dienstleistungsorganisationen als Grundlage für wichtige Entscheidungen, die Sie persönlich und die Zukunft Kanadas betreffen.

### WARUM VOLKSZÄHLUNG?

CENSUS - 1991 - RECENSEMENT



CENSUS DAY - RECENSEMENT

June 4 Count Yourself In! • Soyez du nombre! 4 juin  
UM BESSER INFORMIERT ZU

4. JUNI 1991

## UM BESSER INFORMIERT ZU SEIN

Das Folgende hängt von der Volkszählung ab:

Benützen Sie öffentliche Verkehrsmittel? Haben Sie Kinder im schulpflichtigen Alter? Gehören Sie einer multikulturellen oder einer Einwandererorganisation an? Wollen Sie eine einsatzfähige Polizei zum Schutz für Ihr Heim und Ihre Familie? Machen Sie von den Einkaufs- und Dienstleistungsmöglichkeiten in Ihrer Nachbarschaft Gebrauch?

Die Planung dieser wichtigen Einrichtungen stützt sich auf die Ergebnisse der Volkszählung.



Statistics Canada / Statistique Canada

Canada

## DAMIT EINE ECHTE DEMOKRATIE REALISIERT WIRD

Die Gelegenheit sich an einer Volkszählung zu beteiligen und damit Ihren Teil zu leisten, kommt nur alle fünf Jahre vor. Die nächste kanadische Volkszählung findet am 4. Juni 1991 statt. Indem Sie den Erhebungsbogen ausfüllen, setzen Sie das Grundprinzip der Demokratie - daß "jeder mitbestimmen kann", in die Tat um. Die aus dem Zensus hervorgehenden Bevölkerungsziffern entscheiden wie viele Parlamentsabgeordnete die einzelnen Regionen ins Parlament in Ottawa entsenden können. Darum nehmen Sie sich die wenigen Minuten Zeit - denn auf Sie kommt es an!

## GLEICHE MÖGLICHKEITEN FÜR ALLE

Die Ergebnisse der Volkszählung bilden die Grundlage für wichtige politische Entscheidungen auf Gebieten wie Multikulturalismus, Einwanderung und Arbeitsmarkt. So enthält zum Beispiel das kanadische Gesetz über die Gleichberechtigung bei der Arbeitssuche (Employment Equity Act) Bestimmungen, die allen Kanadiern gleiche Möglichkeiten bei der Arbeitssuche gewährleisten. Ihre Antworten liefern der Regierung die zur Erfüllung dieser gesetzlichen Forderungen unerläßlichen Daten.

4. JUNI 1991

## FAIRE MITTELZUTEILUNG

Die Antworten, die Sie auf die Fragen im Erhebungsbogen geben, helfen der Bundesregierung bei der Mittelzuteilung an die Provinzen für das Gesundheits- und Bildungswesen sowie für andere Sozialeinrichtungen die richtigen Entscheidungen zu treffen. Auch die Provinzregierungen stützen sich bei der Entscheidung über die Mittelverteilung an die Gemeinden auf die Ergebnisse der Volkszählung.

Ihre Nichtbeteiligung an der Volkszählung könnte bewirken, daß die von Ihrer Gemeinde für wichtige Einrichtungen benötigten Gelder anderen Gemeinden zugeteilt werden.

## NICHTAMTSSPRACHLICHE DIENSTLEISTUNGEN

Mit Hilfe der Ergebnisse der Volkszählung kann festgestellt werden wo für die ethnischen Gruppen in Kanada spezielle Dienstleistungen erforderlich sind, - wie z.B. Kurse in Englisch und Französisch als Fremdsprache, Kindertagesstätten mit Personal, das die Sprache der betreffenden ethnischen Volksgruppe spricht, oder Unterrichtsplätze in Grundschulen für neu nach Kanada eingewanderte Schüler.

4. JUNI 1991

## ES BEDEUTET VORTEILE FÜR DIE WIRTSCHAFT

Die Ergebnisse der Volkszählung dienen der kanadischen Wirtschaft als Entscheidungshilfe wenn es um Produktionsprogramme, Dienstleistungen und Standorte geht. Vielleicht ist es den Ergebnissen einer Volkszählung zuzuschreiben, daß die Firma, für die Sie arbeiten, sich in Ihrer Gemeinde angesiedelt und Sie eingestellt hat! Wer selbständig oder erwerbstätig ist, oder eine Unternehmensgründung plant, kann sich an Hand der Ergebnisse der Volkszählung verlässlich über potentielle Absatzmärkte informieren.

### WARUM VOLKSZÄHLUNG?

## DIE VOLKSZÄHLUNG IST EINE WICHTIGE ANGELEGENHEIT

In Kanada ist die Teilnahme an der Volkszählung gesetzlich vorgeschrieben. Das betreffende, als Statistics Act bezeichnete Gesetz, sichert Ihren Antworten den Datenschutz. Zur Geheimhaltung verpflichtete Mitarbeiter - sonst niemand- (kein Polizist, Richter, oder anderes Ministerium) - hat Zugang zu den Ergebnissen der Volkszählung!

### WARUM VOLKSZÄHLUNG?

WEIL FÜR UNS ALLE SO VIEL DAVON ABHÄNGT!

4. JUNI 1991

Ü3 Lesen Sie die Broschüre "Warum Volkszählung"? und vergleichen Sie den Text mit dem englischsprachigen Text und Ihrer Fassung.

Ü4 Welchen Eindruck hinterläßt dieser Text? Schreiben und diskutieren Sie bitte, warum Sie damit zufrieden/nicht zufrieden sind.

**Erweiterung/Kontextualisierung**

In der Bundesrepublik Deutschland (und in vielen anderen europäischen und außereuropäischen Ländern) gelten andere Vorstellungen über die "offizielle Identität" der Bürgerinnen und Bürger als die, die zum Beispiel Studierende in den USA und Kanada kennen. In diesem Teil des

**Erweiterung/Kontextualisierung**

In der Bundesrepublik Deutschland (und in vielen anderen europäischen und außereuropäischen Ländern) gelten andere Vorstellungen über die "offizielle Identität" der Bürgerinnen und Bürger als die, die Studierende in den USA und Kanada kennen.

Ü1 Welche der unten aufgelisteten Ausweise besitzen Sie? Wie lange schon? Wie sehen sie aus (z.B. mit oder ohne Lichtbild)? Wozu brauchen Sie sie?

Art des Ausweises	ja/nein	Seit wann?	Lichtbild?	Zweck
Führerschein				
Geburtsurkunde				
Personalausweis				
Reisepaß				
Studentenausweis				
sonstige:				

Kapitels wird mit drei Formen der Erfassung und Bestätigung von "offizieller Identität" gearbeitet: (1) dem Reisepaß, (2) dem Personalausweis und (3) der Anmeldepflicht.

Durch die Einführung der damit zusammenhängenden Begriffe und des Wortschatzes wird eine Vorentlastung auf die intensive Auseinandersetzung mit der bundesdeutschen Volkszählung von 1987 geleistet. Gleichzeitig werden relevante Informationen über die Bundesrepublik Deutschland vermittelt. Das kritische und interkulturelle Potential dieses Teiles besteht aber darin, daß er den Studierenden Anlaß gibt, nochmals über den Begriff der Identität nachzudenken: Wo liegen die Grenzen zwischen der privaten und der offiziellen Identität? Ist die "Menge" "Identität" die gleiche, wenn sie vom Adjektiv "privat" und "offiziell" modifiziert wird? Gibt es Unterschiede zwischen den deutschen und den nordamerikanischen Antworten auf diese Fragen?

Ü2 Unter welchen Umständen muß man sich in Ihrem Heimatland ausweisen? Wer hat das Recht, Ihre Personalien zu kontrollieren? Was sind die Folgen, wenn man sich nicht legitimieren kann oder will?

Lesen Sie bitte folgende Hintergrundinformation zur Situation in Deutschland:

**Zum Hintergrund**

*Personalausweis und Reisepaß*

Alle Deutschen im Alter über 16 müssen sich durch einen Personalausweis oder einen Paß ausweisen können. Der Ausweis oder Paß ist auf Verlangen einer zur Prüfung der Personalien ermächtigten Behörde (oder Person) vorzulegen (Ausweispflicht). Seit April 1987 wird der "fälschungssichere" und maschinell lesbare Personalausweis eingeführt (Plastikkarte). Die Fälschungssicherheit und Maschinenlesbarkeit soll die Fahndung nach Terroristen und Kriminellen verbessern. Sie ist von vielen Gruppen aus Angst vor einem Datenmißbrauch heftig kritisiert worden ("Datenschutz", "Polizeistaat"). Personalausweise werden in der Bundesrepublik als Ausweismittel bevorzugt (handlicher) und auch in vielen europäischen Ländern anerkannt. Seit Januar 1988 wird auch der fälschungssichere Europa-Paß ausgegeben. Er gilt auch in allen Ländern, die den Personalausweis nicht anerkennen.

**Bearbeitungsvorschläge**

1. Bitten Sie die Studierenden, ihre Ausweise aufzulisten. – Ü1
2. In Gruppenarbeit können dann die Fragen in Ü2 beantwortet und anschließend im Plenum verglichen und besprochen werden.

Ü3 Unten sind der neue "Europa-Paß" und der neue Personalausweis abgebildet. Der Personalausweis nennt sich auch "identity card"; im Englischen spricht man sehr oft von "i.d.". Inwiefern wird durch einen solchen Ausweis die "Identität" eines Menschen festgehalten?

Ü4 Wären Sie für oder gegen die Idee, auch in Ihrem Land die allgemeine Ausweispflicht einzuführen?





## Haupttext 2: Volkszählungsbögen

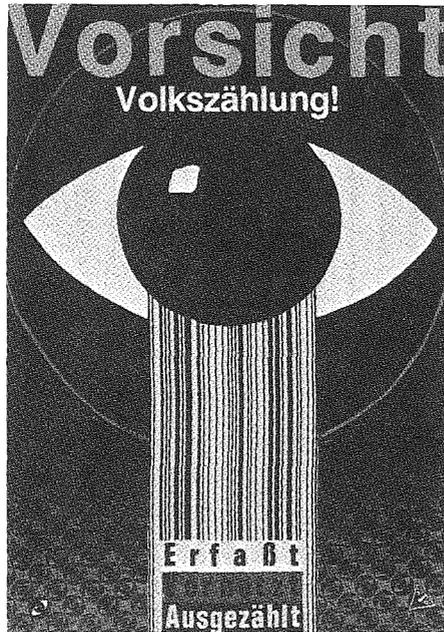
### Bearbeitungsvorschläge

Gehen Sie diesen Teil spielerisch an, indem Sie die Gruppe auffordern, sich vorzustellen, in der Zeit der Volkszählung in Deutschland gelebt zu haben (oder sich eine "bundesdeutsche Identität" zuzulegen). Das heißt, die Kursmitglieder sollen annehmen, daß die Volkszählung jetzt stattfindet und daß sie mitgezählt werden. Als Dozentin/Dozent fungieren Sie als Zählerin/Zähler, geben nötigenfalls Auskünfte und achten darauf, daß die Bögen vollständig ausgefüllt werden. (Lassen Sie den Studierenden die Möglichkeit offen, bestimmte Daten zu verfälschen, wo es ihnen unangenehm wäre, die richtigen anzugeben.)

1. Lassen Sie zunächst nur den Haushaltsmantelbogen ausfüllen. Um dies zu tun, müssen die Studierenden den Vorspann lesen. Das setzen Sie, als Zählerin/Zähler, voraus. Achten Sie aber als Lehrerin oder Lehrer darauf, daß es auch alle Kursmitglieder machen und daß sie den Text verstehen.
2. Den Personenbogen und den Wohnungsbogen sollen die Studierenden als **Hausaufgabe** ausfüllen, und zwar gemäß den Angaben auf dem Bogen (nicht alle Teile sind von jedem auszufüllen). Diese Bögen sollen als "Entdeckungsreise" mit allen ihren Hürden behandelt werden, das heißt, Sie selber sollten kaum Vorgaben machen. Unbekannte Begriffe sollen von den Studierenden nachgeschlagen, aufgeschrieben, in "Bäumen" sortiert und gelernt werden. Verschiedene Angaben sollen, wie gefordert, in metrischen Einheiten angegeben werden. Die Kursmitglieder müssen gegebenenfalls zum Beispiel ihre Wohnung ausmessen und in Quadratmeter umrechnen. Auf das Schulsystem (Fragen 9 und 10) können Sie eventuell vorbereitend nochmals eingehen. Es sollte auch geklärt werden, daß "BAföG" "Bundesausbildungsförderungsgesetz" heißt und daß es eine staatliche finanzielle Unterstützung Studierender darstellt.

## Haupttext 2: Volkszählungsbögen

Ü1 Stellen Sie sich vor, Sie lebten zur Zeit der Volkszählung in Deutschland. Auch als Ausländer müssen Sie—wie Sie schon wissen—die Formulare ausfüllen. Wir gehen dabei so vor, wie es wirklich passierte: Die Formulare werden an alle Haushalte (Häuser, Wohnungen) verteilt. Einige Zeit später kommen sogenannte "Zählerinnen" oder "Zähler" (in unserem Fall Ihre Lehrerin/Ihr Lehrer), um die Formulare einzusammeln und eventuell Fragen in Bezug auf die Zählung zu beantworten. Lesen Sie nun den Haushaltsmantelbogen mit den Erklärungen und füllen Sie die Kästen aus. Sie können dabei auch als Familie auftreten. (Übrigens: wenn Ihnen diese oder andere Fragen zu "privat" sind, können Sie hier ruhig mit "erfundenen Informationen" antworten.)



Zwei Reaktionen auf die Volkszählung



Ü2 Bitte füllen Sie jetzt die restlichen Bögen aus. Lesen Sie dazu die Hintergrundinformationen zu ein paar wichtigen Konzepten. Arbeiten Sie auch wieder mit dem Glossar und Ihrem Wörterbuch. Denken Sie auch daran, daß in Deutschland in metrischen Einheiten gemessen wird (dazu die Umrechnungstabelle; siehe unten in diesem Kapitel).

# VOLKSZÄHLUNG 1987



## Haushaltsmantelbogen

Der Haushaltsmantelbogen mit seinen Angaben dient allein zur Organisation der Zählung. Ihr Name hilft lediglich, die Vollständigkeit der Erhebung zu gewährleisten; er wird nicht zusammen mit Ihren Angaben aus dem Personenbogen oder dem Wohnungsbogen auf elektronischen Datenträgern gespeichert. Mit Stichtag **25. Mai 1987** findet nach 17 Jahren wieder eine Volks-, Berufs-, Gebäude-, Wohnungs- und Arbeitsstättenzählung statt. Die Rechtsgrundlage hierfür ist das Gesetz über eine Volks-, Berufs-, Gebäude-, Wohnungs- und Arbeitsstättenzählung (Volkszählungsgesetz 1987) vom 8. 11. 1985 (BGBl. IS.2078) in Verbindung mit dem Gesetz über die Statistik für Bundeszwecke (BStatG) vom 14.3.1980 (BGBl. IS.289).

### Wichtig!

Für jeden Haushalt muß ein gesonderter Haushaltsmantelbogen angelegt werden.

Zu einem Haushalt zählen alle Personen, die gemeinsam wohnen und wirtschaften. Wer allein wirtschaftet, bildet einen eigenen Haushalt.

Tragen Sie bitte Ihre Anschrift, Familien-, Vornamen aller Haushaltsmitglieder und die Heft-Nummer Ihres Haushaltsheftes (das ist die Nummer rechts oben auf dem Wohnungs- und Personenbogen) in den Haushaltsmantelbogen ein. In die Bemerkungsspalte können Sie eigene Hinweise, z.B. Postversand, eintragen.

Um Ihnen das Ausfüllen der Erhebungsvordrucke zu erleichtern, enthält dieser Bogen hierzu einige allgemeine Hinweise und Erläuterungen zum Wohnungsbogen und zum Personenbogen.

Falls Sie noch Fragen haben, z.B. über die Notwendigkeit der Zählung, das Statistikgeheimnis, die Aufgaben der Zähler, die Vernichtung der Erhebungsvordrucke, können Sie entsprechende Hinweise den »Informationen zur Volkszählung 1987« entnehmen.

Anschrift:

Gemeinde \_\_\_\_\_ Gemeindeteil \_\_\_\_\_

Straße \_\_\_\_\_ Haus-Nr. \_\_\_\_\_

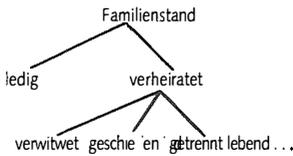
Um evtl. Rückfragen zu erleichtern, bitten wir um freiwillige Angabe der Telefonnummer. Tel.-Nr. \_\_\_\_\_

## Verzeichnis der Personen

(Bei 11 und mehr Personen im Haushalt bitte weiteren Haushaltsmantelbogen ausfüllen)

Lfd. Nr. der Person	Familienname, Vorname	Heft-Nummer	Bemerkungen
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

Hier ein Muster für einen einfachen "Baum":



3. In der nächsten Sitzung werden—je nach Bedarf—Baumdiagramme besprochen, das heißt Wortfelder erklärt. Die ausgefüllten Bögen werden dann eingesammelt und in Gruppen statistisch ausgewertet (1 Seite pro Gruppe oder verschiedene Fragenkomplexe pro Gruppe). Die Ergebnisse werden dann in der Gesamtgruppe präsentiert. Welches Gesamtbild dieser "Population" ergibt sich? Dieses Vorgehen hat unter anderem den Vorteil, daß sich die Gruppe besser kennenlernen kann.

4. Abschließend kann darüber gesprochen werden

- welche Fragebögen (Volkszählungen) die Studierenden selbst erlebt haben (wenn nicht schon besprochen)
- ob es Sinn hat, solche Fragen zu stellen
- welche anderen, wichtigeren Fragen man stellen könnte
- wo in die Persönlichkeitsrechte eingegriffen wird
- ob die Studierenden die Fragen immer nach den vorgegebenen Kategorien beantworten konnten
- ob eine wahrheitsgemäße Beantwortung immer möglich war und welche Fragen eher unangenehm waren
- was man nun mit den Daten anfangen könnte usw.

5. Die diesen Teil abschließenden Fragen sollten sich damit beschäftigen, ob sich mittels solcher Fragebögen tatsächlich eine Identitätsbestimmung ergibt, beziehungsweise welche Aspekte der Identität dadurch ermittelt würden. Das leitet zu der weiterführenden Frage über: Was ist denn Identität überhaupt? Hierzu sollten verschiedene Hypothesen gesammelt und festgehalten werden.

Hintergrundinformationen zu Personal- und Wohnungsangaben:

### Zum Hintergrund

#### Sozialer Wohnungsbau

Nach Paragraph 1 des Wohnungsbaugesetzes haben Bund, Länder, Gemeinden und Gemeindeverbände den Wohnungsbau für die breiten Schichten des Volkes (sozialer Wohnungsbau) zu fördern. Es bestehen zwei Förderungswege:

- sozialer Mietwohnungsbau in regionalen Schwerpunkten und für speziellen Bedarf (behinderten-, altengerechte Wohnungen)
- Finanzhilfen für Eigentumsmaßnahmen von Wohnungssuchenden mit geringem Einkommen und kinderreichen Familien.

#### Erbbaurecht

Das veräußerliche und vererbliche Recht, auf oder unter der Oberfläche eines fremden Grundstücks ein Bauwerk zu errichten. Es entsteht durch Eintragung ins Grundbuch der Gemeinde.

### Umrechnungstabelle

<i>Längen</i>		<i>Volumen</i>	
1 inch (Zoll)	25,4 mm (Millimeter)	1 cubic inch	16,387 cm <sup>3</sup> (Kubikzentimeter)
1 foot (Fuß)	30,48 cm (Zentimeter)	1 cubic foot	0,0283 m <sup>3</sup> (Kubikmeter)
1 yard	0,914 m (Meter)		
1 mile (Meile)	1,61 km (Kilometer)		
<i>Flächen</i>		<i>Masse/Gewicht</i>	
1 square inch	6,452 cm <sup>2</sup> (Quadratzentimeter)	1 ounce (Unze)	28,4 g (Gramm)
1 square foot	0,0929 m <sup>2</sup> (Quadratmeter)	1 pound (Pfund)	454 g
1 square yard	0,836 m <sup>2</sup>	1 ton (short)	907 kg (Kilogramm)
1 square mile	2,59-km <sup>2</sup> (Quadratkilometer)	1 ton (long)	1002 kg
1 acre	4050 m <sup>2</sup>		

Ü3 Sammeln Sie die Bögen ein und machen Sie eine statistische Auswertung.

Ü4 Welches Gesamtbild Ihrer Population ergibt sich dabei? Formulieren Sie die Ergebnisse.

### Redemittel

Frage 1: Zwischen 1970 und 1975 wurden \_\_\_\_\_% geboren. . . .

. . .

Frage 5: x% haben die deutsche Staatsangehörigkeit/sind Deutsche. . . .

Ü5 Schreiben Sie einen kleinen (Zeitungs-)Bericht über die wichtigsten Ergebnisse Ihrer Volkszählung (zum Beispiel die unerwarteten Ergebnisse).

# VOLKZÄHLUNG 1987

## Personenbogen

Bitte so markieren

2 54 338 274 1

Bitte Gemel **nur** angeben:

### 1 Geburtsangaben

a) Geburtsjahr        
 b) Geburtsmonat 1. Januar bis 24. Mai  
 25. Mai bis 31. Dez.

### 2 Geschlecht

männlich  
weiblich

### 3 Familienstand

ledig  
verheiratet  
verwitwet  
geschieden

### 4 Rechtliche Zugehörigkeit zu einer Religionsgesellschaft

Römisch-katholische Kirche  
Evangelische Kirche  
Evangelische Freikirche  
Jüdische Religionsgesellschaft  
Islamische Religionsgemeinschaft  
andere Religionsgesellschaften  
keiner Religionsgesellschaft rechtlich zugehörig

### 5 Welche Staatsangehörigkeit haben Sie?

deutsch  
griechisch  
italienisch  
übrige EG-Staaten  
jugoslawisch  
türkisch  
sonstige/keine

### 6 Wird von Ihnen noch eine weitere Wohnung (Unterkunft/Ziimer) in der Bundesrepublik Deutschland einschließlich Berlin (West) bewohnt?

nein  
ja

### Falls ja: a) Für Verheiratete, die nicht dauernd getrennt leben: Ist die hiesige Wohnung die vorwiegend benutzte Wohnung der Familie?

nein  
ja

### b) Für alle übrigen Personen: Ist die hiesige Wohnung die vorwiegend benutzte Wohnung?

nein  
ja

### c) Außerdem für Erwerbstätige, Schüler/Studenten: Gehen Sie vorwiegend von der hiesigen Wohnung aus zur Arbeit oder Schule/Hochschule?

nein  
ja

### 7 Sind Sie erwerbstätig?

Vollzeit (über 36 Std. in der Woche)  
Teilzeit (bis zu 36 Std. in der Woche)

arbeitslos, arbeitssuchend  
nicht erwerbstätig  
Hausfrau, Hausmann  
Schüler(in), Student(in)

Mehrere Antworten möglich  
1) Auch Landwirte, mithelfende Familienangeh., Auszubildende, Soldaten, Zivildienstleistende  
2) Maßgebend ist die normalerweise in der Woche geleistete Arbeitszeit

### 8 Leben Sie überwiegend von

Erwerbs-, Berufstätigkeit  
Arbeitslosengeld, -hilfe  
Rente, Pension  
eigenem Vermögen, Vermietung, Verpachtung, Altenteil  
Zuwendungen, Unterhalt durch Eltern, Ehegatten usw.  
sonstigen Unterstützungen (z. B. Sozialhilfe, BAföG)

### NUR VOM STATISTISCHEN LANDESAMT AUSZUFÜLLEN

Geburtsjahr (1 a) 2., 3. u. 4. Stelle Hauptfachrichtung (10 b) Erlernter Beruf (11 a) Dauer (11 b)

Arbeitsstätte, Schule/Hochschule (Pendler) Land (12) Gemeinde (12) Hausnummer (12)

Wirtschaftszweig (16) Ausgeübte Tätigkeit (17)

\* siehe Erläuterungen im Haushaltsmantelbogen oder im Erläuterungsblatt

Rechtsgrundlage: Siehe Haushaltsmantelbogen oder Erläuterungsblatt, die Bestandteile der Erhebungsvordrucke sind. Stichtag: 25. Mai 1987

Falls Sie einen Abschluß an einer allgemeinbildenden bzw. berufsbildenden Schule/Hochschule haben:

### 9 Welchen höchsten allgemeinen Schulabschluß haben Sie?

Volksschule, Hauptschule  
Realschule/gleichwertiger Abschluß (z. B. Mittlere Reife)  
Hochschulreife (Abitur), Fachhochschulreife

### 10 a) Welchen höchsten Abschluß an einer berufsbildenden Schule oder Hochschule haben Sie?

Berufsfachschule (ohne Berufsschule)  
Fachschule  
Fachhochschule (Ing.-Schule, höhere Fachschule)  
Hochschule (einschließlich Lehrerausbildung)

### b) Welche Hauptfachrichtung hat dieser Abschluß?

### 11 Falls Sie eine praktische Berufsausbildung (z. B. Lehre) abgeschlossen haben:

a) Auf welchen Lehrberuf bezog sich diese Ausbildung?

b) Wie lange dauerte diese Ausbildung? Jahr(e):

### 12 Bitte Name und Anschrift Ihrer Arbeitsstätte oder Schule/Hochschule angeben.

Name:

Straße/Hausnummer:

PLZ Gemeinde:

### 13 Welches Verkehrsmittel benutzen Sie hauptsächlich (längste Strecke) auf dem Hinweg zur Arbeit oder Schule/Hochschule?

kein Verkehrsmittel (zu Fuß)  
Fahrrad  
Pkw  
U-Bahn, S-Bahn, Straßenbahn  
Eisenbahn  
Bus, sonst. öffentl. Verkehrsmittel  
sonstiges (Motorrad, Moped, Mofa)

### 14 Wieviel Zeit benötigen Sie normalerweise für den Hinweg zur Arbeit oder Schule/Hochschule?

entfällt, da auf gleichem Grundstück  
unter 15 Minuten  
15 bis unter 30 Minuten  
30 bis unter 45 Minuten  
45 bis unter 60 Minuten  
60 Minuten und mehr

### 15 Sind Sie zur Zeit tätig als

Facharbeiter(in)  
sonstiger(r) Arbeiter(in)  
Angestellte(r)  
Auszubildende(r)  
Beamter/Beamtin, Richter(in), Soldat, Zivildienstl. (auch Beamtenanw.)  
Selbständige(r) mit bezahlten Beschäftigten  
ohne bezahlte Beschäftigte  
mithelfende(r) Familienangehörige(r)

### 16 Zu welchem Wirtschaftszweig (Branche, Behörde) gehört der Betrieb (Firma, Dienststelle), in dem Sie tätig sind?

### 17 Welche Tätigkeit, welchen Beruf üben Sie aus?

### 18 Falls Sie eine Nebenerwerbstätigkeit ausüben, handelt es sich um eine

landwirtschaftliche  
nichtlandwirtschaftliche

FÜR ALLE PERSONEN

FÜR PERSONEN VON 15 BIS 65 JAHRE

FÜR ERWERBSTÄTIGE UND SCHÜLER/STUDENTEN

FÜR ERWERBSTÄTIGE

# VOLKSZÄHLUNG 1987

1 54 338 274

## Wohnungsbogen mit Gebäudeangaben

Bitte so  
markieren

Rechtsgrundlage:  
Siehe Haushaltsmantelbogen oder Erläuterungsblatt, die  
Bestandteile der Erhebungsvordrucke sind. Stichtag: 25. Mai 1987

Die Wohnung steht leer

Die Wohnung ist von Angehörigen ausländischer Streitkräfte,  
diplomatischer, berufskonsularischer Vertretungen oder der  
Ständigen Vertretung der DDR privatrechtlich gemietet.

FÜR ALLE HAUSHALTE

Bitte Gemeinde angeben:

### Wohnungsangaben

- 1 Bewohnen Sie die Wohnung/Räume als
- a) Eigentümer(in), Miteigent. oder Kaufanwärt.
  - b) Hauptmieter(in) (einschließlich Altenteil)
  - c) Untermieter(in)  
*Untermieter(innen) brauchen im Wohnungsbogen keine weiteren Fragen zu beantworten.*

- 2 Ist die Wohnung eine Freizeitwohnung?
- nein  
ja

- 3 Wann ist der Haushalt in diese Wohnung eingezogen?
- vor 1970  
1970-1974  
1975-1979  
1980-1984  
1985  
1986  
1987
- Bitte das Einzugsjahr für das am längsten hier wohnende Haushaltsmitglied angeben.*

- 4 Sind innerhalb der Wohnung
- Küche  
Kochnische  
Bad/Dusche  
WC
- Mehrere Antworten möglich*

- 5 a) Wird die Wohnung überwiegend beheizt mit
- Fern-, Blockheizung  
Zentralheizung  
Etagenheizung  
Einzel- oder Mehrraumöfen (auch Elektrospeicher)
- b) Welcher Brennstoff, welche Wärmequelle wird verwendet?
- Gas  
Heizöl  
Strom  
Kohle, Holz usw.  
Fernwärme  
Sonneneenergie, Wärmepumpe
- Mehrere Antworten möglich*

FÜR EIGENTÜMER, HAUPTMIETER

FÜR EIGENTÜMER, HAUPTMIETER

FÜR HAUPTMIETER

- 6 Wie viele Räume der Wohnung haben mindestens 6 Quadratmeter?
- (ohne Küche, Bad, WC, Flur)
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9  
oder mehr

- Falls davon Räume untervermietet oder gewerblich genutzt sind:
- a) Anzahl der untervermieteten Räume  
b) Anzahl der gewerblich genutzten Räume
- 1 2 3  
oder mehr

- 7 Wie groß ist die Fläche der gesamten Wohnung?
- (einschließlich Küche, Bad, WC, Flur, Mansarden und ähnliches sowie untervermieteter oder gewerblich genutzter Räume in der Wohnung)
- volle Quadratmeter

- 8 Ist die Wohnung mit Mitteln des sozialen Wohnungsbaus gefördert?
- nein  
ja

- 9 Wie hoch ist die Monatsmiete?
- Zur Miete rechnen auch die monatlich aufzuwendenden Beträge für Wasser, Kanalisation, Straßenreinigung, Müllabfuhr, Treppenhausbeleuchtung, Schornsteinreinigung.  
Nicht zur Miete rechnen Umlagen für Zentralheizung, Warmwasserversorg., Garagenmiete, Untermieterzuschlag, Zuschlag für Möblierung.
- volle DM

- 10 a) Handelt es sich um eine Dienst-, Werkswohnung, Berufs- oder Geschäftsmietwohnung?  
b) Ist die Wohnung verbilligt, kostenlos überlassen oder ist die Miete wegen finanzieller Vorleistungen (z. B. Mieterdarlehen) ermäßigt?
- nein  
ja
- nein  
ja

### FÜR LEERSTEHENDE WOHNUNGEN

- 11 Seit wie vielen Monaten steht die Wohnung leer?
- bis 3 4-6 7-12 13 oder mehr

### Gebäudeangaben: Bitte nur ausfüllen, wenn Sie Eigentümer(in) oder Verwalter(in) dieses Gebäudes sind.

- 1 Gebäudeart
- Wohngebäude  
(Gebäude mindestens zur Hälfte für Wohnzwecke genutzt)
- sonstiges Gebäude mit Wohnraum  
bewohnte Unterkunft (z. B. Baracke)
- Außerdem bei Wohnheimen:  
Wird dieses Gebäude vollständig oder teilweise als Wohnheim genutzt?
- vollständig  
teilweise

- 2 Wer ist Eigentümer(in), Kaufanwärt. bzw. Erbbauberechtigte(r) ähnliche Personengemeinschaft des Gebäudes?
- Einzelperson oder Ehepaar, Erbengemeinschaft oder  
Gemeinschaft von Wohnungseigentümern (nur bei Eigentumswohnungen)
- gemeinnütziges Wohnungsunternehmen, Wohnungsbaugenossensch. oder Organ der staatl. Wohnungspolitik
- freies Wohnungsunternehmen
- sonstige(r) Eigentümer(in)

- 3 Baujahr des Gebäudes (Jahr der Bezugserstellung)
- Bei Erweiterungs- und Umbauten ist das ursprüngliche Baujahr anzugeben, bei Wiederaufbau nach Totalschaden das Jahr des Wiederaufbaus.
- bis 1900 68 78  
1901-18 69 79  
1919-48 70 80  
1949-57 71 81  
1958-62 72 82  
83 73 83  
64 74 84  
65 75 85  
66 76 86  
67 77 87

- 4 Sind Wohnungen im Gebäude mit Mitteln des sozialen Wohnungsbaus gefördert?
- (nur Erster Förderungsweg)
- keine  
alle  
nur ein Teil



NUR VOM STATISTISCHEN LANDESAMT AUSZUFÜLLEN

\* siehe Erläuterungen im Haushaltsmantelbogen

Fläche (7) Miete (9) Gebäude

**Ü6** Unternehmen Sie eine kritische Analyse der Befragung. Vergleichen Sie sie mit anderen Befragungen, die Sie kennen. Welche Fragen sind weniger sinnvoll, welche greifen in die Persönlichkeitsrechte ein und sollten daher besser weggelassen werden, bei welchen Fragen könnte es Schwierigkeiten mit einer wahrheitsgemäßen Beantwortung geben? Was könnte man mit den Daten anfangen?

**Ü7** Wenn Sie eine Befragung durchführen sollten, wie würden Sie vorgehen? Entwerfen Sie einen neuen Fragebogen: Welche Fragen würden Sie stellen? Welche Probleme würden Sie lieber vermeiden und wie?

**Ü8** Läßt sich Identität mittels dieser oder ähnlicher Fragebögen ermitteln? Wie fühlen Sie sich als "Nicht-Deutsche(r)" dabei? Welche Art von Befragung würden Sie für Ihr Land vorschlagen? Erklären Sie bitte Ihre Position in einer schriftlichen Stellungnahme.

### Gegenüberstellung: Alternativfragebogen

Diese Volkszählung war in der Bevölkerung—wie Sie vielleicht schon wissen—sehr umstritten. Eine frühere Fassung mußte eingestampft (vernichtet) werden, weil sie nicht der Verfassung entsprach und der Datenschutz ungenügend gewahrt wurde. Die öffentliche (heiße) Diskussion brachte viele Protestaktionen hervor, unter anderem auch die Verteilung von alternativen Fragebögen. Der folgende ist einer von vielen, die aus Protest gegen die Volkszählung ("Erfassungsstaat") entstanden sind und in der Bevölkerung verteilt wurden (dieser in München und Umgebung).

**Ü1** Füllen Sie den Fragebogen zur Volkszählung bitte auch aus.

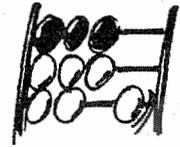
Ein paar Hilfestellungen:

per Nachnahme:	Post-Begriff, bei Zustellung muß bezahlt werden
Brauchitsch:	ehemaliger Manager des Flick-Konzerns, in Politiker-Bestechungen u.ä. verwickelt
08/15:	entweder: schlampig gemacht; oder: durchschnittlich standardisiert
Gewofag:	genaue Abkürzung unbekannt; wahrscheinlich Anlehnung an Gemeinnützige Wohnungsbaugesellschaften
Gyros:	griechische Spezialität; hier Anlehnung an Giro-Konto (= laufendes Konto) bei der Bank
Ouzo:	griechischer Schnaps; hier: Anlehnung an "es ist usus" (= normalerweise)
Telefon-Zählsorge:	Anlehnung an "Telefon-Seelsorge", ein von den Kirchen unterhaltenes "Sorgentelefon".

### Gegenüberstellung: Alternativfragebogen

#### Bearbeitungsvorschläge

1. Als **Hausaufgabe** oder Gruppenarbeit sollen die Studierenden nun folgenden Alternativfragebogen ausfüllen. Unbekannte Begriffe sind wieder im Glossar oder den entsprechenden Wörterbüchern nachzuschlagen.
2. Dieser Fragebogen dürfte sowohl Verwunderung als auch Schmunzeln oder Gelächter auslösen. Darauf sollte anschließend eingegangen werden. Was sind die möglichen Ursachen dafür?
3. Die Kursmitglieder sollen ihre Fragen im Plenum einbringen und versuchen, Kontextzusammenhänge zu (re-)konstruieren. Das ist nicht immer leicht, denn dieser Text steckt natürlich voller Anspielungen auf die "richtige" Volkszählung ("Räzchgrundlage/ Rechtsgrundlage . . . ; Zehn Minuten, die allen fehlen/ dienen; Statistisches Erfassungsamt/ Bundesamt . . ."), auf Fragebögen im allgemeinen (siehe Fragen) und auch auf das Medium "Computerbogen" ("nicht ablecken, schnörkeln . . .").
4. Insbesondere könnte auf das Verhältnis von Fragen und Antworten eingegangen werden. Die Frage nach dem Sinn oder Unsinn der Fragen wird hier in den Vordergrund treten. Die Studierenden sollen hierbei auch erkennen, daß auf den ersten Blick recht unverdächtig klingende Fragen erst durch die Antwortmöglichkeiten fragwürdig werden. Dadurch werden natürlich auch die zugrundeliegenden Kategorien völlig infragegestellt und damit auch kritische Rückbezüge zum Volkszählungsoriginal hergestellt.
5. Dies kann über-/zurückleiten zu Fragen nach Sinn und Unsinn von Befragungen im allgemeinen, wobei selbstverständlich befragungsspezifisch und kulturspezifisch unterschieden werden muß.



# Fragebogen zur Volkszählung 1987

Zum Ausfüllen bitte nur weichsten Graffittistift verwenden!

Zehn Minuten, die allen fehlen

Räzchgrundlage: Zimmer- und Mustermann Vollzählungsgesetz in Verbindung mit dem Gehezz über die Sadistik für Bundeszwerge (BSadG) vom 30. 2. 87 (BGBl. I, S. 787533)

Name ..... Vorname .....

per Nachnahme ..... no-name .....

Wohnhaft. ....

Hafterleichterung (z. B. Bad, Dusche, Lift) .....

Sind Sie  Ausländer  Binnenländer  Neufundländer

Wieviele Untermieter hat Ihr Untermieter? .....

Wieviele Kinder haben Sie in Bangkok? .....

Wieviel trinken Sie täglich? ..... (Angabe in Gläsern)

..... (Angabe in Flaschen)

Sind Sie  kurzsichtig  vorsichtig  durchsichtig

mondsüchtig  einsichtig  zwielichtig

Erkennen Sie den Fragebogen?  ja  nein

Welche Krankheiten hatten Sie?  Masern  Kapern  Bibbern

Röteln  Totlauf  Einlauf

Siechtum  Brauchtum  Brauchitsch

Wirken Sie auf Ihre Mitmenschen  sympathisch  apathisch  antiseptisch?

Falls Zwilling, sind Sie  eineiig  zweireihig  viertürig

Sind Sie  Gebißträger  Hosenträger  Kopfjäger?

Kämmen Sie Ihre Augenbrauen nach hinten?  ja  nein

Wie oft machen Sie es (na, Sie wissen schon!)? .....mal täglich / monatlich / jährlich

Mit wem?  mit ihr  mit ihm  mit mir selbst

Welches sind Ihre erogenen Zonen?  000  08/15  4711  E 605

Wie oft benutzen Sie das Badewasser? ..... Und wozu? .....

Womit bewältigen Sie das Leben?  Alkohol  Nikotin  Benzin

Wie finden Sie Ihre Wohnung?  wöhnlich  gewöhnlich  Gewofag

zufällig  selten  nie

Wie bestreiten Sie Ihren Unterhalt? (Mehrfachnennungen erforderlich)

Bestreiten Sie noch mehr?  nein  ja, und zwar .....

Wieviel Gyros haben Sie auf dem Konto? .....

Ist dies in Ihrer Familie Ouzo?  ja  nein  weiß nicht

Haben Sie noch Fragen?  ja  nein  vielleicht

Falls ja, rufen Sie die Telefon-Zählsorge an!

Telefonnummer 0130 - 4460 (zum Ortstarif!) Stattdliches Bundesamt oder (falls belegt) (089) 2119 297 oder 2119 255 Bayerisches Statistisches Erfassungsamt

Ü2 Welche Probleme haben Sie mit diesem Fragebogen gehabt? Listen Sie sie bitte auf. Erkennen Sie vielleicht mögliche Ursachen dafür?

Redemittel

Klingt komisch!  
Hab' ich noch nie gesehen/gehört!  
Das gibt's doch gar nicht!  
Ist völlig unmöglich!  
Kann nicht sein!  
Paßt überhaupt nicht!

Ü3 Untersuchen Sie das Verhältnis von Fragen und Antwortmöglichkeiten und die Berechtigung der zugrundeliegenden Kategorien. Was ist sinnvoll/sinnlos, paßt/paßt nicht . . . ?

Ü4 Fertigen Sie bitte einen Alternativfragebogen für Ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen an (in einer beliebigen Sprache).

Ü5 Was ist die Identität der Identität? Schreiben Sie eine kleine Definition von Identität (Ihrer eigenen oder eine allgemeine).

Ü6 Vergleichen Sie diese Definition mit Ihren früher verfaßten.

Weiterführende Literatur

Zum Thema "Datenschutz" siehe:

David H. Flaherty: *Protecting Privacy in Surveillance Societies. The Federal Republic of Germany, Sweden, France, Canada, and the United States*. Chapel Hill: Univ. of North Carolina Press, 1989.

Komitee Schluss mit dem Schnüffelstaat: *Schnüffelstaat Schweiz. Hundert Jahre sind genug*. Zürich: Limmat, 1990.

Roland Appel und Dieter Hummel (Hg.): *Vorsicht Volkszählung! Erfaßt Vernetzt & Ausgezählt*. 4. aktualisierte Auflage. Köln: Kölner Volksblatt, 1987.

Harald Hohmann (Hg.): *Freiheits-sicherung durch Datenschutz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1987 (=edition suhrkamp, Bd. 420).

## Einleitung: Zur Rolle des Schreibens

Die Didaktik des Schreibens erlebt seit kurzem eine Renaissance, die allerdings erst zögernd Einzug in Lehrwerke findet. Noch (in manchen Lehrwerken "erst") dominiert ein kommunikatives Verständnis vom Fremdsprachenunterricht, das "kommunikativ" mit "mündlich" gleichsetzt. Wie sich schon bei der Renaissance des Lesens gezeigt hat, führt dies zu einer erheblich beschränkten Auffassung von Kommunikation. Aus diesem Grund halten wir es auch für wichtig, dem Schreiben in diesem Lehrwerk stärkere Aufmerksamkeit zu widmen, nicht weil es sich um eine Modeerscheinung handelt. Die wichtige Rolle des Schreibens beim Spracherwerb ergibt sich vor allen Dingen aus folgenden Gegebenheiten:

- Das Schreiben dient nicht der Praxis oder Zielsetzung, aus Fremdsprachenstudierenden "akademisch gebildete Muttersprachler/innen" zu machen. Es ist also nicht nur ein akademisches Bildungsziel.
- Das "innere Sprechen" (Fritz Herrmanns, Harald Weinrich), das dem Schreiben vorausgeht und dessen "Produkt" dann schriftlich fixiert wird, erfüllt wichtige, unschätzbare Funktionen im Spracherwerb. Die Bedeutung des "inneren Sprechens" wird häufig deshalb unterschätzt oder gar übersehen, weil es zum größten Teil unter der Oberfläche verläuft (zum Beispiel das "Durchspielen" verschiedener Gedanken und Formulierungsvorschläge) und damit den Normen eines häufig fehlverstandenen (kommunikativen) Aktivismus zu widersprechen scheint.

Schweigen gehört durchaus zum Sprachenlernen. Aus rein zeittechnischen Gründen läßt sich argumentieren, daß ein solches inneres Sprechen den Beschäftigungsaufwand mit der Fremdsprache wesentlich vermehrt.

- Lerner müssen ohnehin andauernd im Fremdsprachenunterricht schreiben. Meist jedoch betrifft das die sogenannten "Gebrauchsformen" (zum Beispiel Hausaufgaben, Tabellen ausfüllen; Briefe schreiben; Diktate, Tafel und Overhead abschreiben).
- Zu selbständigem und kritischem Denken gehört die Möglichkeit und Fähigkeit, sich entsprechend ausdrücken zu können. Bei schriftlichem Ausdruck läßt sich die Planungszeit entsprechend individuell variieren, was die Chancen für größere Genauigkeit erhöhen sollte. Für diesen Kurs spielt das eine Rolle insbesondere bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung der Kursmitglieder und bei den Seminararbeiten.

Auf die unzähligen Möglichkeiten des freien (personalen, narrativen) Schreibens können wir hier nicht weiter eingehen. Dazu empfehlen wir die Lektüre der Arbeiten von Helmut Glück, Fritz Herrmanns, Werner Wasmuth, Hans Bickes, Andreas F. Kelletat und Richard Göbel, die in folgendem Sammelband erschienen sind: Maria Lieber und Jürgen Posset (Hg.): *Texte schreiben im Germanistik-Studium*. München: ludicium Verlag, 1988 (Bd. 7 der

Reihe *Studium Deutsch als Fremdsprache—Sprachdidaktik*).<sup>1</sup> Ein in Nordamerika bekanntes Buch, das an vielen Universitäten zur Förderung des kritischen Denkens eingesetzt wird, ist: Linda Flower: *Problem-Solving Strategies for Writing*. 2d ed. San Diego: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1985.

Wir erwarten weder von Ihnen noch von uns, daß innerhalb eines Kapitels alle "Regeln und Künste" vermittelt werden, die man sonst jahrelang üben und entwickeln muß. Vielmehr wollen wir aber auf die Interdependenz aller Fachrichtungen eines Liberal-Arts-Curriculums hinweisen, im gemeinsamen Bestreben, Studierende mit kritischer Kompetenz auszubilden.

Die Hinweise in diesem Kapitel wenden sich in erster Linie direkt an die Studierenden.

1. Zur Kritik am Sammelband siehe auch die Rezension von Jörg Roche in *Zielsprache Deutsch* 2/1990, S. 45–48.

# Strategiekapitel: Schreiben

## Einleitung: Zur Rolle des Schreibens

Schreiben ist auch eine Art von Kommunikation. Wir schreiben Briefe, Nachrichten, Berichte, Tagebücher . . . , um mit anderen (oder uns selbst) zu kommunizieren. Die meisten Leute brauchen mehr Zeit zum Schreiben als zum Sprechen und benutzen deshalb lieber Telefone, Kassetten, Diktiergeräte oder andere Formen und Mittel mündlicher Kommunikation. Aber schriftliche Kommunikation hat auch eine Menge Vorteile: zum Beispiel hat man beim Schreiben mehr Zeit zu überlegen. Man kann deshalb vielleicht einiges genauer ausdrücken oder man kann dabei überhaupt Sachen zum Ausdruck bringen, die man mündlich nicht so gut sagen kann. Man kann auch manche Sachen besser und übersichtlicher aufheben, weil man sie sieht.

Sie haben auch in diesem Buch schon häufig geschrieben oder werden noch viel zu schreiben haben: Briefe, Berichte, Listen, Seminararbeiten . . . Wir hoffen natürlich, daß Ihnen das nicht auf die Nerven geht. In diesem Kapitel wollen wir Ihnen erklären, wie Sie im Deutschen besser und leichter schreiben können.

Wenn es ums Schreiben geht, so muß man nicht erst bändeweise Abhandlungen dazu gelesen haben, genauso wenig, wie man alle existierenden Grammatiken gelesen haben muß, um eine Sprache richtig zu sprechen. Den Stil vieler Textsorten kann man gleichfalls durch entsprechende (analytische) Beobachtungen beim Lesen herausfiltern. Andererseits gibt's nichts Besseres als Übung. Sie steigern Ihre Kompetenz im gesprochenen Deutsch, indem Sie Deutsch sprechen. Das gleiche gilt für geschriebenes Deutsch.

Mit "Kompetenz" meinen wir nicht nur "grammatikalische Richtigkeit", weder in der gesprochenen noch in der geschriebenen Sprache. Schriftliche Sprache ist Sprache. Daß heißt, auch hier sind Diskursüberlegungen notwendig. Man muß sich überlegen, für wen man schreibt, aus welchem Anlaß, unter welchen Umständen, zu welchem Zweck, mit welchen sprachlichen Mitteln. Mit anderen Worten: Texte kommen innerhalb von Kontexten zustande. Schon deshalb können wir keine Regeln vorschreiben.

Die folgenden Hinweise beziehen sich vor allem auf eine bestimmte Diskursart: das Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten (unter anderem dazu hinführende Seminararbeiten), eine Textsorte, die ansonsten wenig besprochen, aber meist als bekannt vorausgesetzt wird. Häufig haben Studierende aber große Schwierigkeiten damit. Zum Teil spiegeln diese Schwierigkeiten Probleme wider, die auch im Verfassen von englischsprachigen wissenschaftlichen Arbeiten hervortreten. Zum Teil aber spielen interkulturelle Probleme (Interferenzfehler) eine Rolle, und zwar gerade dann, wenn Studierende mit den angelsächsischen akademischen Konventionen vertraut sind.

Diese Schwierigkeiten treten auf drei verschiedenen Ebenen auf. "Oberflächliche" Probleme mit den reinen Formalien, wie Abkürzungen und Interpunktion, sind verwirrend,

## Interpunktion/Zeichensetzung im Deutschen

### Bearbeitungsvorschläge

Die wichtigsten Regeln zur Kommasetzung im Deutschen finden die Studierenden hier aufgeführt (in Anlehnung an den Duden: *Rechtschreibung*. Mannheim: Dudenverlag, 1986, S. 38–45). Weitere Angaben zu Zeichensetzung und Rechtschreibungsprinzipien finden sie in dem angegebenen Duden und in den meisten Wörterbüchern der deutschen Sprache.

Sie sind also sehr leicht zugänglich! Bitte weisen Sie die Kursmitglieder darauf hin. In der folgenden Übersicht können die besprochenen Stellen unterstrichen werden. Außerdem besteht die Möglichkeit, eigene Beispielsätze einzutragen. – Ü1; Ü2; Ü3

### Abkürzungen

#### Bearbeitungsvorschläge

Abkürzungen werden gerade in wissenschaftlicher Prosa häufig verwendet. Durch die Übungen werden die Studierenden mit den wichtigsten akademischen Abkürzungen bekanntgemacht.<sup>2</sup>

2. Die Erklärungen stützen sich auf: Josef Werlin: *Duden Wörterbuch der Abkürzungen*. 3. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 1987 (=Die Duden-Taschenbücher, Bd. 11).

können aber am schnellsten behoben werden. Gegen Probleme des Registers und der Stilmittel, aber auch gegen grammatikalische Schwächen, muß längerfristig gekämpft werden. Auf der Diskursebene (Was versteht man in der deutschsprachigen Welt unter der Textsorte “wissenschaftliche Prosa”?) begegnen wir sowohl Formalien (Werden die Absätze numeriert?) als auch stilistischen Aspekten des Schreibens—und selbstverständlich auch forschungs- und argumentationsstrategischen Erwartungen.

Daß wir zunächst auf die Formalien eingehen und dann das Format von Seminararbeiten beschreiben, bitten wir nicht als Hinweis darauf zu verstehen, wir würden das eher Oberflächliche für das Wesentliche halten. Unsere Beschreibungen sind als Hinweise zu verstehen, nicht als absolute Normen, denn auch in diesem Bereich der Sprache gibt es wesentliche individuelle Variation.

## Interpunktion/Zeichensetzung im Deutschen

Ü1 Kreuzen Sie bitte die richtigen Lösungen an.

Wann setzt man im Deutschen ein Komma?

- a Am Ende eines Satzes.
- b Am Anfang eines Satzes.
- c Mittendrin.
- d Nach jedem 3. Wort.
- e Vor jedem 4. Wort, wenn ein fünftes und sechstes folgt.
- f Mal so, mal so.
- g Wann man will.
- h Nur im Deutschunterricht.

Vergleichen Sie hier mit der Antwort Ihrer Deutschlehrerin/Ihres Deutschlehrers: “Natürlich ist alles falsch!”

**So wird's gemacht!**

Ü2 Lesen Sie hier die wichtigsten Regeln zur Kommasetzung im Deutschen. Weitere Angaben zu Zeichensetzung und Rechtschreibungsprinzipien finden Sie in dem angegebenen Duden und in den meisten Wörterbüchern der deutschen Sprache.

### Das sollten Sie wissen

1. Das Komma steht bei **Aufzählungen** zwischen Wörtern gleicher Wortart und zwischen gleichartigen Wortgruppen, wenn sie nicht durch “und” oder “oder” verbunden sind.  
*Ob wir mit Öl, Kohle, Gas oder Strom heizen oder mit welchem Verkehrsmittel wir zur Arbeit fahren . . .*
2. Das Komma steht zwischen **Haupt- und Nebensatz**.  
*Die Fragen sind so harmlos, daß kein “gläserner Bürger” entsteht.*
3. Das Komma steht **nach herausgehobenen Satzteilen**, die durch ein Pronomen oder Adverb erneut aufgenommen werden.  
*Die Angaben, die besonders wichtigen jedenfalls, ließen sich auch aus anderen Quellen ermitteln.*
4. Das Komma trennt **nebengeordnete selbständige Sätze**.  
*Überzeugen Sie sich bitte selbst: die Fragen sind harmlos, der Datenschutz wird großgeschrieben, . . .*

5. Das Komma trennt **Nebensätze gleichen Grades**, die nicht durch “und” oder “oder” verbunden sind.  
*Die Volkszählung soll Klarheit darüber verschaffen, wo Straßen gebaut werden müssen, wieviele Schulen fehlen, wieviel Wohnraum benötigt wird.*
6. Das Komma trennt **Nebensätze verschiedenen Grades**.  
*Oppositionelle Gruppen wenden ein, der Datenaustausch könne nicht mehr kontrolliert werden, wenn die Daten erst eingegeben seien.*
7. Das Komma trennt den **nachgestellten Beisatz** ab. **Nachgestellte genauere Bestimmungen** werden durch das Komma abgetrennt, oder, wenn der Satz weitergeführt wird, in Kommas eingeschlossen.  
*Es handelt sich hier um eine neue Volkszählung, und zwar eine modifizierte.*
8. Das Komma trennt selbständige **Sätze, die ineinandergeschoben** sind.  
*Sie werden von der Wissenschaft, hiermit betreffen sie jeden von uns, dringend benötigt.*
9. Das Komma trennt dem Substantiv **nachgestellte Adjektive und Partizipien** ab.  
*Die Volkszählung erhebt verschiedene Daten, persönliche, wirtschaftliche, schulische . . .*
10. Der **erweiterte Infinitiv** mit “zu” wird in den meisten Fällen abgetrennt.  
*Ihr Name hilft lediglich, die Vollzähligkeit der Erhebung zu gewährleisten.*
11. Das Komma trennt die **Anrede** vom Satz.  
*Meine sehr geehrten Damen und Herren, . . .*
12. Das Komma trennt die **Interjektion** vom Satz, wenn sie mit besonderem Nachdruck gesprochen wird.  
*Ach, was soll man da noch sagen?*
13. Mehrteilige **Wohnungangaben** werden durch Komma gegliedert.  
*Erika Mustermann ist wohnhaft in München, Inge-Bethke-Straße 25 A, 3. Stock.*
14. Mehrteilige **Angaben von Stellen aus Büchern, Zeitschriften o.ä.** werden durch Komma gegliedert.  
*Rechtsgrundlage ist das Volkszählungsgesetz, BGBl.IS.2078, 8.11.1985, S. . . .*
15. Mehrere vorangestellte **Namen und Titel** werden *nicht* durch Komma getrennt.  
*Bundesinnenminister Dr. Friedrich Zimmermann . . .*
16. Das **Datum** wird von Orts-, Wochentags- und Uhrzeitenangaben durch Komma getrennt.  
*München, Montag, den 9. Februar 1995*

**Ü3** Unterstreichen Sie die besprochenen Stellen in den Beispielsätzen. Suchen Sie dann weitere Beispielsätze in den Texten dieses Themenbereiches, oder erfinden Sie welche, und tragen Sie sie bitte ein.

## Abkürzungen

Kennen Sie schon die wichtigsten Abkürzungen im Deutschen? Hier ein kleiner Selbsttest.

Ü1 Bitte kreuzen Sie die richtige Lösung an.

- |              |   |             |   |
|--------------|---|-------------|---|
| <b>Anm.</b>  | <input type="checkbox"/> ] Anmachen                       | <b>u.a.</b> | <input type="checkbox"/> ] unter anderem / und andere |
|              | <input type="checkbox"/> ] Anmerkung                      |             | <input type="checkbox"/> ] untereinander              |
|              | <input type="checkbox"/> ] American neanderthal man       |             | <input type="checkbox"/> ] unterallersau              |
| <b>Dt.</b>   | <input type="checkbox"/> ] Deutsch                        | <b>ugs.</b> | <input type="checkbox"/> ] umgangssprachlich          |
|              | <input type="checkbox"/> ] Detroit                        |             | <input type="checkbox"/> ] deutsch für "ups!"         |
|              | <input type="checkbox"/> ] Donautunnel                    |             | <input type="checkbox"/> ] ungenießbar                |
| <b>chem.</b> | <input type="checkbox"/> ] ehemännisch                    | <b>z.B.</b> | <input type="checkbox"/> ] zum Bierzelt               |
|              | <input type="checkbox"/> ] zustimmend (englisch: "a hmm") |             | <input type="checkbox"/> ] zum Beispiel               |
|              | <input type="checkbox"/> ] ehemalig                       |             | <input type="checkbox"/> ] zum Bleistift              |
| <b>Lit.</b>  | <input type="checkbox"/> ] Litfaßsäule                    |             |   |
|              | <input type="checkbox"/> ] makes little sense             |             |   |
|              | <input type="checkbox"/> ] Literatur                      |             |   |

So ist's richtig: Vergleichen Sie nun bitte mit den richtigen Lösungen!

Hier finden Sie auch die anderen wichtigsten Abkürzungen im Deutschen:

a.a.O.	am angeführten/angegebenen Ort	europ.	europäisch
Abk.	Abkürzung	ev.	evangelisch
allg.	allgemein	evtl.	eventuell
Anm.	Anmerkung		
Aufl.	Auflage	f., ff.	folgend[e], und folgende Seiten
Ausg.	Ausgabe	fachspr.	fachsprachlich
Ausspr.	Aussprache	fam.	familiär
Bd., Bde.	Band, Bände	germ.	germanisch
bes.	besonders	Ges.	Gesellschaft
Betr., betr.	Betreff, betrifft/betreffend	Ggs.	Gegensatz
Bez.	Bezeichnung		
bzw.	beziehungsweise	H.	Heft
		hrsg.,Hrsg.,Hg.	herausgegeben, Herausgeber/in
Diss.	Dissertation		
Dt./dt.	Deutsch/deutsch	idg.	indogermanisch
chem.	ehemals; ehemalig	Jh., Jhd., Jhdt.	Jahrhundert
Eigenn.	Eigennamen	jmd.	jemand
eigentl.	eigentlich	jmdm.	jemandem (Dativ)
etc.	et cetera	jmdn.	jemanden (Akkusativ)

jmds.	jemandes (Genitiv)	s.	siehe (see)
		S.	Seite
kath.	katholisch		
Kurzw.	Kurzwort	u.	und
		u.a.	unter anderem/und andere/anderes
Lit.	Literatur	u.ä.	und ähnliches
		u.d.T.	unter dem Titel
Nr.	Nummer	ugs.	umgangssprachlich
		urspr.	ursprünglich
o.a.	oder andere/anderes	u.v.a.	und viele andere
o.ä.	oder ähnliches		
öster.	österreichisch	Verf.	Verfasser/in
		vgl.	vergleiche (cf.)
PLZ	Postleitzahl		
		z.B.	zum Beispiel (e.g.)
Rez.	Rezensent/in	z.T.	zum Teil
		Zus.	Zusammensetzung

Ü2 Suchen Sie weitere Abkürzungen und schreiben Sie sie auf.

---



---



---

## Die Struktur von Seminararbeiten

Ü1 Kreuzen Sie bitte die richtige Lösung an.

### Seminararbeiten

- a brauchen keine Struktur (Konfuses kann nicht strukturiert werden).
- b sind Papierverschwendung (wenn schon, dann ganz klein und eng schreiben).
- c schreibt man nur für die Lehrerinnen beziehungsweise Lehrer.
- d sollten besser nie gelesen werden (man zeigt nur, wie wenig man versteht).
- e sollten nach dem Motto geschrieben werden: "Überall, wo wir sind, ist Chaos, aber wir können nicht überall sein".

Hier wieder die Antwort Ihrer Lehrerin/Ihres Lehrers: "Wieder alles falsch!"

Passen Sie auf!

Deutsche Seminararbeiten und nordamerikanische "term papers" haben Vieles gemeinsam. Zum Beispiel, daß sie häufig sehr spät eingereicht werden. Andererseits gibt es Unterschiede, die nicht nur formaler Art sind. Und die müßten Sie kennen.

Für das Schreiben von (deutschen) Seminararbeiten empfehlen wir ein mehrteiliges Schema, das allerdings je nach Bedarf variiert werden kann.

### Die Struktur von Seminararbeiten

#### Bearbeitungsvorschläge

Auch hier wenden wir uns direkt an die Studierenden. Innerhalb von drei Seiten ist es unmöglich, "das Schreiben von Seminararbeiten" zu vermitteln. Dieser Teil des Kapitels will auf die Unterschiede zwischen englischsprachigen essays beziehungsweise term papers und deutschsprachigen Seminararbeiten hinweisen, Unterschiede, die zum Teil formaler Art sind, zum Teil aber unterschiedliche Auffassungen der Diskursart "studentische akademische Prosa" widerspiegeln.

Zu den Erwartungen und Gepflogenheiten im deutschsprachigen Raum gibt es mehrere Handbücher, unter ihnen:

Georg Bangen: *Die schriftliche Form germanistischer Arbeiten.* (die zuletzt erschienene Auflage). Stuttgart: Metzler, 1962ff. (=Sammlung Metzler, Bd. 13).

Klaus Poenicke: *Duden. Die schriftliche Arbeit. Materialsammlung und Manuskriptgestaltung für Fach-, Seminar- und Abschlußarbeiten an Schule und Universität.* 2., verbesserte Auflage. Mannheim: Duden, 1989.  
 Kurt Rothmann: *Anleitung zur Abfassung literaturwissenschaftlicher Arbeiten.* Stuttgart: Reclam, 1973. (=Arbeitstexte für den Unterricht, Universal-Bibliothek Nr. 9504).

0. Überschrift/Titel
1. Einleitung
2. Hauptteil
3. Zusammenfassung

4. Ausblick
5. Kommentar
6. Anhang/Literaturverzeichnis

0. Die einzelnen Überschriften sollten kurz und prägnant sein. Sie werden entweder völlig groß geschrieben oder es gelten die normalen Regeln der Großschreibung. Die englischen Regeln sind anders.

1. In der Einleitung wird der Kontext des behandelten Themas/der behandelten Frage dargestellt, seine/ihre Relevanz begründet und das Problem genau formuliert. Wer schreibt, schreibt nicht für sich oder die Profs, sondern für "unbedarfte" Lesende, die sich mit dem Thema nicht notwendigerweise auskennen. Sie können also im Grunde nichts voraussetzen (was Lernende aber allzu gerne tun). Zu den Redewendungen, die hier verwendet werden können, gehören:

Redemittel

"Im folgenden möchte ich . . ."	"Die Frage stellt sich folgendermaßen: . . ."
"Es handelt sich um . . ."	"Das Thema handelt von . . ."
"Diese Arbeit behandelt . . ."	und viele, viele mehr.

2. Der Hauptteil repräsentiert, je nach Aufgabe, die Darstellung des Problems (zum Beispiel die Vorstellung verschiedener Perspektiven/Kontraste/ Widersprüche/ Meinungen . . .) oder eine chronologische Darstellung von Ereignissen. Dies ist das Zentrum der Arbeit, der Ort der kritischen Darstellung und Diskussion. Dabei kann keine Vollständigkeit erwartet werden. Vielmehr ist es wahrscheinlich erforderlich, zunächst das Thema einzugrenzen und dann exemplarisch vorzugehen. Der Schwerpunkt liegt dabei nicht auf dem "Was?" (zum Beispiel den "Fakten"), sondern auf dem "Wie?", also der Begründung und Argumentation. Zu den Redewendungen, die hier verwendet werden können, gehören zeitliche Strukturierungsmittel wie:

Redemittel

"zunächst"	"anschließend", "schließlich"
"als erstes"	"zuletzt", "abschließend" . . .

oder perspektivsteuernde Mittel wie:

Redemittel

"auf der einen Seite", "auf der anderen Seite"	"einschränkend"
"zum einen", "zum anderen"	und viele, viele mehr.
"einerseits", "andererseits"	

3. In der Zusammenfassung wird das vorläufige "Endergebnis" der Diskussion genannt. Das muß nicht ein einziges klares Ergebnis sein, sondern es kann durchaus aus Fragen bestehen. Es sollte klar die eigene Position des/der Schreibenden als Ergebnis des Prozesses von (2) erkennen lassen. Zu den Redewendungen, die hier verwendet werden können, gehören:

### Redemittel

“Zusammenfassend . . .”	“Das führt zu . . .”
“Als Konsequenz ergibt sich . . .”	und viele mehr (siehe Punkt 2).

4. Im Ausblick, der auch mit (3) häufig zusammengefaßt wird, werden weiterführende Tendenzen beschrieben und Fragen aufgeworfen, die in der Arbeit nicht behandelt werden konnten.

5. Der Kommentar sollte bei Seminararbeiten den Studierenden die Möglichkeit geben, in subjektiver Art das Thema und die Arbeit zu kommentieren. Zum Beispiel:

### Redemittel

“Die Behandlung des Themas hat mir gezeigt, daß . . .”
“Es scheint mir, daß wir uns mehr . . .”
“Schwierigkeiten entstanden für mich immer da, wo . . .” etc.

6. Literaturangaben finden sich normalerweise im Anhang, gelegentlich aber auch in Fußnoten. Übrigens, in deutschsprachigen Ländern ist es üblich, die Abschnitte/Paragrafen zu nummerieren (zum Beispiel 1.; 2.3.1).

Das oben empfohlene Schema deutet an, wie eine fertige Arbeit aussehen könnte. Diese Disposition der Teile kann aber dem Prozeß, durch den die Arbeit zustandekommt, nicht gerecht werden. Teil (1) entspricht in etwa der “These” eines nordamerikanischen “essays”. Ihnen müssen die Hauptpunkte Ihrer Argumentation schon *vor* dem Schreiben eines ersten Entwurfs klar sein; sonst werden sie Ihren Leserinnen und Lesern nach Abschluß des letzten Entwurfs auch nicht klar sein. Versuchen Sie also, sowohl den Gegenstand Ihrer Arbeit (das Thema) und Ihren Standpunkt diesem Thema gegenüber (das Argument, die These) möglichst präzise zu formulieren. Wenn es Ihnen einmal gelungen ist, Ihr Thema und Ihre These provisorisch zu definieren, wird es Ihnen nicht mehr so schwer fallen, Ihr Argument zu strukturieren. Hier geht es auch um diejenigen, die Ihre Arbeit lesen sollen (und von ihr überzeugt, beeinflußt oder beeindruckt werden [sollen]).

Bei der Ausarbeitung einer ersten Fassung sollten Sie die Beziehung dieser Hauptpunkte (Thema, These, Rezipienten [Leserinnen und Leser]) zueinander stets im Auge behalten. Betrachten Sie jeden Absatz Ihrer Arbeit als Mini-Arbeit (mit seinem eigenen Thema, seiner eigenen These).

Ihnen wird schon aufgefallen sein, daß wir dauernd vom “ersten Entwurf”, von der “ersten Fassung” sprechen. Ihre Arbeit wird Ihnen mehr Spaß machen (und Sie werden auch mehr davon haben), wenn Sie sie als Prozeß (und nicht als Produkt) betrachten. Arbeiten (und Argumente) entwickeln sich nämlich durch den Prozeß des Schreibens. Erst, nachdem eine Fassung fast vollständig vorliegt, werden Sie imstande sein, Ihre Einleitung zu schreiben (vorher hätten Sie nicht gewußt, was Sie einzuleiten haben).

Noch ein Hinweis: Zeigen Sie Ihre Entwürfe einer Freundin oder einem Freund. Sie oder er kann Ihnen sagen, was klar/überzeugend (oder unklar/nicht überzeugend) ist, wo gekürzt werden kann oder wo detaillierter argumentiert werden muß.

Ü2 Diese Art, Arbeiten und Referate zu schreiben, können Sie anhand der vorgeschlagenen Projektarbeit (Kapitel 6, Haupttext 1, Ü5) ausprobieren.

## Einleitung

In jedem "Deutsch-Kurs" (ob Literatur-, Landeskunde- oder Sprachkurs) erwartet man, auch etwas über die Sprache der fremden Kultur zu lernen, und zwar nicht nur über die grammatischen Regeln der Standardsprache, sondern auch über verschiedene unkonventionelle Sprachformen, Register, Stilarten. Kurzum, man will etwas über die Verwendungsarten (oder linguistisch ausgedrückt: die Pragmatik) einer Sprache lernen. Da uns dies als eine sehr wichtige und häufig vernachlässigte Forderung erscheint, wollen wir uns in diesem Themenbereich ausführlich damit beschäftigen.

Dieses Buch beschäftigt sich mit "kritischen" Aspekten der deutschsprachigen Gegenwart. Das Thema "Sprache" ist in vieler Hinsicht kritisch. Es ist konstitutiv für die deutschsprachigen Gesellschaften als Verständigungsmedium und damit für alle, die daran teilnehmen wollen. Diese Feststellung ist gar nicht so selbstverständlich, wie sie klingen mag. Wenn man sich kontroverse Themen wie "Sprachenpolitik", "Sprachenstreit", "Rechtschreibreform", "Spannungen zwischen Dialekt und Hochsprache" usw. ansieht, so kann man bereits erahnen, daß "Sprache" und "Sprachgebrauch" weitreichende Folgen haben können. Dabei wird nicht infragegestellt, daß Sprache als Verständigungsmedium fungiert. Kritisch ist vielmehr, wann, wo, welche Sprache, von wem verwendet wird. Und darüber hat es schon immer große Debatten und großen Streit gegeben, gelegentlich sogar Krieg.

In dieser Hinsicht kann bereits die Sprach-/Registerwahl kriti-

sierend, als Ausdruck von Kritik, eingesetzt werden. Wenn, um ein weniger gewalttätiges Beispiel zu nennen, ein Bundestagsabgeordneter seine Rede im Bundestag statt mit dem erwarteten "Frau Präsident, meine Damen und Herren" mit einem "Hört' mal zu, Ihr . . ." beginnen würde, so würde er allein schon durch diesen Registerwechsel Kritik (zum Beispiel am Umgangscode im Parlament) üben, ohne diese Kritik spezifiziert zu haben. Ähnliche, weniger dramatische, aber häufig auch folgenreiche Mißgriffe passieren unseren Studentinnen und Studenten andauernd, wenn sie mit der authentischen Fremdkultur konfrontiert werden. Einer der bekanntesten "Fehler" sind dabei die "klassischen Verwechslungen" von Du- und Sie-Registern wie in "Frau Professor, kannst Du mal . . .", aber sie sind längst nicht darauf beschränkt. Insofern ist es also besonders wichtig, die Studierenden auf differenziertes Sprachverstehen und kompetenten Sprachgebrauch vorzubereiten.

Die Kapitel dieses Themenbereiches unterscheiden sich von den übrigen vor allem darin, daß keine zusätzliche sprachliche Vertiefungsarbeit vorgesehen ist, hier also auf einen grammatischen, strategischen und lexikalischen Vertiefungsteil verzichtet wird. Im Grunde ist jedes Segment dieses Themenbereiches gleichzeitig sprachliche Vertiefungsarbeit. Das hat zur Folge, daß in den Kapiteln nicht immer alle Positionen realisiert oder daß sie verkürzt sind.

Die Kapitel dieses Themenbereiches versuchen darüber hinaus bewußt, das Thema "Sprache" durchweg spielerisch zu behandeln. Man könnte sagen, sie behandeln (nicht immer) ernstzunehmende Spiele in spielerischem Ernst. Natürlich gibt es—wie bei allem—unterschiedliche Vorstellungen vom "Spielen". Hier geht es darum, ausgelassen verschiedene assoziative, grammatische und schöpferische Möglichkeiten auszuprobieren, ohne Angst vor konventionellen "Regeln" zu haben. In diesem Themenbereich herrscht also sprachliche "Narrenfreiheit".

Die Studierenden sollen dadurch nicht nur etwas "comic relief" erleben. Sie sollen auch lernen, daß es anderer als nur standardgrammatischer Regeln bedarf, um eine Sprache zu beherrschen. Sie sollen entdecken, daß spielerischer Umgang mit den konventionellen Regeln häufig gerade dann die Regeln bestätigt, wenn er sie übertritt. Damit sollen die Studierenden aber auch lernen, daß (Mutter- und Fremd-) Sprachen—möglicherweise entgegen ihren bisherigen Erwartungen—nicht nur ein akademischer Gegenstand sind, sondern verändert werden und Spaß machen können. Wenn dieses Lernziel erreicht werden kann, so wird mit Sicherheit die Aufmerksamkeit der Studierenden gesteigert, nach weiteren Veränderungsmöglichkeiten (auch in anderen Bereichen oder in ihrer eigenen Sprache) zu suchen. Somit wird ein Interesse an der Fremdsprache geweckt, das weit über den Unterricht hinaus anhalten kann.

# Kontro-Verse und Wider- Sprüche: Mit Sprache spielen

## Einleitung

“Sprache” ist in vielen Ländern ein sehr kritisches Thema. Wenn man sich kontroverse Themen wie “Sprachenpolitik”, “Sprachenstreit”, “Spannungen zwischen Dialekt und Hochsprache”, “Streit um offizielle Sprache” (z.B. “sign laws”) usw. ansieht, so kann man bereits sehen, welche Folgen “Sprache” haben kann. Kritisch daran ist, wann, wo, welche Sprache, von wem verwendet wird. Und über diese Fragen gibt es manchmal große Debatten, Streit und sogar Krieg.

Die Kapitel in diesem Themenbereich versuchen, das Thema “Sprache” spielerisch zu behandeln. Man könnte sagen, sie behandeln (nicht immer) ernstzunehmende Spiele in spielerischem Ernst. Unter “Spielen” verstehen wir dabei, daß verschiedene assoziative, grammatische und schöpferische Möglichkeiten ausgelassen und ohne Angst vor konventionellen “Regeln” ausprobiert werden können. In diesem Themenbereich herrscht also sprachliche “Narrenfreiheit”.

Sie sollen dadurch nicht nur etwas “comic relief” erleben. Sie sollen auch lernen, daß es nicht nur standardgrammatische Regeln gibt, wenn man eine Sprache beherrschen will. Sie sollen entdecken, daß “Spielen” mit den konventionellen Regeln häufig gerade dann die Regeln bestätigt, wenn es sie übertritt. Damit sollen Sie aber auch lernen, daß “Sprache” nicht nur ein akademischer Gegenstand ist, sondern verändert werden und Spaß machen kann.

Folgende Kapitel stehen zur Verfügung:

- Kapitel 11 *Ernste Spiele, spielerischer Ernst*: Wortspiele, Graffiti, unterdrückte Sprache (Zensur)
- Kapitel 12 *Besser ein Graffito in der Hand als ein Sprichwort im Mund*: Sprichwörter (auch: Variationen zu Sprichwörtern in Graffiti und Gedichten)
- Kapitel 13 *Eine Portion gemischte Sprache, please*: sprachliche Grenzverletzungen in Redewendungen und Filserbriefen, Amerikanismen/Anglizismen
- Kapitel 14 *Poptalk: Niemand fragt—Politiker antworten*: Werbesprache, Politikersprache
- Kapitel 15 *Zur Sprache der Sprache*: Orthographisches und Regionales, Unsinnspoesie.

Wie kann man mit Sprache spielen?

Erstens kann man zum Beispiel das Wort *beim Wort nehmen* und Assoziationen anstellen, die in ungewöhnliche Richtungen führen. Dabei kann es sich um Spiele "um des Spielens willen" oder auch um die Herstellung von durchaus ernsten Sinnbezügen handeln, deren Potential und Potenz im alltäglichen Sprachgebrauch unrealisiert geblieben wären.

Zweitens kann man mit der *Austauschbarkeit von Wortteilen* spielen. Ein Wort wie "Austausch", zum Beispiel, kommt durch die feste Verbindung zweier Bedeutungseinheiten (in der Sprache der Linguistik "Lexeme" genannt) zustande. Die Festigkeit dieser Verbindung erkennt man einerseits daran, daß das Wort "lexikalisiert" ist: es steht als Bestandteil der normalen Sprache im Wörterbuch. Und weil man das Wort als Einheit versteht, übersieht man vielleicht die Tatsache, daß es sich um eine Verbindung handelt und daß jedes Lexem eine Bedeutung für sich trägt. Wenn man diese Verbindung auseinandernimmt und mit den einzelnen Lexemen spielt, entweder durch Variation oder andere "Wort-Spiele", dann kommt das scheinbar Feste ins Fließen.

Eine dritte Möglichkeit des Spielens mit Sprache besteht darin, daß man die *Sprache unterdrückt*. Auch dadurch wird die Sprache wie von einem Scheinwerfer beleuchtet: die Lesenden oder Hörenden müssen sich intensiv sowohl mit den vorhandenen als auch mit den verschwundenen Buchstaben beziehungsweise Wörtern auseinandersetzen, um zwischen "Richtigkeit" und "Unrichtigkeit", Sinn und Unsinn zu unterscheiden und die fehlende Sprache, den fehlenden Sinn, (wieder)herzustellen.

Mit diesen drei Varianten des Sprachspiels ist die Palette der möglichen Spiele noch lange nicht erschöpft, aber sie bieten einen produktiven Einstieg in die Arbeit dieses Themenbereichs.

## Vorentlastung

### Bearbeitungsvorschläge

1. Schreiben Sie zur Vorentlastung des Textes die Wörter "vor" und "nach" so nebeneinander an die Tafel, daß sie als Leitwörter für zwei Spalten dienen können. Fragen Sie die Studierenden, was das für Wörter sind. Zu erwarten ist, daß die Gruppe sich schnell darauf einigen wird, daß es sich um Präpositionen handelt.

Jetzt können Sie die Studierenden bitten, die beiden Wörter zu definieren und Belege für deren Verwendung zu sammeln. (Vorsicht: neben den zeitlichen und räumlichen Bedeutungsfeldern [jeweils auch mit übertragenen Bedeutungsmöglichkeiten] werden die Wörter auch in anderen Zusammenhängen benutzt: "vor Freude weinen", "vor dem Krieg flie-

hen", "nach dieser Theorie", "nach jemandem fragen" usw.) Es empfiehlt sich, Duden's *Stilwörterbuch* oder ein anderes belegreiches Wörterbuch zur Hand zu haben.

Falls die Kursmitglieder nicht selber darauf kommen, können Sie sie bitten, die beiden Spalten auf ihren Bedeutungsumfang zu untersuchen und die Ergebnisse zu vergleichen. – Ü1

2. Dadurch, daß Sie nach jeder Spaltenüberschrift einen Bindestrich setzen, können Sie jetzt die *Präpositionen* "vor" und "nach" in die *Präfixe* "vor-" und "nach-" verwandeln. Erfahrungsgemäß erfolgt eine entsprechende Reaktion sofort. Aber auch dann, wenn Sie die veränderte Funktion der Wörter erklären und um Beispiele bitten müssen, büßt die Übung nichts von ihrem schöpferisch-spielerischen Potential ein. Möglicherweise werden die Kursmitglieder spontan auf die Idee kommen, kontrastierende Wortpaare (zum Beispiel Vorspiel — Nachspiel) zu bilden, bis sie merken, daß einige scheinbare Parallelbildungen sich doch nicht entsprechen, entweder weil die Bedeutungskategorien der Vorsilben nicht die gleichen sind (zum Beispiel vorgeben — nachgeben) oder weil sich kein gültiger Beleg für das Gegenpaar finden läßt (zum Beispiel Vorurteil — \*Nachurteil). Weniger fortgeschrittene oder sprachschöpferische Gruppen können sich durchaus auf Wörterbücher oder ähnliche Listen verlassen, um auf mögliche Belege zu kommen. Diese Phase der Übung eig-

net sich auch als **Hausaufgabe**. – Ü2

3. Jetzt können Sie also den Text auf Overheadfolie projizieren, ohne den Titel preiszugeben.<sup>1</sup> Fordern Sie die Gruppe auf, ihre Reaktionen auf den Text vorzutragen ("Brainstorming") und halten Sie diese Reaktionen stichwortartig an der Tafel fest. Nach der vorangegangenen Übungsphase ist zu erwarten, daß die Studierenden auf das Begriffspaar "vordenken — nachdenken" aufmerksam machen werden. Dies muß aber bei weitem nicht bedeuten, daß sie sich über die Bedeutung und Konnotation der Wörter im klaren sind; auch die Tatsache, daß die Wörter kein Gegensatzpaar darstellen, ist ihnen vielleicht entgangen. Um den Themen- (und Diskurs-)kreis des Textes zu erklären, können Sie, falls notwendig, auf das Wort "Partei" hinweisen. Um welche Partei könnte es sich handeln und warum?

1. Quelle: *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 148, 30.6/1.7/1990, S. xxii.

# Ernste Spiele, spielerischer Ernst

In diesem Kapitel sollen Sie lernen, mit Sprache zu spielen, und zwar auf verschiedene Arten, in verschiedenen Stufen und mit verschiedenen Absichten. Einige dieser Spiele sind wirklich spielerisch, andere "spielen" vor einem ernsteren Hintergrund.

## Vorentlastung

Ü1 Was für Wörter sind "vor" und "nach"? Geben Sie für jedes Wort eine kurze Definition und finden Sie Belege (Beispiele) für deren Verwendung.

<i>vor</i>	<i>nach</i>
vor Sonnenaufgang	?
_____	nach Hause
_____	_____
_____	_____

Ü2 Und was ist jetzt? Finden (oder bilden) Sie Komposita (zusammengesetzte Wörter) mit den Vorsilben *vor-* und *nach-*. Findet man in jedem Fall ein Wortpaar (assoziierte Belege in beiden Spalten)?

<i>vor-</i>	<i>nach-</i>
vorher Vormittag ?	nachher ? nachdenken
_____	_____
_____	_____
_____	_____

4. Bei der Diskussion der "Bedeutung" des Textes können Sie die Frage nach seiner Textsorte stellen: handelt es sich um ein Gedicht und/oder um ein Rätsel oder um etwas anderes? Auf jeden Fall lohnt es sich zu diskutieren, was/wer gemeint ist. Anschließend können die Kursmitglieder passende Titel vorschlagen. Danach können Sie auf den autorisierten Titel hinweisen und ihn erklären beziehungsweise diskutieren lassen. – Ü3; Ü4

5. Abschließend sollten Sie unbedingt auf das sprachliche "Gestaltungsprinzip" des Textes zurückkommen: was auf den ersten Blick wie die Gegenüberstellung eines lexikalisch-logischen Gegensatzpaares (etwa: "Vordenken heißt: nicht nachdenken") aussieht, entlarvt sich im Nachhinein (nachdem man darüber nachgedacht hat) als ein ironischer Kommentar: der Bezug der beiden Elemente zueinander ist zwar nicht derjenige, der ursprünglich impliziert wurde, trotzdem (oder gerade deshalb) sagt er etwas Sinnvolles aus.

6. **Hausaufgabe:** Falls es der Zeitplan, das Interesse und der Kompetenzgrad der Gruppe erlauben, können die Studierenden einzeln oder in Kleingruppen versuchen, ähnliche Texte zu verfassen. Eine solche Aufgabe läßt sich leichter durchführen, wenn Sie (oder die Studierenden) zunächst etwas formelhaft vorgehen. Fangen Sie mit Präpositional- beziehungsweise Präfixpaaren wie "vor[-] / nach[-]", "ein- / aus[-]" "auf[-] / ab[-]", "über[-] / unter[-]" an, die zu Wörtern (zum Beispiel "einfallen – ausfallen") erweitert werden können. Mit diesen Wortpaaren können die Studierenden dann spielen, um auf ihre eigenen Gedichte, Rätsel, Definitionen oder Sprüche zu kommen. – Ü5

**Haupttext 1: Graffiti**

Das Wort "Graffiti" (es handelt sich um die Mehrzahl des italienischen (s)graffito [=eingritzte Wandmalerei]) dürfte der Gruppe bekannt sein. Allerdings

Lesen Sie bitte diesen Text:

Titel: \_\_\_\_\_

Er ist der Vordenker seiner Partei.  
Er denkt nie nach.

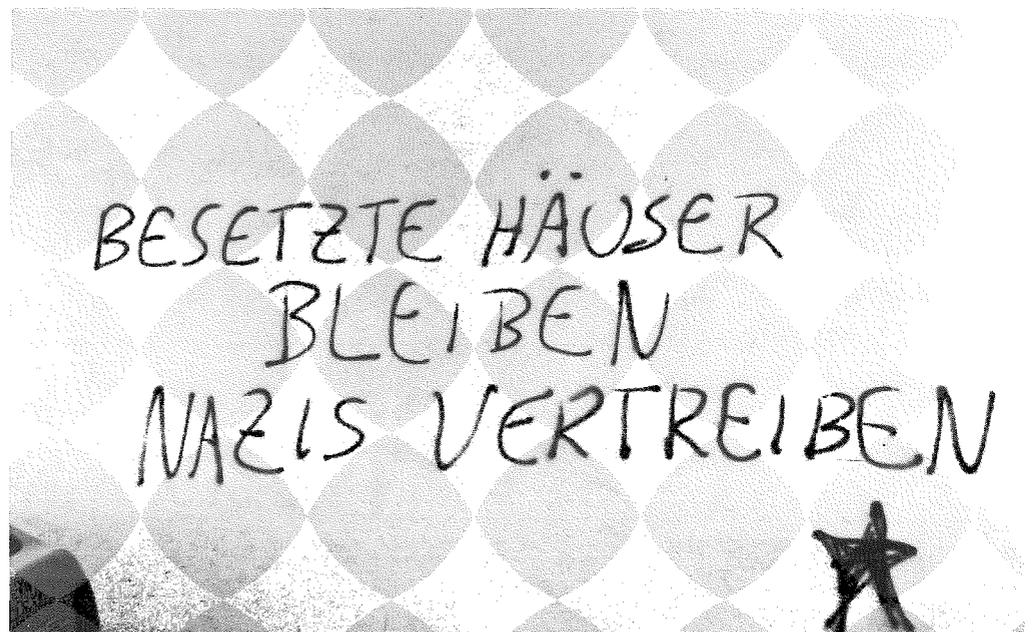
Ü3 Handelt es sich bei diesem Text um:

- |                            |                     |                            |                       |
|----------------------------|---------------------|----------------------------|-----------------------|
| <input type="checkbox"/> a | einen Roman         | <input type="checkbox"/> g | ein Gedicht           |
| <input type="checkbox"/> b | eine Kurzgeschichte | <input type="checkbox"/> h | eine Definition       |
| <input type="checkbox"/> c | ein Rätsel          | <input type="checkbox"/> i | eine Vokabelübung     |
| <input type="checkbox"/> d | ein Parteiprogramm  | <input type="checkbox"/> j | ein (Natur-)Gesetz    |
| <input type="checkbox"/> e | ein Rezept          | <input type="checkbox"/> k | einen Witz            |
| <input type="checkbox"/> f | einen Aphorismus    | <input type="checkbox"/> l | etwas anderes _____ ? |

Ü4 Schlagen Sie einen passenden Titel vor. Begründen Sie Ihren Vorschlag.

Ü5 Schreiben Sie selbst einen ähnlichen Text.

**Haupttext 1: Graffiti**



Ü1 Was assoziieren Sie mit dem Begriff "Graffiti" (Mehrzahl von "Graffito")?



Ü2 Handelt es sich hier um ein Graffito? Erklären Sie bitte.



Ü3 Kennen Sie andere Gebote oder Verbote?

Rauchen \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ü4 Was sind also die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Textsorten "Gebots- beziehungsweise Verbotsschild" und "Graffito"? Welche Eigenschaften kommen als Kriterien in Frage?

Erstellen Sie eine Tabelle zu den Textsorten "Schild" und "Graffito", die die Gemeinsamkeiten und Unterschiede darstellt.

Eigenschaft	Gebots- bzw. Verbotsschild	Graffito
öffentlich		
offiziell		

kann die Konnotation des Wortes schwanken: positiv besetzt erscheint das Wort in seiner ursprünglichen Bezeichnung einer Kunsttechnik (vergleiche "der Sprayer von Zürich"), negativ erscheint es im Sinne von "eigentumsschädigenden Schmierereien".

Obwohl es sich bei Graffiti meist um kurze Texte handelt (häufig einzelne Wörter oder einzelne Sätze), darf nicht übersehen werden, daß sie in Wirklichkeit *Komprimierungen komplexer Kontexte* sind. Sie repräsentieren also in prägnanter Kürze wesentlich umfangreichere Texte (ähnlich wie Sprichwörter) und setzen voraus, daß ihre Rezipienten—bewußt oder unbewußt, gewollt oder ungewollt—sich mit ihren sprachlichen und gesellschaftlichen Zusammenhängen (unter anderem: auch mit den "Regeln" der Textsorte "Graffito") auseinandersetzen.

**Bearbeitungsvorschläge**

1. Lassen Sie also zunächst einmal im Plenum ein Assoziogramm zum Begriff "Graffiti" zusammenstellen. Eine andere Möglichkeit, die sich auch mit der Idee des Assoziogramms verbinden läßt, besteht darin, Beispiele von deutsch- und/oder englischsprachigen Graffiti sammeln zu lassen. – Ü1
2. Projizieren Sie auf Overheadfolie oder zeigen Sie auf einem Schild den Text "Einfahrt freihalten" (Hinweis: solche Blechschilder sind in Deutschland leicht und billig zu bekommen). Lassen Sie jetzt in Kleingruppenarbeit die Frage erörtern, ob dieser Text zur Textsorte "Graffiti" gehört. – Ü2; Ü3

3. Beim anschließenden vergleichenden Gespräch im Plenum können Sie die Kriterien darstellen, die den Berichten der Gruppen implizit oder explizit zugrunde liegen. Eine Möglichkeit wäre, eine Tabelle wie die folgende aufzustellen und zu besprechen (Beispiel ).

Hier geht es nicht um objektiv "richtige" und "falsche" Antworten, sondern darum, daß die Studierenden ein analytisches und expressives Instrumentarium entwickeln, das Diskussionen sinnvoll

macht. Denkbar wäre auch, die Tabelle verlängern oder um eine oder mehrere Spalten erweitern zu lassen, um ähnliche oder kontrastierende Textsorten (zum Beispiel "Zwischenruf im Parlament", "geflüsterter Witz") in die Diskussion mit einzubeziehen.  
– Ü4

4. Jetzt schreiben Sie ein "echtes" Graffito an die Tafel oder projizieren es auf Overheadfolie:

Einfahrt freihalten. Freifahrt einhalten. Freiheit einfallen.

5. Warten Sie einfach auf die Reaktion der Gruppe. Wahrscheinlich wird sie spontan Kommentare liefern, die auf die im Graffito verkörperten sprachlichen Operationen eingehen. Falls notwendig, können Sie auch die Diskussion steuern, indem Sie die Gruppe bitten, jeden Satz zu erklären. Stattdessen oder zusätzlich könnte auch jedes Wort einzeln untersucht und gegebenenfalls ein Assoziogramm oder eine lexikalische Tabelle aufgestellt werden.

6. Nach dieser Einführung sollte die Klasse imstande sein, sich mit den Graffiti in Ü5 auseinanderzusetzen.<sup>2</sup>

In Kleingruppen oder als **Hausaufgabe** können die Studierenden einige Beispiele auswählen, untersuchen und nachher schriftlich oder mündlich erklären. Dabei sollen sie die "Grundform" des behandelten Textes (auch: die Wörter und Ausdrücke, die im Graffito "auseinandergenommen" werden) unbedingt berücksichtigen. Bei einer mündlichen Präsentation im Plenum sind interessante Vergleiche möglich, was die Auswahl und Behandlung der Graffiti betrifft.  
– Ü5

Und hier ein echtes Graffito:



Ü5 Unten ist eine Liste neuerer Graffiti. Wählen Sie einige aus und untersuchen Sie sie. Erklären Sie bitte den "Sinn". Sehen Sie in den von Ihnen ausgewählten Beispielen ein "Strukturprinzip"—wie und unter welchen Umständen sind diese Texte wohl zustandegeworden? Worauf beziehen sie sich? An wen sind sie adressiert?

Legal, Illegal: Scheißegal!

Legal—/Illegal—/Ikea-Regal

Kauft Deckel! Deutschland ist bald im Eimer.

Nie wieder Faschismus! Nie wieder Krieg!

Wie der Faschismus/Wieder Faschismus/Wider Faschismus

Krieg dem NATOD

Laßt Euch nicht BRDigen.

Nach-Rüstung kommt Krieg.

Ihr da Ohm macht doch Watt ihr Volt!

Ich stimme, du stimmst, er stimmt, sie stimmt—da stimmt doch was nicht.

Seid furchtbar und wehret euch.

Lieber Ente und roh, als ganz und gar.

2. Mehr dieser Graffiti findet man in der Reihe *Sponti-Sprüche*. Frankfurt a.M.: Eichborn, 1982. Andere in Claus Peter Müller-Thurau: *Lass uns mal 'ne Schnecke angraben. Sprache und Sprüche der Jugendszene*. Düsseldorf: Econ, 1983 (hier: Goldman-Tb., Bd. 6747).

## Haupttext 2: Zensur—Heinrich Heine und Wolfgang Neuß

Wenn Sprache verschwindet oder unterdrückt wird, zeigt sich häufig erst, wie wichtig sie ist. Wenn von “Sprachverlust” oder “Sprachunterdrückung” die Rede ist, denken wir automatisch an äußere Ursachen wie Krankheiten, akustische Störungen oder politische Verbote. Was passiert aber, wenn “Sprachprofis” ihr Sprachpotential selbst reduzieren? Man kann sich fragen: Wozu solche Spiele? Dieser Abschnitt des Kapitels geht dieser Frage nach.

Ü1 Hier ist ein Text mit Lücken. Versuchen Sie bitte, ihn zu rekonstruieren. Sie haben zwei Versuche. (Quelle: *Deutschland Nachrichten*, 30. November 1990, S. 7.)

### Keltischer Goldschatz

[            ]

Ein bayerischer Schatzsucher hat, wie die Prähistorische Sammlung in München am 22. November [            ], in der Nähe von Ottobeuren im Allgäu etwa 300 Goldmünzen aus der Keltenzeit (100 B.C.) [            ]. Die Münzen, die sechs verschiedene Prägungen aufweisen, [            ] aus 24karätigem, praktisch reinem [            ].

Nach bayerischem Landesrecht gehört der Fund je zur Hälfte dem [            ] und dem Besitzer des Grundstücks, auf dem ein Schatz gefunden [            ]. Der Freistaat Bayern hat ein Vorkaufsrecht. Der Finder [            ] Glück, daß er den Schatz nicht wenige Kilometer weiter westlich fand, wo Baden-Württemberg [            ]. Nach dem Recht dieses Bundeslandes gehört nämlich ein dort im Boden gefundener Schatz dem [            ].

### Keltischer Goldschatz

[            ]

Ein bayerischer Schatzsucher hat, wie die Prähistorische Sammlung in München am 22. November [            ], in der Nähe von Ottobeuren im Allgäu etwa 300 Goldmünzen aus der Keltenzeit (100 B.C.) [            ]. Die Münzen, die sechs verschiedene Prägungen aufweisen, [            ] aus 24karätigem, praktisch reinem [            ].

Nach bayerischem Landesrecht gehört der Fund je zur Hälfte dem [            ] und dem Besitzer des Grundstücks, auf dem ein Schatz gefunden [            ]. Der Freistaat Bayern hat ein Vorkaufsrecht. Der Finder [            ] Glück, daß er den Schatz nicht wenige Kilometer weiter westlich fand, wo Baden-Württemberg [            ]. Nach dem Recht dieses Bundeslandes gehört nämlich ein dort im Boden gefundener Schatz dem [            ].

## Haupttext 2: Zensur—Heinrich Heine und Wolfgang Neuß

Wenn Sprache verschwindet oder unterdrückt wird, tritt die Wichtigkeit sprachlicher Kommunikation stärker hervor. Wenn von Sprachverlust oder Sprachunterdrückung die Rede ist, denken wir automatisch an äußere Ursachen wie Krankheiten, akustische Störungen oder politische Verbote. Was passiert aber, wenn “Sprachprofis” ihr Sprachpotential selber reduzieren? Wozu solche Spiele? Der letzte Abschnitt dieses Kapitels geht dieser Frage nach.<sup>3</sup>

### Bearbeitungsvorschläge

1. Das Thema “unterdrückte Sprache” können Sie dadurch einführen, daß Sie “entstellte und reduzierte Sprache” vortführen. (Bücher schließen lassen.) Mögliche Sprachquellen wären: (1) Sie selbst, indem Sie beim Sprechen plötzlich den Mund durch die Hand verdecken; und (2) Tonbandaufnahmen (von Wetterberichten und/oder Nachrichtensendungen), bei denen Sie einige Stellen löschen oder bei deren Abspielen Sie die Lautstärke variieren, so daß einige Stellen nicht mehr hörbar sind.
2. Je nach der Spracherfahrung und den Fertigkeiten der Gruppe empfiehlt es sich, eine Abschrift des Textes vorbereitet zu haben, die beim wiederholten Abspielen der Sendung als Lückenübung eingesetzt werden kann. Erfahrungsgemäß wundern und freuen sich die Studierenden darüber, daß sie soviel verstehen können, ohne jedes Wort gehört zu haben. Das Vergleichen der versuchten Lösungen im Plenum kann auch zu interessanten Ergebnissen (sowohl beabsichtigten als auch unbeabsichtigten) führen. Ein Beispiel für einen solchen Text finden Sie in schon “reduzierter” Form in Ü1 (für Originaltext, siehe ).

---

3. Siehe auch: Bernd Ogan (Hg.): *Literaturzensur in Deutschland*. Stuttgart: Reclam, 1988 (=Arbeitstexte für den Unterricht, UB Nr. 15006).

3. Bitten Sie jetzt die Gruppe darüber nachzudenken, wann und unter welchen Umständen reduzierte beziehungsweise entstellte Sprache angetroffen werden kann. Die Überlegungen können sowohl in Kleingruppen als auch im Plenum stattfinden. Als Antworten können Beschreibungen einschlägiger Kontexte sowie Beispiele bestimmter Textsorten und Texte erwartet werden. – Ü2

Ü2 Die Lückentexte in Übung 1 sind Beispiele entstellter und reduzierter Sprache. Wann und unter welchen Umständen kann sonst reduzierte oder entstellte Sprache angetroffen werden?

Quelle bzw. Textsorte	Art der Entstellung bzw. Reduktion	Grund
Rundfunk/Nachrichten	fehlende Textpartien, störende Geräusche	technische Störung

Und was sagen Sie zu den beiden folgenden Texten?

Kapitel XII

Die deutschen Zensoren- - - - -

- - - - -

- - - - -

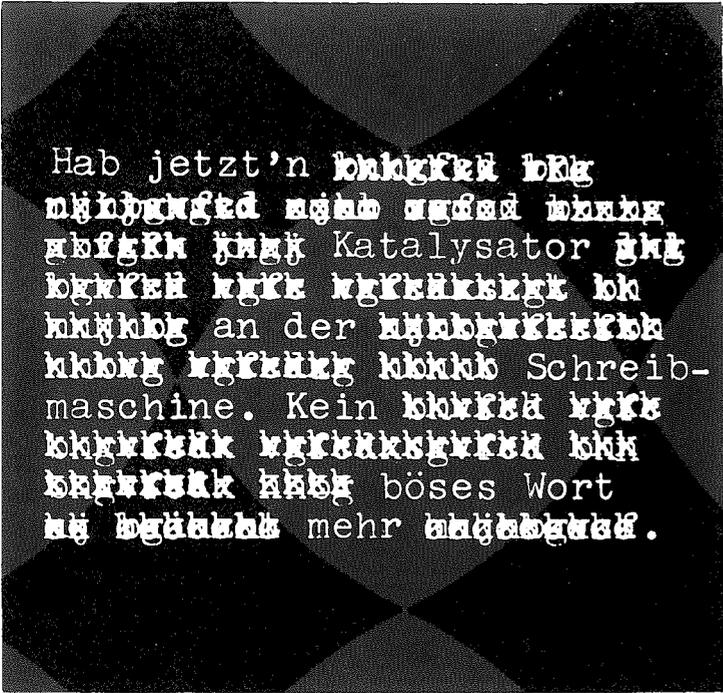
- - - - -

- - - - - Dummköpfe - - -

- - - - -

- - - - -

- - - - -



Der erste Text ist ein Kapitel aus Heinrich Heines *Ideen. Das Buch Le Grand* (1827), der zweite Text stammt von Wolfgang Neuß.

#### Zum Hintergrund

Heinrich Heine (1797–1856) hat die direkte und indirekte Macht der Zensur häufig erlebt. 1835 kam er mit vier anderen liberalen Schriftstellern auf eine besondere Publikationsverbotsliste des deutschen Bundestages. Vor und nach diesem Zeitpunkt mußte er seine Texte einer Vorzensur und einer Nachzensur unterziehen. Wenn der offizielle Zensor eine Stelle entdeckte, die die Obrigkeit, die bestehende Religion oder die öffentliche Moral “beleidigte” oder in Frage stellte, so konnte der Zensor entweder die Stelle streichen lassen oder das Buch beziehungsweise den Artikel ganz verbieten. Gestrichene Stellen wurden dann in den meisten Fällen nicht umgeschrieben, sondern durch Striche ersetzt. In diesem 1827 im Band *Ideen. Das Buch Le Grand* erschienenen Kapitel kehrt Heine die Waffen des Zensors gegen die Zensur.

Wolfgang Neuß war ein Berliner Kabarettist.

Ü3 Beim Artikel über den keltischen Goldschatz haben Sie als Leser/Leserin die fehlenden Informationen durch kontextbezogenes Lesen ersetzt. Wie verhalten Sie sich den Texten von Heine und Neuß gegenüber? Haben/hätten Sie auch hier Fehlendes ersetzt?

Ü4 Hätten Sie die Texte von Heine und Neuß zensiert? Wenn Sie “Zensor” gewesen wären, welche Stellen hätten Sie gestrichen? Warum? Schreiben Sie bitte.

Ü5 Schreiben Sie einen ähnlichen Text.

Ü6 Notieren Sie Ihre Gedanken zum Thema “Zensur/unerlaubte Sprache”.

4. Bearbeiten Sie die Texte von Heine und Neuß nacheinander oder verteilen Sie sie an verschiedene Kleingruppen (maximal vier Mitglieder). Ohne die Texte direkt eingeleitet oder erläutert zu haben, bitten Sie die Gruppen um Kommentare zu ihrem Text. Was die Kursmitglieder für erwähnenswert halten, ist ihnen überlassen. – Ü3; Ü4

Zum Hintergrund siehe Kästen vor Ü3.4

5. Nachdem die Gruppen ihre Arbeiten beendet haben, berichtet jede Gruppe im Plenum ihre Ergebnisse. Arbeitserleichterung: Text auf Overhead projizieren!

6. Anschließend können die berichteten Ergebnisse noch im Plenum verglichen und besprochen werden.

7. **Hausaufgabe:** Wo genügend Interesse besteht und ausreichende Kenntnisse der Kursmitglieder vorhanden sind, können sie versuchen, ähnliche Texte zu schreiben. – Ü5; Ü6

4. Zum Hintergrund über Heine, siehe Edda Ziegler: *Literarische Zensur in Deutschland 1819–1848. Materialien, Kommentare*. München, Hanser, 1983 (= Hanser Literatur-Kommentare, Bd. 18). Und über Neuß, Volker Kühn (Hg.): *Tunix ist besser als arbeitslos. Sprüche eines Überlebenden*. Reinbek: Rowohlt, 1985 (=rororo-Tb. 5556).

**Abschließende Betrachtung: Debatte**

Nachdem sich die Studierenden anhand von verschiedenen deutschsprachigen Texten mit dem Thema "unerlaubte Sprache" beziehungsweise "Zensur" befaßt haben, sollten sie Gelegenheit haben, über das Thema zu reflektieren, wie es sich auch auf ihre Situation und ihr Land bezieht. Gerade dieses Thema kann sich als "kritisch" im Sinne von "kontrovers" erweisen, deshalb ist es wichtig, daß die Studierenden einen eigenen "kritischen" Standpunkt herausarbeiten und artikulieren können.

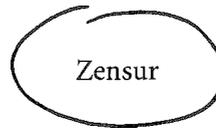
Zu diesem Zweck eignet sich die Textsorte "Debatte", da sie ein typisches Beispiel der nicht-zensurierten Rede darstellt. Wenn die Frage im Plenum ausgehandelt wird, fühlen sich alle beteiligt. Wenn alle die ihnen passende Seite wählen können, wird auch das Recht auf individuelle Meinungsäußerung respektiert. Eine Debatte erlaubt den Studierenden, gemeinschaftlich (in Teams) aber doch relativ selbständig zu arbeiten.

Die Kursmitglieder sollen sich auf die nächste Stunde vorbereiten können. Deshalb empfehlen wir, das Thema, die Teams und die "Spielregeln" im voraus festzulegen. Die Relevanz des Themas im Kontext dieses Kapitels sollte klar erkennbar sein. Andererseits sollte das Thema nicht zu viel Hintergrundwissen erfordern (zum Beispiel was die Geschichte der parlamentarischen Demokratie in Deutschland betrifft). Noch wichtiger dürfte der Bezug auf die Situation der Studierenden sein. – Ü1; Ü2; Ü3

Ein Thema, das sich in der Praxis gut bewährt hat, ist: "In einem demokratischen Staat dürfte es überhaupt keine Zensur geben."

**Abschließende Betrachtung: Debatte**

Ü1 Was fällt Ihnen zum Begriff "Zensur" ein?



Ü2 Bei welchen Textsorten ist eine Zensur wahrscheinlich? Inwiefern spielt die Technologie eine Rolle? Wer könnte versuchen, die Zensur auszuüben? Aus welchen Gründen?

Textsorte	Wahrscheinlichkeitsgrad groß/mäßig/gering/null	Zensor(en)	Gründe
Brief			
Debatte			
Dokumentarfilm			
Gedicht			
Graffito			
Interview			
Leserbrief			
Lottozahlen			
Nachrichtensendung			
Politikerrede			
Rapmusik			
Rock-Video			
Sprichwort			
Schülerzeitung			
Tagebuch			
Telefongespräch			
Vorlesung (Uni)			
Wetterbericht			
Zeitungsbericht			
_____			
_____			
_____			

Ü3 Zu den kritischen Mitteln der wissenschaftlichen und öffentlichen Kommunikation gehört die Debatte. Um eine Debatte abzuhalten, braucht man: (1) ein Thema, (2) Grundregeln, wie die Debatte verlaufen soll, (3) zwei Gruppen von Debattierenden, die die Argumente recherchieren und vortragen. Dazu gehört wohl auch ein Publikum (eventuell auch eine Moderatorin/ein Moderator oder eine Schiedsrichterin/ein Schiedsrichter). (Siehe auch Kapitel 4.)

Für Ihre Debatte schlagen wir folgendes Thema vor: "In einem demokratischen Staat dürfte es überhaupt keine Zensur geben." (Selbstverständlich können Sie auch ein anderes Thema nehmen.)

Sie können die Debatte so strukturieren, daß sie in eine Unterrichtseinheit von 45 bis 50 Minuten hineinpaßt:

	Pro-Seite	Contra-Seite
1. je 3 Minuten	Einleitung ("Thesen")	Einleitung ("Thesen")
2. je 7 Minuten	Ausführung der Argumente für die Zensur	Ausführung der Argumente gegen die Zensur
3. je 5 Minuten	Widerlegung der Argumente der Contra-Seite und Zusammenfassung	Widerlegung der Argumente der Pro-Seite und Zusammenfassung

Nachdem Sie sich auf das Thema und die Grundregeln geeinigt haben, können Sie die Teams zusammenstellen und Argumente sammeln.

---

---

---

---

---

---

---

In diesem Kapitel geht es darum, die Entstehung und Funktion von Sprichwörtern und sprichwörtlichen Redensarten genauer zu untersuchen. Sprichwörter wollen oft als Verhaltensempfehlungen verstanden werden, aber sie können auch andere Funktionen erfüllen. Lutz Röhrich zufolge lassen sie sich folgendermaßen definieren:<sup>1</sup>

Ein Sprichwort hat die Form eines abgeschlossenen Satzes in fester und unveränderlicher Formulierung, z.B. "Hunger ist der beste Koch." — "Wer lange hustet, wird alt." Oft wird die Form des Sprichworts durch Stabreim, End- oder Binnenreim noch besonders gefestigt: "Glück und Glas—wie leicht bricht das." — "Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß." — "Einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul." — "Je öller, je döller!" . . .

Unter einem Sprichwort verstehen wir also einen festgeprägten Satz, der eine unser Verhalten betreffende Einsicht oder eine Aufforderung zu einem bestimmten Verhalten ausspricht. Demgegenüber weisen sprichwörtliche Redensarten keine feste Prägung auf; sie sind in ihrer Tendenz beliebig einsetzbar; sie sind wertfrei, nicht normativ.

Wenn man mit ihnen spielt und sie variiert, wird ihre Aussagekraft kritisch überprüft. "Wahrheitskern" und unzutreffender Anspruch schälen sich heraus.

---

1. Lutz Röhrich: *Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*, Freiburg: Herder, 1991, Bd. 1, S. 23. Siehe auch Franz Eppert: *Sprichwörter und Zitate*. München: Klett, 1990.

# Besser ein Graffito in der Hand als ein Sprichwort im Mund

In diesem Kapitel untersuchen wir Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten. Sprichwörter wollen oft als Verhaltensempfehlungen verstanden werden, aber sie können auch andere Funktionen erfüllen. Sprichwörtliche Redensarten sind nicht so "normativ".

## Vorentlastung

Ü1 Was fällt Ihnen zu diesem Satz ein?



Kommt Zeit, kommt Rat.

Ü2 Kennen Sie ähnliche Texte? Zählen Sie bitte auf.

---

---

---

---

---

## Vorentlastung

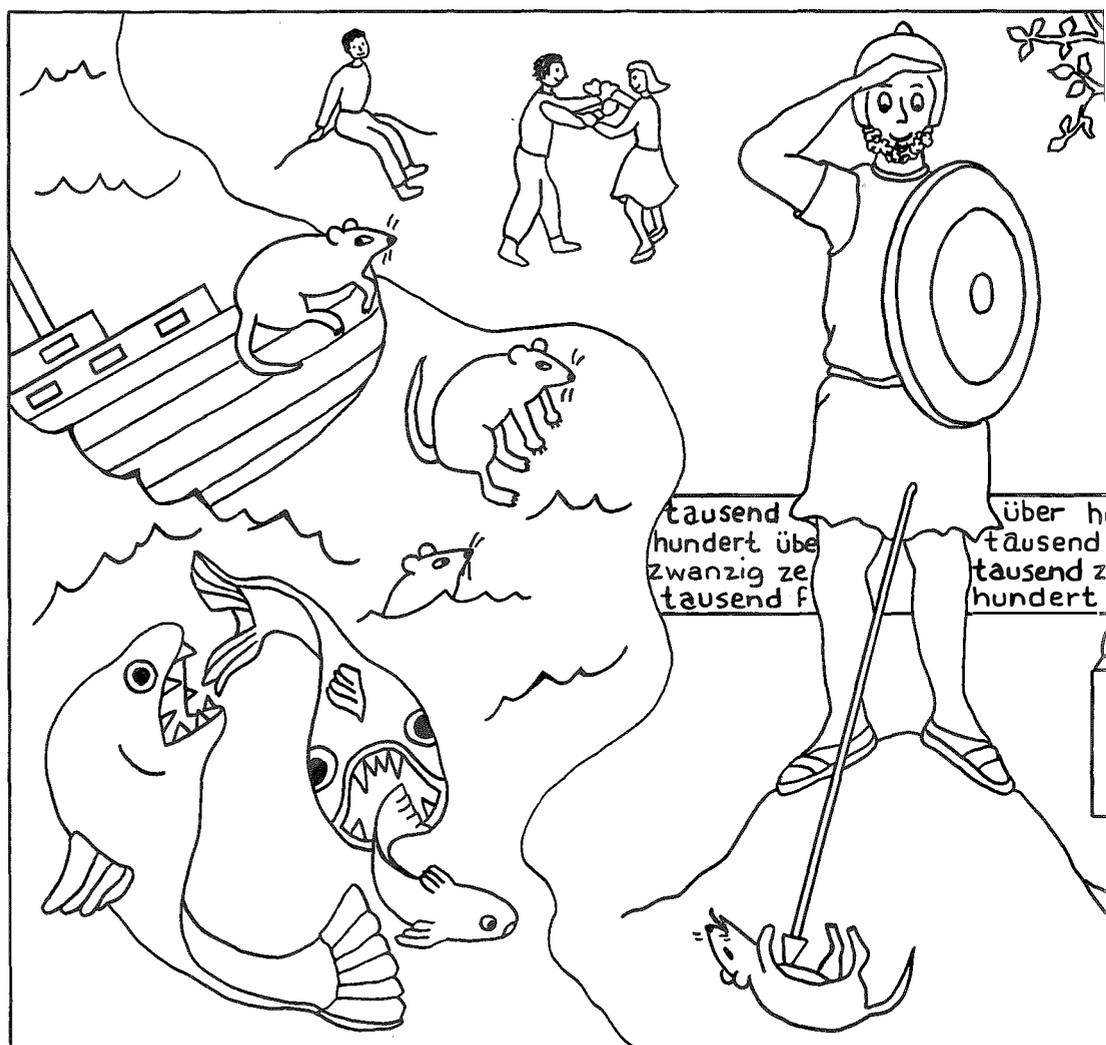
### Bearbeitungsvorschläge

1. Schreiben Sie irgendein Sprichwort an die Tafel, (zum Beispiel "Kommt Zeit, kommt Rat"), ohne zu betonen, daß es hier um Sprichwörter geht. Sammeln Sie Reaktionen der Gruppe auf diese Art von Sprache. Sammeln Sie anschließend deutsche Sprichwörter, die die Studierenden bereits kennen. (Kann sehr kurz gehalten werden.) – Ü1; Ü2

2. Das Sammeln können Sie mit Hilfe der folgenden Abbildung vertiefen. Dabei kommt es nicht so sehr auf "Vollständigkeit" an, sondern eher auf Kreativität, das heißt, die Studierenden können/sollen so fortfahren, wie sie es für sinnvoll halten. ☞ – Ü3
3. Bei dem einen oder anderen Sprichwort ergibt sich gegebenenfalls ein Vergleich mit der Muttersprache der Kursmitglieder. Gehen Sie ruhig darauf ein (hilft, die Relevanz zu erkennen), aber vertiefen Sie diesen Vergleich hier noch nicht. Es wird später detailliert darauf eingegangen.
4. Nachdem die Studierenden die Sprichwörter identifiziert haben und mit deren "Aussagen" vertraut sind, können sie sich mit der Funktion dieser Textsorte befassen. Diese Übung dient gleichsam als Vorentlastung des Textes "Was Worte alles können" im Kapitel 15, der den ganzen Themenbereich abschließt. – Ü4; Ü5

Ü3 Wieviele Sprichwörter erkennen Sie? Tragen Sie sie bitte ein. Kennen Sie entsprechende englischsprachige Sprichwörter?

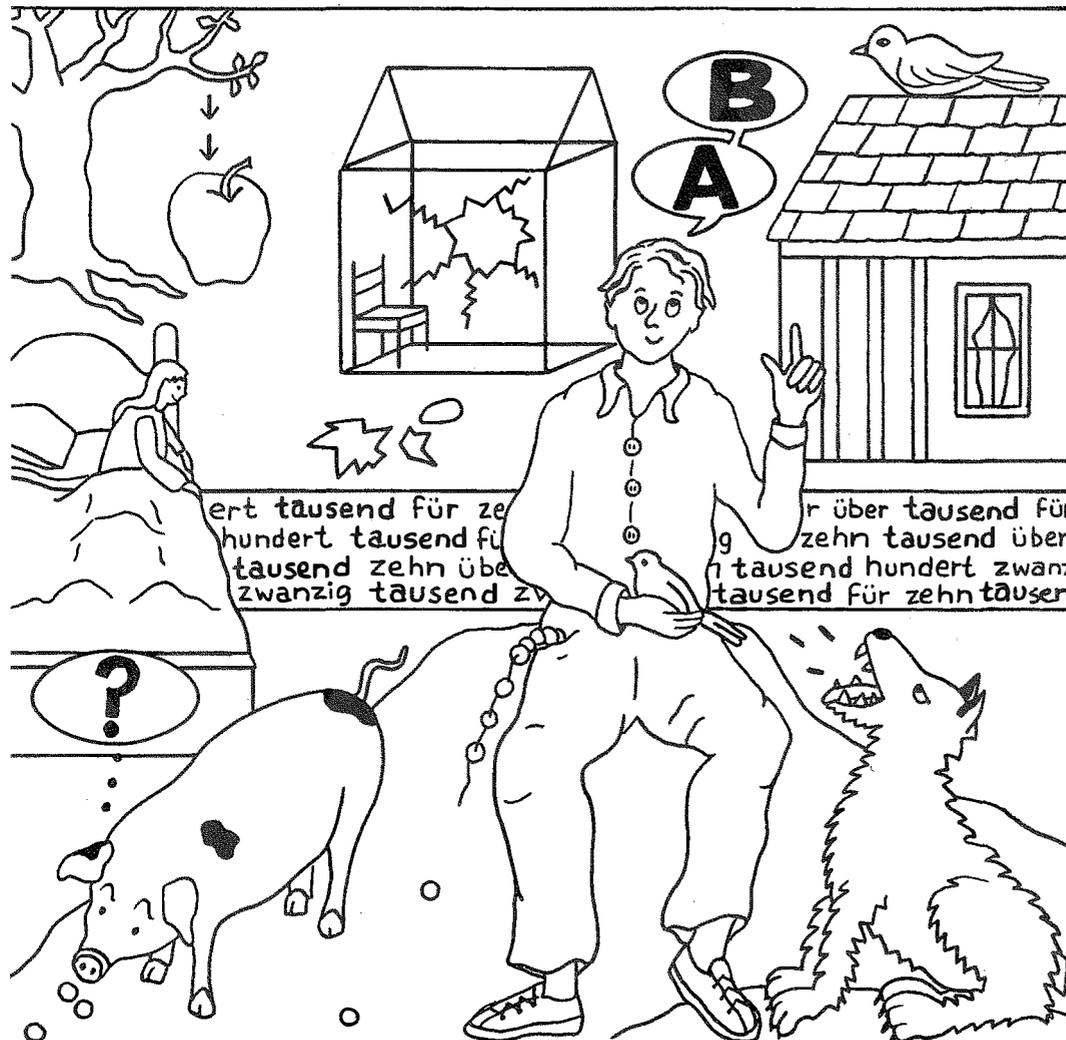
Deutsch	Englisch
1. _____	_____
2. _____	_____
3. _____	_____
4. _____	_____
5. _____	_____
6. _____	_____
7. _____	_____



8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_
11. \_\_\_\_\_
12. \_\_\_\_\_

Ü4 Wählen Sie einige Beispiele aus und versuchen Sie, folgende Fragen zu beantworten:  
 Unter welchen Umständen (Sprecher/in, Situation, Adressat/in) könnte man diese (und ähnliche) Sprichwörter hören beziehungsweise lesen?

Ü5 Welche Funktion(en) können diese Sprichwörter erfüllen? Finden Sie Beispiele für folgende Funktionen (Mehrfachnennungen möglich):



**Haupttext 1: Sprichwort-Generator**

Jetzt kennt die Gruppe einige syntaktische und funktionelle Merkmale der Textsorte "Sprichwort". Dieses rezeptive und analytische Wissen soll nun in Kreativität umgesetzt werden. Gleichzeitig werden herkömmliche Sprichwörter und sprichwörtliche Redewendungen dekonstruiert.<sup>2</sup>

**Bearbeitungsvorschläge**

1. Lassen Sie bitte die folgenden Sprichwortsegmente zuordnen (Partnerarbeit). Dabei können Sie je nach Zeitaufwand und Schwierigkeitsgrad nur den ersten (und) den zweiten oder alle drei Kastenpaare bearbeiten.  Besprechen Sie dabei, was diese Sprichwörter aussagen wollen oder die Aussage und Wirkung, die sie erzielen. – Ü1; Ü2; Ü3

Nr.	Funktion
_____ a	einen Sachverhalt beziehungsweise eine "Regel" <b>erklären</b>
_____ b	einen Sachverhalt beziehungsweise eine Verhaltensweise <b>bestätigen</b>
_____ c	einen Sachverhalt <b>zusammenfassen</b>
_____ d	eine Verhaltensweise <b>empfehlen</b>
_____ e	eine Verhaltensweise <b>kritisieren</b>
_____ f	eine Verhaltensweise <b>rechtfertigen</b>
_____ g	jemanden vor einer Gefahr beziehungsweise vor einer Verhaltensweise <b>warnen</b>
_____ h	jemanden <b>aufmuntern</b>
_____ i	jemanden <b>einschüchtern</b>
_____ j	jemanden <b>trösten</b>
_____ k	jemanden <b>zurechtweisen</b>
_____ l	_____
_____ m	_____
_____ n	_____

**Haupttext 1: Sprichwort-Generator**

Ü1 Ordnen Sie bitte zu. Was paßt? Fügen Sie die beiden Teile eines Sprichwortes zusammen und tragen Sie Ihre "Wiederherstellungen" in die erste Spalte ein. Später (Ü4) können Sie dann die "Originale" einsetzen.

<p style="text-align: center;">Wer zuletzt lacht, Lieber blau sein Die Pflicht ruft, Was lange währt, wird endlich gut—was lange gärt, Wer kriecht, Ich kam, sah Mach's gut, Das Fleisch war willig.</p>	<p>aber nicht so oft. Aber das Gras war naß. als schwarz sehen. hat's nicht eher begriffen. stolpert nicht. und verlor. wir rufen zurück. wird endlich Wut.</p>
--	---

*Wiederherstellungen*

*Originale*

1 Wer zuletzt lacht, hat's nicht eher begriffen.	Wer zuletzt lacht, lacht am besten.
2 _____	_____
3 _____	_____
4 _____	_____
5 _____	_____
6 _____	_____
7 _____	_____
8 _____	_____

2. Die Texte entstammen zum Teil den Sammlungen der *Sponti-Sprüche* (Frankfurt a. M.: Eichborn).

Ü2 Ordnen Sie bitte zu. Was paßt?

Einer für alle.  
Einer für alle,  
Kommt Zeit, kommt Rat.  
Kommt Zeit, kommt Rat.  
Kräht der Maulwurf auf dem Dach,  
Lache, und die Welt wird mit dir lachen.  
Liebe deinen Nächsten,  
Liebe deinen Nächsten wie dich selbst.  
Lieber ein Floh im Ohr,  
Lieber Ente und roh,  
Lieber mit dem Kopf durch die Wand,

als 'ne Wanze im Telefon.  
als ganz und gar.  
als gar keine Fenster.  
Kommen Zeiten, kommen Ratten.  
Kommt Unzeit, kommt Unrat.  
liegt der Hahn vor Lachen flach.  
sagte einer von vielen.  
Schnarche, und du schläfst allein.  
so schnell, wie du kannst.  
Und nichts für ungut.  
Aber laß dich dabei nicht erwischen.

*Wiederherstellungen*

*Originale*

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_
- 4 \_\_\_\_\_
- 5 \_\_\_\_\_
- 6 \_\_\_\_\_
- 7 \_\_\_\_\_
- 8 \_\_\_\_\_
- 9 \_\_\_\_\_
- 10 \_\_\_\_\_
- 11 \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Ü3 Ordnen Sie bitte zu. Was paßt?

Seid furchtbar  
Wir sind wieder wer,  
Ein Schwein, das Angst vor dem Metzger  
hat, wird nie ein Schnitzel.  
Wer ARD sagt,  
Die Schweine von heute  
Radfahrer aller Länder, vereinigt euch.  
Edel sei der Mensch,  
Ich kam, sah

aber wer/und vor allem wieder/und wieso immer wir?  
sind die Koteletts von morgen.  
und wehret euch.  
muß auch BRD sagen.  
Ein Student, der Angst vor dem Prof hat, wird immer was  
werden.  
und verlor.  
hilfreich und dumm.  
Ihr habt nichts zu verlieren außer euren Ketten.

*Wiederherstellungen*

*Originale*

1	_____	_____
2	_____	_____
3	_____	_____
4	_____	_____
5	_____	_____
6	_____	_____
7	_____	_____
8	_____	_____

Ü4 Tragen Sie jetzt bitte die wiederhergestellten Fassungen ein  und dann die Originale, auf die sich diese Fassungen beziehen. Als Hilfsmittel und Zusatzmaterial sind vor allem folgendes Lexikon und folgendes Übungsbuch zu empfehlen:

Lutz Röhrich: *Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. Freiburg/Basel/Wien 1991–1992.

Franz Eppert: *Sprichwörter und Zitate*. München 1990.

Ü5 Gibt es Äquivalente in Ihrer Sprache oder einer anderen Fremdsprache, die Sie kennen?

Ü6 Vergleichen Sie bitte Ihre Lösungen mit den Originalen und den anderen Sprachen.

## Haupttext 2: Graffiti

Bei den folgenden Texten handelt es sich um authentische Graffitisprüche, die eine lange Tradition in Deutschland haben und an vielen Häuserwänden und Brücken, in U-Bahntunnels und Bahnhöfen und auf vielen Schulbänken undsoweiter gefunden werden können.

Ü1 Ergänzen Sie bitte. Entwerfen Sie ein geeignetes Raster (unten ein Muster).

<i>Deutsch</i>	<i>Ergänzungen</i>	<i>Basistext</i>	<i>Kontext</i>	<i>Englisch</i>
----------------	--------------------	------------------	----------------	-----------------

Lieber krank feiern als . . .

Lieber saure Sahne als . . .

Lieber 'ne BILD-Zeitung kaufen, als gar kein . . .

Lieber Herr Präsident! Wir lassen uns nicht erlauben, was . . .

Wir wissen nicht, was wir wollen, aber das . . .

Sie wollen nur unser Bestes, doch . . .

Wir sind die Typen, vor denen . . .

Die Energie, die wir brauchen, bekommen wir . . .

Überall, wo wir sind, herrscht Chaos—aber . . .

2. Unter jedem Kastenpaar können die Studierenden ihre "wiederhergestellten" (aber immer noch nicht der Vorlage entsprechenden) Sprichwörter eintragen. Anschließend sollen die Vorlagen (Originale) bei den "Wiederherstellungen" eingetragen werden. Dabei können die Studierenden als Hausaufgabe Wörterbücher, andere Hilfsmittel und Auskunftspersonen zu Rate ziehen ("Guter Rat ist Euer"). – Ü4

3. Lassen Sie anschließend (Kleingruppen) englische Äquivalente zu den deutschen Sprichwörtern finden (soweit möglich) und dann vergleichen. Welche konzeptuellen Unterschiede ergeben sich? – Ü5

4. Bearbeiten Sie jeden Kasten vollständig wie beschrieben, bevor Sie zum nächsten übergehen. – Ü6

## Haupttext 2: Graffiti

Bei diesen Graffitisprüchen handelt es sich um Neuschöpfungen ohne direkte Originalvorlage, die aber auf den bekannten sprachlichen Strukturierungsmustern aufbauen. Sie stammen vorwiegend aus der Szenesprache der 80er Jahre.<sup>3</sup>

## Bearbeitungsvorschläge

1. Lassen Sie die Studierenden mögliche Ergänzungen zu diesen Sprüchen finden (Partnerarbeit/Kleingruppe). – Ü1

3. Quelle: Die Reihe *Spontisprüche* (Frankfurt a. M.:Eichborn).

2. Tragen Sie die Ergebnisse im Plenum zusammen und vergleichen Sie sie. Betrachten Sie nun die Originalbelege.  Vergleichen Sie diese mit den eigenen Produktionen. Worauf beziehen sie sich, welche Differenzen ergeben sich? Gibt es englische Entsprechungen? Können die Kursmitglieder ähnliche Sprüche ohne Vorlage schreiben? – Ü2; Ü3; Ü4; Ü5; Ü6
3. Fassen Sie abschließend schriftlich als **Hausaufgabe** und/oder mit dem Plenum (Diskussion) die Ergebnisse dieser Einheit zusammen. – Ü7

**Gegenüberstellung: “Apfelmus” und “Sprichwörter”**

Die hier abgedruckten Beispiele “deutscher Unsinnspoesie”<sup>4</sup> setzen die oben behandelte Thematik in einer anderen Textsorte (Gedicht) fort. Auch hier geht es wieder um Anspielungen auf originale Sprichwörter und um Verdrehungen (“Sprichwörter”). Bei der Bearbeitung ist zu beachten, die Texte—wenn nötig—vorzuentlasten. Allerdings macht das sprachliche Niveau der Gedichte dies nicht unbedingt erforderlich.

**Bearbeitungsvorschläge**

1. Zur weiteren Bearbeitung bietet sich an, jeweils nur den Anfang eines der beiden Gedichte vorzugeben und dieses von den Studierenden zu Ende schreiben zu lassen. Die verschiedenen Ergebnisse könnten anschließend im Plenum vorgetragen, verglichen und diskutiert werden.  – Ü1
2. Beide Gedichte könnten sich auch für “Testaufgaben” eignen.

Ü2 Tragen Sie Ihre Lösungen zusammen. Fertigen Sie eine Liste an.

Ü3 Vergleichen Sie jetzt mit den Originalbelegen (Basistexten).  Schreiben Sie diese in die zweite Spalte.

Ü4 Können Sie die Kontexte (re)konstruieren? Schreiben Sie bitte verschiedene Hypothesen auf.

Ü5 Kennen Sie ähnliche Sprüche aus einer anderen Sprache? Tragen Sie sie bitte in die letzte Spalte ein.

Ü6 Erfinden Sie neue Sprichwörter (Englisch/Deutsch).

---

---

---

---

---

---

---

---

**Gegenüberstellung: “Apfelmus” und “Sprichwörter”**

Ü1 Schreiben Sie diese Texte bitte weiter:

**Apfelmus**

Der Stamm fällt weit vom Apfel  
 Der Fall stammt vom weiten Apfel  
 Der weite Apfel fällt \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Aus: Klaus Peter Dencker (Hg.): *Deutsche Unsinnspoesie*. Stuttgart: Reclam, 1978 (=Universal-Bibliothek, Nr. 9850), S. 273, 256.

## Sprichwörter

Man darf dem Tag nicht vor dem Abend dankbar sein  
und soll das Schicksal nicht für alles loben.

Ein \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Vom Himmel fallen keine Hunde.  
Dem Glücklichen gehört die Welt.  
Dem Mutigen schlägt keine Stunde.

3. Anschließend kann die Gruppe das Potential, die Bedeutung und Gefahren von Sprichwörtern diskutieren.  
– Ü2

Vergleichen Sie jetzt mit den Originalen.  Wie sind sie wohl zustande gekommen? Und was sagen sie aus?

Ü2 Diskutieren Sie das Potential, die Bedeutung und Gefahren von Sprichwörtern.

Die hier behandelten sprachlichen Grenzverletzungen bewirken nicht selten einen—gewollten oder ungewollten—komischen Effekt, gleichzeitig aber decken sie sonst verborgene Regeln auf, die sowohl sprachlicher als auch soziokultureller Art sein können. Das heißt: um diese "Intersprache" zu verstehen, muß man auch Aspekte der Interkulturalität sowie der Diskursbeschaffenheit berücksichtigen, die über die deutschsprachige und die englischsprachige Kultur Aufschluß geben können.

## Vorentlastung

Die Zubringertexte (Vorentlastungen) stellen zwei Realisierungen einer englisch-deutschen Mischsprache dar. Die Graffiti setzen ein relativ hohes Niveau der (zwei)sprachigen Kompetenz und Lust an Sprachspielen voraus. Die Hinweise für Deutschlandreisende wenden sich vor allem an sprachlich und touristisch relativ unerfahrene englischsprachige Reisende.

## Bearbeitungsvorschläge

1. Mehrere Behandlungsmöglichkeiten bieten sich an:
  1. Sie präsentieren beide Textkästen gleichzeitig auf Overheadfolie;
  2. Sie präsentieren die Kästen im Plenum in einer Ihnen sinnvoll erscheinenden Reihenfolge;
  3. Sie beauftragen Kleingruppen, sich mit je einem der Kastentexte zu beschäftigen, um ihn nachher dem Plenum vorzustellen;
  4. Sie präsentieren nur einen der Kästen; der andere wird nicht vorgestellt beziehungsweise wird als **Hausaufgabe** verteilt.

2. Unabhängig von der Art der Präsentation steht die Reaktion der Kursmitglieder auf den Text (die Texte) im Mittelpunkt. Möglicherweise wird sich diese Reaktion zunächst als Verwunderung oder Unverständnis äußern (das ist in erster Linie in Bezug auf die Graffiti zu erwarten). Das bedeutet, daß die Regularitäten der Texte (zweisprachige Wort- beziehungsweise Reimspiele, hinter denen sich ein Protest oder Scheinprotest verbirgt) den Studierenden noch nicht klar geworden sind. Möglich ist aber auch (im Hinblick auf den Touristentip), daß das Unpassende der wortwörtlichen Übersetzung übersehen wird. Doch werden die meisten Gruppen imstande sein, ohne allzu große Hilfe von Ihnen mit den Texten zurechtzukommen. – Ü1; Ü2; Ü3; Ü4

# Eine Portion gemischte Sprache, please

In diesem Kapitel geht es um “vermischte Sprache”, insbesondere um deutsch-englische Misch-Texte.

## Vorentlastung

Hier lesen Sie ein paar Graffiti-Sprüche, die in Deutschland relativ weit verbreitet sind.

- **Make love—net woahr?**
- **No Atomkraft in my Apfelsaft.  
No Atomstrom in my Wohnhome.**
- **Legalize Himbeereis.**

Ü1 Beschreiben Sie mögliche Situationen, zu denen diese Sprüche passen könnten.

---

---

---

Ü2 Graffiti sind Komprimierungen komplexer sprachlicher Kontexte. Wie wird das hier sprachlich realisiert? Rekonstruieren Sie bitte die Kontexte.

Beispiel: **Wer ARD sagt, muß auch BRD sagen.**

Sprachlicher Kontext: Als Muster fungiert die Redewendung “Wer A sagt, muß auch B sagen”. Das heißt, man muß die Verantwortung für die Folgen einer bestimmten Aktion “A” übernehmen. Diese Folgen (“B”) sind meistens unumgänglich.

Politischer Kontext: “ARD” ist das 1. Deutsche Fernsehprogramm in der BRD (Bundesrepublik Deutschland). Die ARD ist eine “öffentlich-rechtliche Rundfunkanstalt”, das heißt, sie steht unter gewissem staatlichem Einfluß. Hier wird also impliziert: wer die ARD sehe, unterstütze das politische System der BRD. Die Folgerung daraus wäre also: wenn Du nicht das politische System unterstützen willst, solltest Du lieber ein anderes Programm einschalten . . .

Und jetzt rekonstruieren Sie die Kontexte obestehender Graffiti.

Ü3 Vergleichen Sie mit ähnlichen Graffiti, die Sie kennen.

3. Wenn die Klasse sich mit beiden Textkästen befaßt, stellt sich auch die Frage, wie sich die Texte zueinander verhalten. Hier müssen Sie wohl darauf gefaßt sein, steuernd einzugreifen, um auf das Thema des Kapitels hinzuweisen. – Ü5

Ü4 Der folgende Ausschnitt stammt aus einem “touristischen” Text über Deutschland.

**Lufthansa Airlines** has nonstop flights to Frankfurt four times a week. Lufthansa also offers a bonus high-speed train service along the Rhine to transatlantic passengers, direct from the Frankfurt airport.

Some practical advice: although people on this side of the water will tell you that everyone in the FRG speaks English fluently, don't count on it. Learn at least these basics: *Wo ist der Kunst Museum?* (Where is the art museum?) *Der Scheck, bitte.* (The check, please.)

Helena Z. in *Western Living*.

Was würden Sie Landsleuten empfehlen, die sich auf diese Vorschläge verlassen wollen? Wie verläßlich/ glaubwürdig erscheint Ihnen der Text? Begründen Sie bitte und formulieren Sie Alternativen.

Ü5 Und was für allgemeine Empfehlungen würden Sie machen?

#### Redemittel

Ihr solltet . . .
Ich würde empfehlen . . .
Zu empfehlen wäre . . .
Man muß unbedingt . . .
Das Wichtigste . . .
Ohne _____ geht es nicht.
Wenn man . . .
Es ist dringend zu raten . . .

Ü6 Wann kann man Ihrer Meinung nach Sprachen mischen? (Schreiben Sie bitte.)

#### Zusatztexte

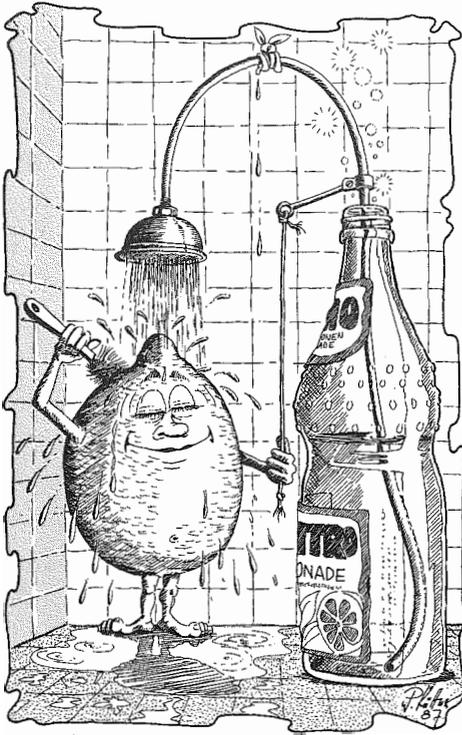
Die Zusatztexte sind sofort verständliche, zum Teil visuelle Beispiele der gemischten Sprache.<sup>1</sup> Auf Bearbeitungsvorschläge verzichten wir.

---

1. Quelle: Heinz Günter Heygen: *Most English for Runaways*. Frankfurt a. M.: Eichborn, 1987.

Zusatztexte

**THE LEMON-SHOWER**



Die Zitronenbrause



**AGAINST SEX**  
Gegenverkehr

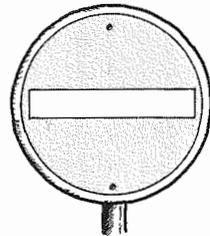


**ROLLING STONES**  
Steinschlag

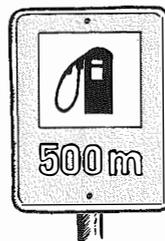
**SHERIFF STATION**  
Zollstelle



**NO "DRIVE IN"**  
Verbot der Einfahrt

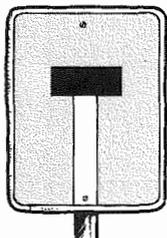


**WALKING STOP**  
Wanderparkplatz



**PUB**  
Tankstelle

**LITTLE BAG STREET**  
Sackgasse



**ANDY'S CROSS**  
Andreaskreuz



## Haupttext 1: Redewendungen

Hauptgegenstand des Kapitels sind die "intersprachlichen" und "interkulturellen" Gefahren, aber auch die schöpferischen und spielerischen Möglichkeiten der Sprachmischung. Dieser Teil des Kapitels stellt den Studierenden einige "echte" deutsche Redemittel zur Verfügung.

Gleichzeitig aber bietet er die Gelegenheit, intersprachliche Fehlerquellen aufzudecken und zur Basis spielerischen Umgangs mit der englischen und der deutschen Sprache umzugestalten.

Beim ersten Haupttext dieses Kapitels handelt es sich nicht um einen zusammenhängenden Prosa- oder Lyriktext im üblichen Sinne, sondern um eine Sammlung von Redewendungen, die (leicht verändert) Hans-Georg Heubers Buch *Talk one's head off/Ein Loch in den Bauch reden. Englische Redewendungen und ihre deutschen "opposite numbers"* (Reinbek: Rowohlt, 1982 [=rororo sachbuch 7653]) entnommen sind. Den Einstieg bildet der einleitende Absatz zum "Text".

### Bearbeitungsvorschläge

1. In den einleitenden Zeilen zu diesem Teil des Kapitels kommen schon drei Redewendungen vor: *zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen*, *auf dem Holzweg sein* und *auf etwas Gift nehmen*. Bitten Sie also die Gruppe, den Text durchzulesen und sich Fragen zu notieren.
2. Sammeln Sie dann diese Fragen im Plenum. Verstehen die Studierenden den Text, insbesondere die drei Redewendungen?
3. Kennen die Studierenden entsprechende englischsprachige Ausdrücke? Gäbe es andere Möglichkeiten im Deutschen, den Sinn dieser Redewendungen auszudrücken? Welche bildlichen beziehungsweise begrifflichen Ähnlichkeiten und Unterschiede gibt es zwischen den Redewendungen der verglichenen Kulturen?

## Haupttext 1: Redewendungen

In diesem Teil des Kapitels werden Sie *zwei Fliegen mit einer Klappe* schlagen. Erstens werden Sie einige deutsche Redewendungen kennenlernen beziehungsweise wiedersehen: was bedeuten sie, wie benutzt man sie, ohne *auf dem Holzweg zu sein*? Zweitens werden Sie feststellen, inwiefern diese deutschen Ausdrücke sich mit Ausdrücken aus anderen Sprachen sprachlich und begrifflich decken. Was passiert, wenn man deutsch- und englischsprachige Ausdrücke und Begriffe mischt, die man eigentlich auseinanderhalten müßte? Wie im ganzen Kapitel werden Sie auch hier die Gefahren sowie spielerischen Möglichkeiten der "Intersprache" kennenlernen: *darauf können Sie Gift nehmen!*

Ü1 Sammeln Sie deutsche Redewendungen.

Ü2 Ordnen Sie bitte zu.

ein Tropfen auf dem heißen Stein  
ein Haar in der Suppe  
ein Sturm im Wasserglas  
ein hohes Tier  
die Katze im Sack kaufen  
nicht alle Tassen im Schrank haben  
das Eisen schmieden, solange es heiß ist  
das Handtuch werfen  
zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen  
auf dem Holzweg sein  
über den Berg sein  
zwischen zwei Stühlen sitzen  
vom Regen in die Traufe  
auf Nummer sicher gehen

to make hay while the sun shines  
to kill two birds with one stone  
a tempest in a teapot  
to be out of the woods  
to sit on the fence  
a bigshot  
to buy a pig in a poke  
out of the frying pan into the fire  
a fly in the ointment  
to have bats in one's belfry  
to bark up the wrong tree  
to throw in the towel [or sponge]  
a drop in the bucket  
to play it safe

Ü3 Zeichnen/Machen Sie ein Bild, auf dem möglichst viele der oben aufgelisteten Redewendungen abgebildet werden.

## Haupttext 2: Filserbriefe

Ein Sonderfall der Intersprache und Interkultur sind die sogenannten "Filserbriefe", die von Zeit zu Zeit in der *Süddeutschen Zeitung* erscheinen.

Der Haupttext dieses Kapitels besteht aus einem deutschen und einem englischen Filserbrief. Hier ein erstes Beispiel:

Susi, meine Süßigkeit,

wohl, das nimmt wirklich den Keks! Es war schlecht genug, als Fergies Vati gefangen wurde, sein favorites Haus von krankem Ruf verlassend—aber wir können solche kleinen Imperfektionen übergucken; nach allem, für die obere Kruste sind Visiten zu solchen Etablierungen immer ein Part des Lebens gewesen, und niemand hat je ein Augenlid gefledermaust.

### Zum Hintergrund der Bezeichnung "Filserbrief"

Dahinter steckt eine literarische Figur des Volksschriftstellers Ludwig Thoma: "Frisch von der Leber weg, frei wie ihm der Schnabel gewachsen ist, schreibt der königlich-bayerische Landtagsabgeordnete Jozef Filser in seinen Briefen vom Beruf, von den persönlichen Problemen und den Abenteuern in der Großstadt. . . ."

### Ü1 Übersetzen Sie bitte wörtlich:

Susi, my sweet,

---

---

---

---

---

---

---

### Ü2 Erstellen Sie eine "Wörterbuchliste" von äquivalenten Ausdrücken.

meine Süßigkeit

wohl

den Keks nehmen

Haus von krankem Ruf

gefangen werden verlassend

nach allem

---

---

---

---

---

---

---

4. In Kleingruppen können die Studierenden jetzt versuchen, möglichst viele deutsche Redewendungen (eventuell mit ihrem englischsprachigen Äquivalent) aufzulisten. – Ü1
5. Nachdem die Gruppen ihre Arbeit beendet haben, können sie die Ergebnisse dem Plenum berichten. Über die Auswahl, Erklärung, englische Entsprechungen kann diskutiert werden.
6. Sie können die Gruppe bitten, die englischen Redewendungen den deutschen zuzuordnen. – Ü2
7. Die Studierenden können versuchen, die Redewendungen bildlich darzustellen. – Ü3
8. Bei fortgeschritteneren Gruppen besteht die Möglichkeit, im Vorgriff auf den zweiten Haupttext (die sogenannten "Filserbriefe") mit den Folgen wortwörtlicher Übersetzung zu spielen.

### Haupttext 2: Filserbriefe

Ein Sonderfall der Intersprache und Interkultur sind die sogenannten "Filserbriefe", die von Zeit zu Zeit im Feuilleton der *Süddeutschen Zeitung* erscheinen.<sup>2</sup> Die Wirkung des Filserbriefes basiert auf dem fingierten ungeschickten Zusammenspiel zweier Sprachen miteinander, von denen die eine als die "Basisprache", die andere als die "Ausdrucksprache" fungiert.

2. Zum Hintergrund der Bezeichnung "Filserbriefe": "Dahinter steckt eine literarische Figur des Volksschriftstellers Ludwig Thoma: Frisch von der Leber weg, frei wie ihm der Schnabel gewachsen ist, schreibt der königlich-bayerische Landtagsabgeordnete Jozef Filser in seinen Briefen vom Beruf, von den persönlichen Problemen und den Abenteuern in der Großstadt [vgl. Ludwig Thoma: *Jozef Filser's Briefwexsel*. München: Piper, 1986]". Aus: Gisela Daum: *Your True Gisela. Die englischen Filserbriefe aus der Süddeutschen Zeitung*, hrsg. v. Egbert von Meckinghoven. Frankfurt a. M.: Eichborn, 1988, S. 3.

Weil Syntax und Wortwahl der Ausdruckssprache von der Basissprache maßgeblich beeinflusst werden, unterlaufen den Briefschreibern eine Reihe von scheinbaren Interferenzfehlern, die denen ähneln, die bei allzu wortwörtlichen Übersetzungen vorkommen. Erst dann, wenn man den Text in die (fingierte) Basissprache "rückübersetzt", läßt sich der Basistext (und damit der Sinn) des Briefes (wieder)herstellen. Es gibt zwei Arten des Filserbriefes: bei deutschen Filserbriefen ist die Ausdruckssprache Deutsch; bei fremdsprachlichen (zum Beispiel englischen) Filserbriefen dient Deutsch als die Basissprache.

Der Haupttext dieses Kapitels besteht aus einem deutschen und einem englischen Filserbrief.<sup>3</sup>

**Bearbeitungsvorschläge**

1. Um die Arbeit mit den Texten zu erleichtern, gleichzeitig aber den Studierenden die Gefahren der ungeschickten Handhabung von Wörterbüchern klarzumachen, sollten alle ein deutsch-englisches, englisch-deutsches Wörterbuch zur Hand haben, wenn mit den Filserbriefen gearbeitet wird.
2. Da die Kursmitglieder erwarten, deutsche Texte zu lesen, empfiehlt es sich, mit dem deutschen Filserbrief anzufangen. Am leichtesten erfolgt der Einstieg, wenn der erste Absatz des Briefes auf Overheadfolie präsentiert wird (siehe Kasten).
3. Danach warten Sie einfach die Reaktion(en) der Gruppe ab. Die Erwähnung "Fergies" (gemeint ist natürlich die [damalige] Frau des britischen Prinzen Andrew, Sarah Ferguson) dürfte ausreichen, um einige Mitglieder auf die Idee zu bringen, daß es sich um einen englischen (und englischsprachigen) Inhalt handelt. Die Anredeform legt darüber hinaus nahe, daß sie es mit einem Brief zu tun haben. Falls die Verwirrung zu groß ist, können Sie aber

die obere Kruste

ein Part des Lebens

ein Augenlid fledermausen

Ü3 Rekonstruieren Sie bitte den englischen Basistext.

Ü4 Reformulieren Sie den Text in idiomatischem Deutsch.

Ü5 Schreiben Sie den Brief zu Ende.

Ü6 Bearbeiten Sie jetzt den Rest des Textes nach dem bekannten Muster.

Ü7 Unterstreichen Sie alle Redewendungen und wichtigen "Fehlübersetzungen". Ersetzen Sie diese "Fehlübersetzungen" durch idiomatische Äquivalente:

<i>Deutsche Fehlübersetzung</i>	<i>Englischer Ausdruck</i>	<i>Deutsches Äquivalent</i>
<i>das nimmt den Keks</i>	<i>that takes the cake</i>	<i>das ist ja das Letzte</i>
<i>die obere Kruste</i>	<i>the upper crust</i>	<i>die oberen Zehntausend</i>
<i>ein Augenlid fledermausen</i>	<i>to bat an eyelid</i>	<i>mit der Wimper zucken</i>

3. Quelle: *Süddeutsche Zeitung*, 7./8.10.1989; 26./27.5.1990.

### Royale im Hundhaus

Susi, meine Süßigkeit,

wohl, das nimmt wirklich den Keks! Es war schlecht genug, als Fergies Vati gefangen wurde, sein favorites Haus von krankem Ruf verlassend—aber wir können solche kleinen Imperfektionen übergucken; nach allem, für die obere Kruste sind Visiten zu solchen Etablierungen immer ein Part des Lebens gewesen, und niemand hat je ein Augenlid gefledermaust.

Dann kamen die Stories von Prinzessin Anne und ihren stabilen Jungen auf der einen Hand und Mark Phillips mit seinem Anrufmädchen auf der anderen. Zu beginnen mit, dachte ich, es war alles eine Ladung Abfall, aber es gibt keinen Rauch ohne Feuer . . .

Und bevor Du Jack Robinson sagen kannst, gehen die Prinzessin Royal und ihr pferdeverrückter Mann ihre separaten Wege—sie spalten auf nach 16 Jahren zusammen im publikten Auge. Ich kann mich still erinnern, wie die Queens älteste Tochter und der handsome Ordinäre in Liebe fielen und sich engagierten. Sie schienen wirklich füreinander ausgeschnitten zu sein—ein perfektes Match. Und jetzt kommt alles apart an den Säumen.

Was ist die Welt kommend zu? Jede Mariage hat ihre Raufs und Runters, und ich bin nicht so sternig-äugig als zu denken, daß das Leben als königlicher Sohn-in-Gesetz total ohne seine Malzurücks ist. Aber ich frage Dich, sollten nicht unsere Regler zusammenkleben für besser oder für schlimmer? Wenn sie es nicht managen können, was sind wir mindere Mortale erwartet zu tun?

Es ist keine lachende Materie. Ich kriege einen Lump in meinem Rachen an dem Gedanken, daß unsere altersalten Institutionen graduell den Gully runtergehen. Ich hoffe, es markiert nicht den kompletten Brichrunter der Sozietät.

Aber ich wette, Eure Papiere und Magazine haben jetzt einen Feldtag! Das ganze Geschäft ist kein Zweifel all über die Frontpagen gepflastert, komplett mit Exklusivbildern der royalen Kuppel, einander schmutzige Blicke gebend. Ja, Eure Photographierer sind mit ihren langen Linsen und Dunkelraum-Tricks wahrlich unegalisiert. Still, man hat auf die helle Seite zu schauen: Diese regulären Skandale innerhalb der regelnden Häuser sind Eurer Reporter und Nachrichtenagenten Brot und Butter. Ohne unsere Königlichen würde ein ganzer Ast der deutschen Industrie kollabieren.

Jetzt habe ich Dir wirklich ein Ohrvoll gegeben, Susi, aber ich mußte es von meiner Brust abkriegen. Ich werde Dich auf-zu-Datum halten auf den spätesten royalen Affären, damit Du es gerade von des Pferdes Mund kriegst und nicht auf die deutsche Presse dependieren muß. Und jetzt gehe ich, den Sack zu schlagen—ich muß morgen wieder am Crack der Dämmerung aufsein.

Liebe,  
Charles

vorschlagen, die Studierenden sollen den Text ins Englische übersetzen, wobei sie sich gerne ihrer Wörterbücher bedienen können. – Ü1

4. Nachdem den Studierenden das "Übersetzungsprinzip" klar geworden ist, können sie eine Liste der Äquivalenzen in Form von "Wörterbucheinträgen" aufstellen. [☞] – Ü2
5. Bitten Sie die Kursmitglieder, sich die Frage zu überlegen, welche sprachlichen Phänomene sich in erster Linie zu solchem Mißbrauch anbieten? Unter Umständen werden sie vermuten, daß es sich um semantische Einheiten handelt (vor allem bei idiomatischen Ausdrücken und festen Redewendungen), die auch mit syntaktischen Strukturen (Wortstellung, Verbindung des finiten Verbs mit Partizipien beziehungsweise Infinitiven) verbunden sind.
6. Das Wesen des Problems läßt sich am besten an einem Beispiel erklären, das auch dazu dient, Strategien zur Vermeidung solcher Mißgriffe vorzuschlagen. Daher sollten die Studierenden in Gruppen oder im Plenum versuchen, den englischen "Basistext" des Abschnitts wiederherzustellen. Falls dieser Text in Gruppenarbeit erstellt wird, können die Ergebnisse noch im Plenum verglichen werden. [☞] – Ü3
7. Anschließend kann im gleichen Verfahren eine idiomatische deutsche Übersetzung erfolgen. [☞] – Ü4
8. Wenn die Kursmitglieder diese "unverfälschte" Fassung mit dem Filserbrief vergleichen, werden sie feststellen, daß ihre im Schritt 5 aufgestellte Hypothese um einen Punkt erweitert werden muß: in der Idiomatik des Deutschen spielt der richtige Gebrauch von Partikeln eine erhebliche Rolle. Ohne diese Partikeln kann zwar die Grammatik stimmen, aber dem Text fehlt der echte deutsche "Geschmack". (Zur Partikellehre siehe Kapitel 18 mit Übungen.)

## Let mother nature grow!

9. Sammeln Sie jetzt Vorschläge dazu, wie der Brief weiter geschrieben werden könnte. Achten Sie auf inhaltliche und sprachliche Aspekte! – Ü5
10. Anschließend können die Studierenden anhand des vollständigen Textes des Filserbriefes entweder zu Hause oder in Gruppenarbeit die Punkte 4, 6 und 7, eventuell in getrennten Vorgehenswegen, wiederholen. Wenn in Kleingruppen gearbeitet wird, kann jede Gruppe einen Absatz bearbeiten. Diese Arbeit kann jederzeit abgebrochen werden (da das Prinzip ausreichend dargestellt ist). – Ü6; Ü7
11. Bei der nächsten Sitzung, beziehungsweise nachdem die Gruppen ihre Arbeit abgeschlossen haben, können die Ergebnisse im Plenum verglichen werden. Die Teiltex-te können zusammengestellt, vervielfältigt und beim nächsten Treffen verteilt werden. – Ü8
12. Beim zweiten (englischen) Filserbrief kann man ähnlich vorgehen. – Ü9; Ü10; Ü11; Ü12
13. Fortgeschrittenere beziehungsweise engagierte Gruppen können in Gruppenarbeit oder als Hausaufgabe ihre eigenen Filserbriefe schreiben. Hierzu sind folgende Schritte erforderlich (– Ü13):
  1. Ein Thema finden (in den meisten Fällen dürften solche Themen in Frage kommen, die für die Kultur der Basissprache typisch sind und sich von der Perspektive der Fremdkultur aus etwas exotisch ausnehmen);
  2. Einen Basistext schreiben, der eine Anzahl von idiomatischen Ausdrücken und syntaktischen Strukturen enthält, deren wortwörtliche Übersetzung zu einem verfilsernten Ergebnis führen wird. (Man kann auch in umgekehrter Reihenfolge zunächst einschlägige Redemittel sammeln und sich dann auf ein zu ihnen passendes Thema einigen.)

Dear Peter,

I say you: Eco, that is the mesh—no, not Umberto Eco. I mean eco as it for life and nature stands. Therewith you in the picture are: I must you unbethinged what over the garden-party tell, to which me newly the Hubers two houses wider inloaded had. What I from an earlier beseek in their garden beheld had, was: All clean and orderly, all what right is. The grass was cut two times the week, no goose-flowers or lion-tooth in sight, all flowers in row and penis, the roses injected with heavy gift against the louses. Shortabout: a garden, how he in the book stands, but total dead, what eco onbelongs.

Yes my, when I now in this garden came, flipped I out! He was not again to know. The wonderbar straight-line barock design was total in kraut and roots. Trees, bushes and plants were growing like in a wild clock-forest. I was baff and asked the Huber, what now with the louses is, which him earlier—after his own words—over the head grew. He declared it me hairlittle: Against these beasts had he now mary-beetles and ear-knipers. That brings it full—and no heavy garden-work more!

Only: Wherefrom had the Hubers this shining idea? Alone come they namely not on so what. Tofirst wanted they not so right hereout with the language, then gave they to, that they a course at in the folk's highschool beseeked had: "Ecology for the house-use" or so similar. The result: They are absolute eco-fans now. And then was she so friendly to show me their swimming-pool. They name it "wet-biotop" now, with sea-roses therin and many other plants which I not behold can. On what they only waited: some nice little frogs and also a clapperstork—no, not to bring the childrens, but to ingrip, when the frogs overhandtake.

The only horsefoot in this paradise on earths: Some neighbours is Huber's newmodern garden a thorn in the eye. First this shocking outlook, and then all the unkraut coming thereover into their civilized gardens. They cited Huber even before the kadi. But they became not right—the right is namely on sides of the frogs and the unkraut in this our republic! And the Huber is now always grinning: Never was it so light to lay the hands in the lap, let mother nature grow, and stand equaltimely on the top of the progress!

*Your true Gisela*

Ü9 Übersetzen Sie bitte wortwörtlich.

Ü10 Unterstreichen Sie alle Redewendungen und wichtigen Fehlübersetzungen.

Ü11 Erstellen Sie eine Liste der wichtigsten Redewendungen in idiomatischem Deutsch.

ich sag dir:  
im Bild sein  
alles, was recht ist

...

vor den Kadi (das Gericht) zitieren  
die Hände in den Schoß legen

Ü12 Vergleichen Sie Ihre Erfahrungen mit beiden Filserbriefen. Was halten Sie vom Englischen Königshaus, was von Mutter Natur?

### Wie vermeidet man (ungewollte) Filser-Effekte?

Filserbriefe lesen und schreiben macht Spaß. Der Filserstil sollte aber bewußt und mit Absicht (als Zeichen einer erreichten oder sich entwickelnden bilingualen Kompetenz) verwendet werden; sonst kann er Mißverständnisse, sogar Peinlichkeiten verursachen.

Wie vermeidet man ungewollte Filsereffekte?

1. Vermeiden Sie "falsche Analogien": je **ähnlicher** die zwei Sprachen, zwischen deren Wortschatz, Struktur und Denkwelt Sie vermitteln wollen, **desto mehr Vorsicht ist geboten!** Denken Sie schon "im System"—das heißt im sprachlichen und gedanklichen Rhythmus der Zweitsprache. Seien Sie sich bewußt, daß sich Interferenzfehler leicht einschleichen können.
2. Wenn Sie einen Ausdruck im Wörterbuch nachschlagen, suchen Sie den richtigen (kontextualisierten) Eintrag. Dieser Hinweis ist besonders wichtig im Falle von Idiomen und festen Redewendungen. Wenn eine solche Redewendung aus einem Verb und einem Nomen besteht, sollten Sie beide nachschlagen.
3. Präpositionen, Präfixe und Wortstellung verleiten im deutsch-englischen Zusammenspiel häufig zu Verwechslungen.
4. Geben Sie sich nicht mit dem erstbesten Beleg zufrieden; achten Sie immer auf den Kontext!

**Ü13** Schreiben Sie selbst einen Filserbrief an eine Freundin/einen Freund, Ihre Zeitung, die *Süddeutsche Zeitung*, Ihre Lehrerin/Ihren Lehrer, uns (die Autoren) . . .

3. Den Filsertext schreiben.
4. Eine idiomatische Fassung schreiben. (Auch hier ist eine Arbeitsteilung möglich und produktiv, solange die Ergebnisse anschließend verglichen und diskutiert werden.)

#### **Methodologische Nachüberlegung: Sind Filserbriefe gemeingefährlich?**

Warum führen wir den Studierenden gerade solche Übersetzungspraktiken vor, die sie am besten vermeiden sollten? Diese Frage werden sich manche Unterrichtenden und Studierenden stellen. Es gibt mehrere Antworten darauf.

In erster Linie möchten wir die Studierenden auf eine sprachliche Gefahrenquelle aufmerksam machen, die wir in den anderen Kapiteln im Rahmen der Interkulturalität behandelt haben: die Interferenzfehler, die aus der falschen Annahme (nach dem Prinzip der falschen Analogie) hervorgehen, die Fremdsprache beziehungsweise die Fremdkultur operiere nach den gleichen Regeln wie die Heimatkultur.

Zweitens aber wollen wir noch einmal die Bedeutung des Kontextes und des Zusammenwirkens von Intention und Rezeption (mit anderen Worten: der Rhetorik- und Diskursanalyse) in der Kommunikation hervorheben: was in dem einen Fall als krasser Fehler angekreidet wird, erntet unter anderen Umständen als witziges Sprachspiel Beifall.

Und drittens meinen wir, daß das Lesen und Schreiben von Filserbriefen und anderen Textsorten, deren Wirkung auf der Verletzung von sonst "heiligen Regeln" beruht, einfach Spaß macht. Dieses Vorgehen thematisiert gleichzeitig die Überkorrektheit, die im Sprachunterricht häufig praktiziert wird (und so tödlich sein kann). Das führt zu kritischer Selbstreflexion alltäglicher Praxis.

Gegenüber finden Sie und die Studierenden einen Kasten, der praktische Hinweise enthält, wie unbeabsichtigte Filsereffekte am besten vermieden werden können.

## Gegenüberstellung

In der Gegenüberstellung stehen zwei miteinander verwandte Behandlungen des Themas "Amerikanismen im Gegenwartsdeutsch" zur Verfügung:

- ein Artikel zu diesem Thema aus dem *Spiegel*<sup>4</sup> und
- ein Foto aus den in New York erscheinenden *Deutschland Nachrichten*, das den *Spiegel*-Artikel kommentiert und veranschaulicht.<sup>5</sup>

Sie haben also die Wahl zwischen einem Text, der recht gute Sprachkenntnisse voraussetzt, und einer sprachlich und gedanklich verhältnismäßig einfachen Behandlung des Themas.

## Bearbeitungsvorschläge

1. Sammeln Sie im Plenum Beispiele für Germanismen im Englischen und anschließend für Anglizismen beziehungsweise Amerikanismen im Deutschen. (Sie können die Gruppe eventuell an Sue Carrolls Artikel und die Erwiderung in der *Abendzeitung* erinnern.) Daß im deutschen Sprachgebrauch Anglizismen und Amerikanismen unterschieden werden, wird den wenigsten bekannt sein; um diese Kategorisierung zu veranschaulichen, können Sie auf die bei Übersetzungen übliche Formel "aus dem [Englischen/ Amerikanischen/ Kanadischen usw.] übersetzt" hinweisen.

Alternativeinstieg: Schreiben Sie, ohne Ihre Absicht zu verraten, einige Germanismen und Anglizismen beziehungsweise Amerikanismen an die Tafel oder präsentieren Sie sie dem Plenum auf Overheadfolie. (Beispiele: *Gesundheit, Ersatz, Blitz, kaputt, mach' schnell, verboten, frankfurter, schnitzel; Aircondition, Fast-food, Service, City, Weekend, Brainstorming, cool, antönnen*.)

2. Lassen sich anhand von diesen Belegen irgendwelche Schlüsse ziehen? Wie stehen die Studierenden zum Thema "Fremdwörter": halten sie solche -ismen für problematisch, interessant, normal . . . ?
3. Um die unter Punkt 2 oben erarbeiteten Hypothesen anzuwenden und die Gruppe auf den Wortschatz des *Spiegel*-Artikels vorzubereiten, können Sie jetzt den "Test" (Ü1) ausfüllen lassen. Die Vokabeln sind alle dem Artikel entnommen. Unter den möglichen Antworten finden sich auch solche Fehlleistungen, wie sie in den beiden letzten Absätzen des Artikels vorkommen.

Lassen Sie die Fragen in Kleingruppenarbeit beantworten und die Ergebnisse anschließend im Plenum vergleichen. (Vergleiche eine ähnliche Aufgabe unter Ü3.) – Ü1

4. Lassen Sie jetzt den Artikel in Kleingruppen vorlesen und kommentieren oder als **Hausaufgabe** lesen und vorbereiten.

Einen "sanfteren" Einstieg können Sie dadurch schaffen, daß Sie das erste Foto aus den *Deutschland Nachrichten* (es bezieht sich direkt auf den Artikel) auf Overheadfolie vorstellen.

Der Artikel läßt sich auch auf Overheadfolie Absatz für Absatz enthüllen, bis Stoff und Stil vertraut sind.

5. Im Plenum können die Kursmitglieder (eventuell gruppenweise) ihre Reaktion vorstellen; anschließend werden die verschiedenen Fragen und Standpunkte verglichen und besprochen.

Wegen der Länge und Komplexität des Artikels könnte es vorteilhaft sein, die Gliederung des Textes zu untersuchen: in wieviele Teile gliedert er sich? Sind die Studierenden mit der vorgeschlagenen Gliederung einverstanden?

4. *Der Spiegel*, 7.5.1990, Nr. 19, S. 278–280.

5. *Deutschland Nachrichten*, 1.6.1990.

## Gegenüberstellung

Hier finden Sie zwei verwandte Texte zum Thema "Amerikanismen im Gegenwartsdeutsch."

Ü1 Kreuzen Sie die passende Definition an!

1 **Übersetzerdienst**

- a ferry service
- b translation service
- c social work agency

2 **bescheuert**

- a crazy
- b observant
- c referring to Swiss watchmaker

3 **Fimmel**

- a joystick (for videogame)
- b anatomical term
- c passion

4 **Ausgrenzung**

- a Vienna suburb
- b exclusion
- c ostrich

5 **Pflegemilch**

- a skin conditioner
- b synthetic babyfood
- c duck feather

6 **Ausfallstraße**

- a detour
- b main thoroughfare out of a city
- c unsafe roadway

7 **zunehmen**

- a increase
- b like, admire
- c deliver, present

8 **nachsteigen**

- a pursue, follow
- b descend
- c second-best

9 **Gehirnwäsche**

- a pillow cover
- b automatic car wash
- c indoctrination

10 **thüringisch**

- a locked
- b referring to eastern German state
- c bankrupt

11 **schlecken**

- a make fun of
- b lick
- c of questionable quality

12 **ausgesetzt**

- a set forth
- b expelled (from school)
- c exposed to

13 **heimlich**

- a ugly
- b secretly
- c familiar

14 **kapitulieren**

- a begin a new chapter
- b plant vegetables
- c yield, surrender

15 **ausmachen**

- a identify, discover
- b succeed
- c slap

16 **Kauderwelsch**

- a chewing gum
- b inexpensive cheese dish
- c balderdash, gibberish

## Auf den wings der fantasy

### Auch wenn viele Deutsche nichts verstehen: Die Amerikanisierung der Sprache nimmt "rasend" zu.

Broder Carstensen von der Uni Paderborn, Sprachwissenschaftler seit mehr als 30 Jahren, braucht beim Einkaufen neuerdings Übersetzerdienste: Was ein "dress-shirt", "city-shirt" oder "leisure-shirt" ist, weiß ein trendbewußter Jungverkäufer weit besser als der altgediente Amerikanist.

Zwei Generationen jünger, aber hilflos wie der Professor vor dem Hemd steht im Hamburger Amerikano-Eissalon die Kundschaft vor den Köstlichkeiten. Bestellt wird mit dem Zeigefinger: Vor "brandied black cherry" und "swiss almond choc" kapituliert selbst der Kenner und kann nicht mehr ausprechen, was er schleckt.

Szenen aus dem Konsumentenalltag: Deutsch ist out. "Rasend schnell wie noch nie", das hat Carstensen festgestellt, steigt die Zahl der Wortimporte aus Amerika. In Wirtschaft, Technik, Wissenschaft, im Freizeit-, Sport- oder Mediendeutsch gab es, sagt der Wissenschaftler, seit 1945 "keinen solchen Boom".

Besondere Missetäter haben die Sprachforscher auch schon ausgemacht: "Bescheuert" findet Professor Carstensen vor allem "das, was die Werbung mit der Sprache treibt". Von "Verbalimperialismus" Amerikas spricht, nicht minder aufgebracht, sein Kollege Alois Brandstetter aus dem österreichischen Klagenfurt.

Auch außerhalb der Universitäten fällt die Neusprach auf. Harschen Beschwerden sah sich kürzlich beispielsweise ein Münchner Kaufhaus ausgesetzt, das in einer Zeitungsanzeige für Jeans aus Amerika geworben hatte: Auf 10 Zeilen hatten die Texter 25mal Anglo-Deutsch untergebracht, darunter Kauderwelsch wie "Trendcolors", "Jeans-Dressing" und "Fashion-Varianten".

Gegen den "Fremdwortfimmel" ihres Arbeitgebers ging auch die Gewerkschaft der Bundesbahner an—mit Erfolg: Das "Cash-Management" wurde wieder in "Generalkasse" umbenannt, der "After-Sales-Service" in "Fahrgeld-Erstattungsdienst".

Und in Mainz-Bischofsheim traten streitbare Konsumentinnen an zum Kampf gegen das Englisch im Supermarkt: Sie riefen auf zum Boykott gegen die Waren, "bei denen wir nicht verstehen, was draufsteht".

Die Proteste haben wenig mit Sprachpurismus und Deutschtümelei zu tun. Vielmehr fühlen sich vor allem ältere Menschen als Fremde im eigenen Land. Die Angst vor der Ausgrenzung im Alltag ist "unheimlich verbreitet", glaubt der Mainzer Übersetzer und Volkshochschullehrer Alfred Probst.

Der Pädagoge schickte seine Englisch-Schüler auf die

Pirsch, um Amerikanismen zu sammeln, die sie nicht verstehen. Heraus kam eine "unglaublich lange Liste".

So ist in der Kosmetikabteilung des Kaufhauses die Tönungscreme zum "flawless finish liquid make-up" mutiert, die Pflegemilch zur "cellular treatment foundation" und der Nagellack zum "nail enamel". Auch der männliche Kunde kommt kaum mehr ohne Lexikon aus: Wo er einst Rasiercreme und Gesichtswasser erwarb, stößt er heute auf Merkwürdigkeiten wie "skinscent", "cleansing scrub" oder "razor burn relief".

Fast ebenso anfällig wie die Körperpflege-Branche ist die der Modemacher. Da kommt die Herrensocke aus Schmollenberg, der Exotik zuliebe, "on wings of fantasy" daher, und der Wäschehersteller aus 7450 Hechingen, den Tragekomfort seiner Feinripp-Unterhosen im Sinn, setzt auf den Hauch der großen Welt: "Form follows function". Bei den Damentrikotagen ist der Schlüpfer zum "Tanga", "Hüft-Slip" oder "French Knicker" geworden, und das Hemdhöschen von früher wird jetzt "Body" genannt.

Auch wenn die Werbung in Deutschland-Ost gerade erst ihre Netze auswirft, linguistisch ist der Anschluß längst perfekt: Vor allem die Sprache der Jugend ist, wie der Kölner Sprachwissenschaftler Wolf Oschlies ermittelt hat, längst "gesamtdeutsch". "Coolness" zählt in Ost und West, und nicht erst seit der Wende tanzt in Kalkreuth/DDR die Jugend im "Disco-Club Hip Hop".

Für "Chip & Charme" aus Erfurt warb die thüringische Mikroelektronik bereits vor zwei Jahren auf Plakatwänden an den Ausfallstraßen, und pünktlich zum Sportspektakel in Seoul pries sich international eine Firma namens "Jena measurement" als "offizieller Weitenmesser olympischer Spiele" an.

Nun, im neuen Ost-Deutschland ist Englisch schick und als Sprache der Marktwirtschaft ohnehin gefragt. Und selbst die PDS bedient sich nun ohne Hemmung der Sprache des ehemaligen Klassenfeinds: "Don't worry, take Gysi!"

In der Bundesrepublik, so hat Sprachwissenschaftler Carstensen ermittelt, nimmt seltsamerweise der Gebrauch von fremden Worten zu, die viele Menschen nicht verstehen. Der Professor ließ rund 700 Bundesbürger testen, und das Resultat beweist, daß Rätsel besonderen Reiz ausüben: Da wurde "Patchwork" als "Fliegenklatsche", der "Drop-Out" als "Münzautomat für Bonbons", der "Underdog" als "Bekleidungsstück für junge Mädchen" identifiziert. Selbst altgediente Wortimporte wie "Vamp" oder "Slapstick", in Funk und Fernsehen geläufig, waren fast der Hälfte der Testpersonen unbekannt.

Und als die "Aspekte"-Redaktion des ZDF den Folgen des "Vormarsches internationaler Wörterbrigaden" nachstieg, verstand einer der Befragten den Begriff "Brainwashing" besonders schön falsch: "Hab' ich noch nie gegessen."



Eis: deutsch oder american?

Ü2 Schreiben Sie Ihre Ansichten zum Thema: "Sind Fremdwörter eine Gefahr für die Sprachen?"

Ü3 Projekt: Wenn Sie **Bekannte, die kein oder wenig Deutsch verstehen**, nach der Bedeutung folgender Wörter fragten, wie würden sie wohl antworten? Warum?

1 **Kugelschreiber**

- a kitchen implement to make noodles
- b bowling scorekeeper
- c ballpoint pen

5 **bedienerfreundlich**

- a subservient, obsequious
- b easy to use
- c not class-conscious

2 **Landtagsabgeordnete**

- a member of provincial parliament/state legislature
- b winner of prize for agricultural excellence
- c part-time farm workers

6 **Taschenbücher**

- a paperbacks
- b notebooks, diaries
- c pasta speciality from southern Austria

3 **Hypothek**

- a old-fashioned idea
- b collection of artwork and books dealing with horses
- c mortgage

7 **Spaß**

- a river in eastern Germany, near Poland
- b exclamation of disgust
- c fun

4 **Unternehmen**

- a funeral home
- b industry
- c subtitle

6. Sieht die Gruppe eine Gefahr für die deutsche oder ihre eigene Sprache, wenn Fremdwörter übernommen werden oder gar "überhandnehmen"? – Ü2

7. Einigen aus der Gruppe wird eventuell das Spiel *Balderdash* bekannt sein (vgl. Ü1, Lösung 16c oben). Bei diesem Sprachspiel geht es um die Erfindung von falschen aber irgendwie plausiblen Definitionen für unbekannte Wörter.

In den beiden letzten Absätzen des Artikels ist von einem Test die Rede, bei dem einige Antworten zu "balderdash"-ähnlichen Ergebnissen führten. Was würde passieren, wenn im Land, in dem der Kurs gehalten wird, eine ähnliche Umfrage zu deutschen Begriffen stattfände? Bitten Sie die Gruppe, einen solchen "Sprachtest" aufzustellen und (mit wirklichen oder fingierten Antworten) auszuprobieren. Wenn sie Bekannte, die kein oder wenig Deutsch verstehen, nach der Bedeutung folgender Wörter fragten, wie würden sie wohl antworten? Warum? – Ü3

Ein Exemplar eines solchen Testbogens finden Sie gegenüber, aber die Studierenden sollen auch andere Testwörter finden.

8. Wenn Sie beim Ausfüllen des Bogens Lachen, Schmunzeln und dergleichen festgestellt haben, können Sie nach den Ursachen fragen. Was ist hier komisch, unverständlich und so weiter?

9. Die Reaktionen auf den Bogen können zu einer Diskussion über gewollte und ungewollte Komik und über die Ursachen und Auswirkungen der "vermischten Sprache", wie sie in diesem Kapitel zum Ausdruck kommt, führen. Eine schriftliche Zusammenfassung könnte sich anschließen. – Ü4

Ü4 Diskutieren Sie über gewollte und ungewollte Komik und über die Ursachen und Auswirkungen der "gemischten Sprache", wie sie in diesem Kapitel zum Ausdruck kommt.

# Kapitel 14

Bei der Behandlung der Werbesprache und der Politikersprache ist etwas Vorsicht geboten, denn es handelt sich bei diesen sprachlichen Erscheinungen nicht unbedingt um etwas Nachahmenswertes (Floskeln, Lügen, Verkaufstricks).<sup>1</sup> Gerade die eingänglichen dummen Sprüche bleiben ja besonders leicht im Gedächtnis haften und werden dann immer wieder verwendet. Dennoch begegnet man ihnen unausweichlich und häufig unbewußt und ist deshalb gefährdet, solange man die Gefahr nicht erkennt. Wir sind deshalb also der Meinung, daß es durchaus angebracht und nötig ist, sich dieser alltäglichen (schleichenden) Gefahren sowohl in der Fremdsprache als auch in der Muttersprache bewußt zu werden.

## Vorentlastung

Umreißen Sie kurz die Problematik des Themas "Politikersprache—Werbesprache". Sammeln Sie Belege dafür und auch für andere Erscheinungen von "Hohl-Sprache". Warum verwendet man diese Sprachformen, was soll damit erreicht werden? Lassen Sie die Gruppe Hypothesen aufstellen und begründen. – Ü1

---

1. Vgl. Helmut Ortner (Hg.): *Keiner fragt—Politiker antworten. Jugendliche zum »Dialog mit der Jugend«*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1985 (=Fischer BOOT, Bd. 7562).

## Poptalk:

### Niemand fragt—Politiker antworten

In diesem Kapitel können Sie sehen, daß *mehr weniger* sein kann, und zwar in diesem Falle im Bereich der Sprache. Sie sollen erkennen, wie eine sprachliche *Inflation* zu einer inhaltlichen *Deflation* führen kann. Umgangssprachlich beschreibt man das manchmal so: “Jemand redet viel, ohne etwas zu sagen” oder: “There’s less there than meets the eye” (“Dahinter versteckt sich weniger, als man sieht/denkt”); oder: “Es hat unsere Erwartungen untertroffen” (“lived down to our expectations”); oder: “Das hat mich unterwältigt” (“underwhelmed”); oder man spricht von “Beschönigungen” oder “Volksverdummung”. Die sprachliche Inflation soll hier in zwei Bereichen untersucht werden, die man fast überall antrifft: der Werbesprache und der Politikersprache.

### Vorentlastung

Ü1 Assoziogramm. Was assoziieren Sie mit den Begriffen “Politikersprache” und “Werbung”?

Politikersprache

Werbung

## Haupttext 1: Werbesprachen-Graffiti

Hier geht es um bekannte deutsche Werbesprüche, die auf vielfältige Weise parodiert werden können (und parodiert worden sind). Die Parodien, in unserem Fall die Graffiti-Sprüche, reproduzieren die Originale in einer Form, die ihre Sinnlosigkeit, "Hohlheit" und Unverbindlichkeit offenlegt. Dies ist mit dafür verantwortlich, daß diese Sprüche komisch wirken.

### Bearbeitungsvorschläge

1. Präsentieren Sie folgende Graffitisprüche auf Overheadfolie und fordern Sie die Gruppe dazu auf, das verdeckte beziehungsweise ein plausibles Original zu rekonstruieren: Wie könnte das Original gelautet haben?  – Ü1; Ü2; Ü3

Die folgenden Sprüche beziehen sich auf das Original "Es gibt viel zu tun. Packen wir's an", mit dem der Ölkonzern "Esso" seit langem in Deutschland Werbung macht. Öl ist natürlich ein "kritisches" Produkt, zumindest in Bezug auf Preispolitik und Umweltschutz. Bei dieser Werbung wird die Spannung zwischen Realität und Werbungsbild besonders deutlich (für viele: unerträglich), wenn man sich das Verhalten von Esso (Exxon; Imperial Oil) bei Tankerunfällen usw. ansieht. Hier kann auch der Originalspruch eine ganz neue Bedeutung annehmen.

2. Präsentieren Sie folgenden Spruch auf Overheadfolie: "Es gibt viel zu tun. Packen wir's an." Um welche Textsorte (Werbesprache) dürfte es sich handeln? Um welches Produkt, welche Firma könnte es hier gehen? Sammeln Sie (begründete) Vorschläge. – Ü4

## Haupttext 1: Werbesprachen-Graffiti

Hier geht es um bekannte deutsche Werbesprüche, die auf vielfältige Weise parodiert werden können (und parodiert worden sind). Die Parodien, in unserem Fall die Graffiti-Sprüche, reproduzieren die Originale in einer Form, die ihre Sinnlosigkeit, "Hohlheit" und Unverbindlichkeit offenlegt.

*Bewußte Raucher trinken Filterkaffee.  
Die Scheibe blinzelt, der Sponti kichert, hoffentlich Allianz versichert.*

- Ü1 Was glauben Sie: Wie könnten die Original-Werbesprüche zu diesen Graffiti heißen?

---

---

---

---

- Ü2 Vergleichen Sie jetzt mit den Originalen. (Fragen Sie bitte Ihre Lehrerin/Ihren Lehrer.)

---

---

- Ü3 Seien Sie selbst einmal Werbetexterin/Werbetexter: Machen Sie selbst Werbesprüche, indem Sie die oben zitierten variieren.

---

---

---

*Es gibt viel zu tun. Packen wir's an!*

- Ü4 Um welchen Produktbereich geht es hier?

Waschmittel	Kaffee	Bier	Automobil	Umweltschutz
Politik	Öl	Versicherung	Banken	nationale Einheit
Supermarkt	Gesundheit	_____	_____	_____

Ü5 Das Original betrifft \_\_\_\_\_

Schreiben Sie jetzt weitere Schlüsselwörter für eine Werbung der Firma auf. Was ist effektiv oder wäre besser angebracht?

---

---

---

---

---

Ü6 Vergleichen Sie.

*Es gibt viel zu tun—warten wir's ab*

*Es gibt viel zu verdienen—packen wir's ein.*

*Es gibt viel zu tun, lassen wir's ruhn.*

*Es gibt viel Huhn—backen wir's an.*

---

---

---

---

Ü7 Kennen Sie andere Werbesprüche oder ähnliche Werbesprüche aus dem Englischen?

---

---

---

3. Nun können Sie enthüllen, daß es sich um eine Esso-Werbung handelt. Sammeln Sie die Reaktionen der Kursmitglieder darauf. Halten sie es für passend, wirkungsvoll, unangebracht? Was erscheint effektiv oder störend? Für welche Bereiche könnte diese Werbung besser/auch noch passen? Welche Werbung erscheint angebracht für Esso? Sammeln Sie Vorschläge, die Sie entweder an die Tafel oder auf eine Overheadfolie schreiben (lassen) können. – Ü5
4. Besprechen Sie nun diese Vorschläge und präsentieren Sie dann bitte die unter Ü6 abgedruckten Abwandlungen des Originals.
5. Worauf beziehen sich diese Sprüche, was unterscheidet sie? Woher könnten sie kommen? – Ü6
6. (Eventuell **Hausaufgabe**): Kennen die Studierenden andere Werbesprüche, die sich ähnlich behandeln ließen? Bieten sich Vergleiche mit dem Englischen an? – Ü7
7. Mögliches Projekt: Kontakt mit deutschen Firmen aufnehmen (siehe Hinweis unter Ü8). – Ü8

Ü8 Projekt: Schreiben Sie an Firmen in Deutschland und Österreich, um mehr über Ihre Werbestrategien zu erfahren. Fordern Sie auch neuere Materialien an.

Hinweis: Die Adressen dieser Firmen können Sie von den Konsulaten und Handelskammern (in vielen größeren Städten Ihres Landes) bekommen (siehe Liste unten). Vorschlag: Bei diesen oder anderen Firmen könnten Sie sich vielleicht auch um ein Praktikum bewerben!

**Deutsche Industrie- und Handelskammern in Nordamerika**

*German-Canadian Chamber of Industry and Commerce  
Deutsch-Kanadische Industrie- und Handelskammer*

480 University Ave, Suite 1410  
Toronto, Ontario M5G 1V2  
Telefax: (416) 598-1840

1010 Sherbrook St West, Suite 1604  
Montréal, Québec H3A 2R7  
Telefax: (514) 844-1473

1330 Scotia Place  
10060 Jasper Ave  
Edmonton, Alberta T5J 3R8  
Telefax: (403) 420-6612

*German-American Chamber of Commerce  
Deutsch-Amerikanische Handelskammer*

666 Fifth Ave  
New York, NY 10103  
Telefax: (212) 974-8867

77 East Monroe St  
Chicago, IL 60603

One Park Plaza  
3250 Wilshire Blvd, Suite 1112  
Los Angeles, CA 90010

465 California St  
San Francisco, CA 94104  
Telefax: (415) 392-1314

Peachtree Center, Harris Tower, Suite 2701  
Atlanta, GA 30303

909 Fannin, Suite 3750  
Houston, TX 77010

*Representative of German Industry and Trade*  
1 Farragut Square South  
Washington, D.C. 20006  
Telefax: (202) 628-3685

**Botschaften (B) und Generalkonsulate (GK) der Bundesrepublik Deutschland in Nordamerika**

B Ottawa  
POB 379  
Postal Station "A"  
Ottawa, Ontario K1N 8V4  
Telefax: (613) 594-9330

GK Edmonton  
POB 363  
Edmonton, Alberta T5J 2J6  
Telefax: (403) 425-9768

GK Montréal  
3455 rue de la Montagne  
Montréal, Québec H3G 2A3  
Telefax: (514) 286-0175

GK Toronto  
POB 523  
Postal Station "P"  
Toronto, Ontario M5S 2T1  
Telefax: (416) 925-2818

GK Vancouver  
Suite 704, World Trade Centre  
999 Canada Place  
Vancouver, B.C. V6C 3E1  
Telefax: (604) 684-8334

B Washington  
4645 Reservoir Road, NW  
Washington, D.C. 20007-1998  
Telefax: (202) 298-4249

GK Atlanta  
Marquis Two Tower, Suite 901  
285 Peachtree Centre Ave NE  
Atlanta, GA 30303-1221  
Telefax: (404) 659-1280

GK Boston  
Three Copley Place, Suite 500  
Boston, MA 02116  
Telefax: (617) 536-8573

GK Chicago  
104 South Michigan Ave  
Chicago, IL 60603  
Telefax: (312) 853-1940

GK Detroit  
Edison Plaza, Suite 2100  
660 Plaza Drive  
Detroit, MI 48226  
Telefax: (313) 962-7345

GK Houston  
1330 Post Oak Blvd, Suite 1850  
Houston, TX 77056-3018  
Telefax: (713) 627-0506

GK Los Angeles  
6222 Wilshire Blvd, Suite 500  
Los Angeles, CA 90048  
Telefax: (213) 930-2805

GK Miami  
100 North Biscayne Blvd  
Miami, FL 33132  
Telefax: (305) 358-0307

GK New York  
460 Park Ave  
New York, NY 10022  
Telefax: (212) 308-3422

GK San Francisco  
1960 Jackson St  
San Francisco, CA 94109  
Telefax: (415) 775-0187

GK Seattle  
One Union Square, Suite 2500  
600 University St  
Seattle, WA 98101  
Telefax: (206) 682-3724

**Botschaften (B) und Generalkonsulate (GK) der Schweiz in Nordamerika**

B Ottawa  
5 Marlborough Ave  
Ottawa, Ontario K1N 8E6  
Telefax: (613) 563-1394

GK Montréal  
1572 Ave Dr. Penfield  
Montréal, PQ H3G 1C4  
Telefax: (514) 932-9028

GK Toronto  
601-154 University Ave  
Toronto, Ontario M5H 3Y9  
Telefax: (416) 593-5083

GK Vancouver  
790-999 Canada Place  
Vancouver, B.C. V6C 3E1  
Telefax: (604) 684-2806

B Washington  
2900 Cathedral Ave NW  
Washington, D.C. 20008-3499  
Telefax: (202) 387-2564

GK Atlanta  
1275 Peachtree St NE  
Suite 425  
Atlanta, GA 30309-3533  
Telefax: (404) 870-2011

GK Chicago  
Olympia Centre, Suite 2301  
737 North Michigan Ave  
Chicago, IL 60611  
Telefax: (312) 915-0061

GK Houston  
First Interstate Bank Plaza  
1000 Louisiana, Suite 5670  
Houston, TX 77002  
Telefax: (713) 650-1321

GK Los Angeles  
11766 Wilshire Blvd, Suite 1400  
Los Angeles, CA 90025  
Telefax: (310) 575-1982

GK New York  
Roxley Bldg, 8th Floor  
665 Fifth Ave  
New York, NY 10022  
Telefax: (212) 707-8024

GK San Francisco  
458 Montgomery St, Suite 1500  
San Francisco, CA 94104-1233  
Telefax: (415) 788-1402

**Botschaften (B) und Generalkonsulate (GK) der Republik Österreich in Nordamerika**

B Ottawa  
445 Wilbrod St  
Ottawa, Ontario K1N 6M7  
Telefax: (613) 563-0038

GK Montréal  
1350 rue Sherbrooke ouest, Suite 1030  
Montréal, Québec PQ H3G 1J1

GK Toronto  
390 Bay St, Suite 2018  
Toronto, Ontario M5H 2Y2

GK Calgary  
1131 Kensington Road, NW  
Calgary, Alberta T2N 3P4  
Telefax: (403) 283-4909

B Washington  
3524 International Court NW  
Washington, D.C. 20008  
Telefax: (202) 895-6750

GK Chicago  
Wrigley Bldg, Suite 707  
400 North Michigan Ave  
Chicago, IL 60611  
Telefax: (312) 222-4113

GK Los Angeles  
11859 Wilshire Blvd, Suite 501  
Los Angeles, CA 90025  
Telefax: (310) 477-9897

GK New York  
31 East 69th St  
New York, NY 10021  
Telefax: (212) 772-8926

**Österreichische Handelskommissionen (ATC) in Nordamerika**

ATC Toronto  
2 Bloor Street East, Suite 3330  
Toronto, Ontario M4W 1A8  
Telefax: (416) 967-4101

ATC Montréal  
1010, rue Sherbrooke ouest, Suite 1410  
Montréal, Québec PQ H3A 2R7  
Telefax: (514) 849-9577

ATC Vancouver  
200 Granville St, Suite 1380  
Vancouver, B.C. V6C 1S4  
Telefax: (604) 662-8528

ATC New York  
150 East 52nd St  
New York, NY 10022  
Telefax: (212) 751-4675

ATC Chicago  
500 North Michigan Ave, Suite 1950  
Chicago, IL 60611  
Telefax: (312) 644-6526

ATC Los Angeles  
11601 Wilshire Blvd, Suite 2420  
Los Angeles, CA 90025  
Telefax: (310) 477-1643

ATC Houston  
1300 Post Oak Blvd, Suite 960  
Houston, TX 77056  
Telefax: (713) 850-7857

ATC Washington  
1350 Connecticut Ave NW, Suite 501  
Washington, D.C. 20036  
Telefax: (202) 835-8960

## Haupttext 2: Politikerrede

Nach der Werbesprache wenden wir uns einem anderen Bereich der inflationierten Sprache zu—der Politikerrede.

Ü1 Sammeln Sie bitte Arbeitsbereiche der Politik und bewerten Sie sie nach ihrer Wichtigkeit für Sie (1 = sehr wichtig, 2 = wichtig, 3 = unwichtig).

Arbeitsbereich	Wichtigkeitsgrad
Innenpolitik	_____
Umweltpolitik	_____
Parteipolitik	_____
Außenpolitik	_____
Soziales	_____
Entwicklungshilfe	_____
Verteidigung	_____
Wirtschaft	_____
Finanzen	_____
Bildung	_____
Forschung	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Ü2 Ordnen Sie die folgenden Konzepte (und andere, die Sie vielleicht kennen) den entsprechenden Arbeitsbereichen zu (Mehrfachnennungen möglich).

- zukunftsweisendes Parteiprogramm
- die Lage zuspitzen
- die Altersversorgung
- die Glaubwürdigkeit
- die Lohn- und Preispolitik
- die Steuerreform
- die mittelfristige Finanzplanung

Ü3 Hören Sie nun die Rede aus dem Deutschen Bundestag an. Sie behandelt die wichtigsten Aufgaben der Politik. 

## Haupttext 2: Politikerrede

Bearbeitungsvorschläge: Lorient

1. Bringen Sie das Konzept "Politikersprache" nochmals in Erinnerung (ganz kurz, da vorher schon einmal geschehen). Dabei sollte zunächst der Kontext von Politikerreden aufgegriffen werden: wo, wann, wie, zu wem reden Politiker? Wie werden solche Reden aufgenommen, wie verlässlich sind sie, welche Ziele verfolgen sie? Gibt es "gute" und "schlechte" Reden? Wie sind sie zu unterscheiden? Gehen Sie dabei von den Erfahrungen der Mitglieder mit ihrer eigenen Umgebung aus. Bei diesem Einstieg sollten Vergleiche und Erfahrungen mit deutschsprachigen Verhältnissen nur vorsichtig angesprochen werden (wahrscheinlich fehlen diese Erfahrungen). Sammeln Sie erste Ein drücke. – Ü1

2. Häufig erscheinen jungen (und nicht so jungen?) Menschen Politikerreden als eloquent und komplex, als etwas, was nicht jeder kann, schon gar nicht in der Fremdsprache. Dieser Mythos soll in dieser Einheit überprüft werden. Man kann den Studierenden Mut machen, indem man ihnen "verspricht", daß sie noch in dieser Stunde ihre erste deutsche politische Rede halten werden. – Ü2

Die bei Ü2 aufgeführten Begriffe sollten dabei vorentlastend eingeführt werden.

3. Spielen Sie nun die Kassette "Bundestagsrede Lorient" vor.  Die Rede behandelt die wichtigsten Aufgaben der Politik. – Ü3; Ü4

Die Rede ist auch als Kartoon-Video in PAL erhältlich. Das ist allerdings nicht immer sehr leicht von außerhalb Deutschlands. Empfehlungen: (1) Manche Goethe-Institute haben das Video. (2) Die Zentralstelle des Goethe-Instituts in München verschickt das Video per Fernleihe: Bestellzeit 6–8 Wochen.<sup>2</sup>

2. Die Rede ist auch abgedruckt in: Lorient: *Menschen, Tiere, Katastrophen*. Stuttgart: Reclam, 1992 (Universal-Bibliothek Nr. 8820), S. 141.

4. Besprechen Sie mit den Studierenden die in der Rede aufgeworfenen Arbeitsgebiete der Politik. Welche Lösungen bietet der Redner an? Was sagt er? Sollte sich herausstellen, daß die Kursmitglieder diese Fragen nicht beantworten können, so kann man sie ruhig dafür loben und um Erklärungsvorschläge bitten. Dabei werden sich verschiedene Unvollständigkeiten in den Äußerungen des Redners als besonders wichtig erweisen. Versuchen Sie daher zu klären, was unvollkommen ist, was er hätte sagen können. – Ü5

### Gegenüberstellung

#### Bearbeitungsvorschläge

Bei dem folgenden Text handelt es sich um ein "Spiel", das die letzte Frage fortsetzt und dabei an den Titel dieses Kapitels ("Niemand fragt—Politiker antworten") erinnert. Das Besondere dabei ist, daß dieser Text nicht fertig ist, sondern erst von den Studierenden produziert werden muß.

1. Das Prinzip des Redeaufbaus ist relativ einfach: Wir unterscheiden sechs Kategorien—Begrüßungen, Einleitung, Einschub, Subjekt, Adverbial/Angabe, Schluß—, die fast beliebig in dieser Reihenfolge kombiniert werden können. Stören Sie sich nicht daran, daß die Begrüßungen eigentlich vollständige "Sätze" sind. Sie werden in vielen Reden auch als Einschübe benutzt, können hier also auch als Satzteil behandelt werden.

Um eine schnelle Rede halten zu können, müssen sich Redende also nur die entsprechenden Nummern der Segmente in der richtigen Reihenfolge notieren. Beim Reden suchen sie dann die Nummern wieder auf. Das "umständliche" Herausschreiben kann man sich auf diese Weise sparen. Um etwas Übung (auch Schreibübung) zu bekommen, können Sie aber auch die einzelnen Redeteile ausschreiben lassen.

Ü4 Unterstreichen Sie im transkribierten Text die identifizierten Arbeitsbereiche der Politik.

Ü5 Vervollständigen Sie die Rede bitte (schriftlich).

### Bundestagsrede Lorient

Meine Damen und Herren!

Politik bedeutet, und davon sollte man ausgehen, das ist doch, ohne darum herum zu reden, in Anbetracht der Situation, in der wir uns befinden. Ich kann meinen politischen Standpunkt in wenige Worte zusammenfassen: 1. Das Selbstverständnis unter der Voraussetzung; 2. und das ist es, was wir unseren Wählern schuldig sind; 3. die konzentrierte Beinhaltung als Kernstück eines zukunftsweisenden Parteiprogramms. Wer hat denn, und das muß vor diesem hohen Hause einmal unmißverständlich ausgesprochen werden. Auch die wirtschaftliche Entwicklung hat sich in keiner Weise, das kann auch von meinen Gegnern nicht bestritten werden, ohne zu verkennen, daß in Brüssel, in London die Ansicht herrscht, die Regierung der Bundesrepublik habe da, und, meine Damen und Herren, warum auch nicht? Aber wo haben wir denn letzten Endes, ohne die Lage unnötig zuzuspitzen. Da, meine Damen und Herren, liegt doch das Hauptproblem. Bitte denken Sie doch einmal an die Altersversorgung. Wer war es denn, der seit 15 Jahren, und wir wollen einmal davon absehen, daß niemand behaupten kann, als hätte sich damals, so geht es doch nun wirklich nicht! Wir haben immer wieder darauf hingewiesen, daß die Fragen des Umweltschutzes, und ich bleibe dabei, wo kämen wir sonst hin, wo bliebe unsere Glaubwürdigkeit? Eins steht doch fest, und darüber gibt es keinen Zweifel, wer das vergißt, hat den Auftrag des Wählers nicht verstanden. Die Lohn- und Preispolitik geht von der Voraussetzung aus, daß die mittelfristige Finanzplanung, und im Bereich der Steuerreform ist das schon immer von ausschlaggebender Bedeutung gewesen. Meine Damen und Herren, wir wollen nicht vergessen, draußen im Lande, und damit möchte ich schließen, hier und heute stellen sich die Fragen, und ich glaube, Sie stimmen mit mir überein, wenn ich sage, letzten Endes, wer wollte das bestreiten. Ich danke Ihnen.

### Gegenüberstellung

Ü1 Sie sollen jetzt Ihre erste eigene Rede im Bundestag halten. Dazu können Sie die folgenden Redemittel verwenden. Sie sind in folgende Kategorien eingeteilt:

0. Begrüßungen
1. Einleitung
2. Einschub
3. Subjekt
4. Adverbial/Angabe
5. Schluß.

Bei fast allen Segmenten handelt es sich um Originalbelege. Sie können sie fast ganz frei kombinieren. Passen Sie aber auf, denn nicht alle Kombinationen sind grammatisch akzeptabel oder sinnvoll.

Suchen Sie sich jetzt bitte ein Thema, über das Sie schon immer reden wollten.

Ü2 Versuchen Sie nun, Ihr Thema mit folgenden Redemitteln knapp auszudrücken (Kurzrede). (Die Nummern beziehen sich auf die folgenden Listen.)

## 0. Begrüßungen

- 1 Meine sehr geehrten Damen und Herren!
- 3 Liebe Freunde!

## 1. Einleitungen

- 1 Das erste, was ich sagen möchte, soll hervorheben, daß
- 2 Es ist immer wieder darauf hingewiesen worden, daß

## 2. Einschübe

- 1 wenn Sie so wollen
- 7 hier und heute

## 3. Subjekte

- 1 wir
- 4 unsere Freunde

## 4. Adverbiale/Angaben

- 1 in Anbetracht der freiheitlich-demokratischen Grundordnung
- 2 in historischer Verantwortung

## 5. Schlüsse

- 4 zur Mitte zurückfinden
- 5 auch ganz kontroverse Diskussionen offen führen

2. Bei fast allen Segmenten handelt es sich um Originalbelege. Es sei darauf hingewiesen, daß nicht alle Kombinationen grammatisch akzeptabel oder sinnvoll sind. Die/Der Redende muß also sehr wohl vorher auswählen und kontextuell anpassen. Darüber hinaus sind natürlich auch entsprechende thematische Anpassungen zulässig. Dieses Spiel soll nicht als akzeptiertes Chaos mißverstanden werden, vielmehr soll es die Funktionsweise solcher Reden und die sprachlichen (grammatischen, kontextuellen) Bedingungen ihrer Produktion analysieren helfen. Wir empfehlen daher *für den Unterricht*:

- entsprechend Zeit zur Klärung der Redemittel zu verwenden und
- die Redenden die Sprachhülsen mit "etwas eigenem Inhalt" auffüllen zu lassen.

Der spielerische Charakter und der eigentliche Demonstrationszweck sollten dadurch nicht gestört werden.

Ü3 Klären Sie jetzt die Redemittel in den folgenden Kästen und schreiben Sie eine kurze Rede (Redezeit circa 5 Minuten).

Ü4 Tragen Sie Ihre Rede jetzt vor dem Bundestag (Ihrer Klasse) vor.

## 0. Begrüßungen

- 1 Meine sehr geehrten Damen und Herren!
- 2 Hochverehrte Damen und Herren!
- 3 Liebe Freunde!
- 4 Verehrte Anwesende!

## 1. Einleitungen

- 1 Das erste, was ich sagen möchte, soll hervorheben, daß
- 2 Es ist immer wieder darauf hingewiesen worden, daß
- 3 Ihnen allen möchte ich zurufen, daß
- 4 Wenn ich die Zeichen der Zeit richtig erkenne, so sollte begründet werden, warum
- 5 Es wäre ein ungewöhnlicher Vorgang in unserem Volk, wenn
- 6 Nur wer in diesen schwierigen Zeiten fähig ist, zu sagen, weshalb
- 7 Ich weiß, daß jeder hier im Saal, der zur Nachdenklichkeit fähig ist, versichert sein kann, daß
- 8 Hier will ich dankbar die beispielhaften Leistungen würdigen, wie
- 9 Es geht nicht darum, weshalb
- 10 Ich füge hinzu, daß
- 11 Es war ja die geschichtliche Erfahrung der Deutschen, daß
- 12 Wir waren und bleiben entschlossen, daß

3. Lassen Sie die Studierenden ein Thema aussuchen, über das sie reden wollen. Vermeiden Sie dabei bitte Themen, die in einer stark emotionalen Auseinandersetzung enden könnten. Diese Themen können Sie vorher im Plenum besprechen oder später raten lassen. Sie können auch Redeaufgaben auf Zettel schreiben und verteilen (auswählen lassen). – Ü1; Ü2

4. Hier ein Beispiel einer Kurzrede mit einigen wenigen Realisierungen pro Kategorie:

Kategorie	Realisierung 1	Realisierung 2
0	1	3
1	1	2
2	7	
3	1	1
4	2	1
5	4	5

5. Nach dieser kleinen Übung sollten die Studierenden das Prinzip verstanden haben. Nun können sie mit Hilfe der größeren Version selbständig ihre erste längere Rede zusammensetzen. (Einzel- oder Partnerarbeit, ca. 20 Minuten oder als **Hausaufgabe**). Greifen Sie helfend ein, geben Sie Rat. – Ü3

Weisen Sie unbedingt darauf hin, daß das hier empfohlene Schema nur das Skelett *eines* Satzes darstellt! Indem man aber solche (variieren) Sätze aneinander reiht, kann man Absätze und ganze Reden aufbauen. Das ist eine etwas andere Methode als die, die wir normalerweise im Unterricht propagieren. Manchmal scheint es aber, als entspreche sie der Praxis der politischen Rede.

6. Nun sollten einige oder alle Reden vorgetragen werden. (Kündigen Sie das den Kursmitgliedern bitte an, bevor sie ihre Reden schreiben!) Lassen Sie die Redenden dazu ruhig aufstehen und "richtig" Politiker/in spielen (Gestik, Mimik). – Ü4

- 13 Es bleibt unser Ziel, daß
- 14 Ich sehe viele Signale, wie
- 15 Ich verkenne nicht, daß
- 16 Ich sage Ihnen voraus, daß
- 17 Hier geht es um sehr grundsätzliche Herausforderungen unserer Politik, wenn
- 18 Gerade wir, die Deutschen, müssen überzeugt sein, daß
- 19 Es ist selbstverständlich, wie
- 20 Ich bin zutiefst davon überzeugt, daß
- 21 Es gilt, daß
- 22 Wir müssen lernen, daß
- 23 Wir müssen diesen jungen Leuten ehrlich sagen, was

## 2. Einschübe

- 1 wenn Sie so wollen
- 2 in unserem [damals] geteilten Vaterland
- 3 nicht zuletzt und vor allem
- 4 ich erlebe das ja nun wirklich selbst beinahe körperlich
- 5 liebe Freunde der Union
- 6 jeder an seinem Platz
- 7 hier und heute
- 8 heute und morgen
- 9 jetzt oder nie
- 10 das ist das Ziel, das wir uns in diesen unseren Zeiten setzen müssen
- 11 ich wiederhole das/um es noch einmal zu sagen
- 12 das füge ich hinzu
- 13 und auch darüber sollten wir mehr sprechen
- 14 das ist ein wichtiger Zuwachs an politischer Kultur in diesem unserem Lande
- 15 liebe Freunde
- 16 ich sage es gerade auch in einer Universitätsstadt
- 17 meine Damen und Herren
- 18 das ist ein großartiges Zeichen des Miteinander
- 19 das ist die Grundentscheidung, vor der wir heute stehen
- 20 das ist eine Sache, die keine große Vertagung erträgt

## 3A Subjekte

- 1 wir
- 2 sie
- 3 Sie
- 4 unsere Freunde
- 5 alle

## 3B

- 6 er, sie, es
- 7 man
- 8 die Politik
- 9 jeder von uns
- 10 das Selbstverständliche

#### 4 Adverbiale/Angaben

- 1 in Anbetracht der freiheitlich-demokratischen Grundordnung
- 2 in historischer Verantwortung
- 3 mit geschichtlichem Auftrag
- 4 neben anderen Schlüsselproblemen für die Zukunft der Menschheit
- 5 unter transzendtem Bezug
- 6 in einer geschichtlich-politischen Nische
- 7 in den für unser Zusammenleben entscheidenden Fragen
- 8 mit dem Grundbestand gemeinsamer Werte und Maßstäbe
- 9 durch ein großartiges Zeichen von gelebtem Patriotismus
- 10 in der Frage nach dem geistigen Koordinatensystem
- 11 in einer unerschütterlichen Wesensverantwortung
- 12 in abendländischer Geistesverstrickung
- 13 durch innige Vergangenheitsverpflichtung
- 14 in tiefer Seinserhellung
- 15 in verantwortungsvoller Zukunftsverpflichtung
- 16 mit den Gesamtfakten, die vorliegen,
- 17 auch in dem Sinne

#### 5A Schlüsse

- 1 in diesem Jahr noch ein wichtiges Erinnerungsdatum begehen
- 2 eine großartige Arbeit für unsere Sache geleistet haben
- 3 die Herausforderung des Tages begreifen
- 4 zur Mitte zurückfinden
- 5 auch ganz kontroverse Diskussionen offen führen
- 6 ganz prinzipiell unsere Position begründen
- 7 ein neues Gleichgewicht finden
- 8 mit den Problemen unserer Zeit gestaltende Auseinandersetzung führen
- 9 auch im Blick auf Ihre Empfehlungen jetzt sehr rasch in die Überlegung eintreten, welche Konsequenzen wir über das hinaus, was wir bereits getan haben, zu ziehen haben.

#### 5B

- 10 den Anfragen nicht zuletzt aus der jungen Generation nach der Grundordnung standhalten muß
- 11 immer wieder deutlich wird
- 12 sein/ihr "dennoch" sagt
- 13 eine Brücke des Friedens schlägt
- 14 in eine neue moralische Autorität erwächst
- 15 selbstverständlich bleibt

7. Sprechen Sie abschließend im Plenum über Sinn und Unsinn solcher Reden, die Schwierigkeiten beim Verfassen einer Rede (inhaltlich, grammatisch) und über weitere Beobachtungen, die die Studierenden gemacht haben. Sie können auch darüber sprechen, inwiefern die oben gestellte Aufgabe realistisch ist und wie weit entfernt von der Realität die Eigenproduktionen sind. Es bietet sich auch an, von diesen Beispielen aus deutsch- und englischsprachige Politikerreden zu vergleichen. (In US-amerikanischen Reden spielen zum Beispiel die Themen "Religion"/"Gott" und "Patriotismus" eine größere Rolle als in deutschen.) Eine der genannten Aufgaben kann auch als zusammenfassender Abschluß (zum Beispiel als "Test") behandelt werden. – Ü5

8. Projektarbeit für Fortgeschrittene: die Studierenden können Reden von Politikern und Politikerinnen ihres Landes sammeln und mit deutschen vergleichen: Eine Fundgrube auch für Seminararbeiten. – Ü6

9. Weitere Reden: *Reden aus Deutschland. Zeitgeschichte von 1949 bis heute.* (CD) 1990. Bestell-Nr. CD 00010. *Der Spiegel*, Vertriebsabteilung, Postfach 10 58 40, 20039 Hamburg.

Ü5 Diskussionen. Mögliche Themen: der Sinn und Unsinn von Politikerreden; die Schwierigkeit, eine solche Rede zu verfassen.

Ü6 Vergleichen Sie Politikerreden aus deutschsprachigen Ländern mit solchen aus Ihrem Land. Tip: Redetexte können Sie unter anderem von den Konsulaten und Botschaften oder von der Bundeszentrale für Politische Bildung, der Pressestelle des Deutschen Bundestages oder dem Bundeskanzleramt erhalten.

# Kapitel 15

Dieses Kapitel enthält zwei Zubringertexte, zwei Haupttexte und eine Gegenüberstellung. Darüber hinaus kann es als Zusammenfassung des ganzen Themenbereiches behandelt werden. Früher behandelte Aspekte der Sprachverwendung werden hier auf anderer Ebene wiederaufgenommen.

## **Vorentlastung: Orthographisches und Regionales**

Aus eigener Erfahrung wissen die Studierenden, daß das Nebeneinander der Schreibweisen "ss" und "ß" Probleme verursacht. Es dürfte ihnen aber neu sein, daß die Situation so kompliziert werden könnte, wie in diesem Artikel berichtet wird. Es geht in diesem Bericht um "ss" versus "ß" als Politikum und als interkulturelles Verständigungshindernis.

# Zur Sprache der Sprache

In diesem Kapitel ist Sprache nicht nur ein Kommunikations- und Spielmittel, sondern gleichzeitig das Thema selbst. Sie sollen sich also mit verschiedenen Problemen der Sprache beschäftigen. Im Mittelpunkt stehen hier Texte zur Orthographie (Rechtschreibung).

## Vorentlastung: Orthographisches und Regionales

---

### Immer Ärger um das scharfe "ß"

## Problem der richtigen Schreibweise beschäftigt jetzt sogar den Landtag

Ü1 Was könnte denn den Landtag dazu bewegen, sich mit dem "Problem der richtigen Schreibweise" zu beschäftigen? Formulieren Sie Hypothesen.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### Bearbeitungsvorschläge

1. Zur Einführung des Themas projizieren Sie die Überschrift des Artikels (Overheadfolie). Nachdem etwaige Bedeutungsfragen geklärt sind, können Sie die Gruppe bitten, Hypothesen darüber aufzustellen, was den Landtag dazu bewegen könnte, sich mit dem "Problem der richtigen Schreibweise" zu beschäftigen (Brainstorming). – Ü1
2. Danach können Sie die beiden ersten Absätze präsentieren (Overheadfolie) und die Reaktionen der Gruppe sammeln. Es bieten sich folgende Einstiegsmöglichkeiten an:
  - a. Die Studierenden können versuchen, die in den Absätzen angesprochenen Probleme zusammenzufassen und zu erklären. – Ü2
  - b. Sie können die Regeln zur richtigen Schreibweise von "ss" und "ß" wiederholen und erläutern. Verwenden Sie dazu den Kasten vor Ü9.1 – Ü3
3. Thema Verwechslung "B" mit "ß": Sind den Studierenden Fälle von "B-Substitutionen" (für "ß") bekannt? Wie würden solche Wörter aussehen (Strabe/Straße, Fub/Fuß), was für eine Wirkung hätten sie?
4. Was würde die Gruppe empfehlen, um Herrn Kirchgeßner/Kirchgessner zu helfen? – Ü4

### Ü2 Geben Sie eine Zusammenfassung der ersten Absätze.

#### Redemittel

Es handelt sich hier um . . .  
Es geht darum, daß . . .  
Laut Zeitungsbericht . . .  
Dem Bericht zufolge . . .  
Wenn ich es richtig verstehe, dann . . .  
Nach diesem Artikel . . .  
Das Thema dieses Artikels ist . . .

### Ü3 Wie war das noch? Fassen Sie die Regeln der ß-Schreibung zusammen. Sie können dazu auch den Kasten vor Ü9 oder Ihren Duden benutzen.

Wie Sie wissen, verursacht die Schreibweise "ss"/"ß" häufiger Probleme. Hätten Sie sich aber vorgestellt, daß die Situation so kompliziert sein könnte, wie es der folgende Artikel berichtet? Dieser Bericht, der in der Münchner *Abendzeitung* vom 22.4.1986 abgedruckt war, behandelt das Thema nicht nur als Verständigungshindernis, sondern auch als Politikum.

#### Immer Ärger um das scharfe "ß"

## Problem der richtigen Schreibweise beschäftigt jetzt sogar den Landtag

Von Michael Langer

"ss" oder "ß"—die verflixte Sache mit der richtigen Schreibweise von Doppel- oder scharfem "s" ist nicht nur eine rechte Plage für jeden Schüler, sie bleibt auch für viele Erwachsene ein Buch mit sieben Siegeln. Jetzt beschäftigten die "s"-Probleme sogar die bayerische Regierung und den Landtag.

Fast acht Jahrzehnte mußte sich der Garmisch-Partenkirchener Hansheinrich Kirchgeßner alias Kirchgeßner wegen seines eigenen Namens mit diesem leidigen Thema herumschlagen. Probleme bekam der 83jährige gebürtige Münchner, in dessen Geburtsurkunde das "ß" noch in deutscher Schrift eingetragen wurde, vor allem bei seinen vielen Reisen ins Ausland. Da es dort kein "ß" gibt, wurde das "ß" in seinem Namen häufig als "b" gelesen. Die Folge: Ständige unnötige Debatten mit Zoll und Grenzbeamten.

Jetzt war der reisefreudige Bayer den Ärger leid und ließ seinen Namen im Paß ändern. Dafür, daß aus dem "Kirchgeßner" ein "Kirchgessner" wurde, knöpfte ihm das Land-

ratsamt aber 200 Mark ab, was den Mann so empörte, daß er sich an das Parlament wandte.

In seiner Petition ging er dabei gleich einen konsequenten Schritt weiter, der bei vielen Rechtschreibgeplagten auf helle Zustimmung stoßen dürfte: "Im Interesse unzähliger Bürger unseres Staates stelle ich den Antrag, daß behördlicherseits die Schreibweise "ß" und "ss" gleichgestellt wird."

Doch für das Innenministerium geht es konkret nur um Kirchgeßners Paß (von dem der natürlich nur als von seinem "Pass" schreibt). Die Behörde verweist auf die erleichterten Möglichkeiten zur Namensänderung. Eine allgemeine Gleichstellung aber werfe ebenso rechtliche wie praktische Probleme auf.

Doch ein Trost zumindest bleibt Herrn Kirchgeßner: Das Landratsamt Garmisch-Partenkirchen erklärte sich bereit, die Gebühr für die Änderung des Passes von 200 auf 100 Mark herabzusetzen.

1. Vgl. Duden: *Rechtschreibung*. 19. Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 1986, S. 59–60.

Ü4 Was würden Sie Herrn Kirchgebner/Kirchgessner empfehlen? Schreiben Sie ihm bitte einen (fiktiven) Brief.

Lieber/Sehr geehrter Herr . . .

Ü5 Geben Sie eine Zusammenfassung des ganzen Artikels.

Ü6 Schreiben/Spielen Sie das, was Herrn K. passiert ist:

1. an der Grenze (zum Beispiel bei der Einreise in die USA/nach Kanada)
2. beim Landratsamt Garmisch-Partenkirchen
3. zu Hause bei seiner Familie
4. \_\_\_\_\_



Ü7 Diskutieren Sie das Angebot des Landratsamtes.

Ü8 Projekt: Schreiben Sie einen (fiktiven) Brief an das Landratsamt. Erklären Sie, woher Sie von der Geschichte wissen, warum sie Sie interessiert. Fragen Sie, was daraus geworden ist, welche Richtlinien es heute gibt . . .

Redemittel

An das  
Landratsamt Garmisch-Partenkirchen  
D-82467 Garmisch Partenkirchen

Sehr geehrte Damen und Herren,

5. Anschließend wird der Rest des Textes vorgestellt. Nachdem etwaige Fragen geklärt worden sind, könnten die Kursmitglieder den Aufbau des Artikels analysieren. Das kann zum Beispiel dadurch geschehen, daß sie den Hauptpunkt jedes Absatzes zusammenfassen. – Ü5

6. Abschließend können in Gruppenarbeit oder als **Hausaufgabe** Dialoge geschrieben und eventuell vorgeführt werden (Vorschläge: Situation beim Landratsamt; an der Grenze; bei der Familie). Auf angemessene Rollenverteilung achten. – Ü6

7. Die Studierenden können auch die vom Landratsamt Garmisch-Partenkirchen angebotene Lösung besprechen: ist sie vernünftig, wären sie damit zufrieden? Kennen sie ähnliche Fälle? (Lassen Sie sie berichten.) – Ü7

8. Projekt: Die Studierenden könnten einen (fiktiven) Brief an das Landratsamt aufsetzen. – Ü8

## “ss” oder “ß”, das ist die Frage

Zur Wiederholung der Regeln für die richtige Schreibweise: Das Entscheidende dabei ist die Umgebung des Lautes: steht er nach einem langen oder kurzen Vokal, vor einem Konsonanten, am Ende eines Wortes?

### Regel 1: “ß” schreibt man:

- a. **nach einem langen Vokal** (dazu zählen auch die Diphthonge *au*, *äu*, *ei*, *eu*, und *ie*);

*Beispiele: draußen, heiußen, Füuße, Strauße.*

- b. **vor einem Konsonanten**;

*Beispiele: schlieußt, vergiußt.*

- c. **am Ende einer Silbe, die ein Wort abschließt.**

*Beispiele: Fuu, Kuu.*

### Regel 2: “ss” schreibt man: in allen anderen Fällen.

*Beispiele: zusammenfassen, Küsse.*

Im folgenden werden die Regeln illustriert:

zusammenfaßt (1b)	zusammenfassen (2)
Fuß (1a, 1c)	Füße (1a)
Kuß (1c)	Küsse (2)
schießen (1a)	schießt (1a, 1b)
schoß (1c)	schossen (2)
vergaß (1a, 1c)	vergessen (2)
vergaßen (1a)	vergißt (1b)

In der Großschreibung (z.B. Überschriften) verwendet man “SS” statt “ß”.

Wenn drei “s” aufeinander treffen würden, streicht man eines weg (Beispiel: GROSSSCHREIBUNG statt \*GROSSSCHREIBUNG)

Übrigens: die Schweizer machen es sich leichter: sie ersetzen “ß” konsequent durch “ss”.

**Ü9** Geben Sie selbst weitere Beispiele und erklären Sie, welche Regeln Anwendung finden.

## Vorentlastung: "Steife Brise—leichtes Windel" (Alternative)

Ü1 Assoziogramm. Was fällt Ihnen zu den beiden Begriffen "Windel" und "Anlage" ein?

Windel

Anlage

Ü2 Assoziogramm. Und was stellen Sie sich unter einer "Kleinwindelanlage" vor?

Kleinwindelanlage

## Vorentlastung: "Steife Brise—leichtes Windel"

### Bearbeitungsvorschläge

Auch Dialekte und regionale Varietäten können zu Zweideutigkeiten und Mißverständnissen führen, wenn verschiedene sprachliche Erwartungen miteinander kollidieren.

1. Schreiben Sie die Wörter "Windel" und "Anlage" an die Tafel und stellen Sie fest, ob sie der Gruppe schon bekannt sind. (In Themenbereich II werden anhand des Beispiels "-volk-" der Begriff "Kompositum" und die Regeln der Komposita-Bildung erklärt und geübt.) Falls Sie den entsprechenden Teil in Themenbereich II noch nicht behandelt haben, können Sie einfach Beispiele von Zusammensetzungen mit "-anlage" sammeln oder anführen (zum Beispiel "Kläranlage", "Autowaschanlage", "Wiederaufbereitungsanlage [WAA]", "Klimaanlage"). – Ü1

2. Dann schreiben Sie das Wort "Kleinwindelanlage" an die Tafel und fragen Sie nach dessen Bedeutung. – Ü2
3. An dieser Stelle wird der Text (eventuell auf Overheadfolie) präsentiert und kommentiert.
4. Zur Erläuterung der Verwechslung können Sie auf die im süddeutschen Sprachraum übliche Verkleinerungsform "-[e][r]l" hinweisen.
5. Kennt die Gruppe andere Bereiche, bei denen man etwas zur Verbesserung der allgemeinen Verständigung tun könnte/müßte? Erstellen Sie eine Liste von orthographischen Bereichen, bei denen sie Verwechslungen, Mehrdeutigkeiten, Schwierigkeiten festgestellt haben. – Ü3
6. Lassen Sie diese Bereiche sortieren und lassen Sie dann die Studierenden versuchen, Klärung zu finden. – Ü4

Auch Dialekte und regionale Varietäten können zu Mißverständnissen führen. Darauf verweist ein süddeutscher Leserbrief, der in dem oberbayerischen *Mangfall-Boten* vom 4.4.87 erschienen ist.

**Steife Brise—leichtes Windel**

Zu ihrem Artikel "Genehmigung bei Kleinwindelanlagen" im Bayernteil möchte ich für norddeutsche Leser etwas zur Aufklärung tun. Unter einer "Kleinwindelanlage" wird sich mancher, der sich noch nicht allzulange im Süden aufhält, etwas ganz Falsches vorstellen oder das für einen Druckfehler halten.

Daß dem nicht so ist und nicht nur die Uhren in Bayern anders gehen, sondern auch der Wind, sei hiermit gesagt. Was woanders eine Brise, nennt man hier ein leichtes Windel. Daher die Bezeichnung Kleinwindelanlage.

Ich hoffe, hiermit etwas zur allgemeinen Verständigung getan zu haben.

Fred Madl  
8211 Frauenchiemsee

**Ü3** Kennen Sie andere sprachliche Bereiche, bei denen man etwas zur Verbesserung der allgemeinen Verständigung tun könnte/müßte? Machen Sie eine Liste. Wenn Ihnen nichts einfällt, schlagen Sie bitte nach bei Mark Twain, "The Awful German Language" (zu finden in der Sammlung *A Tramp Abroad*).

---



---



---



---

**Ü4** Sortieren Sie diese Bereiche und versuchen Sie dann—mit Hilfe Ihrer Lehrerin/Ihres Lehrers—Klärung zu finden.

## Haupttext 1: Sinn und Unsinn der Rechtschreibung

Ü1 Was könnte an der deutschen Rechtschreibung einfacher sein? Machen Sie Vorschläge.

---

---

---

---

Ü2 Lesen Sie bitte folgenden Vorschlag. Stellen Sie die "Regel" wieder her.

Erster Schritt:

### Wegfall der Großschreibung

einer sofortigen einföhrung steht nichts im weg,  
zumal schon viele grafiker und  
werbeleute zur kleinschreibung übergegangen  
sind.

---

---

---

---

Ü3 Lesen Sie bitte auch diesen Vorschlag und versuchen Sie, den Satz in "Normaldeutsch" zu schreiben.

zweiter schritt:

### wegfall der dehnungen und schärfungen

diese masname eliminirt schon die gröste felerursache  
in der grundschule, den sin oder unsin  
unserer konsonantenverdopplung hat onehin  
nimand kapirt.

---

---

---

---

## Haupttext 1: Sinn und Unsinn der Rechtschreibung

### Bearbeitungsvorschläge

Der erste Haupttext stellt eine Variante der in Kapitel 11 behandelten Kommunikationsstörungen dar. Dieser Text beschäftigt sich mit Reformvorschlägen für die Rechtschreibung und stellt dabei diese und die gültige Orthographie in Frage. Die entsprechenden Vorschläge zur Vereinfachung der Rechtschreibung werden gleichzeitig praktiziert.<sup>2</sup>

1. Bitten Sie die Gruppe, sich zu überlegen, was sie an der deutschen Rechtschreibung stört und was vereinfacht werden könnte/sollte. – Ü1
2. Präsentieren Sie jetzt den "ersten Schritt" des Textes auf Overheadfolie.<sup>3</sup> Die vorgeschlagene Reihenfolge gilt auch für die anderen "Schritte" des Textes. – Ü2
  - a. Lassen Sie den Text von einem Kursmitglied vorlesen. Fordern Sie die/den Vortragende(n) und die anderen Studierenden auf, Probleme beim Lesen zu kommentieren (insofern diese nicht auf persönliche Schwächen zurückzuführen sind).
  - b. Geben Sie der Gruppe die Gelegenheit, auf den Text zu reagieren und Fragen zu stellen.
  - c. Einigen Sie sich mit den Studierenden darauf, wie der Text standardsprachlich aussehen könnte.
3. Die in Punkt 2 oben angeführten Vorschläge gelten auch für die beiden nächsten Textabschnitte ("Schritte"). – Ü3; Ü4

2. Weiterführende Literatur: Internationaler Arbeitskreis für Orthographie (Hg.): *Deutsche Rechtschreibung. Vorschläge zu ihrer Neuregelung*. Tübingen: Narr, 1992.

3. "Erster Schritt". *Die Korrespondenz*, 10/11 März 1991, S. xxii.

4. Nachdem der "Rhythmus" des Textes vertraut ist, können Sie im Plenum oder in Kleingruppen prognostizieren lassen, wie der nächste Schritt/die "restlichen" Schritte aussehen könnten.  
- Ü5

**Ü4** Jetzt lesen Sie bitte auch den dritten Vorschlag und schreiben Sie die korrigierte Form.

dritter schritt:

**v und ph ersetzt durch f**  
**z ersetzt durch s**  
**sch ersetzt durch s**

das alfabet wird um swei buchstaben  
redusirt, sreibmasinen und sesmasinen fereinfachen  
sich, wertfole arbeitskräfte können der  
wirtsaft sugefürt werden.

---

---

---

---

**Ü5** Dieser Text enthält 5 Schritte. Wie könnten die beiden letzten aussehen? Schreiben Sie bitte.

---

---

---

---

---

---

---

---

## Ü6 Vergleichen Sie mit dem Original.

Erster Schritt:

### Wegfall der Großschreibung

einer sofortigen einföhrung steht nichts im weg,  
zumal schon viele grafiker und  
werbeleute zur kleinschreibung übergewangen  
sind.

zweiter schritt:

### wegfall der dehnungen und schärfungen

diese masname eliminiert schon die größte fehlerursache  
in der grundschule, den sin oder unsin  
unserer konsonantenverdopplung hat onehin  
niemand kapirt.

dritter schritt:

### v und ph ersetzt durch f z ersetzt durch s sch ersetzt durch s

das alfabet wird um zwei buchstaben  
reduziert, schreibmaschinen und sesmaschinen vereinfachen  
sich, wertvolle arbeitskräfte können der  
wirtschaft zugeführt werden.

viertes schritt:

### q, c und ch ersetzt durch k j und y ersetzt durch i pf ersetzt durch f

iest sind schon sechs buchstaben ausgespart,  
die sofort von neun auf zwei iere verkürzt  
werden, anstatt aksig präsent  
rechtsreibunterrichtet können nützlichere fächer wie fizik,  
chemie, rechnen mehr gepflegt werden.

fünftes schritt:

### wegfall von ä, ö und ü seiken

alles überflüssige ist iest ausgespart. die orthografie wider  
slicht und einfach. natürlich benötigt es einige  
seits, bis diese vereinfachung überall richtig ferdaut ist, fileicht  
sachungsweise ein bis zwei iere.  
ansprechend dürfte als nächstes sil die vereinfachung der  
orthografie und unsinnigeren grammatik  
anfisirt werden.

\*

aus der "korespondenz,  
zeitschrift für textbearbeitung"  
(kostenlose probeexemplare  
beim hans holzmann verlag,  
8939 bad wörishofen,  
postfach 460)

- Jetzt können die anderen Textabschnitte nach dem in Punkt 2 oben vorgeschlagenen Verfahren behandelt werden. – Ü6
- Für eine allgemeine Diskussion eignen sich folgende Fragen:
  - Ist dieser Text ernst zu nehmen?
  - Hält die Gruppe diese Vorschläge zur Vereinfachung der deutschen Rechtschreibung für sinnvoll?
  - Hätte man andere/bessere Vorschläge vorbringen können?
  - Erhöhen solche Reformen die Kommunikationsfähigkeit der deutschen Sprache beziehungsweise anderer Sprachen?

Hinweis: Die Duden-Redaktion beschäftigt sich permanent mit solchen und ähnlichen Vorschlägen. Sie könnten nach Mannheim schreiben, um den neuesten Stand der Diskussion zu erfahren.
- Abschließend wäre zu überlegen (eventuell als **Hausaufgabe**), ob/wie entsprechende Vorschläge für eine Reform der englischen Orthographie aussehen könnten. – Ü7



## Haupttext 2: Unsinnspoesie

Muß "Unsinnspoesie" ohne jeden Sinn sein? In diesem Abschnitt des Kapitels gilt es, die Sprache für sich selbst sprechen zu lassen. Manche werden dahinter eine ernste Bedeutung vermuten, für andere geht es darum, die Sprache sich einfach austoben zu lassen.

Bitte lesen Sie diesen Text laut vor.

für Ernst Jandl

Im Esten  
genau wie  
im Wosten  
verresten  
oft grade  
die Bosten

Ü1 Woran denken Sie, wenn Sie Wörter wie "Esten", "Wosten", "verresten" "Bosten" lesen oder hören?

Esten

verresten

Wosten

Bosten

Ü2 Variieren Sie den Text nach dem Schema des Originals.

Im \_\_\_\_\_

genau wie

im \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

oft grade

die \_\_\_\_\_

Ü3 Suchen Sie bitte jetzt einen passenden Titel:

\_\_\_\_\_

Ü4 Schreiben Sie einen ähnlichen deutschen oder englischen Text.

usw.) und die vierte zu Kategorie C (substantiviertes Adjektiv, Superlativ, Plural) gehört. Rein zufällig enden die Wörter alle auf -en.

3. Welche Assoziationen erwecken die Morpheme "est", "wost", "ver-rest" "bost"? – Ü1
4. Wenn Sie es für angebracht halten, können Sie die Gruppe bitten, die Leerstellen so auszufüllen, daß ein sinnvoller und grammatisch richtiger Satz entsteht. Dabei sind gewisse Variationen akzeptabel, so etwa: "In den USA genau wie in der dritten Welt resignieren oft grade die Intelligentesten"; "Im Westen genau wie im Osten schlafen oft grade die Aufgewecktesten." Dabei kommt ein weiteres Gestaltungsprinzip des Textes zum Vorschein: die vermuteten Eigenschaften beziehungsweise die vermutete Einstellung der in der letzten Zeile beschriebenen Gruppe stehen in scheinbarem Widerspruch zum Verb in der vierten Zeile. – Ü2
5. Nachdem der implizierte Ausgangstext wiederhergestellt ist, kann man im Plenum den Sinn der "Aussage" besprechen. Dabei sollte man nicht außer Acht lassen, daß "grade" *dieser* Text nicht im Gedicht steht, sondern der zum Unsinn verzerrte. Schreibt man auch den "verkehrten" Vokabeln einen Sinn zu? Was für einen und aus welchen Gründen?
6. Nun kann die Gruppe versuchen, einen passenden Titel zu finden. Danach kann der autorisierte Titel  verraten und dessen "Sinn" besprochen werden. Handelt es sich nun um "Unsinnspoesie" oder nicht? Gibt es überhaupt so etwas? – Ü3
7. Besonders gute Gruppen können als Hausaufgabe oder in Gruppenarbeit versuchen, ähnliche deutsche oder englische Texte zu schaffen. – Ü4

**Haupttext 2 (Zusatz- beziehungsweise Alternativtext)**

Einen anderen, im Vergleich zu "Verwehrte Kelt" begrifflich und sprachlich etwas komplizierteren Text kann man auf ähnliche Weise präsentieren und besprechen.

**Bearbeitungsvorschläge**

1. Wenn man zunächst nur die erste Strophe (wieder ohne Titel) vorstellt, kann man folgendes erwarten:<sup>5</sup>

- jemand hält das Wort "lenke" für einen Druckfehler
- jemand kann die Anspielung auf Descartes' berühmten Satz "cogito ergo sum" erkennen, der im Titel persifliert wird. – Ü1

Worin besteht aber der Sinn dieser Fassung? Ein Assoziogramm zum Begriff "lenken" kann helfen. – Ü2

2. Schon hier können Sie die Gruppe um Hypothesen beziehungsweise Vorschläge dazu bitten, wie die nachfolgenden Strophen lauten könnten. – Ü3

3. Zur passenden Zeit können Sie dann entweder den Rest des Textes aufdecken oder Strophe für Strophe vorgehen. – Ü4

Als schwierigstes Element in dieser Assoziationskette wird sich wohl das Wort "renke" herausstellen (siehe Kasten unter Ü4).

Auch die Beziehung der beiden Verben der letzten Strophe zueinander stellt sich als komplizierter heraus, als man vielleicht auf den ersten Blick meinen möchte. Zwar kann man noch "hänseln", doch ist "grimmen" (= "ärgern") ein archaisches (und transitives) Verb, das in dieser Form nicht mehr vorkommt. Nur über die Assoziationskette "Hänsel und Gretel," → "Grimms Märchen" vermag man einen Sinn (aber eben keinen eindeutigen) herzustellen.

**Haupttext 2 (Zusatz- beziehungsweise Alternativtext)**

Ü1 Lesen Sie bitte laut vor.

Ich lenke,  
also bin ich.

---



---



---



---

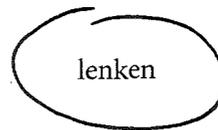


---



---

Ü2 Assoziogramm. Was assoziieren Sie mit dem Begriff "lenken"?



Ü3 Wie könnten die nachfolgenden Strophen lauten? Schreiben Sie bitte.

---



---



---



---



---



---

5. Hardy Scharf: In: *Süddeutsche Zeitung*, 7.18.10.1989.

Ü4 Hier der (fast) vollständige Text des Gedichts. Suchen Sie bitte einen passenden Titel.

Titel: \_\_\_\_\_

Ich lenke,  
also bin ich.  
Ich renke,  
also schwimm ich.  
Ich kränkle,  
also trimm ich.  
Ich hänsle,  
also grimme ich.

*Hardy Scharf*

Lexikalischer Hinweis zu "renke":

Das sollten Sie wissen

Es kommt als veraltetes und wenig gebräuchliches Verb vor (mit der Bedeutung "drehend hin u. her bewegen" [*Duden*, Bd. 5, S. 2143]) und ist am ehesten in der Form "verrenken" zu finden. In diesem Kontext (eventuell sogar etymologisch) ist es aber mit der lachsartigen Fischart "[die] Renke" verwandt.

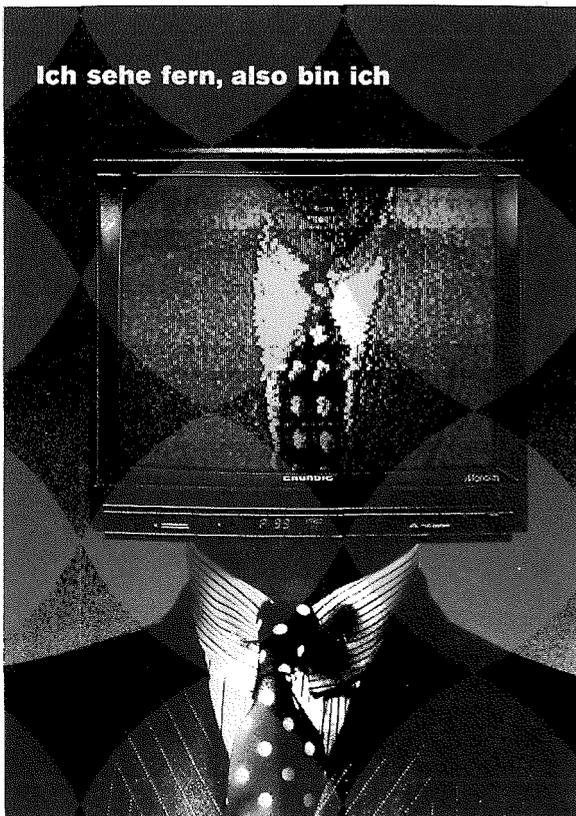
4. Sobald die Studierenden mit den einzelnen Strophen gut zurechtkommen, kann man sie auf die Beziehungen zwischen den Strophen hinweisen, insofern sie nicht selber auf die "Regel" gekommen sind:

Ich + [Verbstamm mit kurzem e- oder ä-Laut] + e,  
also + [Verbstamm mit kurzem i-Laut, auf -n oder -mm endend] + ich.

5. Wie beim letzten Gedicht können die Studierenden jetzt nach einem passenden Titel suchen. Worauf bezieht sich der autorisierte Titel? ☞  
– Ü4

6. Auch hier könnte man mit einer fortgeschrittenen und interessierten Gruppe versuchen, deutsche oder englische Paralleltexte zu erfinden. – Ü5

Ü5 Schreiben Sie einen ähnlichen Text.



Klaus Staeck: Ich sehe fern, also bin ich

### Gegenüberstellung: "Was Worte alles können"

Dieser Text kann auch den zusammenfassenden Abschluß des gesamten Themenbereiches bilden.<sup>6</sup>

#### Bearbeitungsvorschläge

1. Bevor Sie den Text vorstellen, bitten Sie die Gruppe, sich rückblickend auf den ganzen Themenbereich zu überlegen, wozu Sprache fähig ist und wozu nicht. Mit anderen Worten, wo sehen die Studierenden die Potentiale, aber auch die Grenzen sprachlicher Kommunikation? Um sie aber nicht in der Luft schweben zu lassen, empfiehlt es sich, zunächst von konkreten Beispielen auszugehen, die unter anderem den Kapiteln entnommen wurden.
2. Präsentieren Sie jetzt im Plenum das Gedicht auf Overheadfolie.
3. Sammeln Sie die Reaktionen der Gruppe und klären Sie mit ihnen Probleme und Fragen.
4. Teilen Sie die Klasse in Kleingruppen ein. Jede Gruppe bekommt die Aufgabe, sich mit bestimmten Zeilen zu beschäftigen und Beispiele (Sätze, Situationen) für die darin beanspruchten sprachlichen Funktionen zu erarbeiten.

### Gegenüberstellung: "Was Worte alles können"

In diesem Kapitel (wie auch im ganzen Themenbereich) haben Sie verschiedene Variationen, Spielmöglichkeiten und Deformationen der Sprache kennengelernt. Einiges war dabei reines Spiel, anderes enthielt (auch) versteckten Ernst. Der folgende Text führt Ihnen noch einmal vor Augen, wozu Sprache fähig ist und was man mit Sprache alles machen kann.

#### Was Worte alles können

erklären  
verraten  
verschweigen  
Mißverständnisse ausräumen  
täuschen  
preisgeben  
Mißtrauen schaffen  
Herzen öffnen  
verletzen  
trösten  
verführen  
verwirren  
Zugang finden  
auf taube Ohren stoßen  
Barrieren überwinden  
aufmuntern  
vernichten  
ablenken  
ermüden  
Zwietracht säen  
Frieden stiften  
nörgeln  
angreifen  
erheitern  
traurig machen  
enttäuschen  
Erwartungen wecken  
wärmen u.s.w.

*Hans Manz*

---

6. Hans Manz: "Was Worte alles können". In: *Die Welt der Wörter*. Weinheim und Basel: Beltz, 1991.

- Ü1** Welche Funktionen der Sprache, die hier verzeichnet sind, gehören Ihrer Meinung nach zusammen? Verbinden Sie sie im Text (eventuell mit verschiedenen Farben) und begründen Sie Ihre Zuteilung.
- Ü2** Finden Sie Beispiele von Texten (vor allem: aus diesem Themenbereich), die die im Gedicht beschriebenen Funktionen und Potentiale darstellen.
- Ü3** Schreiben Sie bitte einen kleinen Aufsatz zum Thema "Was Sprache alles kann".
5. Die Ergebnisse dieser Gruppenarbeit werden im Plenum verglichen und besprochen.
  6. Falls den Studierenden das letzte "u.s.w." des Gedichts nicht aufgefallen ist, weisen Sie abschließend darauf hin.
    - Was ist wohl darunter zu verstehen?
    - Welches Potential der Sprache beziehungsweise welche Kapitulation vor der Nicht-Sprache sehen die Studierenden in dieser abschließenden Abkürzung? – Ü1

## Einleitung

In der Geschichte der deutschsprachigen Länder spielt das problematische Verhältnis der Begriffe "Gewalt" und "Widerstand" und verwandter Konzepte wie "Ruhe", "Ordnung", "(Un)Gehorsam" und "Terror(ismus)" eine besondere Rolle. Man denke an Figuren wie Martin Luther (Bauernkrieg von 1525), Thomas Müntzer, Wilhelm Tell, Andreas Hofer, Georg Büchner und—in der NS-Zeit—Hans und Sophie Scholl und die "weiße Rose", die Bekennende Kirche, die Frauen und Männer des 20. Juli. . . . Auch in der jüngsten deutschen Geschichte der Nachkriegszeit ist in der Deutschen Demokratischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland durch den Aufstand vom 17. Juni 1953 und die "sanfte Revolution" von 1989 sowie die '68er Bewegung und die Auseinandersetzung mit der Roten Armee Fraktion ("Baader-Meinhof-Komplex") die Diskussion um den Zusammenhang der beiden Konzepte immer wieder belebt worden.

Im Falle der RAF-Problematik (mit der sich zwei der Kapitel dieses Themenbereiches besonders intensiv beschäftigen) ist zum Beispiel gesellschaftsintern die Definition und Zuordnung der folgenden Begriffe umstritten: Welche Gruppen und Individuen sind (noch) Terroristinnen beziehungsweise Terroristen? Welche üben ihr Recht auf Widerstand aus? Der Kampf um politische und gesellschaftliche Macht drückt sich dabei konsequenterweise auch im Streit um sprachliche Mittel aus.

Weil die Meinungen so deutlich aufeinanderprallen (und auseinandergehen) eignet sich dieses Thema ausgesprochen gut zur Entwicklung von kritischem Urteils- und Argumentationsvermögen. Anhand verschiedener Texte und Textsorten lernen die Studierenden, Ausdrucks- und Beeinflussungsmöglichkeiten zu analysieren und verwenden.

# Gewalt und Widerstand

## Einleitung

“Auch gewaltloser Widerstand ist Gewalt. Und zwar deshalb, weil er Widerstand ist.” Diese Worte, die einem deutschen Bundesinnenminister zugeschrieben werden, machen die Problematik dieses Themenbereiches “Gewalt und Widerstand” deutlich.

Das Thema dieses Bereiches ist ein sehr altes Problem, das nicht nur die deutschsprachigen Länder beschäftigt, sondern die Menschheit im allgemeinen. Die Bibel, klassische Texte wie die *Antigone*, die Geschichte von Robin Hood, die amerikanische Revolution, der “underground railroad”, der Aufstand Louis Riels, die I.R.A., die Bürgerrechtsbewegung (Martin Luther King), die Proteste gegen den Vietnam-Krieg, die Anti-Apartheid-Bewegung und andere Protestaktionen und -bewegungen zeigen dies.

Was ist aber Gewalt, was ist Widerstand? Welche Formen von Gewalt und Widerstand gibt es, oder ist Widerstand immer Gewalt? Gibt es ein Recht auf Widerstand, kann Widerstand Pflicht sein? Diese und andere Fragen wollen wir in den folgenden Kapiteln untersuchen:

- Kapitel 16 *Gewalt und Widerstand in historischer Perspektive: Grunddefinitionen*
- Kapitel 17 *Widerstand oder Terror? Die Rote Armee Fraktion und der “Fall Braunmühl”*
- Kapitel 18 *Zur Grammatik von Modal- und Gradpartikeln: Hervorheben, Abwägen, Widerstehen*
- Kapitel 19 *Widerstand gegen Gewalt: Der “Fall Braunmühl” und die Folgen*

In diesem Kapitel kommen verschiedene Aspekte des Themas "Gewalt und Widerstand" zu Wort. Die historischen Erfahrungen mit der Problematik drücken sich dabei auch in heutigen Definitionen der Begriffe aus, zum Beispiel in Wörterbuchdefinitionen und Stellungnahmen. Unterschiedliche Erfahrungen führen daher auch zu unterschiedlichen Definitionen/Definitions-schwerpunkten/Perspektiven. Solche Definitionsversuche werden in diesem Kapitel präsentiert und sollen bearbeitet werden.

## Vorentlastung

Bei der Vorentlastung handelt es sich um eine moderne Fabel, die vielen Lesererwartungen bezüglich der traditionellen Fabel (insbesondere der Wolf-Schaf-Fabel à la Äsop, Luther und Lessing) entspricht.<sup>1</sup> Es empfiehlt sich, auf diesen Erwartungen aufzubauen, um einen möglichst offenen und kreativen Einstieg in den Text zu fördern.

## Bearbeitungsvorschläge

1. Präsentieren Sie also den Text auf Overheadfolie, aber so, daß der letzte Satz verdeckt bleibt. Fordern Sie die Gruppe auf, ihre Reaktionen auf den Text vorzutragen ("Brainstorming") und halten Sie diese Reaktionen stichwortartig an der Tafel fest (Assoziogramm).

2. Je nach den Bedürfnissen und Wünschen der Gruppe können Sie dann auf lexikalische, inhaltliche oder gattungsspezifische Fragen beziehungsweise Ideen eingehen. Es wäre zum Beispiel möglich, kurz die Zugehörigkeit des Textes zur Textsorte "Fabel" zu erörtern, zu der allerdings eine "Moral" gehört, die hier fehlt. Sicher kennen die Studierenden andere Fabeln, die ihren Erwartungen eher entsprechen. – Ü1
3. Nachdem sich die Kursmitglieder mit dem Anfang des Textes und mit den Gattungserwartungen vertraut gemacht haben, können sie im Plenum oder, in kleineren Gruppen versuchen, den Text schriftlich oder mündlich zu Ende zu formulieren. – Ü2
4. Punkt 3 führt zu einer vergleichenden Diskussion der verschiedenen Vorschläge und der jeweils daraus zu ziehenden "Moral".

---

1. Helmut Arntzen: "Fabel". In: *Fabeln, Parabeln und Gleichnisse*. Hg. v. Reinhard Dithmar. München: dtv, 1970 (=dtv wissenschaft, Bd. 4483), S. 323; vgl. Karl Esselborn: *Zielsprache Deutsch* 3/1984, S. 13–19; und Dietrich Krusche: *Aufschluß. Kurze deutsche Prosa im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Teil 1: *Texte*. Bonn: Inter Nationes, 1987.

# Gewalt und Widerstand in historischer Perspektive: Grunddefinitionen

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit Grunddefinitionen der Begriffe “Gewalt” und “Widerstand” in historischer Perspektive.

## Vorentlastung

Dieser Text ist nicht vollständig, er hat (noch) kein Ende. Trotzdem erweckt er bestimmte Erwartungen:

Warum wehrt ihr euch nicht, rief der Adler den Schafen zu, als er sah, wie der Wolf eins nach dem anderen riß.

**Ü1** Um was für einen Text dürfte es sich hier handeln? (Mehrfachnennungen möglich.)

- a einen Zeitungsbericht
- b eine Naturbeobachtung
- c eine Parabel
- d einen Tagebucheintrag
- e einen Witz
- f eine Fabel

Begründen Sie Ihre Antwort(en).

**Ü2** Bitte schreiben Sie diesen Text zu Ende.

Warum wehrt ihr euch nicht, rief der Adler den Schafen zu, als er sah, wie der Wolf eins nach dem anderen riß.

---

---

---

5. Erst jetzt sollen Sie den Schlußsatz der Fabel aufdecken und diskutieren. Inwiefern weicht der Text von den Texten der Gruppe ab? – Ü3

Mit welchem Charakter identifizieren sich die Studierenden? Warum? – Ü4

Welche Assoziationen verbinden sie mit Adlern, Wölfen, Schafen? Worauf bezieht sich ihrer Meinung nach der Text? – Ü5

6. Diese Thesen können auch im Plenum durchgearbeitet werden, sollten aber nicht bis in alle Details bearbeitet werden, da sie als Arbeitshypothesen dienen sollen für die nachfolgende Auseinandersetzung mit dem Thema "Gewalt und Widerstand". Am Ende der Arbeit mit diesem Kapitel können sie dann nochmals herangezogen, diskutiert und gegebenenfalls revidiert werden.

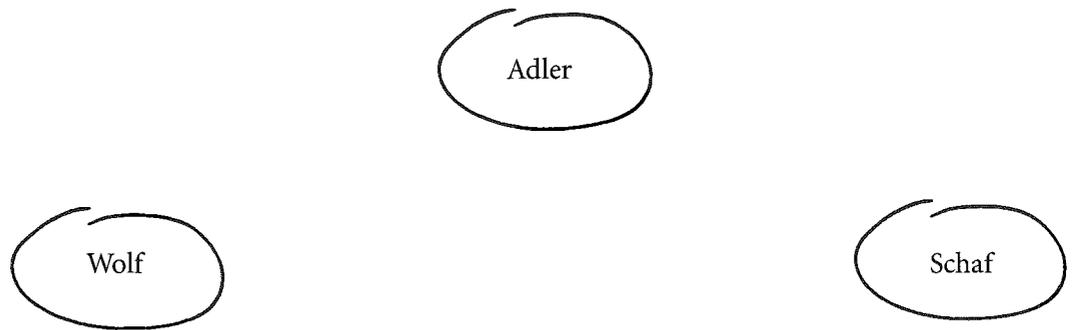
Und hier der vollständige Text:

Warum wehrt ihr euch nicht, rief der Adler den Schafen zu, als er sah, wie der Wolf eins nach dem anderen riß. Schafe, die sich gegen Wölfe wehren, sind gegen die Natur, schrie eins zurück und ließ sich fressen.

Ü3 Hatten Sie mit einer anderen Fortführung beziehungsweise mit einem anderen Schluß gerechnet? Warum? Vergleichen Sie Ihre Vorschläge mit denen Ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen.

Ü4 Identifizieren Sie sich mit einem der Charaktere im Text? Mit welchem? Begründen Sie bitte.

Ü5 Welche Assoziationen verbinden Sie mit Adlern, Wölfen und Schafen?



Ü6 **Hausaufgabe:** Welche Thesen liegen diesem Text zugrunde? Stellen Sie Hypothesen auf!

## Haupttext 1: Definitionen von Gewalt, Terror und Widerstand

Dieser Teil des Kapitels stellt einige grundlegende Texte zu den Themen "Gewalt", "Widerstand" und "Terror" vor. Sie finden also einen Text aus der Bibel, Grundgesetzartikel zum Widerstandsrecht, Verfassungsschutzbericht und Wörterbuchdefinitionen.

Ü1 Was assoziieren Sie mit folgenden Begriffen?

Gewalt

Widerstand

Terror

Überschneiden sich Ihre Assoziationen zu den drei Begriffen? Wie? In welchem Verhältnis stehen die Begriffe zueinander?

Ü2 Wann wird Gewalt angewendet? Von wem gegen wen? Um was für Gewalt handelt es sich? Stellen Sie bitte eine Tabelle auf, in der Sie Ihre Gedanken stichwortartig festhalten.

### Haupttext 1: Definitionen von Gewalt, Terror und Widerstand

Bei den folgenden grundlegenden Texten zu den Themen "Gewalt", "Widerstand" und "Terror" handelt es sich um eine Stelle aus der Bibel und um Sachtexpte, die:

- die öffentliche (rechtliche) Position wiedergeben (Grundgesetzartikel zum Widerstandsrecht, Verfassungsschutzbericht)
- sich auf den Sprachgebrauch in der BRD und der ehemaligen DDR beziehen (Wörterbuchdefinitionen).

Sie zeigen die unterschiedlichen Auslegungsmöglichkeiten und -probleme der relevanten Begriffe. Sie können in zwei Funktionen eingesetzt werden: als Vertiefung des bereits Behandelten und als Vorentlastung für die folgenden Texte und Diskussionen. Wie immer streben sie keine Vollständigkeit an, sondern sind durchaus ergänzungsfähig.

#### Bearbeitungsvorschläge

1. Die Studierenden machen (eventuell in Kleingruppen) Assoziogramme zu den Begriffen "Gewalt", "Widerstand", "Terror". Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum verglichen und besprochen. – Ü1
2. Fordern Sie die Gruppe auf, sich zu überlegen, wann, von wem, gegen wen Gewalt angewendet wird. Lassen Sie den Rasterbogen ausfüllen (Formulierungshilfe). – Ü2

<i>Lebensbereich/Aktion</i>	<i>Umstände</i>	<i>Art der Gewalt</i>	<i>Von wem/gegen wen?</i>
Blockade			
Boycott			
Demonstration			
Ehe			
Eltern-Kind-Verhältnis			
Freundschaft			
Krieg			
Liebesverhältnis			
Medien			
Nachbarn			
Natur			
Politik			
Polizei			
Schule/Universität			
Sport			
Streik			
Verkehr			
_____			
_____			
_____			

Ü3 Selbstverständlich gibt es nicht nur schwarz und weiß. Hier einige Sprachmittel, die Ihnen helfen können, Ihre Ideen zum Thema differenzierter auszudrücken:

3. Anschließend können die Studierenden die Redemittel in Übung 3 zu differenzierter Artikulation benutzen. – Ü3

#### Redemittel

Bei \_\_\_\_\_ handelt es sich ganz klar um Gewalt.  
Allerdings muß man berücksichtigen, daß . . .  
Gewalt hat mit \_\_\_\_\_ nur dann etwas zu tun, wenn . . .  
Wenn \_\_\_\_\_, dann . . .  
Deshalb . . .  
Trotzdem . . .  
Sobald \_\_\_\_\_ gewalttätig werden, kann man . . .  
Sowohl \_\_\_\_\_ als auch . . .  
Weder \_\_\_\_\_ noch . . .  
Wie man das Thema auch dreht und wendet, es bleibt dabei, daß . . .

### Zwei Definitionen von “Gewalt”

Ü4 Welche Gemeinsamkeiten, welche Unterschiede sehen Sie in den folgenden Wörterbuchdefinitionen von “Gewalt”? Achten Sie nicht nur auf die Definitionen im engen Sinne, sondern auch auf die Beispiele.

**Gewalt**, die;—, -en: 1. *Macht und Befugnis, Recht und die Mittel, über jmdn./etwas zu bestimmen, zu herrschen*: die elterliche, staatliche G.; G. über jmdn. haben. **sinnv.**: ↑ Fähigkeit; ↑ Einfluß. **Zus.**: All-, Amts-, Befehls-, Exekutiv-, Kommando-, Polizei-, Regierungs-, Staats-, Verfügungsgewalt. 2. (ohne Plural) *rücksichtslos angewandte Macht; unrechtmäßiges Vorgehen*: G. leiden müssen; in diesem Staat geht G. vor Recht. **sinnv.**: Macht, Willkür, Zwang. **Zus.**: Waffengewalt. 3. (ohne Plural) *körperliche Kraft; Anwendung physischer Stärke*: er öffnete die Tür mit G.; der Betrunkene wurde mit G. aus der Gaststätte gebracht. **sinnv.**: Gewaltsamkeit. **Zus.**: Brachialgewalt. 4. (G. + Attribut) *elementare Kraft*: die G. des Sturmes, der Wellen, den Gewalten des Unwetters trotzen. **sinnv.**: Druck, Härte, Vehemenz, Wucht. **Zus.**: Elementar-, Natur-, Schicksals-, Urgewalt.

Quelle: Duden: *Das Bedeutungswörterbuch*, 2. Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut, 1985 (Duden Bd. 10), S. 300–301.

**Gewalt**, die;—, en 1. /o. Pl./ 1.1. *Einsatz von Machtmitteln, um bestimmte Absichten den Absichten anderer gegenüber durchzusetzen*: die Rolle der G. in der Geschichte der Klassenkämpfe; revolutionäre G.; die Anwendung, Androhung von G. (*des Einsatzes bes. militärischer Machtmittel, Aktionen*); sich etw. mit G. (*durch rücksichtsloses Vorgehen*) verschaffen; G. gegen jmdn. anwenden 1.2. *Anwendung roher Kraft*: eine Tür mit (roher, brutaler) G. öffnen; jmdn. mit G. an etw. hindern; jmdn. mit (sanfter) G. hinausbefördern—2. /o.Pl./ 2.1. *die Macht, jmdn. physisch od. psychisch zu beherrschen*: G. über jmdn. gewinnen, haben; (vollständig) in, unter jmds. G. sein, stehen: jmdn. in seine G. bringen, bekommen; Besitzungen in seine G. bringen, bekommen (*an sich reißen*) 2.2. *die G. (Herrschaft) über seinen Wagen verlieren*—3. *elementare Kraft, Heftigkeit, Wucht*: die G. einer Explosion, des Sturmes, der Wellen; das Unwetter brach mit elementarer G. herein; ♦ sich mit unwiderstehlicher G. zu jmdm. hingezogen fühlen—4. J u r. höhere G. (*mit elementarer Kraft wirkendes, unvorhergesehenes Ereignis, auf das man keinen Einfluß hat*)

Quelle: *Handwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin (DDR): Akademie-Verlag, 1984, Bd. 1, S. 481.

4. Jetzt können Sie die Wörterbucheinträge vorstellen. Die ersten beiden (zum Begriff "Gewalt") entstammen je einem Lexikon aus der (damals noch nicht vereinten) BRD und der (damals noch existierenden) DDR.

Aus Themenbereich II ist den Kursmitgliedern der Umgang mit solchen Definitionen geläufig. Hier geht es darum, nicht nur die breite Palette des Lexems "Gewalt" zu erfassen, sondern auch das "Politische" beziehungsweise "Weltanschauliche" des Begriffes anhand von einem BRD- und einem DDR-Wörterbuch zu erkennen. – Ü4

5. Ein zweiter Vergleich soll am Begriff "Terror" vorgenommen werden. Wieder werden die beiden schon vorgestellten Wörterbücher verwendet. Darüber hinaus steht eine "offizielle" Definition zur Verfügung. – Ü5
6. Jetzt können die Kursmitglieder als **Hausaufgabe** den Begriff "Widerstand" untersuchen. Zur Kontextualisierung drucken wir zwei "kritische Texte" (aus der Bibel und dem bundesdeutschen Grundgesetz) ab.<sup>2</sup>

## Ü5 Und jetzt untersuchen und vergleichen Sie folgende Definitionen von "Terror"/"Terrorist"/"Terrorismus".

**Terrorist**, der;—en,—en, **Terroristin**, die;—,—nen: *männliche bzw. weibliche Person, die Terror ausübt, durch Terror ein Ziel erreichen will*: die Terroristen sprengten ein Gebäude in die Luft. **sinnv.**: ↑ Revolutionär. [Duden, 636]

**Terror**, der;—s, /o. Pl./ *systematische Verbreitung von Furcht und Schrecken, bes. durch Gewaltakte, Morde, mit dem Ziel, die Machtansprüche einer reaktionären Klasse od. einer Gruppe durchzusetzen*: brutaler, konterrevolutionärer T.; im Land herrschte der T.; T. ausüben [Hwb, II: 1146]

\* Terrorismus ist der nachhaltig geführte Kampf für politische Ziele, die mit Hilfe von Anschlägen auf Leib, Leben und Eigentum anderer Menschen durchgesetzt werden sollen, insbesondere durch schwere Straftaten, wie sie in §129a Abs.1 des Strafgesetzbuches genannt sind (vor allem: Mord, Totschlag, erpresserischer Menschenraub, Brandstiftung, Herbeiführung einer Explosion durch Sprengstoff) oder durch andere Gewalttaten, die der Vorbereitung solcher Straftaten dienen.

\*\* Terrorakte sind Anschläge, d.h. schwerwiegende Straftaten, wie sie insbesondere in §129a Abs.1 des Strafgesetzbuches genannt sind (vor allem: Mord, Totschlag, erpresserischer Menschenraub, Brandstiftung, Herbeiführung einer Explosion durch Sprengstoff) und andere Gewalttaten, die der Vorbereitung solcher Straftaten dienen, sofern diese Taten gezielt im Rahmen eines nachhaltig geführten Kampfes für politische Ziele begangen werden. Nicht hierunter fallen Anschläge, die spontan, etwa aus gewalttätig verlaufenen Demonstrationsveranstaltungen heraus, durchgeführt werden.

Quelle: *Verfassungsschutzbericht 1987*. Hg. vom Bundesminister des Innern. Bonn: Bundesministerium des Innern, 1988, S. 72.

---

2. *DIE BIBEL oder die ganze HEILIGE SCHRIFT des Alten und Neuen Testaments. Nach der deutschen Übersetzung Martin Luthers*. Stuttgart: Württembergische Bibelanstalt, 1967.

**Ü6 Hausaufgabe:** Bitte schlagen Sie den Begriff “Widerstand” in verschiedenen Wörterbüchern nach. Vergleichen Sie diese Definitionen dann mit ähnlichen Begriffen aus Ihrer Sprache. Lesen Sie bitte auch die “autoritativen” Texte unten.

### **Römer 13**

<sup>1</sup> Jedermann sei untertan der Obrigkeit, die Gewalt über ihn hat. Denn es ist keine Obrigkeit ohne von Gott; wo aber Obrigkeit ist, die ist von Gott verordnet. <sup>2</sup> Wer sich nun der Obrigkeit widersetzt, der widerstrebt Gottes Ordnung; die aber widerstreben, werden über sich ein Urteil empfangen. <sup>3</sup> Denn die Gewalt haben, sind nicht bei den guten Werken, sondern bei den bösen zu fürchten. Willst du dich aber nicht fürchten vor der Obrigkeit, so tue Gutes; so wirst du Lob von ihr haben. <sup>4</sup> Denn sie ist Gottes Dienerin dir zugut. Tust du aber Böses, so fürchte dich; denn sie trägt das Schwert nicht umsonst: sie ist Gottes Dienerin, eine Rächerin zur Strafe über den, der Böses tut. <sup>5</sup> Darum ist's not, untertan zu sein, nicht allein um der Strafe willen, sondern auch um des Gewissens willen. <sup>6</sup> Derhalben gebt ihr ja auch Steuer; denn sie sind Gottes Diener, auf solchen Dienst beständig bedacht. <sup>7</sup> So gebet nun jedermann, was ihr schuldig seid: Steuer, dem die Steuer gebührt; Zoll, dem der Zoll gebührt; Furcht, dem die Furcht gebührt, Ehre, dem die Ehre gebührt.

### **Grundgesetz Artikel 20**

[Grundlagen staatlicher Ordnung, Widerstandsrecht]

- (1) Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.
- (2) Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus. Sie wird vom Volke in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt.
- (3) Die Gesetzgebung ist an die verfassungsmäßige Ordnung, die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung sind an Gesetz und Recht gebunden.
- (4) Gegen jeden, der es unternimmt, diese Ordnung zu beseitigen, haben alle Deutschen das Recht zum Widerstand, wenn andere Abhilfe nicht möglich ist.

Und jetzt schreiben Sie bitte *Ihre* Wörterbuch-Definition von “Gewalt” und “Widerstand”.

**Erweiterung/  
Kontextualisierung: Widerstand**

Im letzten Abschnitt haben sich die Studierenden in die lexikalischen Aspekte des Widerstandsbegriffes eingearbeitet. In diesem Teil des Kapitels wollen wir sie mit Hintergrundinformationen und Texten zur Geschichte des Widerstandes in den deutschsprachigen Ländern bekanntmachen.

**Bearbeitungsvorschläge**  
Um den geschichtlichen Kontext des Widerstandes in den deutschsprachigen Ländern zu skizzieren und den Rückbezug auf die Gesellschaft der Kursmitglieder vorzuentlasten, wird hier:

1. eine stichwortartige Tabelle relevanter Ereignisse und
2. eine Auswahl kurzer illustrativer Texte gegeben.

Die Tabelle kann zur Information herangezogen oder in Projektarbeit von den Studierenden weiterbearbeitet werden.

1. Zunächst soll aber in einer Reihe von Übungen der Begriff "Widerstand" sprachlich aktiviert werden. 
2. Jetzt sollen Formen des Widerstandes betrachtet werden. Dazu der Rasterbogen (Ü2). Hier gibt es keine "richtigen" Antworten, sondern Gelegenheit zu selbständigen, kritischen Überlegungen, zum gemeinschaftlichen Mitarbeiten und zum differenzierten Ausdruck.

## Erweiterung/Kontextualisierung: Widerstand

In diesem Teil des Kapitels sollen Sie Hintergrundinformationen und Texte zur Geschichte des Widerstandes in den deutschsprachigen Ländern kennenlernen.

Ü1 "Widerstand" ist, wie Sie in Ihrer Arbeit mit Wörterbüchern festgestellt haben, ein Substantiv (Nomen). Sie sind jetzt **Sprachforscherin/Sprachforscher**.

A. Erforschen Sie, mit welchen **Verben** das Nomen "Widerstand" als Objekt und Subjekt oft gebraucht wird. Suchen oder konstruieren Sie für jeden Fall Beispieltexte und erklären Sie den Kontext.

Hierzu ein Beispiel: *Widerstand leisten*

*Schöne alte Ahornbäume sollten gefällt werden, damit die Straße erweitert werden konnte. Eine Demo-Gruppe des Western Canada Wilderness Committees leistete Widerstand. Einige Demonstranten ketteten sich an die Bäume.*

Und jetzt versuchen Sie's:

---

---

---

---

---

---

---

---

B. Wie kann "Widerstand" modifiziert werden (**Adjektive**)? Suchen oder konstruieren Sie auch hier Beispieltexte und erklären Sie den Kontext.

Beispiel: *passiver Widerstand*

*Sie leisteten dadurch passiven Widerstand, daß sie sich an die Bäume ketteten.*

---

---

---

---

---

---

---

---

C. Welche **Zusammensetzungen** mit “Widerstand-” kennen Sie?  
Verfahren Sie wie oben.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Lassen Sie jetzt die Studierenden einen zweiten Rasterbogen ausfüllen, der statt Widerstandsformen verschiedene Lebensbereiche thematisiert. – Ü3
4. Ü4 stellt eine Zuordnungsübung zur Geschichte des Widerstandes in den deutschsprachigen Ländern dar. Darauf folgen stichwortartige Hintergrundinformationen. Selbstverständlich können und sollen die Kursmitglieder diese Tabelle nur als einen Vorschlag betrachten, der durchaus ergänzungs- und änderungsfähig ist. – Ü4

D. Konstruieren Sie Texte und Kontexte für das **Verb** “widerstehen”.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Ü2 Formen des Widerstandes—Sortieren Sie und ergänzen Sie bitte. Nach welchen Kategorien wollen Sie vorgehen (zum Beispiel “Stärke”)?

<i>Form</i>	<i>Situation</i>	+ + + + + <i>Stärke</i> - - - - - <i>extrem mittelstark mild</i>
Anzeige in Zeitung		
Attentat		
Bankraub		
Befreiung Gefangener		
Besetzung eines Amtes		
bewaffneter Widerstand		
Bombenanschlag		
Boycott		
Demonstration		
Flugblätter verteilen		
Gebet		
gewaltfreier Widerstand		
gewalttätiger Widerstand		
Graffiti		
Guerilla		
Hausbesetzung		
Leserbrief an Zeitung		
Mordanschlag		
Opposition im Parlament		
passiver Widerstand		
Petition		
Reformpolitik		
Sabotage		
Sitzblockade		
stilles Leiden		
Straßenblockade		
Terrorismus		
Verschleppung (Filibuster)		
Verweigerung		
Verbotenes lesen/hören		
Witze erzählen		
ziviler Ungehorsam		

Ü3 Unter welchen Umständen ist Widerstand möglich/gerechtfertigt/erforderlich? Welche Form(en) nimmt der Widerstand an? Mit welchen Reaktionen muß man in jedem Fall rechnen?

<i>Lebensbereich</i>	<i>Umstände</i>	<i>möglich/gerechtfertigt/erforderlich</i>	<i>Art des Widerstandes</i>	<i>Folgen</i>
Ehe				
Eltern-Kinder-Verhältnis				
Freundschaft				
Krieg				
Liebesverhältnis				
Medien				
Nachbarn				
Politik				
Polizei				
Schule				
Sport				
Streik				
Verkehr				
_____				
_____				
_____				
_____				
_____				

**Ü4 Geschichtsquiz:** Hier einige Daten/Persönlichkeiten/Ereignisse aus der Geschichte der deutschsprachigen Länder. Ordnen Sie die Stichwörter im rechten Kasten den Namen und Daten im linken Kasten zu. Auf den folgenden Seiten finden Sie kurze Informationen, die Ihnen bei diesem Quiz helfen können.

Juli 1848	• Treffpunkt nationaler Gruppen; mißglückter Putschversuch Hitlers 1923
20. Juli 1944	• Münchner Widerstandsgruppe; Flugblattaktionen; Geschwister Scholl
17. Juni 1953	• erster größerer proletarischer Aufstand in Deutschland
1968	• Arbeiter- und Soldatenräte; Novemberrevolution
1989 (DDR)	• Kriege gegen Napoleon und die französische Besetzung deutscher Länder
Bekennende Kirche	• Protestantismus; Widerstand gegen Papsttum und verschiedene katholische Lehren
Büchner/Weidig: Der Hessische Landbote	• Kampf gegen Anschluß Österreichs; Ermordung im Bundeskanzleramt
Bürgerbräukeller	• Agentenapparat der sowjetischen Spionageorganisationen
Dollfuß	• Erhebung gegen Tyrannen; nationale Unabhängigkeit
Freiheitskrieg	• Erneuerung der rechtsstaatlichen Ordnung
Friedensbewegung	• Attentat gegen Hitler
Die Grünen	• Bauernaufstand (1524–1526)
Hambacher Fest	• Tiroler Freiheitskämpfer 1767–1810
Hermann der Cherusker	• evangelischer (christlicher) Widerstand gegen den Nationalsozialismus
Andreas Hofer	• 1832: demokratisch-republikanische Massenkundgebung; Forderung eines freien und einigen Deutschlands
Kreisauer Kreis	• germanischer Aufstand gegen Römer
Luther: Thesen	• Arbeiteraufstand; niedergerollt von sowjetischen Panzern
Thomas Müntzer	• Märzrevolution (Frankfurter Parlament)
Räterepublik	• Sozialistische Flugschrift 1834 (“Friede den Hütten, Krieg den Palästen”)
Rote Kapelle	• Studentenunruhen; Demonstrationen an Universitäten
Startbahn West	• politische Partei; Engagement für Umweltschutz
Wackersdorf	• Lagerstätte und Wiederaufbereitungsanlage für nukleare Brennstoffe; Großindustrie versus kleine Leute (Landbevölkerung/Kirche/Oppositionsparteien)
Weberaufstand	• gewalttätige Auseinandersetzung um Erweiterung eines Flughafens, US-militärische Anlagen, Lärmbelästigung
Weißerose	• sanfte Revolution; Wiedervereinigung
Wilhelm Tell	• Kampf gegen militärische Aufrüstung; Stationierung von Atomwaffen; “Von deutschem Boden darf kein Krieg mehr ausgehen.”

## Hintergrundinformationen zum Geschichtsquiz

**Hermann der Cherusker** (16 v. bis 21 n. Chr.). Eigentlich Arminius, Anführer eines germanischen Aufstandes; im September 9 n. Chr. vernichtete er ein römisches Heer unter Quintilius Varus im Teutoburger Wald.

**Wilhelm Tell** (siehe Kapitel 18). Es handelt sich lediglich um eine Sage.

**Luther: Thesen.** 95 Thesen veröffentlichte Luther am 31. Oktober 1517 (Wittenberg); Beginn der Reformation; Widerstand gegen das Papsttum.

**Thomas Müntzer** (1468 [oder 1489/90]–1525). Protestantischer Theologe, sozialer Revolutionär, organisierte den Bauernaufstand in Thüringen.

**Andreas Hofer** (1767–1810). Tiroler Freiheitskämpfer, führte Aufstand gegen bayerische Herrschaft an; Siege über Bayern und Franzosen am Berg Isel und über sächsisch-thüringisches Regiment im Eisacktal; Regent von Tirol; durch Verrat in Gefangenschaft geraten und standrechtlich erschossen.

**Freiheitskrieg** (1813–1815). Von Preußen geführter Krieg gegen Napoleon, der Teile der deutschen Staaten besetzt hatte. Erster großer Sieg gegen Napoleon: 1813 (“Völkerschlacht zu Leipzig”).

**Hambacher Fest.** Demokratisch-republikanische Massenkundgebung für ein freies und einiges Deutschland; 27.–30. Mai 1832; wachsende Unruhe nach der französischen Julirevolution von 1830; Reaktion des Bundestages: völlige Unterdrückung der Presse- und Versammlungsfreiheit.

**Büchner/Weidig: Der Hessische Landbote.** Von Georg Büchner und Ludwig Weidig verfaßte Flugschrift 1834 gegen die Ausbeutung der Bevölkerung im Großherzogtum Kassel (Steuern, Verkauf von Soldaten nach Amerika . . .); “Friede den Hütten. Krieg den Palästen”.

**Weberaufstand.** Erste größere proletarische Erhebung in Deutschland, der schlesischen Weber 1844, als Folge von Lohnkürzungen und Arbeitsverlängerungen und als Ausdruck der Angst vor der Einführung von Maschinen; wurde blutig niedergeschlagen.

**1848.** Sogenannte “Märzrevolution” in Staaten des Deutschen Bundes; liberale und nationale Ideen erhalten mehr Zuspruch; anstelle des Bundestages trat eine aus demokratischen Wahlen hervorgegangene deutsche Nationalversammlung in der Frankfurter Paulskirche zusammen.

**Räterepublik.** Während der Novemberrevolution 1918 bildeten sich in Deutschland Arbeiter- und Soldatenräte mit dem Rat der Volksbeauftragten als oberstem Staatsorgan. In Bayern gab es zeitweilig eine Räterepublik (1919).

**Engelbert Dollfuß** (1892–1934). Österreichischer Politiker, von 1932 bis 1934 Bundeskanzler und Außenminister, bekämpfte den Anschluß Österreichs an Deutschland; wurde bei einem nationalsozialistischen Putschversuch im Bundeskanzleramt ermordet.

**Bürgerbräukeller.** Treffpunkt nationaler Gruppen in München, mißglückter Putschversuch Hitlers 1923.

**Weißerose.** Studentische Widerstandsgruppe an der Universität München (1942–1943); klagte in Flugblattaktionen die nationalsozialistische Willkürherrschaft an; Verurteilung der Mitglieder (unter anderem Hans und Sophie Scholl, Christoph Probst, Willi Graf, Alexander Schmorell, Professor Kurt Huber) zum Tode (Volksgerichtshof, Freisler; siehe auch Kapitel 22).

**Rote Kapelle.** Kennwort der deutschen Abwehr für einen seit 1936 in West-Europa aufgebauten Agentenapparat der sowjetischen Spionageorganisationen; wurde seit August 1942 von der Gestapo aufgedeckt und bis Sommer 1943 zerschlagen.

**Bekennende Kirche.** Seit 1943 die Bewegung der evangelischen Kirche Deutschlands, die der nationalsozialistisch bestimmten Haltung der Deutschen Evangelischen Kirche und den von dieser gestützten Deutschen Christen entgegentrat (siehe auch Pfarrer Martin Niemöller und Heinrich Albertz).

5. **Hausaufgabe: Exkursion in Sachen Geschichte:** Lassen Sie die Ereignisse in der Gruppe aufteilen. Die Kursmitglieder sollen Nachschlagewerke und andere Quellen (zum Beispiel Zeitungen) benutzen und Informationen zu "ihrem" Ereignis/"ihren" Ereignissen sammeln. In der nächsten Stunde sollen sie zu diesen Ereignissen berichten und Fragen beantworten können. Unter Umständen können die Studierenden auch andere Quellen benutzen (Goethe-Institut, Konsulate . . .) – Ü5
6. Anschließend soll die Frage behandelt werden: Handelt es sich um Widerstand, um Terror, um die gerechte oder ungerechte Ausübung von Gewalt? – Ü6
7. Rückbezüge auf die Geschichte und Situation der Ausgangskultur: In den Übungen 7 bis 10 geht es um die Herstellung von Rückbezügen auf die Situation im Studien- oder Heimatland der Kursmitglieder. Wie werden Begriffe wie "Revolution", "Widerstand", "Ungehorsam" und "Terror" im Selbstverständnis dieses Landes und von den Studierenden persönlich ausgelegt? Die Frage soll kontrovers sein, nicht aber wie "Gesinnungsschnüffelerei" aussehen.

Die Liste von Aufständen, Widerständischen, Freiheitskämpfenden, Terroristinnen und Terroristen, Terrorakten, Befreiungsorganisationen usw. ist geeignet, die bisherigen Überlegungen, die anhand von Ereignissen und Persönlichkeiten in den deutschsprachigen Ländern zustande gekommen sind, auch auf die eigene Situation anzuwenden. Die Zuteilung eines Etiketts kann das Endergebnis einer Untersuchung oder Diskussion (oder auch einer zur Diskussion führenden Provokation) sein.

Die Studierenden sollen sich im Plenum überlegen, inwiefern die Liste zu ergänzen, zu kürzen oder zu revidieren ist, auch wie sie der "Herausforderung" ihrer Liste entsprechen wollen oder können. Allerdings soll Ihnen bewußt

**Kreisauer Kreis.** Widerstandsbewegung ab 1942; Name nach dem Gut des Grafen Moltke; Ziel: Beseitigung des nationalsozialistischen Regierungssystems und die Erneuerung der rechtsstaatlichen Ordnung in Deutschland; nach dem Umsturzversuch vom 20. Juli 1944 wurden viele Mitglieder des Kreises zum Tode verurteilt und hingerichtet.

**20. Juli 1944.** Gescheiterter Umsturzversuch; Graf von Stauffenberg deponierte eine Bombe bei einer militärischen Lagebesprechung mit Hitler; trotz Explosion entkam Hitler; die Mitglieder wurden zum Tode verurteilt und hingerichtet.

**17. Juni 1953.** Arbeiteraufstand in Ost-Berlin und einigen Großstädten der ehemaligen DDR gegen die wirtschaftlichen Verhältnisse (und die sowjetische Besetzung); von sowjetischen Panzern niedergedrückt.

**1968.** U.a. studentische Unruhen: "Unter den Talaren der Mief von Tausend Jahren".

**Die Grünen.** Politische Partei, aus verschiedenen Strömungen der Umweltschutzbewegung hervorgegangen; seit Anfang der 80er Jahre in vielen Länderparlamenten und im Bundestag vertreten; spaltet sich in "Realos" (Realpolitiker=Pragmatiker) und "Fundis" (Fundamentalisten, die Zusammenarbeit mit etablierten Parteien ablehnen).

**Wackersdorf.** Baugelände für Wiederaufbereitungsanlage und zentrale Lagerstätte für nukleare Brennstoffe in der Oberpfalz (Bayern); Symbol des Widerstandes gegen eine übermächtige Staatsmacht (hier: vor allem bayerische CSU-Landesregierung) und die Nuklear-/Elektro-Industrie.

**Startbahn West.** Neue Startbahn des Frankfurter Flughafens, zugleich Basis der US-amerikanischen Armee in Europa; Proteste gegen Lärmbelästigung; Abholzungen zum Bau der neuen Startbahn; die US-Präsenz; militante Auseinandersetzungen (Wasserwerfer, Schlagstöcke, Tränengas).

**Friedensbewegung.** Besonders aktiv Anfang der 80er Jahre; zum großen Teil identisch mit Umweltschutzbewegung; vor allem gegen den "Nachrüstungsbeschluß" der NATO und die Stationierung von Cruise Missiles und Pershings; Warnung vor völliger Zerstörung Europas auch durch Unfälle; Parallelen in allen anderen europäischen Ländern; Massendemonstrationen (250.000 in Bonn und anderswo); "Krefelder (Friedens-)Appell" von Intellektuellen.

**DDR 1989.** "Sanfte Revolution"; Abzug sowjetischer Besatzung; Maueröffnung; Wiedervereinigung.

**Ü5 Hausaufgabe: Exkursion in Sachen Geschichte:** Fragen Sie Ihre Lehrerin/Ihren Lehrer, für welche Ereignisse aus dieser Liste Sie "zuständig" sind. Sammeln Sie Informationen zu diesen Ereignissen, und berichten Sie in der nächsten Stunde.

**Ü6** Handelt es sich um Widerstand, um Terror, um die gerechte oder ungerechte Ausübung von Gewalt?

**Ü7** In der folgenden Liste finden Sie Persönlichkeiten, Gruppen, Bewegungen und Ereignisse, die in Ihrem Land oder international mit Gewalt und Widerstand in Verbindung gebracht werden. Bitte erklären Sie einer/einem Deutschen (oder Ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen), worum es dabei ging beziehungsweise geht.

<i>Stichwort/Ereignis</i>	<i>Kategorie</i>	<i>Personen</i>
'68er Unruhen (Tschechoslowakei)		
amerikanischer Bürgerkrieg		
amerikanischer Unabhängigkeitskrieg		
Anthony, Susan B.		
Black Panthers		
Bürgerkrieg (englischer)		
Chartist-Bewegung		
Connolly, James (Easter Rising)		
Davis, Jefferson		
Glorious Revolution		
Greenpeace		
Hearst, Patty		
IRA		
King, Martin Luther		
Lévesque, René		
McClung, Nellie		
Native rights (Blockaden in Kanada und USA (Oka)		
Nation, Carry		
Papineau, Louis-Joseph		
PLO		
Riel, Louis		
Robin Hood		
Robin Wood		
Suffragette-Bewegung (Susan B. Anthony)		
Truth, Sojourner		
Vietnam-Protteste		
_____		
_____		
_____		

sein, daß die Debatte unter Umständen heftig werden kann; vor allem dann, wenn die Kursmitglieder persönliche moralische Werte berührt sehen (Beispiel: Abtreibungsdebatte, "Pro-life"-Bewegung, Demonstrationen und Aktionen, um Abtreibungskliniken zu schließen); emotionell zu stark aufgeladene Themen sollten (aus didaktischen Gründen) vermieden oder verlagert werden. Anschließend finden die Studierenden stichwortartige Notizen zu den bei Ü7 aufgeführten Ereignissen, Bewegungen und Persönlichkeiten.

**Ü8** Sind diese Ereignisse Akte der Befreiung, des Terrors, des Widerstandes, des zivilen Ungehorsams, der Gewalt, der Anarchie, der Unterdrückung. . . ? Bitte tragen Sie die von Ihnen zugeordneten Kategorien in die Tabelle ein.

Sind die beteiligten Personen beziehungsweise Organisationen Freiheitskämpfende, Terroristinnen beziehungsweise Terroristen, Widerstandskämpfende, Revolutionäre, Unterdrückende, Anarchistinnen und Anarchisten, Idealistinnen beziehungsweise Idealisten, Opfer, Spinner . . . ? Bitte klassifizieren Sie, und tragen Sie in die Tabelle ein.

**Ü9** Besteht in Ihrer Gruppe Übereinstimmung? Diskutieren Sie abweichende Einteilungen.

**Ü10** Quiz: Stellen Sie für Ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen ein historisches Quiz nach obigem Muster zusammen (circa 10 Ereignisse).

## Hintergrundinformationen zur Tabelle

**'68er Unruhen (Tschechoslowakei).** Liberalisierung des politischen und kulturellen Lebens (Prager Frühling), von Truppen anderer sozialistischer Länder blutig niedergeschlagen.

**amerikanische Revolution (Unabhängigkeitskrieg).** 1776, Boston Tea Party, Unabhängigkeit vom British Empire.

**Anthony, Susan B.** (1820–1906). Amerikanische Verfechterin der Bürgerrechte für Frauen und Schwarze.

**Black Panthers.** Schwarze Organisation in den USA vor allem während der '60er Jahre; Malcolm X.

**Bürgerkrieg** (amerikanischer, 1861–1865). Südstaaten gegen Nordstaaten; Sklaverei; underground railroad in den USA und Kanada.

**Bürgerkrieg** (englischer, 1642–1649 [Tod von Charles I.]). Puritaner gegen König Charles I.

**Chartist-Bewegung.** England, Mitte des 19. Jahrhunderts; Charter of Rights; Wahlreformen.

**Connolly, James (Osteraufstand).** Irischer Nationalist, Aufstand am Ostermontag 1916; Forderung nach Arbeiterrepublik; Connolly führender Gewerkschaftsführer; niedergeschlagen vom Kampfschiff "Helga" in Dublin Bay.

**Davis, Jefferson** (1808–1889). Präsident der Konföderation der Südstaaten während des amerikanischen Bürgerkrieges; 1865 scheitert der Aufstand an der militärischen Übermacht des Rest-Bundes (der Nordstaaten).

**Glorious Revolution.** (England, 1688–1689). Wilhelm von Oranien; Absetzung von Jakob II.; Angst vor Wiedereinführung des Katholizismus in England und den politischen Folgen.

**Greenpeace.** Internationale Umweltschutzorganisation, gegründet in Vancouver.

**Hearst, Patty.** 1974 Kidnapping in USA; Stadt-Terroristen ("Symbionese Liberation Army").

**IRA (Irish Republican Army).** Politische und paramilitärische Gruppe in Nord-Irland, Kampf um vereintes (katholisches) und von England unabhängiges Irland.

**King, Martin Luther, Jr.** (1929–1968). Führer der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung; gewaltloser Widerstand gegen Rassendiskriminierung; 1961 "freedom riders"; 1964 Friedensnobelpreis.

**Lévesque, René** (1922–1987). Ministerpräsident der kanadischen Provinz Québec; Gründer der Parti Québécois, die für die Unabhängigkeit Québechs von Kanada eintritt.

**McClung, Nellie** (1873–1951). Kanadische Schriftstellerin; Frauenrechtlerin.

**Native Rights (Blockaden) in Kanada und USA.** Mohawks, Oka, Konfrontation mit dem Militär.

**Nation, Carry** (1846–1911). Witwe eines Alkoholikers; veröffentlichte Pamphlete gegen den Genuß alkoholischer Getränke; zertrümmerte Wirtshäuser; mehrmals verhaftet.

**Papineau, Louis-Joseph.** (1786–1871). Kanadischer Politiker; Führer der franco-nationalistischen Parti canadien; kämpfte für die Unabhängigkeit "Lower Canada's" (Québechs); nach dem Aufstand von 1837 wurde ihm Hochverrat vorgeworfen.

**PLO (Palestine Liberation Organization).** Politische und militärische Organisation; bewaffneter Kampf (vor allem gegen Israel) für einen eigenen Staat der Palästinenser.

**Riel, Louis** (1844–1885). Kanadischer Führer der Métis-Indianer gegen die Ansprüche des englischsprachigen, nicht-katholischen Kanadas ("Red-River-Aufstand", 1869–1870; "Nord-West-Aufstand", 1885).

**Robin Hood.** Sherwood Forest; mittelalterlicher legendärer Held; Beschützer der Armen.

**Robin Wood.** Internationale Umweltschutzgruppe ("Rettet den Wald").

**Suffragette-Bewegung.** Frauenbewegung zur Erlangung des Wahlrechts; Susan B. Anthony.

**Truth, Sojourner** (ca. 1797–1883). Schwarze Aktivistin für die Abschaffung der Sklaverei in den USA und für die Frauenemanzipation.

**Vietnam-Protteste.** Nixon; Kambodscha; Unruhen; Pentagon-Papiere; Kent State (protestierende Studierende an der Kent State University werden von Mitgliedern der Ohio-Nationalgarde erschossen).

## Haupttext 2: Spitzel und Verräter

1990 veröffentlichte die Berliner Psychotherapeutin und Schriftstellerin Helga Schubert ihr Buch *Judasfrauen. Zehn Fallgeschichten weiblicher Denunziation im "Dritten Reich"*. In der Vorbemerkung schreibt sie:

Ich schreibe dies am 24. November 1989. Vor 20 Tagen, als ich wie Hunderttausende meiner Mitbürger auf dem Alexanderplatz in Berlin für eine politische Veränderung demonstrierte, begann eine Entwicklung zu demokratischen Verhältnissen, die lawinenartig erscheint. Die Wahrheit über die Verhältnisse der letzten vier Jahrzehnte wird ans Tageslicht kommen. Und ich denke, auch ich als Schriftstellerin bin ermutigt, meine Mitteilungen in Zukunft nicht mehr in Parabeln zu verschlüsseln.

Unser zweiter Haupttext ist das Eingangskapitel zu diesen "Parabeln", in dem Helga Schubert die Grundfragen ihres Buches stellt und gleichzeitig wichtige Begriffe einführt, die auch für unser Kapitel von Belang sind.

**Ü1** Kennen Sie diesen Witz, der in der ehemaligen DDR kursierte?

Preisausschreiben in der DDR für den besten politischen Witz. 1. Preis: Zwanzig Jahre.

Zu der Liste möglicher Widerstandsaktionen (Erweiterung/Kontextualisierung, Ü2) zählte auch "Witze erzählen". Welche Witze könnten als "widerständig" oder "gemeingefährlich" gelten und warum? Analysieren Sie die "Pointe" des obenstehenden Witzes. Was müsste man beim Erzählen solcher Witze berücksichtigen (Vorschläge: Anlaß, Umgebung, Zuhörer)?

**Ü2** Und wie steht es mit folgenden Witzen?

Reagan und Breschnew gehen spazieren, plötzlich werden sie vom Teufel verfolgt.

Reagan läßt einen Tausend-Dollar-Schein fallen, aber der Teufel rennt weiter hinter ihnen her.

Auch ein zweiter Tausend-Dollar-Schein hilft nichts. Der Teufel bleibt ihnen auf den Fersen.

Da läßt Breschnew einen Zettel fallen. Sofort hält der Teufel inne und kehrt um.

Reagan umarmt Breschnew und fragt: "Was hast du denn aufgeschrieben?"

"Auf dem Zettel stand: Dieser Weg führt zum Kommunismus."

## Haupttext 2: Spitzel und Verräter

Der zweite Haupttext ist ein längerer Auszug aus Helga Schuberts Buch *Judasfrauen*.<sup>3</sup>

### Bearbeitungsvorschläge

1. Zur Vorentlastung des Textes lassen Sie die Gruppe einige Witze lesen, die in der DDR kursierten.<sup>4</sup> Dazu gehören auch Fragen über die Funktion (und die Gefahren) solcher Witze. – Ü1
2. Nachdem der erste Witz (Ü1) im Plenum analysiert worden ist, können die anderen in Gruppen (eventuell auch als **Hausaufgabe**) bearbeitet werden. Wir wollen keine Verfahrensweise festlegen, doch scheint die Frage nach der "Pointe" des Witzes besonders wichtig. – Ü2

---

3. Helga Schubert: *Judasfrauen. Zehn Fallgeschichten weiblicher Denunziation im "Dritten Reich"*. Frankfurt a. M.: Luchterhand, 1990, S. 11–15.

4. Der erste und dritte sind, in leicht veränderter Form, folgender Sammlung entnommen: Erik Florian (Hrsg.): *Der politische Witz in der DDR. Humor als Gesinnungsventil*. München: Droemer/Knaur, 1983. Vgl. dazu Hans-Jochen Gamm: *Der Flüsterwitz im Dritten Reich. Mündliche Dokumente zur Lage der Deutschen während des Nationalsozialismus*. Überarbeitete und erweiterte Ausgabe. München: List, 1990.

3. Kennen die Kursmitglieder ähnliche Witze aus ihrem Land (oder über ihr Land)? Mit welchen Konsequenzen müßten sie beim Erzählen solcher Witze rechnen? – Ü3
4. Fragen Sie die Studierenden nach dem Unterschied zwischen einem *Spitzel* und einem *Verräter*. Welche Synonyme für diese Wörter sind ihnen bekannt? – Ü4
5. Anschließend werden ihre Analysen mit dem ersten Satz des Textes verglichen. – Ü5
6. Fragen Sie dann nach dem Verhältnis des Spitzels beziehungsweise Verräters zu seinem Opfer. Wie stellen sich die Kursmitglieder das Opfer vor? Welche anderen Personen betrachten die Kursmitglieder als (Mit-)Beteiligte? – Ü6
7. Um die Bibel-Anspielungen vorzuentlasten, können Sie entweder die Gruppe bitten, Beispiele von Verrat (oder: Verräterinnen beziehungsweise Verräter/Verratene) aus der Bibel zu nennen. Oder Sie können relevante Namen an die Tafel schreiben  und die Studierenden um Kommentare beziehungsweise Erklärungen bitten (auch als Zuordnungsübung denkbar). – Ü7
8. Jetzt können Sie den Text lesen lassen. Die Lektüre kann in Gruppen, im Plenum oder zu Hause, etappenweise oder im Ganzen erfolgen.
9. Sammeln Sie die Reaktionen der Gruppe. Zu erwarten wären u.a. Fragen zum letzten Satz: Wer spricht, was ist gemeint?
10. Sie können auch die Gliederung des Textes untersuchen.

Ein Mann stirbt und kommt in die Vor-Hölle.

Fragt ihn der Teufel: “Möchtest du lieber in die sozialistische oder in die kapitalistische Hölle?”

“Selbstverständlich in die sozialistische.”

“Und warum ist das so selbstverständlich?”

“Na”, sagt der Mann, “da wird die Heizung bestimmt nicht funktionieren”.

Szene: Eine Bierkneipe in der DDR. Ein Stasi-Spitzel animiert seinen Kumpel zum Erzählen politischer Witze. Dieser fällt auch prompt darauf hinein und fängt an: “Kennst du den Unterschied zwischen diesem Bier hier und Erich Honecker?”

“Nein, erzähl mal!”

“Das Bier hier ist flüssig. Und Honecker ist überflüssig!”

Darauf der Spitzel, seinen Ausweis zückend: “Kennst du den Unterschied zwischen diesem Bierglas hier und dir?”

“Nein!”

“Das Glas bleibt hier stehen. Und du kommst jetzt mit!”

Der Mann sitzt seine Strafe ab. Nach Jahren trifft er den Spitzel wieder in der gleichen Kneipe. Dieser versucht wieder, sein Opfer hereinzulegen und stellt die Frage: “Kennst du den Unterschied zwischen Erich Honecker und einem Schwein?”

“Hör auf! Ich kenn’ überhaupt keine Unterschiede mehr!”

**Ü3** Kennen Sie ähnliche Witze aus Ihrem Land (oder über Ihr Land)? Mit welchen Konsequenzen müßte man beim Erzählen solcher Witze rechnen?

**Ü4** Und jetzt kein Witz: Was ist Ihrer Meinung nach der Unterschied zwischen einem *Spitzel* und einem *Verräter*? Schlagen Sie gegebenenfalls im Wörterbuch nach und erklären Sie die logische und lexikalische Beziehung der beiden Wörter zueinander und zu anderen verwandten Wörtern. Welche Synonyme sind Ihnen bekannt (denken Sie an verschiedene Lebensbereiche wie Schule / Universität, Verbrechensbekämpfung, Familie, Arbeit, Religion)?

**Ü5** Wie ist es mit folgendem Vergleich:

Ein Spitzel verhält sich zum Verräter wie ein Mörder zum Totschläger.

Was könnte gemeint sein? Stimmt dieser Vergleich mit Ihrer eigenen Analyse der beiden Wörter überein?

**Ü6** Spitzel oder Verräter haben ja auch Opfer. Wie stellen Sie sich deren Opfer vor? Welche anderen Personen halten Sie für (Mit-)Beteiligte?

**Ü7** Kennen Sie Episoden aus der Bibel, in denen Menschen verraten werden?

## Spitzel und Verräter

Ein Spitzel verhält sich zum Verräter wie ein Mörder zum Totschläger. Wie der Mörder handelt der Spitzel mit Vorsatz: Er will über seinen Nächsten berichten. Er muß es, darum sieht er ihn so aufmerksam an.

Ein Verräter dagegen erzählt einem interessierten Behördenangestellten, was er vielleicht schon länger weiß. Er hat es bisher für sich behalten. Jetzt will er sich rächen, oder er wird zur Aussage gezwungen.

Vielleicht ist er durch Zufall zu seinem gefährlichen Wissen gekommen?

Wenn ich das nicht anzeige, sagt sich der Verräter womöglich, wird es auch für mich selbst zur Gefahr.

Oder er fürchtet sich vor Demütigung, vor körperlichem Schmerz, davor, daß er geschlagen werden könnte beim Verhör, wenn er nicht verrät, was er weiß.

Ich darf zurück ins Dunkle, ins Ruhige, wenn ich jetzt verrate, sagt er sich und verrät.

Oder er bleibt standhaft, bis sie ihn foltern. Und wird dann schwach.

Wer wirft den ersten Stein?

Der Spitzel dagegen verstellt sich. Niemand würde ihm sonst etwas anvertrauen. Der Spitzel muß sich verstellen: eine andere Meinung vortäuschen, über einen verbotenen Witz lachen, selbst einen erzählen.

Er muß einen Köder legen.

Aber vielleicht hat der Spitzel gar keine andere Meinung als sein Opfer? Vielleicht ist er darum so überzeugend, gleichgesinnt und kritisch? Vielleicht lacht er deshalb so vergnügt über den Witz? Nur seine schnellen beobachtenden Augen dabei:

Wer hat den Witz erzählt?

Von wem hat er den Witz?

Wer lacht?

Wer will ihn wem weitererzählen?

Wer soll noch darüber gelacht haben?

Wer hat einen ähnlichen Witz wo wann wem erzählt?

Der Spitzel muß nüchtern bleiben, darf sich nicht vergessen, nicht überlassen. Er darf seine Opfer nicht lieben. Ganz innen muß er immerzu hinhören, hinhören. Spöttische Blicke muß er bemerken.

Der Spitzel muß registrieren:

Wer sagt nichts?

Wer sagt an welcher Stelle nichts?

Wer sieht einen anderen belustigt an? Bei welcher Gelegenheit?

Wie sieht der andere zurück?

Wen sieht er noch an?

Wer senkt die Augen?

Wer könnte den Spitzel erkennen, ertappen bei einem beobachtenden Blick? Wer könnte mißtrauisch werden? Wer könnte die andern warnen? Wer könnte sich später erinnern an das heutige gefährliche Gespräch, an alle Beteiligten und an den Spitzel, der als erster, als einziger aus dem Gefängnis entlassen wurde?

Ein Spitzel muß wachsam sein. Seine Feinde sind seine Auftraggeber. Seine Feinde sind seine Opfer. Und seine Feinde sind die, die später herausfinden, daß er dabei war und nicht bestraft wurde.

Das Später, das Nachher ist die Gefahr für den Spitzel. Er muß sich für das Nachher rüsten, muß alle Schuldbeweise vermeiden, einen Decknamen führen in den Aktenvermerken der Polizei.

Aber wenn der Beamte der Geheimen Polizei sich später vor Gericht erinnert? Ganz genau erinnert an ihn, den Spitzel? Und das beschwört?

Ein Nachher gibt es nämlich immer, jede Ära hat ein Ende. Und wehe ihren Spitzeln, wenn sie nicht vorsorgen. Denn sie wissen doch, oft sogar von ihren Opfern—die überzeugenden Argumente erscheinen immer wieder in den Berichten—, daß es ein Nachher gibt. Und nur dafür, nur für die genauen Berichte mit den überzeugenden Argumenten, gibt es die Belohnung: Geld oder etwas Wertvolleres als Geld, einen Reisepaß, eine Ausnahme, die Erfüllung eines Wunsches, die Villa, das Automobil, die Wohnung, die Straferleichterung, die vorzeitige Begnadigung.

Aber warum läßt sich das Opfer von seinem Spitzel beobachten? Warum bittet es ihn in seine Wohnung? Warum besucht es ihn? Warum vertraut es ihm ein gefährliches Geheimnis an? Was für ein Mensch ist das Opfer? Ein vertrauensvoller? Ein in sich gekehrter? Einer ohne schlechte Erfahrungen? Einer, der endlich einmal nicht mehr mißtrauen will? Endlich vertrauen? Müde vom aufmerksamen Sichern? (Sprich leise, sprich bitte von etwas anderem, sieh dich vor, woher kennst du den, den du gestern mitbrachtest?)

Du sollst nicht falsch Zeugnis reden wider deinen Nächsten, heißt das achte Gebot.

Aber Spitzel und Verräter sagen doch die Wahrheit?

*Ein Verleumder verrät, was er heimlich weiß. Aber, wer eines getreuen Herzens ist, verbirgt es, steht in den Sprüchen Salamos.*

*Der Verräter offenbart des Nächsten Heimlichkeit*, heißt es in den Katechesen über den kleinen Katechismus Luthers von einem Herrn Pastor Albrecht in Recknitz. Drucken ließ er das Buch 1894 in Güstrow. Delila sei zur Verräterin an ihrem Mann geworden, denn sie habe den Philistern gesagt, worin seine Kraft lag. Das wollte Simson natürlich geheimgehalten haben. Und Judas verriet den Hohepriestern, wo sie Jesus gefangennehmen konnten. Daß er sich erhängte, als er seinen Herrn gekreuzigt sah, habe ich erst als erwachsene Frau wahrgenommen. Im Religionsunterricht, in der Kirche, in der Osterzeit, im Konfirmandenunterricht, beim Anblick des Gekreuzigten am Altar oder als Kruzifix an goldener Kette am Hals einer Frau dachte ich nie an die Schuld des Judas, war vielmehr traurig, hatte Mitleid mit Jesus, weil sein Vater ihn verlassen hatte. Judas hielt ich schon immer für eine Nebenfigur, eine austauschbare. Ein Verräter findet sich immer, rausgekommen wäre es doch, wo Jesus war, dachte ich, zumal er ja selbst gar nichts tat, um sich zu verbergen.

Aber daß sein Vater ihn nicht bewahrte.

Geborgenheit, so denke ich auch heute, ist nicht von Dauer, kann entzogen werden. Man kann verraten werden und alleingelassen. Von heute auf morgen.

Aber, fragte der Pastor vor fast einhundert Jahren in seinem Buch, und das war fünfzig Jahre vor den Prozessen am Volksgerichtshof: *In welchem Fall darf und muß ich sogar sagen, was ich von meinem Nächsten weiß, zumal wenn es Böses ist?*

Fettgedruckt steht als Antwort: *Wenn die Obrigkeit, oder die mir sonst vorgesetzt sind, es befehlen.*

*Ja, es gibt Fälle*, schreibt der Pastor, *wo man des Nächsten Heimlichkeit offenbaren muß, ohne daß und ehe noch die Vorgesetzten es befehlen: Wenn du z.B. erfährst, daß dein Nächster irgend etwas Böses thun will, sollst du das ruhig geschehen lassen?*

*Nein, ich soll ihn ernstlich und freundlich davon abmahnen.*

*Was willst du aber thun, wenn er sich nicht abmahnen läßt?*

*So will ich es der Obrigkeit, oder denen, die ihm sonst vorgesetzt sind, anzeigen.*

Aber es gibt doch notwendige Anzeigen. Stell dir vor, du erkennst einen Menschen von einem Fahndungsfoto wieder, er sitzt mit dir im gleichen Zugabteil. Und in der Zeitung hat die Polizei um Mithilfe der Bevölkerung gebeten.

Es käme darauf an, weshalb sie ihn suchen. Wenn es dabeistünde?

Könntest du dir denn etwa einen andern Grund denken, als daß die Gesellschaft, auch du, vor ihm geschützt werden muß? Es ist in deinem ureigensten Interesse, daß er gefangen wird.

Warum fragst du, warum siehst du mich so an?

**Ü8** Gibt es Situationen, wo Verrat beziehungsweise Spitzelei gerechtfertigt oder gar notwendig ist? Geben Sie Beispiele.

**Ü9** Schubert hat ihr Buch *Judasfrauen* betitelt. Inwiefern würde sich der Text ändern, wenn man alle männlichen Bezüge durch weibliche ersetzen würde?

11. Gibt es Situationen, wo Verrat beziehungsweise Spitzelei gerechtfertigt oder gar notwendig ist? Sammeln Sie die Meinungen der Gruppe (mit Beispielen) und lassen Sie diskutieren. – Ü8

12. Schubert hat ihr Buch *Judasfrauen* betitelt. Warum wohl? Inwiefern würde sich der Text ändern, wenn man alle männlichen Bezüge durch weibliche ersetzen würde? – Ü9

**Weiterführende Literatur zum Thema "Verrat, Spitzelei, Denunziation, Kollaboration"**

Reiner Kunze (Hg.): *Deckname "Lyrik". Eine Dokumentation.* Frankfurt a. M.: Fischer, 1990 (=Fischer-Taschenbuch, Bd. 10854).

*Stasi-Akte "Verräter". Bürgerrechtler Templin: Dokumente einer Verfolgung.* Hamburg: Spiegel, 1993 (= Spiegel-Spezial, Nr. 1/1993).

Cora Stephan (Hg.): *Wir Kollaborateure. Der Westen und die deutschen Vergangenheiten.* Reinbek: Rowohlt, 1992 (=rororo aktuell, Bd. 13218).

Walter Otto Weyrauch: *Gestapo V-Leute. Tatsachen und Theorie des Geheimdienstes.* Frankfurt a. M.: Fischer, 1992 [1989] (=Fischer-Taschenbuch, Bd. 11255).

## Gegenüberstellung: Martin Niemöller

Diesen Text machte Martin Niemöller gerne zu einem Teil der Vorträge und Predigten, die er nach seiner Befreiung aus dem Konzentrationslager hielt.<sup>5</sup>

### Bearbeitungsvorschläge

1. Wegen der Wiederholungen in der Satzstruktur lädt der Text zum "Weiterschreiben" ein. Stellen Sie die zwei Kernbegriffe des Textes auf Overheadfolie oder an der Tafel vor: "holen" und "schweigen". Bitten Sie die Studierenden, die Begriffe zu definieren und Synonyme vorzuschlagen. Sie sollen auch diese Variationen kontextualisieren, indem sie sie in Sätzen verwenden und die Situation beschreiben oder erklären, aus der jeder Satz hervorgeht. – Ü1

2. Dann projizieren Sie den Anfang des ersten Satzes:

Als die Nazis die Kommunisten holten, habe ich geschwiegen;

Sammeln Sie dann die Reaktionen der Kursmitglieder. Zu erwarten (und zu klären) sind Fragen und Kommentare zu einzelnen Wörtern, Begriffen und Vorgängen, die in den Zeilen vorkommen: "Hier heißt 'holen' also . . ."; "Wer spricht?" beziehungsweise "Wer ist das 'ich'?"

Solche Überlegungen führen dann zu einer Diskussion des Niemöller-Textes und seines Themas. (Dabei ist das Wort "protestieren" nicht zu vernachlässigen.) – Ü2

3. Durch das Semikolon werden aber auch andere Fragen provoziert, die fehlende Textpartien betreffen. Sie können den Kursmitgliedern helfen, indem Sie die einfache Frage "Warum?" stellen. Sie zielt auf beide Vorgänge, das Holen und das Schweigen. Vergleichen Sie und besprechen Sie die Vorschläge der Gruppe. Neben Antworten wie "Ich hatte Angst",

## Gegenüberstellung: Martin Niemöller

Der evangelische Theologe und Pfarrer Martin Niemöller (geboren am 14.1.1892) ist durch seinen Widerstand gegen den Nationalsozialismus berühmt geworden. Unter anderem gründete er 1933 in Berlin den "Pfarrernotbund". Als "persönlicher Gefangener" Hitlers war er von 1937–1945 in verschiedenen Konzentrationslagern inhaftiert. Nach seiner Befreiung bekleidete er wichtige kirchliche Ämter und trat als (nicht unumstrittener) Rhetor in aller Welt auf. Niemöller starb 1984.

Ü1 Erfinden/Suchen Sie Kontexte für "holen" und "schweigen".

ho      len

schweigen

Ü2 Hier der Anfang eines Textes:

Als die Nazis die Kommunisten holten, habe ich geschwiegen;

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Schreiben Sie (in Gruppenarbeit oder im Plenum; eventuell auch als **Hausaufgabe**) den Text um einige Sätze weiter.

5. Zum Hintergrund siehe Louis L. Snyder: *Hitler's German Enemies. Portraits of Heroes Who Fought the Nazis*. New York: Hippocrene, 1990.

Ü3 Besprechen Sie die Vorschläge und vergleichen Sie sie anschließend mit dem Originaltext. Was fällt Ihnen auf? Was hatten Sie vorausgesehen? Gibt es nur sprachliche oder auch "thematische" Abweichungen? Was hat der Text mit der Kapitelüberschrift zu tun?

Als die Nazis die Kommunisten holten, habe ich geschwiegen; ich war ja kein Kommunist.  
—Als sie die Sozialdemokraten einsperrten, habe ich geschwiegen; ich war ja kein Sozialdemokrat.—Als sie die Gewerkschaftler holten, habe ich nicht protestiert; ich war ja kein Gewerkschaftler.—Als sie mich holten, gab es keinen mehr, der protestierte.

Ü4 Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit den Arbeitshypothesen, die Sie am Ende des Abschnittes "Vorentlastung" aufgestellt haben. Warum erwähnt Niemöller wohl nur Kommunisten, Sozialdemokraten und Gewerkschaftler? (Zur Chronologie der Verhaftungswellen durch die Nationalsozialisten siehe Kapitel 20.)

"Dann hätten sie mich auch geholt", die die Rolle des sprechenden Ich übernehmen, sind andere erklärende Vorschläge möglich ("Weil die Nazis die Kommunisten haßten", "Er hatte Angst", "Damals durfte man nichts sagen", "Es war schon richtig so").

4. Enthüllen Sie jetzt den Schluß des ersten Satzes ("ich war ja kein Kommunist") und sammeln Sie wieder die Reaktionen der Gruppe.

5. Wenn Sie anschließend den Anfang des nächsten Satzes projizieren, wird das Muster feststehen.

Dabei werden die Kursmitglieder an andere Gruppen und Gruppierungen denken, die vom NS-Staat diskriminiert, eingesperrt und ermordet wurden. Erfahrungsgemäß werden sie auch die Variationen und Synonyme verwenden, die sie im ersten Schritt besprochen und geübt hatten; sonst können Sie steuernd eingreifen und sie an diese Möglichkeiten erinnern.<sup>6</sup>

---

6. Nach: Martin Niemöller: In: "Dreißig Jahre Bundesrepublik". *Blätter für Deutsche und Internationale Politik*, No. 1 (1979). Zur Gestalt des Zitats sei aus einem Brief von der Kirchenverwaltung der Evangelischen Kirche in Hessen und Darmstadt an die Autoren zitiert: "... Katholiken, Juden, Homosexuelle usw. kommen darin ursprünglich nicht vor, wenn sie auch—je nach Kontext und Anlaß—gern dazugesetzt werden. Das Zitat umfaßt Kommunisten, Sozialdemokraten und Gewerkschaftler und gibt in dieser Reihenfolge den geschichtlichen Ablauf der Verhaftungswellen nach der Machtübernahme bis 1937 durch die Nationalsozialisten wieder".

# Kapitel 17

Dieses Kapitel leitet von den allgemeinen Begriffen "Gewalt", "Terror" und Widerstand" zu einem konkreten Fall über. Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht ein Kristallisationspunkt der neuesten deutschen Geschichte: die Studierenden sollen sich mit dem spezifischen Hintergrund des Attentates auf den Diplomaten Gerold von Braunmühl am 10. Oktober 1986 durch die Rote Armee Fraktion vertraut machen. Kapitel 17 behandelt den Mord, Kapitel 19 die Reaktionen auf das Attentat.

## **Vorentlastung: Graffiti und Sprüche**

Zur Vorentlastung einige Graffiti und Sprüche, die an die Arbeit in Themenbereich III anknüpfen.

## **Bearbeitungsvorschläge**

1. Präsentieren Sie die Texte auf Overheadfolie oder diktieren Sie sie.
  2. Warten Sie die Reaktionen der Gruppe ab.
  3. Nachdem diese Reaktionen im Plenum besprochen und Fragen geklärt worden sind, können Sie die Kursmitglieder in Kleingruppen aufteilen. Jede Gruppe untersucht und kommentiert einen Text.
  4. Anschließend werden die Kommentare im Plenum verglichen und besprochen. Wie hängen diese Texte zusammen? Mit welchen Sprüchen können die Studierenden sich identifizieren, wo spüren sie Befremden oder Ablehnung?
- Ü1

## Widerstand oder Terror?

### Die Rote Armee Fraktion und der "Fall Braunmühl"

Dieses Kapitel leitet von den allgemeinen Begriffen "Gewalt", "Terror" und Widerstand" zu einem konkreten Fall über. Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht ein Kristallisationspunkt der neuesten deutschen Geschichte: die Ermordung des deutschen Diplomaten Gerold von Braunmühl am 10. Oktober 1986 durch die Rote Armee Fraktion (RAF).

#### Vorentlastung: Graffiti und Sprüche

**Wo Recht zu Unrecht wird, wird Widerstand zur Pflicht.  
Widerstand gegen die Staatsgewalt ist Notwehr.  
Auch gewaltloser Widerstand ist Gewalt. Und zwar deshalb,  
weil er Widerstand ist.  
Kommt Zeit. Kommt RAF.  
Kommt Zeit. Kommt Rat. Kommt Attentat.**

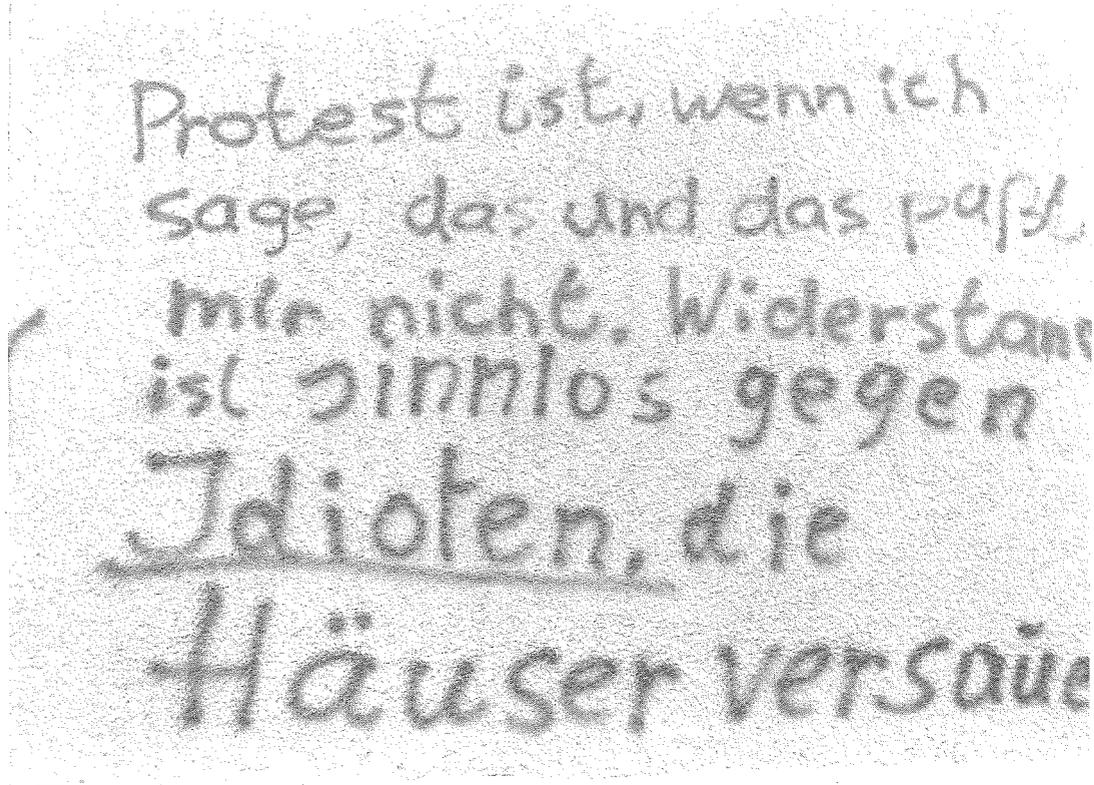
Ü1 Wie hängen diese Texte zusammen? Mit welchen könnten Sie sich (unter welchen Umständen?) identifizieren, welche lehnen Sie ab?



Graffito in Tübingen

### Vorentlastung: Alternativtexte

Als Alternativtexte stehen Auszüge aus Flugblättern der studentischen Widerstandsgruppe "Weiße Rose" sowie ein Kommentar eines Gymnasiasten zum Widerstandsbegriff zur Verfügung.<sup>1</sup>



Widerstand oder Sauerei? ein Graffito in Konstanz

### Vorentlastung: Alternativtexte

Auszug aus dem letzten Flugblatt der Weißen Rose (am 18.2.1943 im Hauptgebäude der Universität München von Hans und Sophie Scholl verteilt)

Freiheit und Ehre! Zehn lange Jahre haben Hitler und seine Genossen die beiden herrlichen deutschen Worte bis zum Ekel ausgequetscht, abgedroschen, verdreht, wie es nur Dilettanten vermögen, die die höchsten Werte einer Nation vor die Säue werfen. Was ihnen Freiheit und Ehre gilt, haben sie in zehn Jahren der Zerstörung aller materiellen und geistigen Freiheit, aller sittlichen Substanzen im deutschen Volk genugsam gezeigt. Auch dem dümmsten Deutschen hat das furchtbare Blutbad die Augen geöffnet, das sie im Namen von Freiheit und Ehre der deutschen Nation in ganz Europa angerichtet haben und täglich neu anrichten. Der deutsche Name bleibt für immer geschändet, wenn nicht die deutsche Jugend endlich aufsteht, rächt und sühnt zugleich, ihre Peiniger zerschmettert und ein neues geistiges Europa aufrichtet! Studentinnen! Studenten! Auf uns sieht das deutsche Volk! Von uns erwartet es, wie 1813 die Brechung des Napoleonischen, so 1943 die Brechung des nationalsozialistischen Terrors aus der Macht des Geistes. Beresin und Stalingrad flammen im Osten auf, die Toten von Stalingrad beschwören uns!

1. Quelle: Richard Hanser: *Deutschland zuliebe. Leben und Sterben der Geschwister Scholl. Die Geschichte der Weißen Rose*. München: dtv, 1980 [1979], S. 341–342 (= dtv Geschichte, Bd. 10040). *Ehe alles Legende wird. Das 3. Reich in Erzählungen, Berichten, Dokumenten*. Hg. von Ingeborg Bayer. Baden-Baden: Signal, 1979, S. 253. Vgl. auch: Harald Steffahn: *Die Weiße Rose*. Reinbek: Rowohlt, 1992 (= Rowohlt's monographien, Bd. 498).

## Aus einem anderen Flugblatt der Weißen Rose

Freiheit der Rede, Freiheit des Bekenntnisses, Schutz des einzelnen Bürgers vor der Willkür verbrecherischer Gewaltstaaten, das sind die Grundlagen des neuen Europas.  
Unterstützt die Widerstandsbewegung, verbreitet die Flugblätter!

Ich hoffe, daß ich wach genug bin, um einen neuen "Hitler" rechtzeitig zu erkennen, bevor mich die "Begeisterungsmaschine" (Propaganda usw.) verarbeitet hat. Ich hoffe, daß auch meine Freunde wach genug sind, daß wir ihm von vornherein jede Chance nehmen, sich festzusetzen. Es ist leicht, jetzt von Widerstand zu sprechen, aber falls die Lage kritisch würde, wäre ich bereit, aktiv Widerstand zu leisten; nicht nur gegen Hitler, sondern gegen jede Art Diktatur, egal welcher politischen Färbung. Wenn heute jemand versuchen würde, unsere Freiheit einzuschränken, hoffe ich darauf, daß das Volk Kraft genug hat, sich zu erheben.

Gymnasiast, 19

Graffito an der Universität Tübingen



## Haupttext 1: Auszüge aus RAF-Erklärungen

Die Studierenden lesen Auszüge aus zwei wichtigen Versuchen der Rote Armee Fraktion, ihre Ziele zu erklären und ihre Aktionen der deutschen Öffentlichkeit gegenüber zu rechtfertigen.<sup>2</sup> Im ersten Auszug versucht die RAF, ihren Begriff von Widerstand zu definieren; im zweiten nimmt sie zum Attentat auf Gerold von Braunmühl Stellung. Diese Reihenfolge spiegelt die Chronologie der Ereignisse wider und soll die Studierenden mit dem Standpunkt und der Ausdrucksweise der RAF bekannt machen. Dabei entsteht das Risiko, daß Anliegen und Ausdrucksweise unverständlich erscheinen. Der Bekennerbrief dient als expliziter Bezugspunkt sowohl für die im Haupttext 2 vorgestellten Zeitungsberichte zum Attentat als auch für das in Kapitel 19 bearbeitete Antwortschreiben der Brüder des Ermordeten.

### Bearbeitungsvorschläge

Erklärung vom Januar 1986

1. Stellen Sie die Erklärung vom Januar 1986 nach dem bekannten Muster auf Overheadfolie vor.
2. Erfahrungsgemäß fällt den Studierenden die Orthographie und die Wortwahl des Auszuges auf. Sie können also ruhig die Begriffe "system", "reale gesellschaftliche verhältnisse", "radikale umwälzung der lage in der metropole", aber auch die drei in Klammern aufgeführten Nomina ("reformisten, opportunisten, schwätzer") in Frage stellen. Was ist hier wohl gemeint? Ist es überhaupt möglich, die Definition zu präzisieren?

2. Quelle: "Ihr habt unseren Bruder ermordet". Die Antwort der Brüder des Gerold von Braunmühl an die RAF. Eine Dokumentation. Hg. von Thomas Becker. Reinbek: Rowohlt, 1987 (=rororo aktuell, Bd. 12318), S. 114–115 [Sigle: Becker].

## Haupttext 1: Auszüge aus RAF-Erklärungen

Die RAF (Rote Armee Fraktion), manchmal auch "Baader-Meinhof-Gruppe" genannt, ist eine revolutionäre terroristische Bewegung, die besonders in den siebziger und achtziger Jahren zahlreiche gewaltsame Aktionen unternahm, vor allem in der Bundesrepublik und in anderen europäischen Ländern. Mehr über die Geschichte, die Ziele und die Mitglieder der RAF erfahren Sie später (in der Erweiterung/Kontextualisierung). In diesem Teil des Kapitels stellt sich die RAF selbst vor. Sie lesen Auszüge aus zwei wichtigen Versuchen der RAF, ihre Ziele zu erklären und ihre Aktionen der deutschen Öffentlichkeit gegenüber zu rechtfertigen.

Aus der RAF-Erklärung vom Januar 1986

### WIDERSTAND—WIE WIR IHN BESTIMMEN, ZIELT UND ORIENTIERT AUF DIE ZERSCHLAGUNG DES SYSTEMS.

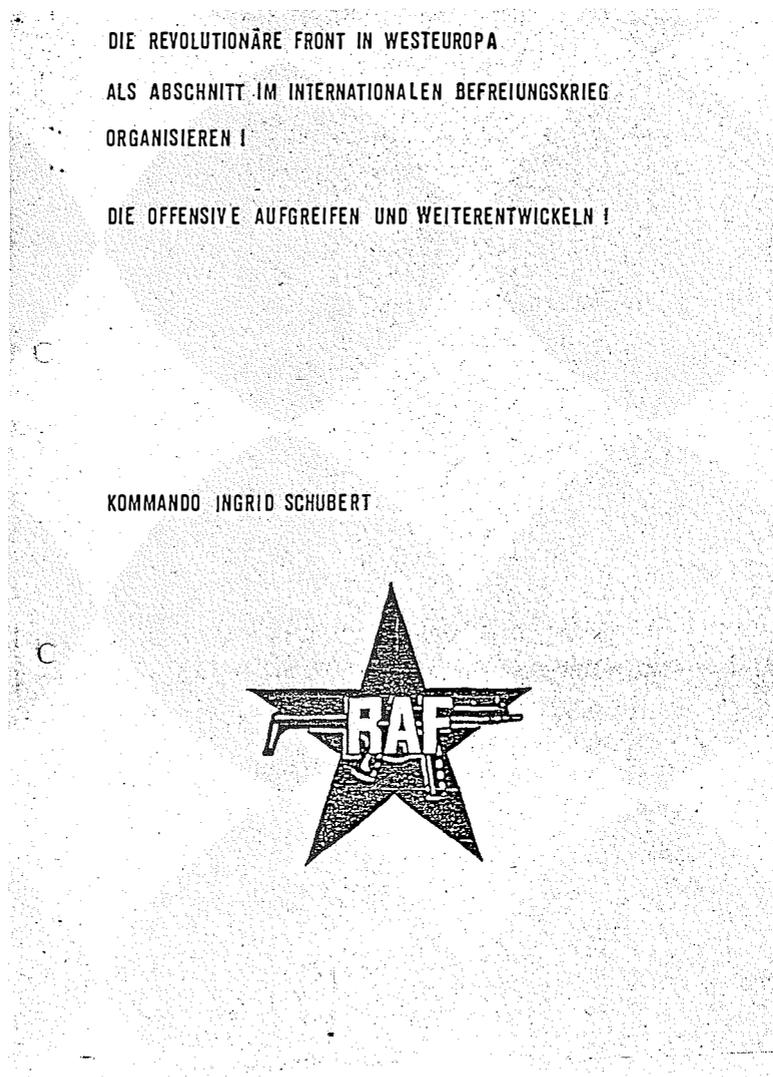
( . . . )

er zielt auf den praktischen umsturz der realen gesellschaftlichen verhältnisse, die radikale umwälzung der lage in der metropole.

( . . . )

die, die kämpfen wollen, müssen sich von allen trennen, die sie nur immer zurückziehen (reformisten, opportunisten, schwätzer).

Erste Seite des "Bekennerbriefes" der RAF vom 10. Oktober 1986



DIE REVOLUTIONÄRE FRONT IN WESTEUROPA  
ALS ABSCHNITT IM INTERNATIONALEN BEFREIUNGSKRIEG  
ORGANISIEREN!  
DIE OFFENSIVE AUFGREIFEN UND WEITERENTWICKELN!  
KOMMANDO INGRID SCHUBERT

DIE IMPERIALISTISCHE STAATENKETTE WIRD IN IHREM VERSUCH, DEN  
REVOLUTIONÄREN PROZESS ZU BLOCKIEREN UND IHRE HEGEMONIE AUF  
NEUER STUFE GEWALTSAM WIEDERHERZUSTELLEN, NICHT DURCH-  
KOMMEN.

heute haben wir mit dem kommando ingrid schubert den geheimdiploma-  
ten braunmühl, politischer direktor im aussenministerium und eine der  
zentralen figuren in der formierung westeuropäischer politik im imperiali-  
stischen gesamtsystem, erschossen.

unser angriff zielt auf den aggressiven brd.-staatsapparat in seiner  
funktion als kernstaat der politischen formierung westeuropas in der im-  
perialistischen kriegsstrategie.

braunmühl traf sich zur permanenten lagebesprechung und politisch[en]  
abstimmung mit französischen regierungsvertretern im rahmen der jetzt  
institutionalisierten deutsch-französischen kooperation und mit den poli-  
tischen direktoren der amerikanischen, britischen und französischen  
ausenministerien innerhalb der regelmäßigen "vertraulichen vierer-  
konsultationen", mit dem ziel, die politiker der stärksten mächte der impe-  
rialistischen kette unter führung der usa zu vereinheitlichen und zu koor-  
dinieren, um als gesamtsystem politisch handlungsfähig zu werden gegen  
die widersprüche, die ihre gemeinsamen interessen und die herrschaft des  
systems auf allen ebenden bedrohen.

( . . . )

die revolutionäre bewegung in westeuropa muss den strategischen plan  
der imperialistischen bourgeoisie, mit dem sie die weltherrschaft errei-  
chen will und dessen politische und materielle basis die metropolen sind, in  
seinen konkreten aktuellen projekten angreifen, dh. ihn hier im angriff auf  
die zentralen achsen und treibenden kräfte der imperialistischen macht  
politisch brechen und blockieren, bevor sie ihn realisieren kann.

( . . . )

heute müssen wir die einheit der kommunistischen guerilla und der revo-  
lutionären bewegung durch diese offensive aufbauen—kollektiv bestimmt  
und organisiert mit dem ziel, die imperialistische strategie hier zu durch-  
kreuzen, die politischen linien und elemente revolutionärer strategie [zu]  
bestimmen und praktisch zu entwickeln, organisierung der revolutionären  
front heisst organisierung des angriffs, das ist keine ideologische kategorie  
und kein "revolutionsmodell". es geht um die materielle evidenz revolutio-  
närer politik—dh. ihrer wirkung gegen die imperialistische macht und ihre  
politisch-praktische kraft, kraft, die sie für die vertiefung des bruchs in der  
metropole und den qualitativen sprung des proletarischen kampfes hier  
erreicht.

DIE REVOLUTIONÄRE FRONT IN WESTEUROPA ALS ABSCHNITT IM IN-  
TERNATIONALEN BEFREIUNGSKRIEG ORGANISIEREN!  
DIE OFFENSIVE AUFGREIFEN UND WEITERENTWICKELN!

kommando ingrid schubert  
rote armee fraktion

Vor allem der Bekennerrbrief kann leicht Frustrationen auslö-  
sen.<sup>3</sup> Auch nach Aufhellung  
etwaiger grammatischer und lexi-  
kalischer Probleme bleibt die  
Sprache der Täter undurchsich-  
tig. Das soll Studierende und  
Lehrende aber nicht entmutigen,  
nach dem bekannten rezeptions-  
ästhetischen Schema zu verfahren.  
Durch die Erkenntnis, daß  
die Verständnisschwierigkeiten  
nicht nur rezipienten- sondern  
vor allem textbedingt sind,  
könnte sich das Selbstvertrauen  
der Kursmitglieder als kritisch Le-  
sende eher festigen.

1. Leiten Sie den Text ein, indem  
Sie der Gruppe kurz erklären,  
daß am 10.10.1986 ein hoher  
Beamter des Auswärtigen  
Amtes, Gerold von Braun-  
mühl, erschossen worden sei.  
Kurz darauf sei folgender  
Brief gefunden worden.
2. Wegen der oben angespro-  
chenen Schwierigkeiten wird  
empfohlen, den Text im Ple-  
num vorzulesen (die Studie-  
renden lesen still mit). Dann  
werden die Reaktionen der  
Gruppe gesammelt (zum Bei-  
spiel Groß- und Kleinschrei-  
bung, Unverständlichkeit, ho-  
her Abstraktionsgrad, kom-  
munistische Propaganda).

---

3. Das Bundesministerium des  
Innern hat uns freundlicherweise  
eine Kopie des Briefes zur Verfü-  
gung gestellt.

3. Um den Text zu entschlüsseln, können die Studierenden die Hauptbegriffe herausarbeiten. Das kann ganz einfach durch Unterstreichung oder verschiedenfarbige Markierung der Adjektive und Nomina geschehen. Wegen der unkonventionellen Groß- und Kleinschreibung ist das nicht immer so leicht. – Ü1

Jetzt kann die Gruppe der Adjektive und die Gruppe der Nomina auf bestimmte Merkmale (Frequenz einzelner Wörter, Zugehörigkeit zu verschiedenen Begriffsfeldern [politische Adjektive, abstrakte Nomina, Anzahl der Komposita, marxistischer Wortschatz]) untersucht und anschließend verglichen werden. – Ü2; Ü3

4. Im nächsten Teil des Kapitels finden die Studierenden eine Übersicht zur Geschichte der RAF. Auch der Begriff der "Fraktion" sollte untersucht oder erklärt werden.

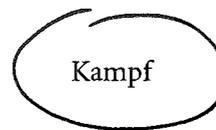
## Zum Hintergrund

Zum Hintergrund der Bezeichnung "Kommando Ingrid Schubert": Die Bekennerbriefe nennen normalerweise die Einheit, die für den Anschlag verantwortlich ist. Dieses "Kommando" trägt den Namen einer von der RAF verehrten (meist gestorbenen) Person. Ingrid Schubert, ein Mitglied der "ersten Generation" der RAF, war 1970 festgenommen worden und beging 1977 im Gefängnis München–Stadelheim Selbstmord.

Ü1 Markieren Sie die Adjektive und Nomina im Text. Welche Probleme entstehen dabei?

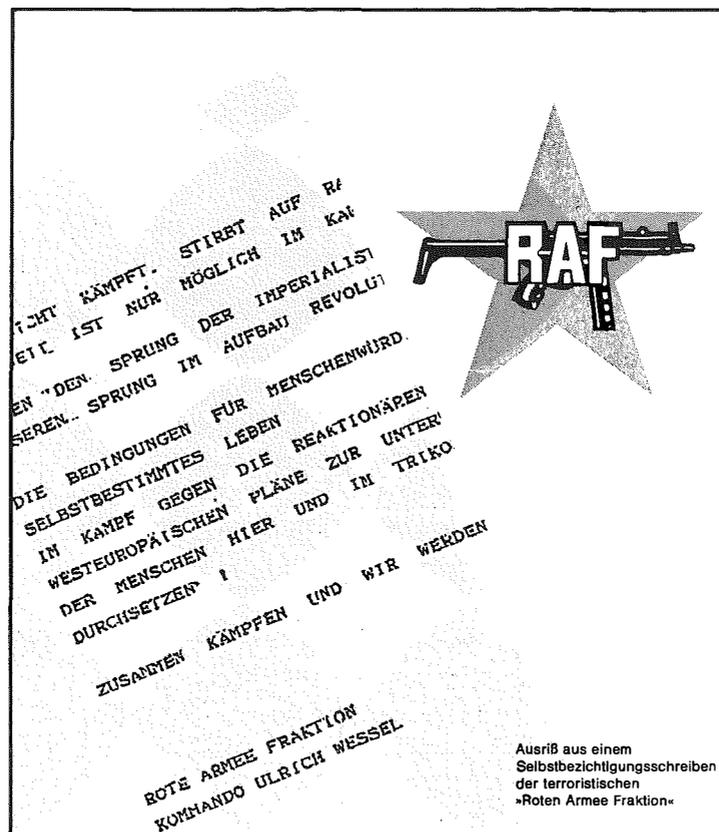
Ü2 Untersuchen Sie die markierten Begriffe. Erstellen Sie eine kleine Frequenzstatistik. Unterteilen Sie die Begriffe in Begriffsfelder. (Was gehört zusammen?)

Zum Beispiel:



Ü3 Rekonstruieren Sie die Hauptaussagen des Auszuges. Berücksichtigen Sie dabei die Fragen: An wen richtet sich der Brief, was erhoffen sich die Schreiber von ihrem Brief (und der Tat)? Wie schätzen Sie die Überzeugungskraft des Vorgehens ein?

Abbildung aus dem Verfassungsschutzbericht 1991



## Erweiterung/Kontextualisierung: Stichworte zur Geschichte der RAF

Seit Mitte der sechziger Jahre verfolgten die Radikalen und Anhänger der “Neuen Linken” eine Doppelstrategie: Durch “Gewalt gegen Sachen und Personen” und den “Marsch durch die Institutionen” sollte das politische System—zum Teil nach den Methoden der südamerikanischen Stadtguerilla—verändert werden. Darauf reagierten die staatlichen Stellen folgendermaßen:

1. Durch verschärfte Strafbestimmungen gegen Gewalttätigkeiten und die entsprechenden Vorbereitungshandlungen (1972).
2. Durch die Erklärung der Unvereinbarkeit verfassungsfeindlicher Handlungen und der Zugehörigkeit zum öffentlichen Dienst (1972; “Berufsverbot”).
3. Durch die Verstärkung von Bundeskriminalamt und Verfassungsbehörden.

Fahndungserfolge führten zur Inhaftierung des Führungskaders der “Roten Armee Fraktion”, der radikalsten Gruppe der Linksextremisten (Andreas Baader, Gudrun Ensslin, Ulrike Meinhof, Holger Meins, Jan-Carl Raspe). Doch neue Anhänger der ursprünglich als “Baader-Meinhof-Bande” bekannten RAF setzten die Aktivitäten fort. Ab September 1974 trat ein Großteil der Inhaftierten in den Hungerstreik. Holger Meins starb nach 56 Tagen trotz Zwangsernährung. Am nächsten Tag wurde der Präsident des Berliner Kammergerichts, Günter Drenkmann, erschossen. Weitere Anschläge wurden angekündigt. Am 27. Februar 1975 wurde der Berliner CDU-Vorsitzende Peter Lorenz von Mitgliedern der “Bewegung 2. Juni” (Anspielung auf den Tod des Studenten Benno Ohnesorg während einer Demonstration am 2. Juni 1967) entführt. Die Kidnapper forderten ultimativ die Freilassung inhaftierter Gesinnungsgenossen und deren Flug ins Ausland.

Am 24. April 1975 wurde die deutsche Botschaft in Stockholm durch ein fünfköpfiges “Kommando Holger Meins” besetzt. 12 Botschaftsangehörige wurden als Geiseln genommen und damit die Forderung der Freilassung von 26 Angehörigen der Baader-Meinhof-Gruppe verbunden. Der Militärattaché wurde ermordet und das Botschaftsgebäude nach Ablehnung der Forderungen gesprengt. Dabei kamen ein weiterer Botschaftsangehöriger und ein Terrorist ums Leben. Weitere Aktionen der Terroristen waren Anschläge auf staatliche, industrielle und militärische Einrichtungen, Banküberfälle, Schießereien mit der Polizei, der Überfall auf die OPEC-Konferenz in Wien, an dem nicht nur deutsche Terroristen mitwirkten, die Beteiligung an der Entführung einer Air France-Maschine nach Uganda, bei deren Befreiung zwei deutsche Terroristen erschossen wurden.

Ulrike Meinhofs Selbstmord am 9. Mai 1976 im Spezialgefängnis in Stuttgart-Stammheim löste eine neue Welle von Brand- und Sprengstoffanschlägen aus. Die Verurteilung von Baader, Ensslin und Raspe zu lebenslänglicher Freiheitsstrafe im April 1977 (vierfacher Mord mit vielfachen Mordversuchen und Sprengstoffvergehen) führte zu weiteren Entführungen (u.a. Hanns Martin Schleyer, Präsident der Arbeitgeberverbände; Lufthansa-Maschine in den Süd-Jemen) und zu weiteren Morden (Schleyer; Siegfried Buback, Generalbundesanwalt; Jürgen Ponto, Dresdner Bank). Einige der inhaftierten Terroristen begingen Selbstmord, andere sagten sich vom Terrorismus los, neue Terroristengenerationen entstanden, weitere Anschläge und Morde folgten: u.a. die Ermordung des MTU-Vorstandsmitgliedes Zimmermann (1985), des Siemens-Vorstands Beckurts (1986) und des Vorstandsmitglieds und Sprechers der Deutschen Bank Herrhausen (1989). Diese Anschläge wurden in “Bekennnerbriefen” unter anderem mit der herausragenden Stellung der Firmen und Personen in der Rüstungsindustrie in Zusammenhang

## Erweiterung/Kontextualisierung: Stichworte zur Geschichte der RAF

In diesem Abschnitt finden Sie stichwortartige Hintergrundinformationen zur Geschichte der RAF. Im weiteren Verlauf des Kapitels finden sich mehrere Anspielungen auf Mitglieder der RAF und deren Aktionen. Wir empfehlen daher, diese Hintergrundinformationen den Studierenden entweder zu präsentieren oder sie selbst lesen zu lassen. Weiterführende Literatur und Videomaterialien zum Thema “RAF” werden weiter unten angegeben. Die Erklärungen können mit Hilfe der chronologischen Übersicht exemplifiziert werden (Bearbeitungsvorschläge nach den Hintergrundinformationen).<sup>4</sup>

---

4. Quelle: Christopher Dobson und Ronald Payne: *The Terrorists. Their Weapons, Leaders and Tactics*. Rev. ed. New York: Facts on File, 1982. Butz Peters: *RAF. Terrorismus in Deutschland*. Stuttgart: DVA, 1991.

gebracht. Die Ermordung des Vorstandes der Treuhandanstalt, Rohwedder (1991), wurde mit politischen und wirtschaftlichen Vorgängen bei der Sanierung der ostdeutschen Wirtschaft in Verbindung gebracht. Im Frühjahr 1992 erklärte sich die RAF bereit, vorläufig auf weitere Gewalttaten zu verzichten. Schon im nächsten Jahr gab es aber einen neuen Anschlag, und die deutschen Ermittlungsbehörden gingen weiter gegen mutmaßliche Terroristen vor. Allerdings waren einige der Polizeiaktionen umstritten, insbesondere der Versuch (im Juni 1993), das mutmaßliche RAF-Mitglied Wolfgang Grams festzunehmen. Dabei wurden ein Polizist von Grams und Grams selbst erschossen.

Auch im sogenannten "Umfeld" hat es immer wieder Anschläge auf verschiedene Einrichtungen der Bundeswehr und der NATO und auf verschiedene Industrieanlagen gegeben. Dies geschah zum Beispiel im Zusammenhang mit dem Bau der "Startbahn West" des Frankfurter Flughafens, der nicht nur dem Zivilverkehr dient, sondern auch von der amerikanischen Armee als Ausgangsbasis für militärische Operationen benutzt wird.

Für politische Zwecke wurde das "Umfeld" von konservativen und rechtsstehenden Gruppen auf die von ihnen so bezeichneten "Sympathisanten" ausgedehnt. Zu diesem Bereich wurden auch viele "Linke" wie der Literatur-Nobelpreisträger Heinrich Böll gezählt.

Die frühere DDR-Regierung hat Terroristen finanziell und materiell unterstützt. 1990 wurden mehrere mutmaßliche Terroristen in der ehemaligen DDR festgenommen.

Einige der früheren Terroristen haben sich mittlerweile vom Terrorismus abgekehrt, und manche unterstützen teilweise als Zeugen die Überführung ehemaliger Komplizen. Dies führte zu einer weiteren kontroversen Diskussion darüber, ob sie als "Kronzeugen" geringere Strafen erhalten oder gar begnadigt werden sollten.

#### 1970–1990: Zwei Jahrzehnte der Gewalt und des Terrors?

<i>Datum</i>	<i>Ort</i>	<i>Aktion</i>
<b>1970</b>		
06.03.	New York	Bomben der sogenannten "Weathermen"-Gruppe zünden verfrüht, drei mutmaßliche Bombenbastler werden getötet. (Weathermen)
04.04.	Berlin	Andreas Baader, 1968 wegen eines Brandanschlags in Frankfurt verurteilt und seit 1969 auf der Flucht, wird in Berlin festgenommen. (RAF)
14.05.	Berlin	Baader wird von Ulrike Meinhof, Irene Goergens, Ingrid Schubert und anderen gewalttätig befreit. (RAF)
24.06.	Ottawa	Eine Bombe explodiert im Gebäude des kanadischen Verteidigungsministeriums. Eine Mitarbeiterin stirbt. (FLQ)
24.08.	Madison (Wisc.)	Ein Physiker wird tödlich verletzt, als eine Bombe das mathematische Forschungszentrum der US-Armee an der Universität Wisconsin beschädigt. (Täter unbekannt)
05.10.	Québec	Der Chef der britischen Handelsmission in Québec, James Cross, wird entführt. Die kanadische Regierung weigert sich, das Lösegeld zu zahlen, trotzdem wird er am 03.12. gegen freies Geleit nach Kuba wieder freigelassen. (FLQ)
10.10.	Québec	Pierre Laporte, Mitglied der Landesregierung von Québec, wird entführt. Kurz danach proklamiert der kanadische Premierminister Trudeau das Kriegsrecht, er entsendet Einheiten der kanadischen Streitkräfte nach Québec. Daraufhin wird Laporte ermordet. (FLQ)

(wird fortgesetzt)

<i>Datum</i>	<i>Ort</i>	<i>Aktion</i>
<b>1971</b>		
15.01.	Kassel	Mitglieder der RAF überfallen zwei Banken und fliehen mit mehr als 100.000 DM. (RAF)
06.05.	Hamburg	Astrid Proll, ein führendes Mitglied der RAF, wird verhaftet. (RAF)
22.10.	Hamburg	Ein RAF-Mitglied erschießt einen Polizisten. (RAF)
22.12.	Kaiserlautern	Bei einem Banküberfall wird ein Polizist erschossen, die Täter entkommen mit über 100.000 DM. (RAF)
<b>1972</b>		
11.05.	Frankfurt	Das "Kommando Petra Schelm" der RAF verübt einen Bombenanschlag auf das Hauptquartier des V. Corps der US-Armee; es gibt einen Toten, dreizehn Verletzte. (RAF)
12.05.	Augsburg München	Bei zwei Bombenanschlägen auf Polizeidienststellen in Bayern werden vierzehn Menschen verletzt. (RAF)
15.05.	Karlsruhe	Die Ehefrau eines Bundesrichters, der gegen die RAF ermittelt, wird durch eine Autobombe schwer verletzt. (RAF)
19.05.	Hamburg	Zwei Bomben explodieren im Verlagshaus des konservativen Verlegers Axel Springer: 38 Menschen werden verletzt. (RAF)
24.05.	Heidelberg	Bei einem Bombenanschlag auf das Hauptquartier der US-Armee in Heidelberg werden drei amerikanische Soldaten getötet und fünf andere Menschen verletzt. (RAF)
01.06.	Frankfurt	Andreas Baader und Holger Meins, zwei führende Mitglieder der RAF, werden in einem Feuergefecht mit der Polizei verwundet und festgenommen. (RAF)
07.06.	Hamburg	Die Polizei verhaftet Gudrun Ennslin. (RAF)
09.06.	Berlin	Brigitte Mohnhaupt und Bernhard Braun werden gefaßt. (RAF)
15.06.	Hannover	Ulrike Meinhof, ein anderes führendes Mitglied der sogenannten Baader-Meinhof-Gruppe, wird verhaftet. (RAF)
09.07.	Offenbach	Die Polizei nimmt Klaus Jünschke und Irmgard Möller fest. (RAF)
05.09.	München	Sieben Terroristen stürmen das olympische Dorf, ermorden zwei israelische Athleten, entführen neun andere. Die Täter wollen 200 von Israel gefangengehaltene Palästinenser freipressen. Bei einem Feuergefecht sterben fünf Terroristen, ein Polizist und alle Geiseln. (Schwarzer September)
<b>1973</b>		
Januar bis Juni		Hungerstreiks von inhaftierten RAF-Mitgliedern und von anderen Häftlingen, die gegen die Behandlung der RAF-Gefangenen protestieren.
<b>1974</b>		
05.02.	Berkeley	Patricia Hearst wird von der sogenannten Symbionese Liberation Army (SLA) entführt. (SLA)
17.05.	Los Angeles	Sechs Mitglieder der SLA sterben in einem Feuergefecht mit der Polizei. (SLA)
13.09.		Inhaftierte RAF-Mitglieder treten in den Hungerstreik. (RAF)
09.11.	Wittlich	Holger Meins, einer der RAF-Mitglieder, stirbt infolge des Hungerstreiks. (RAF)
10.11.	Berlin	Der Präsident des Berliner Kammergerichts, Günter Drenkmann, wird erschossen. (Bewegung 2. Juni)
<b>1975</b>		
29.01.	Washington, D.C.	Das Gebäude des US-Außenministeriums (State Department) wird durch eine Bombe beschädigt. (Weather Underground)
27.02.	Berlin	Der bundesdeutsche Politiker Peter Lorenz wird entführt. Um ihn freizubekommen, befreit die BRD fünf inhaftierte RAF-Mitglieder, die je DM 20.000 bekommen. (RAF)
24.04.	Stockholm	Sechs Terroristen besetzen die Botschaft der BRD in Schweden. Als die Bundesregierung sich weigert, sechszwanzig inhaftierte RAF-Mitglieder aus der Haft zu entlassen, ermorden die Terroristen zwei Diplomaten, sprengen dann die Botschaft in die Luft. Zwei Terroristen sterben, die anderen vier werden festgenommen und an die BRD ausgeliefert. (RAF)
21.05.	Stammheim	Beginn des Strafprozesses gegen die Hauptmitglieder der RAF. (RAF)
21.12.	Wien	Das OPEC-Gebäude wird von Terroristen (Palästinensern und RAF-Mitgliedern) unter der Führung von "Carlos" gestürmt. Drei Geiseln werden erschossen, elf arabische Öl-Minister gefangengenommen. Später werden die Geiseln in Algerien freigelassen. (Carlos, PFLP, RAF)

( wird fortgesetzt)

<i>Datum</i>	<i>Ort</i>	<i>Aktion</i>
<b>1976</b>		
04.05.	Stammheim	Gudrun Ensslin bestätigt die Beteiligung der RAF an drei tödlichen Bombenanschlägen. (RAF)
08.05.	Stammheim	Ulrike Meinhof erhängt sich; RAF-Anhänger sind überzeugt, sie sei ermordet worden. (RAF)
27.06.	Entebbe	Deutsche und palästinensische Terroristen entführen eine Verkehrsmaschine der Air France. Eine israelische Sondereinheit stürmt das Flugzeug auf der Rollbahn in Entebbe, tötet zwei deutsche und fünf palästinensische Terroristen und befreit die Geiseln. (PFLP, RAF)
<b>1977</b>		
07.05.	Karlsruhe	Der Bundesgeneralanwalt der BRD, Siegfried Buback, wird als Racheakt für die angebliche Ermordung Ulrike Meinhofs erschossen. (RAF)
31.07.	Frankfurt	Ein führender westdeutscher Bankier, Jürgen Ponto, wird bei einem gescheiterten Entführungsversuch ermordet. (RAF)
05.09.	Köln	Der prominente Geschäftsmann Hans-Martin Schleyer wird entführt, sein Fahrer und seine drei Leibwächter werden umgebracht. Die Kidnapper verlangen die Freilassung von elf inhaftierten Mitgliedern der RAF und ein hohes Lösegeld. (RAF)
13.10.	Mallorca-Frankfurt	Eine Lufthansa-Maschine mit 79 Fluggästen wird von Palästinensern entführt, die die Freilassung der RAF-Gefangenen und 18 Millionen US-\$ verlangen. Der Flugkapitän wird erschossen, das Flugzeug landet in Mogadischu (Somalia). Eine Sondereinheit des Bundesgrenzschutzes, mit Hilfe der britischen Special Air Services, befreit die Geiseln, wobei drei der Täter getötet werden und eine vierte Terroristin verletzt wird. (PFLP für die RAF)
18.10.	Stammheim	Drei der RAF-Gefangenen—Andreas Baader, Gudrun Ensslin und Jan-Carl Raspe—, die durch die Schleyer-Entführung und die Lufthansa-Aktion freigeprüft werden sollten, begehen im Gefängnis Selbstmord. Wiederum wird von "Justizmord" gesprochen. (RAF)
19.10.	Mulhouse, Frankreich	Die Leiche Schleyers wird im Gepäckraum eines Autos gefunden. (RAF)
12.11.	München-Stadelheim	Irene Schubert begeht im Gefängnis Selbstmord. (RAF)
<b>1978</b>		
01.04.	Ost-Berlin	Wadi Hadad, der die Entführung der Lufthansa-Maschine mitorganisiert hatte, stirbt in Ost-Berlin an Krebs. (PFLP)
06.09.	Düsseldorf	Peter Stoll, der am Fall Schleyer beteiligt gewesen sein soll, wird bei seiner versuchten Festnahme von der Polizei getötet. (RAF)
15.09.	London	Astrid Proll, ein führendes Mitglied der RAF, wird in England festgenommen und an die BRD ausgeliefert. (RAF)
24.09.	Dortmund	Zwei RAF-Mitglieder werden im Feuergefecht mit der Polizei verletzt und anschließend verhaftet. (RAF)
<b>1979</b>		
29.06.	Belgien	Der Oberbefehlshaber der US-Streitkräfte in Europa, General Alexander Haig, überlebt einen Bombenanschlag auf seinen Wagen. (RAF)
19.11.	Zürich	Bei einem Bank-Überfall in Zürich erschießen RAF-Mitglieder eine Passantin, drei andere Menschen werden verletzt. (RAF)
<b>1980</b>		
Frühjahr		Teile der "Bewegung 2. Juni" schließen sich der RAF an. (Bewegung 2. Juni/RAF)
26.09.	München	Beim Versuch, eine Bombe auf dem Gelände des Oktoberfestes zu deponieren, wird ein Neo-Nazi getötet, als der Mechanismus frühzeitig zündet. Dreizehn andere Menschen sterben, Hunderte werden verletzt. (Wehrsportgruppe Hoffmann)
09.12.	New York	Der "Beatle" John Lennon wird von einem ehemaligen Fan ermordet.

(wird fortgesetzt)

<i>Datum</i>	<i>Ort</i>	<i>Aktion</i>
<b>1981</b>		
30.03.	Washington	US-Präsident Reagan, sein Pressechef James Brady und zwei andere werden von John Hinckley schwer verletzt, bevor dieser festgenommen werden kann.
16.04.	Hamburg	Infolge eines Hungerstreiks stirbt das RAF-Mitglied Sigurd Dibus. (RAF)
31.08.	Ramstein	Ein Bombenanschlag auf den US-Luftwaffenstützpunkt in Ramstein verletzt zwanzig Menschen. Verantwortlich ist das "Kommando Sigurd Dibus". (RAF)
15.08.	Heidelberg	Mit einem Granatenwerfer schießen RAF-Mitglieder auf den gepanzerten Mercedes eines US-Generals. Er überlebt mit leichten Verletzungen. (RAF)
<b>1982</b>		
15.09.	Bochum	Bankraub durch RAF-Mitglieder. (RAF)
<b>1984</b>		
15.03.	Würzburg	Bankraub durch RAF-Mitglieder. (RAF)
05.11.	Maxdorf	Die RAF überfällt ein Waffengeschäft, um an Schußwaffen und Munition zu kommen. (RAF)
<b>1985</b>		
15.01.		Die RAF und die französische "Action Directe" kündigen gemeinsame Arbeit an: "Pour l'unité des révolutionnaires en Europe de l'ouest"/"Für die Einheit der Revolutionäre in Westeuropa". (RAF, Action Directe)
25.01.	Paris	Die Action Directe ermordet den französischen General René Audran. (Action Directe)
01.02.	Gauting	Ernst Zimmermann, Vorstandsvorsitzender der Firma "Maschinen- und Turbinen Union" (MTU) wird ermordet. (RAF)
07.08.	Wiesbaden	Ein US-Soldat wird von der RAF ermordet—sie braucht seinen Ausweis, um einen neuen Anschlag durchzuführen. (RAF)
08.08.	Frankfurt	Bei einem Bombenanschlag auf den Flugplatz der US-Luftwaffe werden zwei Menschen getötet, elf verletzt. (RAF)
<b>1986</b>		
09.07.	Straßlach	Karl Heinz Beckurts, Vorstandsmitglied bei Siemens, und sein Fahrer werden durch eine Hi-Tech-Bombe getötet. (RAF)
10.10.	Bonn	Attentat auf Gerold von Braunmühl, Abteilungsleiter im Auswärtigen Amt. (RAF)
17.11.	Paris	George Besse, Chef der Autofirma Renault, wird von Mitgliedern der Action Directe ermordet. (Action Directe)
<b>1988</b>		
20.09.	Bonn	Die RAF versucht, den Beamten Hans Tietmeyer umzubringen, aber die Maschinenpistole funktioniert nicht. (RAF)
<b>1989</b>		
Frühjahr		47 Häftlinge gehen in den Hungerstreik. (RAF)
30.11.	Bad Homburg	Der Vorstandssprecher der Deutschen Bank, Alfred Herrhausen, wird durch eine Hi-Tech-Bombe ermordet, sein Fahrer wird verletzt. (RAF)
<b>1990</b>		
Juni	DDR	Zehn ehemalige RAF-Mitglieder, die neue Existenzen in der DDR aufgenommen hatten, werden enttarnt. (RAF)
27.07.	Bonn	Sprengstoffanschlag auf den hohen Beamten des Innenministeriums Hans Neusel, der aber nur leicht verletzt wird. (RAF)
<b>1991</b>		
13.02.	Bonn	RAF-Mitglieder beschießen die US-Botschaft. (RAF)
01.04.	Düsseldorf	Detlev Karsten Rohwedder, Chef der Treuhandanstalt, die die Privatisierung der ehemaligen DDR-Wirtschaft betreibt, wird ermordet. (RAF)

(wird fortgesetzt)

Datum	Ort	Aktion
1992 April		Die RAF erklärt sich bereit, vorläufig auf Gewalt zu verzichten. (RAF)
1993 26.03. 27.06.	Weiterstadt Wismar	Ein neues, noch leerstehendes Gefängnis wird in die Luft gesprengt. (RAF) Spektakuläre und umstrittene Festnahme von Birgit Hogefeld auf dem Bahnhof in Bad Kleinen. Ein Polizist wird von Wolfgang Grams erschossen, Grams stirbt an einer Schußverletzung. (RAF)

**Bearbeitungsvorschläge**

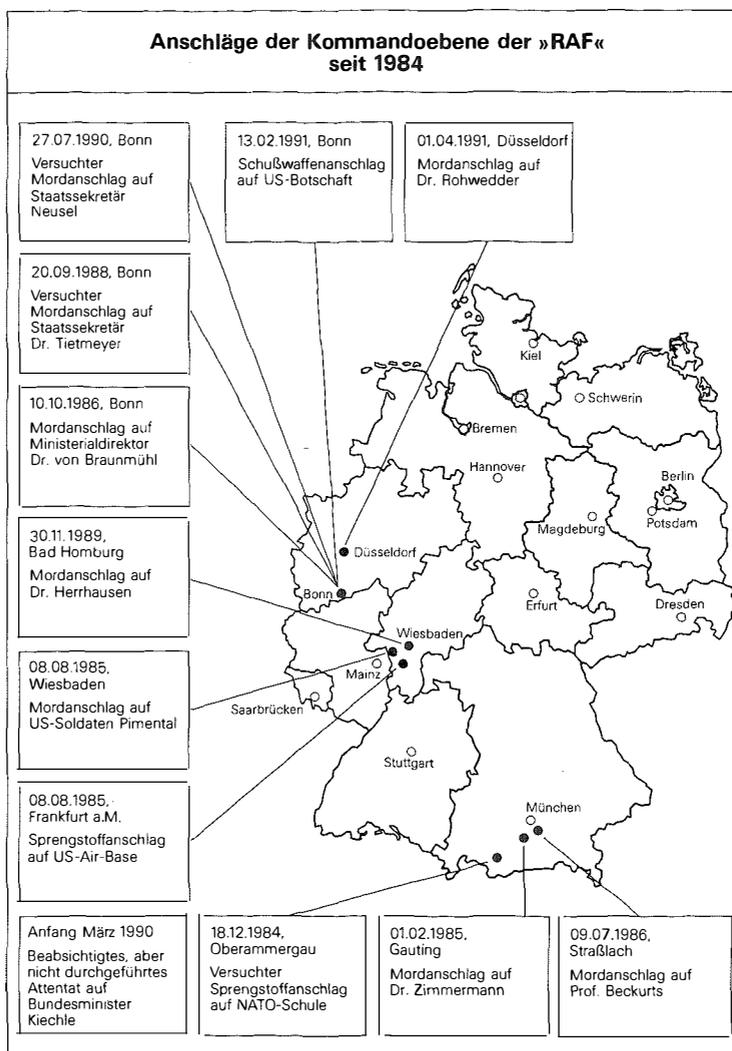
1. Nachdem sich die Studierenden mit der Chronologie der RAF und anderer Gruppen vertraut gemacht haben, sollen sie versuchen, die Aktionen zu klassifizieren: Bei welchen Aktionen handelt es sich um Terrorismus, um Widerstand, um ein "normales" Verbrechen, um eine politische Aktion, um eine persönliche Aktion? Anschließend werden die Antworten im Plenum verglichen und besprochen. – Ü1

2. **Hausaufgabe:** Teilen Sie die Tätergruppen auf. Jedes Kursmitglied (oder jede Gruppe von Mitgliedern) sammelt dann Informationen zu seiner/ihrer Tätergruppe und schreibt einen "Lexikonartikel" über die Gruppe. – Ü2

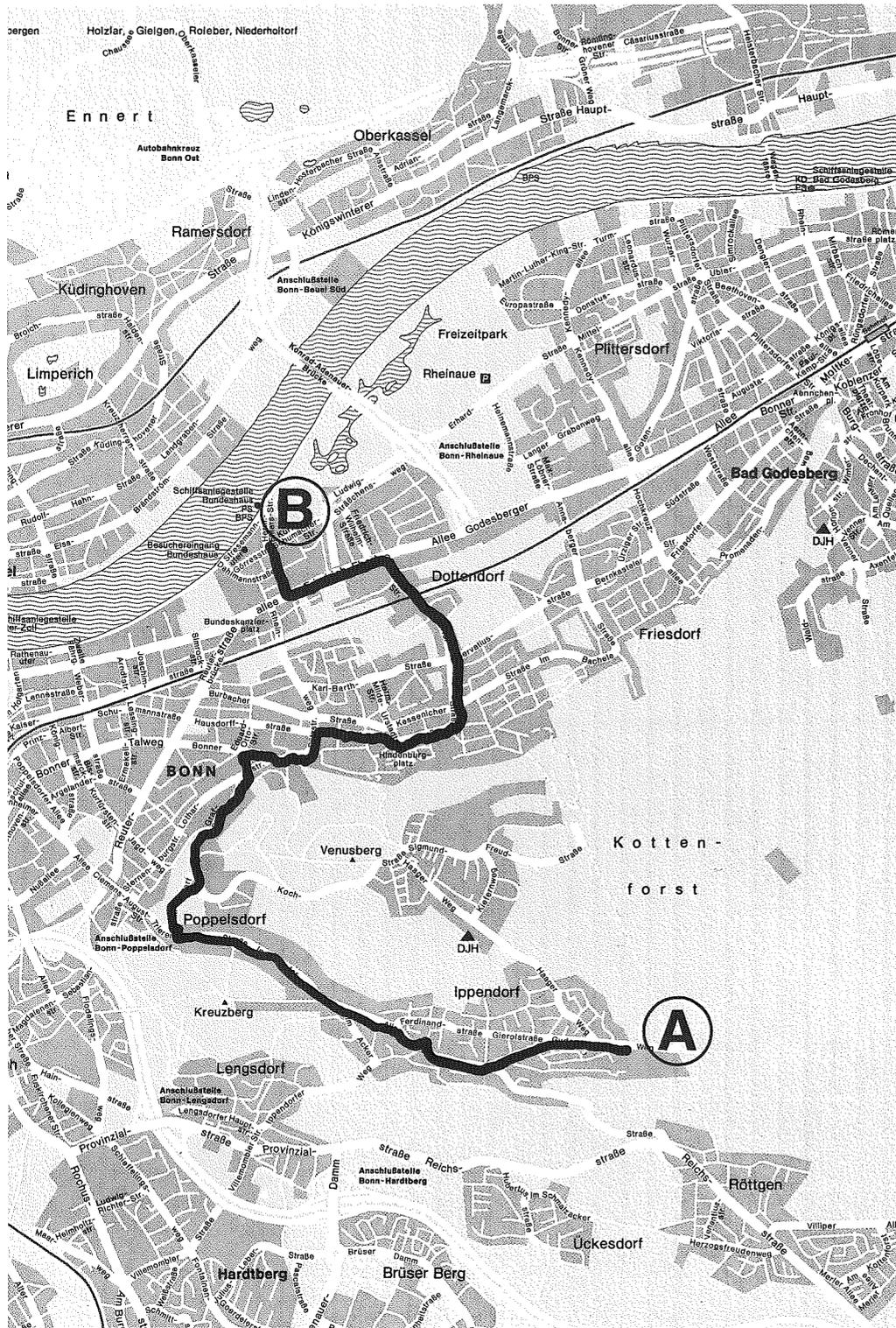
Auf den folgenden Seiten finden die Studierenden Abbildungen zu den Aktionen der RAF.

**Ü1** Bei welchen Aktionen handelt es sich Ihrer Meinung nach um Terrorismus, um Widerstand, um ein "normales" Verbrechen, um eine politische Aktion, um eine persönliche Aktion?

**Ü2** Teilen Sie die Tätergruppen auf. Suchen Sie dann Informationen zu "Ihrer" Tätergruppe. Schreiben Sie einen "Lexikonartikel" über die Gruppe.



## Haupttext 2: Zeitungsberichte zum Attentat auf Gerold von Braummühl



## Haupttext 2: Zeitungsberichte zum Attentat auf Gerold von Braummühl

In diesem Teil des Kapitels lesen die Kursmitglieder Berichte über das Attentat auf Gerold von Braummühl.

### Bearbeitungsvorschläge

1. In Ü1 finden die Studierenden einen Stadtplan von Bonn. Bitten Sie sie, den Weg vom Bundesviertel zum Tatort zu beschreiben. – Ü1
2. Zuordnungsübung. Die Studierenden versuchen, die Reihenfolge der Ereignisse wiederherzustellen.
3. Als **Hausaufgabe** berichten oder erzählen die Studierenden den Tathergang in ihren eigenen Worten und so, wie sie ihn sehen. – Ü3
4. Lassen Sie nun den möglichen Täter beschreiben. – Ü4
5. Unter den folgenden Zeitungsberichten zum Attentat finden sich leichtere und schwierigere. Das sollte bei der Verteilung auf die Gruppen berücksichtigt werden. Sofern die Umstände es erfordern, kann eine Auswahl aus den Texten vorgenommen werden.

In Kursen mit weiter fortgeschrittenem Lernniveau können die Studierenden entweder das folgende Raster vorher im Plenum modifizieren oder selbständig ein eigenes Raster aufstellen. Das vorgefertigte Raster hat den Vorteil, daß fünf Spalten vorhanden sind—eine für jeden Artikel—so daß jede Gruppe nur ihre ausfüllt. Bei selbstgefertigten Rasterbögen sollte versucht werden, dieses Prinzip beizubehalten. Technischer Hinweis: wenn das Raster auf Overheadfolien verteilt wird, kann die spätere Auswertung sehr beschleunigt werden. Die Studierenden schreiben direkt mit Overhead-Stiften auf eine Folie.

Ü1 In diesem Stadtplan von Bonn sehen Sie die Fahrtroute vom Bundesviertel zum Tatort. Beschreiben Sie den Weg!

In der Chronologie haben Sie folgenden Eintrag gelesen:

10.10. Bonn Attentat auf Gerold von Braummühl, Abteilungsleiter im Auswärtigen Amt. (RAF)

Deutliche Unterschiede gibt es zum Beispiel in Bezug auf Anzahl und Reihenfolge der Schüsse, Länge des Bekennerrbriefes und in der Auswahl der berichteten Ereignisse und Elemente (zum Beispiel Zeugen, Informationen zur Karriere des Opfers). Wo erkennen die Studierenden die (inhaltlichen) Schwerpunkte in der Berichterstattung der einzelnen Artikel? Sehen die Studierenden Gruppierungen von Artikeln, die man stichwortartig charakterisieren könnte (Tatbeschreibung, Fortsetzungsartikel, Würdigung, Sensationsbericht, Analyse, Kommentar, Spekulation)?

Wie lassen sich diese Hypothesen an der Sprache der Artikel belegen? Falls die Gruppe nicht selbst auf fruchtbare Kriterien stößt, können Sie vorschlagen, Bewertungen oder Charakterisierungen (von Tätern und Opfer) unter die Lupe zu nehmen (Warum eigentlich männliche Form [Killer, Verbrecher], wo doch behauptet wird, eine Frau sei die Mörderin gewesen? Wirkung un-ingeleiteter Nebensätze?).

– Ü5

Was ist aber wirklich passiert?

**Ü2** Rekonstruieren Sie die Tat mit folgenden Beschreibungen und dem Bildmaterial.

1. Die Person steht hinter dem Mann und schießt auf ihn. Der Taxifahrer dreht sich um, um sich in Sicherheit zu bringen.
2. Zwei Personen sitzen in einem Auto und warten vor einem Haus.
3. Der Mann läßt die Aktentaschen fallen und versucht wegzulaufen.
4. Der Mann liegt auf dem Boden. Die Person schießt noch einmal auf ihn. Eine zweite Person nimmt dann den Diplomatenkoffer und läuft weg.
5. Ein Mann mit einer Aktentasche und einem dicken Diplomatenkoffer steht vor einem Taxi (Kofferraum geöffnet).
6. Vor seinem Haus steigt er aus. Der Taxifahrer hilft ihm mit den Aktentaschen. Eine Person steigt aus dem wartenden Auto.
7. Die Polizei trifft ein und findet den Toten.

Was ist hier passiert? In welcher Reihenfolge sind die Ereignisse Ihrer Meinung nach passiert? Ordnen Sie bitte.

**Ü3 Hausaufgabe:** Berichten oder erzählen Sie den Tathergang in Ihren eigenen Worten. Erklären Sie, aus welchem Anlaß und für wen Sie schreiben (als Zeugin/Zeuge für die Polizei, als Privatperson in einem Brief oder für Ihr Tagebuch . . . ).

**Ü4** Hier sehen Sie einen Verdächtigen. Beschreiben Sie bitte den möglichen Täter.



Auf den folgenden Seiten lesen Sie Berichte zum Attentat. Untersuchen Sie jetzt (mit maximal zwei anderen) je einen Text. Sie können das folgende Raster benutzen, oder Sie können Ihr eigenes Raster entwickeln.

---

**Personen****Opfer**

Name  
Alter  
Beruf/ Karriere  
Familienstand  
Hintergrundinfo

**Täter/in**

Name(n)  
Alter  
Beruf  
Familienstand  
Hintergrundinfo  
Bezeichnung

**Zeugen****Bezugspersonen****Tat**

Bezeichnung der Tat  
Tagesablauf  
Ereignisablauf  
Tatort  
Tatwaffe  
Anzahl, Folge der Schüsse  
Aktentasche  
Fluchtauto  
Bekennerbrief  
Rettungsversuche

**Reaktionen**

Zeugen  
Mitarbeiter  
Regierungssprecher  
Freunde, Familie  
Berichterstatter

**Weitere Beobachtungen**

---



# Fünfmal schoß der RAF-Mörder auf Gerold von Braunmühl (51)

## Der Politiker starb vor seinem Haus

Bonn (AZ)—Der Killer schoß fünfmal. Als sich Gerold von Braunmühl, schwer verletzt von drei Revolverkugeln, kriechend in Sicherheit bringen wollte, setzte der maskierte Mörder die "Smith & Wesson" an den Kopf seines Opfers und drückte noch zweimal ab. Der 51jährige Politiker wurde am Freitagabend kaltblütig hingerichtet. In einem siebenseitigen Brief bekannte sich ein "Kommando Ingrid Schubert" der "Rote Armee Fraktion" (RAF) zu dem Mord.

Ministerialdirektor Gerold von Braunmühl, engster Mitarbeiter von Außenminister Hans-Dietrich Genscher, fährt nach einem harten Arbeitstag mit einem Taxi zu seinem Haus im Bonner Vorort Ippendorf. Der Fahrer hilft ihm, es ist etwa 21.30

Uhr, die beiden Aktentaschen aus dem Kofferraum zu nehmen. Da treffen den Politiker drei aus nächster Nähe abgefeuerte Schüsse. Der Taxifahrer bleibt unverletzt, stürzt in den Mercedes und alarmiert über den

Funknotruf die Polizei, bevor er zu Fuß flieht.

Aufgeschreckt durch die Schüsse kommen die Gäste des nahen "Buchholzstübchens" auf die Straße. Sie sehen, wie Gerold von Braunmühl stirbt. Die Täter, der Killer und ein Helfer, sind—mit einem der beiden Aktenkoffer—längst verschwunden, vermutlich in einem roten Opel Kadett mit dem Kennzeichen "BN-ZZ 356".

Ein Zeuge später zur Polizei: "Ich hörte dumpfe Geräusche und dann drei laute Schreie." Ein anderer setzt, daß "der Kopf des Opfers total zerfetzt war". Gerold von Braunmühls Freund und Chef Hans-Dietrich Genscher war kurz nach dem Mord am Tatort. "Er war tief

betroffen und blieb erschüttert neben der Leiche stehen", sagte eine Nachbarin des Opfers.

**Eine Stunde nach der Bluttat fand ein Passant in einer Querstraße einen siebenseitigen Brief, in dem die RAF sich zu der Tat bekennt. Er ist mit derselben Schreibmaschine geschrieben wie die Bekennerbriefe nach den Morden an MTU-Geschäftsführer Ernst Zimmermann und Siemens-Manager Karl-Heinz Bekurts. Eine der beiden Tatwaffen ist dieselbe, mit der im Oktober 1977 Hans-Martin Schleyer ermordet worden war.**

*Abendzeitung* (München), 13.10.1986

### Die furchtbare Wirkung der vier Kugeln

Gerold von Braunmühl wurde von vier Kugeln getroffen: Die erste traf ihn unterhalb des Bauchnabels, die zweite drei Zentimeter tiefer. Beide Kugeln blieben am Steißbein stecken, zer-

fetzten Prostata und die Blase. Der dritte Schuß durchschlug sein Herz, trat am Rücken wieder aus, hinterließ eine handtellergroße Wunde. Noch lebte der Diplomat. Die vierte Kugel,

der "Fangschuß", drang einen Finger breit über dem rechten Auge in die Stirn ein, zerriß die rechte Gesichtshälfte, durchschlug das Gehirn, kam am Hinterkopf wieder raus.

# Mord in Bonn

Genschers bester Mann: Kopfschuß im Sterben

## Jagd auf diese Frauen

**Barbara Meyer (30)**  
1,60 Meter groß, Spitzname "Babusch", liebt Zwerghasen. Beteiligt an vier Morden, zwei Sprengstoffanschlägen, einem Raubüberfall.

**Inge Viett (43)**  
1,63 Meter groß, X-Beine, Motorrad-Fan. Beteiligt an den Morden an Drenkmann (1974), Buback (1977), Ponto (1977).

**Sigrid Sternebeck (37)**  
1,70 Meter groß, abstehende Ohren. Beteiligt an den Morden an Ponto und Buback und dem Anschlag auf den Frankfurter US-Flughafen (1985, zwei Tote).

### • Koffer mit Geheimakten weg • Hamburger auf Todeslisten • 4 Millionen Belohnung

Von B. KELM, G. LAHMANN, H. WEMBER

Die Ermordung des Genschers-Vertrauten von Braunmühl hat in Bonn lähmendes Entsetzen ausgelöst. Der Terrorismus kennt keine Grenzen mehr. Nach Persönlichkeiten aus Justiz und Wirtschaft stieß er jetzt ins Herz der deutschen Politik vor. Minister, Beamte, Diplomaten—tausende sind bedroht, auch ein Hamburger Politiker! Bundeskriminalamt jagt drei Frauen: Barbara Meyer (30), Inge Viett (43) und Sigrid Sternebeck (37). Sie schießen sofort, sind unvorstellbar grausam. Eine von ihnen hat wahrscheinlich den sterbenden Gerold von Braunmühl (51) mit einem Kopfschuß umgebracht. Viett und Sternebeck waren 1977 an der Ermordung des Arbeitgeber-Präsidenten Schleyer beteiligt. Barbara Meyer gilt als neuer Kopf der Bande. Sie soll unter anderem Siemens-

chef Beckurts und MTU-Chef Zimmermann ermordet haben. Braunmühls letzte Worte, sein Leben, sein furchtbarer Tod—**Seiten 14 und 15.**

### Der Verbrecher beugte sich über den Sterbenden, zielte . . .

In seinem letzten Gespräch ging es um den Tod: Eine Mitarbeiterin sagte Dr. von Braunmühl, ihr Vater sei gerade gestorben. Braunmühl holte sie in sein Büro, sprach über eine halbe Stunde mit ihr, tröstete sie, niemand habe sein Schicksal in der Hand: "Oft tritt der Tod ganz schnell und unerwartet an den Menschen heran", sagte er. Da hatte er noch eine halbe Stunde zu leben.

### Er kam nur 10 Meter weit, stolperte

Um 21.15 Uhr stieg er hinten rechts in die beige-farbene Mercedes-Taxe vor dem Auswärtigen Amt ein, nachdem er vorher einen kleinen Aktenkoffer und einen größeren Diplomaten-Koffer in den Kofferraum gelegt hatte. Taxifahrer Rainer L. (39), im Hauptberuf Zahntechniker, hat Braunmühl schon öfter abgeholt. Um 21.34 Uhr, so erinnert sich Rainer L., hielt er in der Buchholzstraße. Braunmühl zahlte 13,40 Mark, stieg aus, der Fahrer auch.

Rainer L. öffnete den Kofferraum, Braunmühl stand neben ihm: "Plötzlich kam seelenruhig ein Mensch auf uns zu und feuerte plötzlich los. Die Kugeln trafen Braunmühl. Ich lief weg, versteckte mich vor Angst im Gebüsch. Ich sah, wie der Schütze mit einem zweiten Maskierten floh.

Herr von Braunmühl rannte auch weg, in die andere Richtung. Er kam aber nur zehn Meter weit, stolperte. Er sah aus, als ob er sich unter einem geparkten Wagen verstecken wollte. Doch der Attentäter folgte ihm."

Der Schütze beugte sich über den Sterbenden, schoß ihm aus knapp einem Meter in den Kopf. Neben Braunmühl zwei Projektile aus zwei Waffen.

Der Schütze war laut Augenzeugen 1,63 bis 1,68 Meter groß, bewegte sich forsch, trug Steppjacke und dunkelbraune Hose. Das BKA hält für gut möglich, daß es eine Frau war—Barbara Meyer? Aber auch "Viett und Sternebeck sind so hart gesotten, einem Sterbenden in den Kopf zu schießen." Die Schleyer-Mordwaffe sei für sie eine Art "Kult-Gegenstand" gewesen.

Während Braunmühl verblutete, riß ein zweiter Vermummter den größeren Kof-

fer weg. Der zweite Täter, 1,80 groß, schlank, war möglicherweise Horst-Ludwig Meyer (30), Barbara Meyers Mann. Die Täter fuhrten in einem roten Opel-Kadett mit schwarzem Heck-Spoiler (Kennzeichen: BN-ZZ 356) weg.

Sehr wahrscheinlich ist, daß in dem Koffer geheime Akten über die Gipfelkonferenz von Reykjavik waren, Briefe von Reagan und Gorbatschow an Kohl. Auch die deutschen SDI-Planungen (Raketenabwehrsystem im Weltraum) können im Koffer gewesen sein. Braunmühl hätte gestern die deutsche Stellungnahme zum Gipfel formulieren müssen.

Die BKA-Experten erwarten weitere Mordanschläge auf "Prominente der zweiten Reihe"—rund 10 000 Namen stehen auf Todeslisten. Der Staat, seine Diener und ihre Familien sollen verunsichert werden.

Besonders erschreckend: in ihrem sechsseitigen Bekennerschreiben listen die Mörder Braunmühls Aufgaben exakt auf.

### RAF-Terror—so schlimm wie 1977

Seinen Namen hatten sie offensichtlich aus zahlreichen Zeitungsausschnitten, die in Terroristen-Wohnungen neben Organisationsstrukturen des Auswärtigen Amtes und des Verteidigungsministeriums gefunden wurden. Daran war zu erkennen, daß Braunmühl hauptverantwortlich für die Beziehungen der europäischen Verbündeten zu Washington und Moskau war.

Das BKA schätzt den harten Kern der neuen Bande heute auf 20 bis 25 Personen. Er ist mindestens so schlagkräftig wie 1977—im schlimmsten aller Terrorjahre. Auf die Ergreifung der Täter sind bisher vier Millionen Mark Belohnung ausgesetzt.

*Bild* (Hamburg) 13.10.1986



# Terroristen

	<p><b>Susanne</b> <b>ALBRECHT</b></p> <p>35 Jahre, ca. 175 cm groß, 2 Leberflecke links am Kinn, Leberfleck neben dem linken Nasenflügel, Sommersprossen</p>		<p><b>Henning</b> <b>BEER</b></p> <p>28 Jahre, ca. 180 cm groß, große abstehende Ohren, zeit- weise Brillenträger, vermutlich Linksschreiber</p>		<p><b>Sabine Elke</b> <b>CALLSEN</b></p> <p>25 Jahre, ca. 175 cm groß, kleines Kinngrübchen, v-förmiger Nasen-Lippen-Rinnen-Ein- schnitt, 2 parallel verlaufende Halsfalten</p>
	<p><b>Wolfgang Werner</b> <b>GRAMS</b></p> <p>33 Jahre, ca. 180 cm groß, Hautveränderung links neben der Nase</p>		<p><b>Eva Sybille</b> <b>HAULE-FRIMPONG</b></p> <p>32 Jahre, ca. 160 cm groß, Brillen- trägerin, vermutlich Hautveränderung neben linkem Nasenflügel, punktförmige Narbe auf Nasenspitze, senkrechte Narbe über Nasenwurzel. Nach Zeugenaussagen retuschiertes Lichtbild</p>		<p><b>Monika</b> <b>HELBING</b></p> <p>32 Jahre, ca. 170 cm groß, 2 Muttermal (Waszen) ober- halb des linken Mundwinkels, Muttermal links vom Kehlkopf, trägt zeitweise getönte Brille</p>
	<p><b>Birgit Elisabeth</b> <b>HOGEFELD</b></p> <p>30 Jahre, ca. 170 cm groß, zeitweise Brillenträgerin</p>		<p><b>Andrea Martina</b> <b>KLUMP</b></p> <p>29 Jahre, ca. 170 cm groß, Hautveränderung auf linker Wange</p>		<p><b>Friederike</b> <b>KRABBE</b></p> <p>35 Jahre, ca. 170 cm groß, trägt zeitweise getönte Brille</p>
	<p><b>Werner</b> <b>LOTZE</b></p> <p>34 Jahre, ca. 180 cm groß, Leberfleck an linker Wangen- seite</p>		<p><b>Barbara</b> <b>MEYER</b></p> <p>30 Jahre, ca. 160 cm groß, senkrecht verlaufende Bauch- OP-Narbe. Nach Zeugenaussagen retuschiertes Lichtbild</p>		<p><b>Horst Ludwig</b> <b>MEYER</b></p> <p>30 Jahre, ca. 175 cm groß, ca. 1 cm lange waagerechte Narbe auf der Stirn</p>
	<p><b>Silke</b> <b>MAIER-WITT</b></p> <p>36 Jahre, ca. 170 cm groß, Ohrfläppchen angewachsen</p>		<p><b>Freiherr</b> <b>Ekehard von</b> <b>SECKENDORFF- GUDENT</b></p> <p>45 Jahre, ca. 180 cm groß, Warze an der linken Wange neben dem Ohr, Brillenträger</p>	<p>Diese Personen sind der Begehung schwerer Straftaten drin- gend verdächtig und werden mit Haftbefehl zur Festnahme gesucht. Für Hinweise, die zur Ergreifung der Beschuldigten füh- ren, sind für jede gesuchte Person bis zu 50.000 DM als Beloh- nung ausgesetzt.</p>	
	<p><b>Christoph Eduard</b> <b>SEIDLER</b></p> <p>28 Jahre, ca. 180 cm groß, rechtes Ohrfläppchen durch- stochen, Ohringträger, ca. 1 cm lange Quernarbe über dem rechten Auge, Hautverändere- rungen auf linker Halsseite, zeitweise Brillenträger</p> <p><small>Neu in der Fahndung</small></p>		<p><b>Sigrid</b> <b>STERNEBECK</b></p> <p>36 Jahre, ca. 170 cm groß, große abstehende Ohren, Ohrfläppchen angewachsen, zeitweise Brillenträgerin, Nach Zeugenaussagen retuschiertes Lichtbild</p>	<p><b>Vorsicht Schußwaffen!</b></p> <p>Die Belohnungen werden unter Ausschluss des Rechtsweges zuerkannt und verteilt. Sie sind nicht für Personen bestimmt, zu deren Berufspflichten die Verfolgung strafbarer Handlungen gehört. Jedem Hinweisgeber steht es frei, bei der Übermittlung von Hinweisen und beim Erhalt der Belohnung sich einer Person seines Vertrauens zu bedienen und damit den Behörden gegen- über völlig anonym zu bleiben. Bei Hinweisen an Strafverfol- gungsbehörden wird dem Hinweisgeber bzw. der Person seines Vertrauens Vertraulichkeit zugesichert; dies gilt auch für Perso- nen aus der terroristischen Szene. Hinweise nimmt jede Polizei- dienststelle entgegen.</p>	
	<p><b>Thomas</b> <b>SIMON</b></p> <p>33 Jahre, ca. 180 cm groß, Warze auf rechter Schläfe</p>		<p><b>Inge</b> <b>VIETT</b></p> <p>42 Jahre, ca. 165 cm groß, Narbe am rechten Zeigefinger (1 cm lang, 3. Glied, Finger- unterseite) zeitweise Brillen- trägerin</p>	<p><b>Stand April '86</b></p>	

Hinweise an jede Polizeidienststelle.

Belohnung bis zu 50.000 DM

Herzogstr. und Verleger: Bundeskriminalamt Wiesbaden - Druck: Bundesdruckerei - April 1986

Dieser Steckbrief entspricht dem Stand vom April 1986 und ist nicht mehr aktuell

## Anschlag auf Ministerialdirektor: Noch keine Spur der Attentäter/Strauß polemisiert gegen "RAF-Umfeld"

Aus Bonn Oliver Tolmein

Nach dem Anschlag auf den Genscher-Vertrauten, Ministerialdirektor Gerold von Braunmühl, haben Vertreter aller im Bundestag vertretenen Parteien ihr Entsetzen bekundet.

Franz Josef Strauß nutzte das Attentat, um die Verschärfung von Gesetzen und die Verbesserung von Fahndungsmethoden zu fordern. Wie Friedrich Zimmermann und Regierungssprecher Ost richtete er seine verbalen Attacken gegen das sogenannte Umfeld: "Der Übergang von gewalttätigen Demonstrationen zum Terrorismus ist längst erwiesen". Antje Vollmer von den Grünen forderte die Inhaftierten aus dem Umkreis der RAF auf, ihr "Schweigen zu solchen Mordaktionen zu brechen und so dazu beizutragen, daß nicht weitere junge Menschen auf diesen politischen Unglücksweg geraten". Es gebe zu denken, so Antje Vollmer weiter, daß der Anschlag zwei Tage vor der Bayernwahl stattfand.

Die Fahndung nach den zwei Attentätern, die angeblich die Waffe benutzt haben, mit der 1977 Arbeitgeberpräsident Schleyer ermordet wurde, wird von einer Sonderkommission des BKA in Meckenheim (Bonn) koordiniert.

In der Bundesregierung ist der Staatssekretär im Innenministerium Hans Neusel mit der Abstimmung der "notwendigen Maßnahmen" betraut worden. Bisher ist aber lediglich der Tathergang rekonstruiert worden, Erkenntnisse über die Täter, die einensechseitigen, mit dem RAF-Symbol und "Kom-

mando Ingrid Schubert" gezeichneten Bekennerbrief hinterließen, der von Generalbundesanwalt Rebmann als authentisch bezeichnet wird, wurden bisher nicht veröffentlicht. Ingrid Schubert war 1977, etwa vier Wochen nach dem Tod von Andreas Baader, Gudrun Ensslin und Jan Carl Raspe in ihren Zellen von Stammheim, erhängt in ihrer Zelle in München-Stadelheim aufgefunden worden.

Gerold von Braunmühl wurde gegen 21.30 Uhr von zwei Kugeln getroffen. Er versuchte zu flüchten und wurde von einem der Täter nochmal aus nächster Nähe in den Kopf getroffen. Gegen 22.15 Uhr, kurz nachdem der Notarztwagen eingetroffen war, starb er. Von Braunmühl ist das erste Opfer der RAF aus dem politischen Bereich. Es wird deshalb in Bonn ein verstärkter Personenschutz erwogen. Von Braunmühl war ein enger Vertrauter von Hans-Dietrich Genscher und als politischer Beamter Leiter der Politischen Abteilung 2 im Außenministerium: zuständig für Ost-West-Kontakte, NATO und die USA. In dem Bekennerbrief der RAF wird der Ministerialdirektor als "Geheimdiplomate" bezeichnet. Der ihn fahrende Taxifahrer wurde nicht angegriffen. Die Attentäter entwendeten Gerold von Braunmühl eine von zwei Aktentaschen, die er aus dem Ministerium mit nach Hause genommen hatte. Nach Auskunft des Auswärtigen Amtes enthielt sie aber keine "brisanten Dokumente".

*taz*, 13.10.1986, S.1-2

# Führt ein Stofftier zu den Attentätern?

## Erste Spuren im Terror-Mordfall Braunmühl

tz Bonn/Stuttgart

Erster Fahndungserfolg im Terrorismord an Gerold von Braunmühl! Am Dienstagabend wurde der rote Opel Kadett 1,3 S, den RAF-Terroristen beim Attentat auf den engen Mitarbeiter von Außenminister Genscher am Freitagabend benutzten, im Bonner Stadtteil Endenich aufgefunden: nur drei Kilometer vom Tatort entfernt! Der Wagen mit dem ausgetauschten Kennzeichen SU-CW 452 (Rhein-Sieg-

Kreis) wurde zur eingehenden Untersuchung zum Bundeskriminalamt (BKA) geschleppt und dort geöffnet, nachdem geklärt war, daß keine Sprengfalle eingebaut war. Gesucht hatte die Polizei den roten Kadett unter dem Kennzeichen BN-ZZ 356.

Auf dem Rücksitz lag die von den Tätern entwendete Aktentasche von Braunmühs, die einen Einschuß und Blutspuren aufweist. Auffälliges Fundstück im Tatwagen ist ein etwa 15 cm großer hellblauer Stoffelefant, der am Scheibenwischerhebel hing. Entdeckt hatte den Wagen, der seit Samstag friedlich in einer Reihe parkender Wagen stand, eine Anwohnerin in Bonn-Endenich.

Zugleich wurde in Stuttgart ein dritter RAF-Bekennerbrief, der an den Verein "Emmaus" gerichtet war, beschlagnahmt. Vereinsvorsitzender ist der ehemalige RAF-Anwalt Armin Newerla.

tz (München), 15.10.1986

## Der Vertraute seines Ministers

### Gerold von Braunmühl war ein wichtiger Beamter im Auswärtigen Amt

Von Rolf Zundel

Als sich die Direktorenrunde am Montagmorgen im Bismarck-Zimmer des Auswärtigen Amtes traf, blieb ein Stuhl leer. Ein Blumenstrauß lag darauf. Dort, gegenüber dem Staatssekretär, war der Platz Gerold von Braunmühs, und er hat in der Regel als erster vorgelesen, nicht nur weil er der wichtigste Abteilungsleiter war, *der* politische Direktor und ein Vertrauter Genschers. Seine Meinung hatte Gewicht. An diesem Montag, nach der Enttäuschung über Reykjavik, als sich Bonn über die Konsequenzen des Gipfeltreffens klarzuwerden versuchte, war sein Fehlen sehr spürbar.

Einige der letzten Dokumente, die Braunmühl mitformuliert hatte, galten dem Gipfel: Der Brief des Kanzlers an Reagan—er wurde im Krankenzimmer Genschers besprochen—und die Erklärung des Außenministers am Vorabend von Reykjavik. "Augenmaß und Sinn für das Mögliche müssen sich jetzt bewähren", heißt es darin. "Niemand ist stärker interessiert als die Deutschen, die in der Mitte des geteilten Kontinents leben, daß endlich die Rüstungsschraube zurückgedreht wird und daß Interessenausgleich und sinnvolle Kooperation mit Blick auf gemeinsame Zukunftsaufgaben—auch bei fortbestehenden

grundsätzlichen Unterschieden der Wertordnungen—die Zukunft des West-Ost-Verhältnisses bestimmen."

Es sind Sätze ohne Glanz, aber sie beschreiben genau, wofür Braunmühl gelebt hat—und wofür er wahrscheinlich ermordet wurde. In der sinistren Logik der Terroristen gehörte er, wie sein Minister, zu den eigentlich Gefährlichen; in ihrer Sprache machte er das "repressive System" anpassungsfähig. In unseren Worten: Er hat dafür gearbeitet, Friedensbedingungen zu erhalten, die Voraussetzung sind für die Handlungsfähigkeit deutscher Politik im besonderen und seit der atomaren Drohung für Politik überhaupt. Wenn dies—neben dem Umstand, daß er, ohne Personenschutz, ein relativ leichtes Ziel darstellte—ein Tatmotiv war, so haben die Terroristen genau "selektiert": einen der besten und wichtigsten Beamten des Auswärtigen Dienstes.

Braunmühl hat eine steile Karriere hinter sich gebracht, viele überflügelt, das

Amt des Staatssekretärs war nur noch eine Frage der Zeit, aber er hat auf seinem Weg erstaunlich wenige Neider hinterlassen. Die Tuscheleien, die manchem Spitzenbeamten auf der Karriereleiter gefolgt sind, Bemerkungen über das Talent, sich in Szene zu setzen, dem Minister gefällig zu sein oder von einer Partei protegiert zu werden—an ihn haben sie sich nie geheftet. Öffentliche Vorträge hat er kaum gehalten; es gibt nur wenige Aufsätze von ihm; was er zu sagen hatte, ging in die Politik des Amtes ein, nicht selten im Namensartikel des Ministers. Wie es einer seiner Freunde ausdrückte: "Er stand—bescheiden und gerade."

Wahr ist, er war Vertrauter des Ministers, vielleicht sein engster, einig mit ihm in den Grundüberzeugungen, sicherlich auch beeindruckt von der politischen Witterung Genschers, doch er blieb ein unabhängiger Kopf, kühl, abgewogen, präzise, ein aufmerksamer *note-taker* in vielen Unterredungen, die Genscher mit

Shultz, Schewardnadse und anderen Außenministern geführt hat. Wer ihn je im Gespräch erlebt hat, etwa in seinem makellos aufgeräumten Arbeitszimmer, war beeindruckt von seiner analytischen Klarheit und seiner ordnenden Gedankenkraft: ein schlanker, hochgewachsener Mann, der leise sprach, sich manchmal ein Lächeln erlaubte, das in den Augen begann und das Gesicht jugenhaft erhellte; ein Mann selbstbewußter Kompetenz, der großer Worte nicht bedurfte.

Er nahm sich, bemessen freilich, Zeit zuzuhören; ihm ging es nicht um das Belehren, er wollte erklären, klären—auch für sich selbst. Mit ihm über etwas anderes zu reden als über Außenpoli-

tik, gruppiert um das Zentralthema der Ost-West-Beziehungen, kam einem allerdings nicht in den Sinn. Dies war seine Passion, dafür war er ehrgeizig, auch durchsetzungsfähig. Alles andere mußte zurückstehen.

Er gehörte zu jener Minderheit der Bonner Beamten, die der Gedanke eines Dienstes nach vorgeschriebenen Arbeitsstunden nie gestreift hat; morgens einer der ersten im Amt, abends einer der letzten. Es ist nicht untypisch, daß er an dem Tag seiner Ermordung—es war ein Freitag, an dem der Exodus der Beamten am frühen Nachmittag beginnt—um neun Uhr abends nach Hause fuhr, mit einer Aktenmappe von Papieren, die er noch durcharbeiten wollte.

Es paßt auch zu ihm, daß er den Fahrer seines Dienstwagens nach Hause geschickt hatte und sich ein Taxi nahm.

Die Laufbahn Braunmühls weist einige Merkmale auf, die für einen bestimmten Typus des Spitzenbeamten im Auswärtigen Dienst kennzeichnend ist (. . .).

Der gelernte Jurist Braunmühl hat in Washington internationale Beziehungen studiert, war Attaché an der deutschen Botschaft, und er hat drei Jahre in der politischen Abteilung der Moskauer Botschaft gearbeitet. Er hat viel in den Vereinigten Staaten gelernt, auch schätzen gelernt—jene Tradition amerikanischer Diplomatie zum Beispiel, wie sie George Kennan verkörperte, das hat seinen Blick geschärft für die

blinden Flecken, die Risiken amerikanischer Außenpolitik. Er machte sich keine Illusionen über das sowjetische System, aber er hatte Verständnis für die Interessenlage, die Traumata sowjetischer Politik. Deshalb unter anderem hat ihm das amerikanische SDI-Programm Sorge bereitet. Die Schwierigkeiten einer "zweiten Phase der Entspannungspolitik" waren ihm bewußt, aber er hat versucht, Bedingungen dafür zu schaffen oder zu erhalten.

Die Enttäuschung von Reykjavik und der Mord an Braunmühl am gleichen Wochenende: Bonn ist um einige Hoffnungen ärmer geworden.

*Die ZEIT*, Nr. 43, 17.10.1986

**Ü5 Redaktionskonferenz.** Stellen Sie sich vor, Sie arbeiten jetzt in der Redaktion einer Zeitung und sollen zum Attentat einen Folgebericht schreiben. Dazu gehört natürlich, daß Sie die Berichte der Nachrichtenagenturen und der anderen Zeitungen studiert haben.

Lesen Sie also den Bericht einer anderen Zeitung und fassen Sie ihn in der Redaktionskonferenz zusammen. Machen Sie bitte Notizen (im Raster), während die anderen Gruppen berichten. Klären Sie fehlende Informationen oder Unklarheiten, indem Sie die berichtende Gruppe direkt befragen.

#### Redemittel

Die AZ berichtet, daß . . . sei.

Weiter heißt es . . .

Ferner wird berichtet . . .

Es wird auch dazu Stellung genommen . . .

Der Zeitung zufolge . . .

Laut UPI . . .

**Ü6 Hausaufgabe:** Sie haben die Berichte der Konkurrenz (der anderen Zeitungen) gelesen. Versuchen Sie, aufgrund dieser Informationen *einen* eigenen Bericht zu schreiben, der noch besser/interessanter/akkurater ist, sich besser verkauft, die Situation besser analysiert. Vergleichen Sie dazu die Ergebnisse der Gruppenarbeit. Wenn Sie sich auf die Details geeinigt haben, fertigen Sie eine Version eines Zeitungsartikels an.

6. **Hausaufgabe:** Jedes Kursmitglied schreibt einen Entwurf eines Berichtes. Wenn keine Einigung möglich ist, können verschiedene Versionen für verschiedene Zeitungen geschrieben werden. Die Versionen können in der nächsten Stunde präsentiert und verglichen werden. Dann versuchen die Kursmitglieder, *eine einheitliche* Version zu schreiben. – Ü6
7. In der "Redaktionskonferenz" oder in abstrakterem Rahmen sollte nun versucht werden, Arbeitshypothesen zum Thema "Gewalt und Widerstand" aufzustellen. – Ü7
8. Fortsetzungsalternative (**Hausaufgabe**): Es könnte nun für den 14. Oktober 1986 ein Artikel über das Attentat für die "Hauszeitung" der Studierenden geschrieben werden. Die Berichte (welche Information wird ausgewählt und wie wird sie für die "ausländischen" Adressaten präsentiert?) können dann im Plenum vorgetragen und verglichen werden. – Ü8

#### Gegenüberstellung: "Die Gewalt"

Ein Gedicht von Erich Fried dient hier als Kontrasttext.<sup>5</sup>

#### Bearbeitungsvorschläge

- Lassen Sie die Kursmitglieder ihre Assoziationen zu "Gewalt" noch einmal reaktivieren. – Ü1; Ü2
- Anschließend werden die Vorschläge miteinander verglichen und besprochen. – Ü3
- Jetzt kann das Gedicht eingeführt werden. Es kann vorgelesen werden, während die Studierenden mitlesen.
- Anschließend können die Fragen (besonders zur Klärung von lexikalischen und grammatischen Unklarheiten) und Reaktionen der Gruppe besprochen werden.

5. Erich Fried: *Vorübungen für Wunder. Gedichte vom Zorn und von der Liebe*. Berlin: Wagenbach, 1987 (=Wagenbachs Taschenbücherei, Bd. 143), S. 40–41.

Ü7 Inwiefern rechnen Sie diesen Tathergang dem Bereich des Terrorismus, der Gewalt, des Widerstandes zu und warum?

Ü8 **Hausaufgabe:** Situation: Die Kursmitglieder berichten aus Bonn für eine Zeitung in ihrem Land und schreiben für den 14.10.1986 einen Artikel über das Attentat auf Gerold von Braunmühl. Diese Berichte können in der nächsten Stunde im Plenum vorgetragen und diskutiert werden.

#### Gegenüberstellung: "Die Gewalt"

Ü1 Was ist also für Sie "Gewalt"?

Ü2 Schreiben Sie folgende Satzanfänge zu Ende:

Die Gewalt fängt an, wenn \_\_\_\_\_

Die Gewalt herrscht dort, wo \_\_\_\_\_

Die Hauptregel der Gewalt heißt: \_\_\_\_\_

Die Gewalt kann man \_\_\_\_\_

Um die Gewalt zu bekämpfen, \_\_\_\_\_

Ü3 Vergleichen Sie die verschiedenen Formulierungen miteinander.

### Die Gewalt

Die Gewalt fängt nicht an  
wenn einer einen erwürgt  
Sie fängt an  
wenn einer sagt:  
"Ich liebe dich:  
Du gehörst mir!"

Die Gewalt fängt nicht an  
wenn Kranke getötet werden  
Sie fängt an  
wenn einer sagt:  
"Du bist krank:  
Du mußt tun was ich sage"

Die Gewalt fängt an  
wenn Eltern  
ihre folgsamen Kinder beherrschen  
und wenn Päpste und Lehrer und Eltern  
Selbstbeherrschung verlangen

Die Gewalt herrscht dort  
wo der Staat sagt:  
"Um die Gewalt zu bekämpfen  
darf es keine Gewalt mehr geben  
außer *meiner* Gewalt"

Die Gewalt herrscht  
wo irgendwer  
oder irgendetwas  
zu hoch ist  
oder zu heilig  
um noch kritisiert zu werden

oder wo die Kritik nichts *tun* darf  
sondern nur reden  
und die Heiligen oder die Hohen  
mehr tun dürfen als reden

Die Gewalt herrscht dort wo es heißt:  
"Du darfst Gewalt anwenden"  
aber oft auch dort wo es heißt:  
"Du darfst *keine* Gewalt anwenden"

Die Gewalt herrscht dort  
wo sie ihre Gegner einsperrt  
und sie verleumdet  
als Anstifter zur Gewalt

Das Grundgesetz der Gewalt  
lautet: "Recht ist, was *wir* tun.  
Und was die *anderen* tun  
das ist Gewalt"

Die Gewalt kann man vielleicht nie  
mit Gewalt überwinden  
aber vielleicht auch nicht immer  
ohne Gewalt

*Erich Fried*

Als möglicher Zugang in den  
Text sind zu betrachten:

- die Rekurrenzen (Anaphern, Strophenstruktur; aber auch Enttäuschungen der aufgebauten Erwartungen)
- "dominante" Bedeutungsfelder ("herrschen", "Grundgesetz")
- die Bewertungsskala (positiv/neutral/negativ) von "Gewalt" in seinen verschiedenen Bedeutungen und Verwendungen je nach der Perspektive der sprechenden Person
- Frieds Beispiele von Gewalt: sind sie im übertragenen Sinne zu verstehen? Finden sie die Zustimmung der Kursmitglieder?
- die (scheinbare) Widersprüchlichkeit der letzten Strophe.

Die Gruppe soll ihren eigenen  
Weg in das Gedicht bestimmen  
und verfolgen.

#### Videozusatzmaterial

*Deutschland im Herbst* (Werner Herzog)

*Die verlorene Ehre der Katharina Blum* (Heinrich Böll)

*Die Spitzenklöpplerin* (Margarethe von Trotta)

#### Weiterführende Literatur

Stefan Aust: *Der Baader Meinhof Komplex*. Hamburg: Hoffmann & Campe, 1985; München: Knaur, 1989.

Uwe Backes: *Bleierne Jahre. Baader-Meinhof und danach*. Erlangen: Straube, 1991 (=Reihe Extremismus und Demokratie, Bd. 1) [mit kommentierter Bibliographie].

Jillian Becker: *Hitler's Children. The Story of the Baader-Meinhof Gang*. Rev. ed. London: Granada, 1978.

Franklin L. Ford: *Political Murder. From Tyrannicide to Terrorism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985.

Frank Grützbach (Hg.): *Heinrich Böll: Freies Geleit für Ulrike Meinhof. Ein Artikel und seine Folgen*. Köln: Kiepenhauer und Witsch, 1972.

Siegfried Lenz: *Ein Kriegsende. Erzählung*. 1984; München: dtv, 1990 (=dtv 11175).

Rüdiger Liedtke: *Widerstand ist Bürgerpflicht. Macht und Ohnmacht des Staatsbürgers*. München: Kindler, 1984.

Butz Peters: *RAF. Terrorismus in Deutschland*. Stuttgart: DVA, 1991 [mit ausführlichem Literaturverzeichnis].

Ü4 Schreiben Sie bitte: Was sind Frieds Thesen zur Entstehung und Ausübung von Gewalt (zum Beispiel: Ist das Opfer für sein Schicksal mitverantwortlich?).

Ü5 Diskutieren Sie bitte: Welche Gültigkeit haben Frieds Thesen? Wie würden Sie sie verändern oder ergänzen?

Ü6 Schreiben Sie bitte selbst ein kleines Gedicht zum Thema.

Ü7 Abschließende Diskussion: In welchem Verhältnis stehen diese neuen Thesen zum ganzen Kapitel?

## Einleitung

In diesem Kapitel wird die Behandlung der semantisch und syntaktisch sensiblen Partikeln im Deutschen empfohlen, die alles andere als bloße "Füllwörter" sind, als die sie aber häufig nur angesehen werden. Zur Einführung siehe Eppert.<sup>1</sup> In den meisten Standardgrammatiken werden Partikeln eher knapp behandelt. Es empfiehlt sich daher, auf spezielle Veröffentlichungen zum Thema zurückzugreifen. Weiterführende Literatur und Übungsbücher (mit je einer Kasette) sind:

Harald Weydt et al.: *Kleine deutsche Partikellehre*. Stuttgart: Klett, 1983.

In 16 Kapiteln wird die Verwendungsweise der Partikeln dargestellt und eingeübt. Die Erklärungen und Kommentare sind gut verständlich. Die angegebenen Lösungen ermöglichen zudem ein (vertiefendes) Selbststudium. Viele der Übungen sind aber auf die Satzebene beschränkt. Die Anwendung in Texten sollte also im Unterricht geübt und überprüft werden.

Stärker theoriebezogen (sprachwissenschaftlich) ist dagegen:

Gerhard Helbig und Werner Kötz: *Die Partikeln*. Leipzig: VEB Enzyklopädie, 1981.

Diese Abhandlung hat einen linguistischen Teil (mit Merkmalslisten und ausführlicher Bedeutungsanalyse) und einen unterrichtsmethodischen Teil (mit Übungen, allerdings ohne Lösungsangaben).

- Es ist ungeheuer schwierig, die Semantik der meisten Partikeln (theoretisch) zu beschreiben. Verschlimmernd kommt hinzu, daß die meisten Partikeln in verschiedenen Funktionen, manche sogar in verschiedenen Wortklassen, verwendet werden können. Einige kommen nur in einem bestimmten Satztyp vor, beziehungsweise wechseln die Bedeutung oder grammatische Kategorie mit dem Satztyp. So kann die Partikel *denn* nur in Fragesätzen vorkommen, in Aussagesätzen ist *denn* Konjunktion oder dialektale Entsprechung für *dann*.

- Aus der komplizierten Grammatik der Partikeln und ihrer starken Kontextgebundenheit ergibt sich ein Hinweis fürs Erlernen/Einüben der Partikeln: Am besten erlernt man ihren Gebrauch aus dem aufmerksamen—vielleicht filternden—Zuhören authentischer Gespräche. Aber bitte aufpassen: Die unbewußte Beschäftigung mit Partikeln (man hört sie ja schließlich dauernd) führt gelegentlich zu Hyperkorrekturen (übergenauem Gebrauch). Manche, deren Muttersprache Englisch ist, tendieren so zum Beispiel dazu, *ja* an allen möglichen—und eben unmöglichen—Stellen zu verwenden, weil sie annehmen: "je mehr *ja*, desto deutscher". Machen Sie die Kursmitglieder bitte darauf aufmerksam: erst wenn sie die Partikeln des Deutschen richtig beherrschen, sprechen sie perfektes Deutsch.

Hier bekommen sie Hilfe, indem die Partikeln von vier wichtigen verbalen Handlungsmustern dargestellt und zur Einübung angeboten werden. Diese Handlungsmuster sind "Vermuten", "Einwenden/Widersprechen", "Warnen/Drohen" und "Meinen" (weitgehend an die Texte in Weydt et al. angelehnt).

– Ü1; Ü2

---

1. Franz Eppert: *Grammatik lernen und verstehen*. Stuttgart: Klett, 1988, Kapitel L.

# Zur Grammatik von Modal- und Gradpartikeln:

Hervorheben, Abwägen,  
Widerstehen

## Einleitung

In diesem Kapitel sollen Sie die semantisch und syntaktisch empfindlichen **Partikeln** im Deutschen etwas genauer untersuchen. Sie sind alles andere als nur "Füllwörter".

Ü1 *Denn, doch, wohl* und *nur* sind "Partikeln". Welche anderen Partikeln kennen Sie noch? Können Sie Kontexte dafür geben?

Ü2 Suchen Sie in Ihrer Grammatik die Kapitel über Partikeln und bearbeiten Sie sie. Notieren Sie die Fragen, die die Grammatik nicht beantworten kann und stellen Sie sie im Unterricht.

Zur Einführung siehe Eppert (Kapitel L).

## Haupttext 1

In diesem Abschnitt soll das Theoretische (das heißt, die grammatischen Regeln) an einem leicht verständlichen, graphischen Text demonstriert und erprobt werden. Behandelt wird dabei nur ein kleiner Bereich der Partikeln.<sup>2</sup>

### Bearbeitungsvorschläge

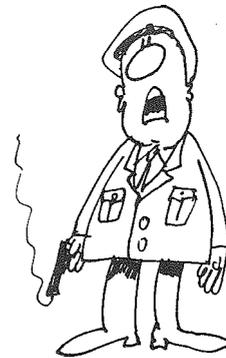
Zu den Bearbeitungsvorschlägen siehe Übungen.

## Haupttext 1

Folgende Karikatur aus Erich Rauschenbachs *Die zehn Gebote für gute Deutsche* sorgte für Aufsehen. Sie paßt gut zu unserem Thema (Gewalt und Widerstand), hier geht es aber in erster Linie um den Gebrauch der Partikeln:



„Zwei Jahre“, ruft der Polizist,  
kriegt man, bloß weil man  
wen erschießt?“



„Zwei Jahre Knast für einen Toten?  
Das war doch bisher nie  
verboten!“



„Darf man denn niemand  
mehr erschießen?  
Wollt ihr uns unseren  
job vermiesen?“



„Wo bleibt da die Gerechtigkeit?“  
Der Polizist  
tut uns sehr leid!

1978-08-14/1987

Ü1 Unterstreichen Sie bitte alle Partikeln.

Ü2 Wie klingt der Text, wenn diese Partikeln ausgelassen werden? Welche Bedeutungsunterschiede/-verlagerungen entstehen?

Ü3 Könnten Partikeln noch an anderen Stellen erscheinen?

Ü4 Im letzten Bild wird eine Frage gestellt. Schreiben Sie bitte ein paar Antworten darauf und vergleichen Sie sie mit denen Ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen.

Ü5 Wie reagieren Sie auf diesen Text? Handelt es sich Ihrer Meinung nach um berechnete (oder erlaubte Kritik), um Propaganda, um eine Unverschämtheit . . . ?

2. Erich Rauschenbach: *Die zehn Gebote für gute Deutsche*. Frankfurt a. M.: Eichborn, 1987.

## Vertiefung

Im folgenden finden Sie Erklärungen und Beispiele zu einigen der meist benutzten Partikeln.

### Vermuten

Inventar: *wohl, ja wohl, doch wohl, schon*

#### *wohl*

Beispiel: Paul war *wohl* zu müde.

*Wohl* könnte hier auch durch *vermutlich* ersetzt werden. Beide drücken aus, daß die/der Sprechende es für wahrscheinlich hält, daß Paul müde war.

#### *ja wohl*

Beispiel: Der Schnupfen geht *ja wohl* von alleine weg.

*Ja wohl* drückt, häufig auch in Verbindung mit *werden*, eine Steigerung aus: etwas ist sehr wahrscheinlich. Nicht verwechseln mit "jawohl" als positive Antwort!

#### *doch wohl*

Beispiel: Das Flugzeug wird *doch wohl* nicht abgestürzt sein.

Entspricht im großen und ganzen *ja wohl*. Unterschied: Man ist sich nicht ganz so sicher, hofft aber sehr stark, daß nicht das Gegenteil seiner Vermutung eintritt.

#### *schon*

Beispiel: Andi paßt *schon* auf die Kinder auf.

Die Sprecherin/Der Sprecher drückt—häufig in Verbindung mit *werden*—die Zuversicht aus, daß die Vermutung richtig ist. Das soll auch beruhigend wirken.

### Einwenden/Widersprechen

Inventar: *doch, doch nicht, allerdings*

#### *doch*

Beispiel: Du hast *doch* recht gehabt.

In dieser Verwendungsweise drückt (betontes) *doch* eine Bestätigung einer zuvor verneinten Aussage aus: Ich habe recht. → Nein, Du hast nicht recht. →→ Du hast *doch* recht gehabt.

Achtung! *Doch* gibt es auch in anderer Verwendung: als Konjunktion, als Opposition zu *nein*, als Partikel mit anderer Bedeutung (siehe die anderen Handlungsmuster in dieser Grammatikeinheit).

#### *doch nicht*

Beispiel: Du hast *doch nicht* recht gehabt.

Widerspruch zu einem "doch-Satz", der eine Bestätigung einer zuvor verneinten Aussage enthalten hat.

## Vertiefung

### Bearbeitungsvorschlag

Zur Vertiefung der begonnenen Arbeit finden Sie im folgenden eine Liste mit Erklärungen und Beispielen zu den meist benutzten Partikeln. Lassen Sie die Studierenden damit individuell oder in Kleingruppen arbeiten, möglichst als **Hausaufgabe**.

### *allerdings*

Beispiel: Kanada ist ein großes Land, *allerdings* ist es nicht sehr stark besiedelt.

Eine Aussage wird teilweise oder eingeschränkt akzeptiert. Dieser Einwand kann beträchtlich sein und sogar zu einer völligen Umkehrung der ursprünglichen Aussage oder der Erklärung ihrer Bedeutungslosigkeit führen.

### **Warnen/Drohen**

Inventar: *ja, bloß, nur, wohl, schon*

#### *ja, bloß, nur*

Beispiel: Seien Sie *ja/bloß/nur* vorsichtig mit Ihrer Behauptung!

Warnung vor einer Gefahr oder Androhung einer Strafe. Nur in Imperativen oder Sätzen mit *sollen* möglich, die auch imperativische Bedeutung haben.

#### *wohl*

Beispiel: Kannst du dich *wohl* etwas genauer ausdrücken!

Unfreundliche, drohende Aufforderung.

#### *schon*

Beispiel: Das Lachen wird Ihnen *schon* vergehen.

*Schon* drückt normalerweise eine Zuversicht aus. Diese Zuversicht kann für die Angesprochene/den Angesprochenen negative Konsequenzen haben und eine Drohung darstellen. Dies wird durch *schon* verstärkt.

### **Meinen**

Inventar: *ja, doch, eben, halt, nun mal, auch, einfach*

#### *ja, doch*

Beispiel: Du kannst dir *ja* vorstellen, wie schwierig es ist, alle Meinungen unter einen Hut zu bringen.

Diese Partikeln sichern oder bestätigen eine vorhandene Übereinstimmung. Sie können aber auch als Mittel verwendet werden, das dem Gesprächspartner "den Wind aus dem Segel" nehmen soll, wenn eine Übereinstimmung nicht vorhanden ist und nur suggeriert werden soll. *Doch* drückt dabei einen leichten Widerspruch aus.

#### *eben, halt, nun mal*

Beispiel: Das läßt sich *halt* nicht ändern.

*Halt* und *eben* sind gleichbedeutend und drücken aus beziehungsweise verstärken, daß eine Situation nicht zu ändern ist. *Nun mal* geht darüber hinaus, da es eine größere Allgemeinheit der Aussage impliziert oder sich auf unspezifizierte Gesetzmäßigkeiten beruft.

#### *auch*

Beispiel: Das stimmt ja *auch*.

Stellt eine Verbindung zu vorangegangenen Aussagen oder (implizierten) Gedanken her.

*Ja, doch, eben, halt, nun mal* kommen in den genannten Funktionen nicht in Frage-sätzen vor.

## Haupttext 2: Papa, Charly hat gesagt . . .

Der folgende Text wurde ursprünglich im Rundfunk gesendet. 

Ü1 Hören Sie den ersten Teil der Diskussion zwischen Vater und Sohn. Beim zweiten Hören dieses Teiles lesen Sie bitte mit und unterstreichen Sie alle Partikeln.

### 1. Stufe

#### DRUCK ERZEUGT GEGENDRUCK

SOHN: Papa, Charly hat gesagt, sein Vater hat gesagt, man darf keinen Menschen zwingen!—Papa! Tu doch nicht so, als ob du schläfst! Papa! Ich seh ganz genau, daß du mit den Wimpern klimperst!

VATER *gähnend*: Was hat Charlys Vater gesagt?

SOHN: Daß man keinen zwingen darf.

VATER: So. Und was machst du gerade mit mir?

SOHN: Ich rede mit dir!

VATER: Jawohl. Und du zwingst mich zuzuhören!

SOHN: Ach was, ich kann dich überhaupt nicht zwingen; ich bin doch nicht der Stärkere.

VATER: Na, was die Nerven angeht, bestimmt. Gib mir mal die Zigaretten rüber.

SOHN: Bitte. Willst du vielleicht auch noch 'nen Schnaps zum Munterwerden?

VATER: Danke. Zum Munterwerden bist du mindestens ebensogut wie 'en Schnaps. Also, um was geht's denn nun?

SOHN: Ich wollt nur wissen, ob du auch findest, daß man keinen zwingen darf.

VATER: So eindeutig läßt sich das gar nicht beantworten. Du kennst doch sicher die Redensart, daß man manche Menschen sogar zu ihrem Glück zwingen muß, nicht? Denk nur mal an Tante Luzie: Sie wollte diese Gruppenreise nach Mallorca partout nicht mitmachen. Schließlich hat Tante Lore ihr einfach den Koffer gepackt und hat sie zum Flugplatz gefahren.

Ü2 Lesen Sie jetzt den Text vor, aber lassen Sie die unterstrichenen Partikeln weg. Wie klingt der Text ohne sie? Was fällt auf? Vergleichen Sie.

### 2. Stufe

Ü3 Hören Sie die Fortsetzung der Diskussion, auch wieder zweimal.

Ü4 Beim zweiten Hören versuchen Sie bitte, die gehörten Partikeln in die entsprechenden Lücken einzusetzen.

SOHN: Ja, und?

VATER: Na, das weißt du \_\_\_\_\_! Auf dieser Reise hat sie ihren Mann kennengelernt!

SOHN: Das ist \_\_\_\_\_ ein ganz schlechtes Beispiel, Papa!

VATER *beleidigt*: So, und warum?

SOHN: Weil Onkel Karl ziemlich blöd ist! Wär sie zu Hause geblieben, hätte sie vielleicht noch 'nen Besseren erwischt!

VATER *wütend*: Was nimmst du dir schon wieder heraus, sag \_\_\_\_\_? Tante Luzie ist sehr glücklich mit Onkel Karl, und grins' nicht \_\_\_\_\_ so frech ja?

## Haupttext 2: Papa, Charly hat gesagt . . .

Der folgende Text wurde ursprünglich im Rundfunk gesendet.<sup>3</sup>

#### Bearbeitungsvorschläge

Dieser Abschnitt ist recht umfangreich. Bitte je nach gewünschtem Zeitaufwand kürzen.

Der Text entsteht in drei Stufen.

In der ersten sollen die Kursmitglieder beim Hören des Textes die Partikeln in der Vorlage unterstreichen. – Ü1; Ü2

In der zweiten füllen sie beim Hören des Textes die Partikeln in die entsprechenden Lücken ein. – Ü3–Ü6

In der dritten antizipieren sie den gesprochenen Text, indem sie passende Partikeln in die Lücken einsetzen, bevor sie den Text hören. Zu den **Bearbeitungsvorschlägen** siehe Übungen. – Ü7–Ü11

3. Ursula Haucke: "Papa—Charly hat gesagt". *Neues von Vater und Sohn*. Bd. 5. Reinbek: rowohlt, 1983 (=rororo-Tb. 5139), S. 136–140. Wir zitieren hier die Rundfunkversion vom Norddeutschen Rundfunk.

SOHN: Ich lach \_\_\_\_\_, weil du recht hattest, Papa.  
 VATER *mißtrauisch*: Was heißt das?  
 SOHN: Du bist jetzt wirklich schon munter! Ohne Schnaps!  
 VATER: Ich bin nicht munter, ich bin ärgerlich!  
 SOHN: Na ja—vielleicht ist Tante Luzie \_\_\_\_\_ ein ganz gutes Beispiel . . .  
 VATER: Na also . . .  
 SOHN: Ja, weil Charly sagt, sein Vater sagt, wenn man jemanden zwingt, heißt das immer, daß man ihn nicht richtig ernst nimmt. Und Tante Luzie nimmt ihr \_\_\_\_\_ nicht ernst.  
 VATER: Wie kommst du \_\_\_\_\_ darauf?  
 SOHN: Ihr sagt \_\_\_\_\_ immer, sie benimmt sich wie ein unmündiges Kind. Und ich glaub \_\_\_\_\_, wenn sie richtig erwachsen wäre, hätt' sie sich längst \_\_\_\_\_ gewehrt!  
 VATER: Gewehrt?! Wogegen \_\_\_\_\_? Daß man sich um sie kümmert und ihr bei jeder Gelegenheit hilft?  
 SOHN: Ne, aber dagegen, daß ihr sie alle unter Druck setzt. Charlys Vater sagt nämlich: Druck erzeugt Gegendruck!

Ü5 Wie würden diese Partikeln im Englischen ausgedrückt?

Ü6 Besprechen Sie mögliche andere Lösungen und entsprechende Bedeutungsunterschiede.

### 3. Stufe

Ü7 Lesen Sie diesen dritten Teil der Diskussion (eventuell in Gruppen) und überlegen Sie sich, welche Partikeln in die angegebenen Lücken passen könnten. Besprechen Sie anschließend Ihre Vorschläge.

Ü8 Hören Sie den Originaltext und besprechen Sie etwaige Abweichungen und Bedeutungsunterschiede.

VATER *höhnisch*: Das hat er \_\_\_\_\_ schon des öfteren am eigenen Leib zu spüren bekommen, wie?! Wenn er mit seinen Kollegen \_\_\_\_\_ wieder einen Streik inszeniert und sich einbildet, er könnte seinen Chef unter Druck setzen! Was war letztens? Ausgesperrt haben sie ihn!  
 SOHN: Aber Papa, der Streik ist \_\_\_\_\_ nicht der Druck!  
 VATER: Was \_\_\_\_\_ sonst?  
 SOHN: Das ist \_\_\_\_\_ schon der Gegendruck!  
 VATER: Sehr aufschlußreicher Blickwinkel wieder \_\_\_\_\_!  
 SOHN: Klar! Die Arbeiter streiken \_\_\_\_\_ nicht aus Spaß. Die streiken erst, wenn sie so unter Druck sind, daß sie bald platzen!  
 VATER: Du wirst \_\_\_\_\_ platzen—vor lauter Wichtigtuerei! Unter Druck—wenn ich das \_\_\_\_\_ höre . . . sag \_\_\_\_\_ lieber in Druck, weil sie sich \_\_\_\_\_ immer übernehmen müssen; mit Ausgaben und Krediten. Und wenn sie dann nicht mehr weiter wissen, dann verlangen sie \_\_\_\_\_ mehr Geld! Und der Unternehmer, der hat so sowieso viel zuviel Geld, das braucht man ihm \_\_\_\_\_ abzunehmen, nicht wahr?  
 SOHN: Charlys Vater sagt, daß einer viel Geld hat, das stört ihn gar nicht. Ihn stört \_\_\_\_\_, daß der dann so viel Macht hat!

- VATER: Es wird immer Menschen geben, die Macht über andere haben. Und das nicht \_\_\_\_\_, weil sie mehr Geld haben. Mancher hat \_\_\_\_\_ Macht, weil er klüger ist als andere.
- SOHN: Charly sagt aber, sein Vater hat gesagt, wenn einer klug ist, dann unterdrückt er keinen. Weil das \_\_\_\_\_ wieder einen Gegendruck gibt; und dann wird's echt gefährlich!
- VATER *zunehmend desinteressiert*: Soso, und wie soll ein kluger Mensch die weniger klugen dazu bringen, das Richtige zu tun?
- SOHN: Er muß ihnen alles erklären. Charly sagt, kein Mensch macht auf die Dauer irgendetwas, was er nicht einsieht.
- VATER: Sehr schön, dann erkläre ich dir hiermit, daß ich genug von dieser Unterhaltung habe, und ich hoffe, daß du das \_\_\_\_\_ einsiehst.
- SOHN: Du nimmst mich schon wieder nicht ernst.
- VATER: Natürlich nehme ich dich ernst. Zieh dich \_\_\_\_\_ jetzt an und geh nach draußen, es ist das schönste Wetter!
- SOHN: Was soll ich \_\_\_\_\_ draußen?
- VATER: Das wird dir \_\_\_\_\_ einfallen. Los, los, ab mit dir!
- SOHN: Na bitte: Du bist der Stärkere, und schon zwingst du mich!
- VATER: Red nicht so einen Quatsch!
- SOHN: Stimmt \_\_\_\_\_ aber. Ich muß dauernd was machen, was ich gar nicht will. Gestern mußte ich \_\_\_\_\_ zu dem blöden Kaffeebesuch bei Schröders mit!
- VATER *sehr betont*: Es war die ganze Familie eingeladen, und deshalb sind wir \_\_\_\_\_ mit der ganzen Familie gegangen!
- SOHN: Mama wollte \_\_\_\_\_ nicht hin!
- VATER: Mama kann manchmal nicht ganz einschätzen, was für mich wichtig ist . . . Soll ich \_\_\_\_\_ auf alle eure Launen Rücksicht nehmen?! Soweit kommt's \_\_\_\_\_!
- SOHN: Ist das 'ne Laune, wenn jemand 'ne andere Meinung hat?
- VATER *ironisch betont*: Natürlich nicht. *Laut, ziemlich wütend*: Aber mancher hält \_\_\_\_\_ jede seiner Launen gleich für eine eigene Meinung!
- SOHN: Mama \_\_\_\_\_?
- VATER: Wir reden jetzt nicht von Mama!
- SOHN: Mama sagt aber, sie kann sich nie was vornehmen, weil du sie immer mit dem pünktlichen Essen unter Druck setzt! Ist das 'ne Meinung oder 'ne Laune?
- VATER: Mein lieber Junge! Jeder Mensch muß seine Pflicht tun, \_\_\_\_\_ wenn das manchmal lästig ist! Und pünktliche Mahlzeiten sind das A und O für die Gesundheit!
- SOHN: Für wessen Gesundheit?
- VATER: Für meine zum Beispiel.
- Kleine Pause.
- SOHN: Papa? Hast du gar keine Angst vor unserm Gegendruck?

Ü9 Hören Sie die Diskussion abschließend nochmals als Ganzes.

Ü10 Fassen Sie die Positionen von Vater und Sohn zu "Druck" und "Gegendruck" zusammen. Welche Strategien verfolgen sie?

Ü11 Spielen Sie die Unterhaltung.

## Gegenüberstellung: Wilhelm Tell

Der folgende Text erzählt eine berühmte Legende von dem Widerstand der Schweizer gegen die Obrigkeit. Es handelt sich um Friedrich Schillers "Wilhelm Tell", allerdings in der Szene-sprache der '80er Jahre parodiert.<sup>4</sup> Sie werden hier auch einige der Partikeln wiedererkennen.

### Bearbeitungsvorschläge

1. Rekapitulieren Sie mit der Gruppe die Geschichte der Gründung der Schweiz (zum Beispiel "Rütli Schwur" 1291) und/oder die Geschichte Wilhelm Tells. – Ü1
2. Die Jugendsprache ist nicht für jeden leicht verständlich. Die Begriffe in Ü2 sollten daher erklärt werden. ☞
3. Jetzt liest die Gruppe die neu-sprachliche Fassung der Geschichte.
4. Sie können dann einzelne Aspekte der Partikeln wieder aufnehmen. Empfehlenswert ist vor allem ein Vergleich zwischen dem Englischen und dem Deutschen (möglichst auf praktischer Ebene halten). – Ü3; Ü4
5. Sie können auch weitere Bearbeitungsschritte der Behandlung des "Papa, Charly hat gesagt"-Textes anwenden.

### Weiterführende Literatur

Im Eichborn-Verlag sind eine Reihe von Büchern erschienen, die sich wie der Wilhelm-Tell-Text spielerisch mit Sprache beschäftigen.

## Gegenüberstellung: Wilhelm Tell

Ü1 Erzählen Sie: Die Geschichte von Wilhelm Tell.

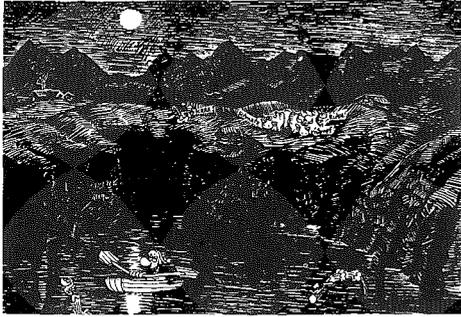
Ü2 Nicht jede "alte Geschichte" wird in der "alten Sprache" erzählt. Ordnen Sie die "neuen Ausdrücke" im linken Kasten den "normalen Bedeutungen" im rechten Kasten zu.

- 1 der totale Hammer
- 2 bescheuert
- 3 Null Bock
- 4 Obermacker
- 5 affengeil
- 6 die Liste
- 7 das Gelaber
- 8 rüberjubeln
- 9 auf dem letzten Loch pfeifen
- 10 das Gemotze
- 11 abseilen
- 12 geschnitten
- 13 raushängen
- 14 Hirni
- 15 griffeln
- 16 bockstark
- 17 dicht sein
- 18 der Knast
- 19 pusten
- 20 die Birne
- 21 Zicken machen
- 22 hops gehen
- 23 die Muffe
- 24 übern Jordan gehen
- 25 abschnallen
- 26 logo
- 27 auf den Keks gehen
- 28 latschen
- 29 abnudeln
- 30 ätzend
- 31 astrein

- a abspielen; alt bekannt sein
- b die Angst
- c auf die Nerven gehen
- d die Beschwerde; das sich Beschwerden
- e Chef
- f der Depp, Blödmann
- g Dummheiten machen
- h fantastisch
- i das Gefängnis
- j gehen; kommen
- k das Gerede, Gequatsche
- l getäuscht
- m greifen
- n keine Lust
- o der Kopf
- p logisch, klar
- q makellos
- r normal; vernünftig sein
- s rüberschicken
- t die Sache
- u schießen
- v schlimm; (ganz fantastisch)
- w sterben
- x sterben
- y super
- z überrascht sein
- aa unmöglich
- bb verrückt
- cc weggehen
- dd zeigen
- ee zu Ende sein; nicht mehr können

4. Uta Claus und Rolf Kutschera: *Bockstarke Klassiker*. Frankfurt a. M.: Eichborn, 1985, S. 26–33.

Und jetzt lesen Sie eine moderne Fassung der Geschichte Wilhelm Tells:



1. AUFZUG

*Still liegt das hohe Felsenufer des Vierwaldstättersees im milden Abendglanze. Friedlich gras't das Vieh der Hirten und der Senne. Ein Fischerknabe fährt in seinem Kahn auf sanfter Welle hin. Vom andren Ufer grüßt Schwyz mit grünen Matten, saub'ren Dörfern, prächt'gen Höfen her.*

*Doch plötzlich naht ein Unheil. (Donnerschlag) Ein Unwetter bricht herein, und mit ihm naht geschwinde ein Mann, der einen Vogt des Kaisers hat erschlagen und nun den Häschern zu entfliehen sucht.*

**Baumgarten:** Meine Presse, das ist ja wohl der absolute Horror! (Zum Fischerknaben) Hey, Du Freak, schaukel mich mal über die Pfütze rüber, aber mit ordentlich Speed, wenn das Dein abgeschlaf'ter Eimer noch schafft.

**Werni:** Du hast wohl'n totalen Föhn, was? Bei dem Wetter ziehst Du bei mir Null Fisch.

**Baumgarten:** Mensch mim' hier nicht den Klaren, ich muß echt schnell die Flatter machen!

**Werni:** Keinen Bock.

**Baumgarten:** Na, dann ist die Kiste wohl für mich gelaufen. No future!

*Doch als der arme Mann sein Leben schon verloren wähnt, kommt Wilhelm Tell des Wegs einhergeschritten . . .*

Tell: Hey, Fans!

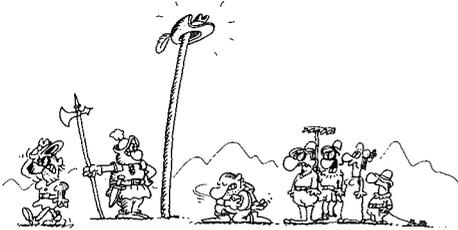


*. . . macht sich der Lage kundig und hilft dem hoffnungslosen Manne zum andren Ufer, das ihn retten soll. Kaum, daß die Männer sind entkommen auf dem tosend See, da sprengen schon des Landvogts Reiter rasch herbei. Gar schrecklich nehm' die Mannen Rache an der Hirten Vieh und Haus.*

*Der Fischerknabe aber ringt verzweifelt nun die Hände:*

**Werni:** Das ist ja wohl ne echt beknackte Chose. Entweder läuft jetzt bald ne wahnsinns dicke Story oder uns haut's hier alle kompletto vom Schlitten!

*Das Land der Schweizer ist gar schwer gebeugt von Übermut und Tyrannis der edlen Herren. Das graus'ge Ziel der Vögte ist's, gar jedes freiheitliche Sinnen im Keime zu ersticken. Zwingburgen lassen sie errichten, das Volk muß Frondienst tun, und in Altdorf — einem Flecken — soll es gar einen Hut auf einer Stange geben, dem muß das Volk an Kaisers Statt mit bloßem Haupte und gebognem Knie die Reverenz erweisen.*



**Volk:** Das is ja wohl der totale Hammer! Wohl bescheuert, diese Peoples! Null Bock auf Hüte!

*Doch im Volke schwelt bereits ein Funke der Empörung, und manchem wack'ren Mann steht drauf der Geist, die Hand zu heben gegen jene ungeliebten graus'gen Herren.*

**Mann aus dem Volk:** Mal ordentlich ans Bein fahren müßte man diesen Obermackern! Denen ein volles Pfund reinhauen, würde mich wahnsinnig antörnen!

*Doch noch ist es nicht an der Zeit. Denn größer werden muß der Bund.*

2. AUFZUG

*Des Nachts auf einer Wiese, umringt von hohem Fels und finstrem Wald, trifft sich der Bund der zorn'gen Schweizer Stämme. Es sind die Abgesandten wohl von Uri, Schwyz und Unterwalden, die sich am Rütli finden.*

**Melchtal:** Affengeile Dekoration hier, was?

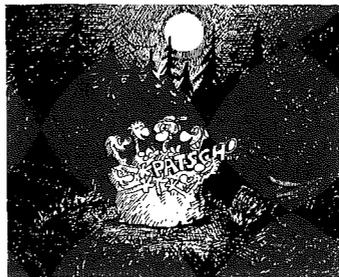
**Stauffacher:** Jetzt sollten wir mal ganz locker die Kiste mit unserem Schwur researchen, oder?

**Walter Fürst:** Mensch, ich kann dieses Revoluzzer-Gelaber nicht mehr ab! Ihr hättet mal lieber vorher ne Mes sage rüberjubeln sollen, daß die Dünung hier hochalpin ist. Da pfeifste ja auf'm letzten Loch!

**Melchtal:** Mensch, Du gehst mir ungeheuer auf den Geist mit deinem Gemotze.

**Stauffacher:** Haste vielleicht mal ne andere Speech drauf, sonst kannste Dich ja abseilen, Du Spargel-Tarzan!

**Melchtal:** Mensch, schieß doch die Wand an!



*Sie stehen treu zu ihrem Kaiser, doch sind sie nicht gesonnen, vom Reich zu trennen sich und sich der Hoheit Österreichs anzuvertrauen, wie es das Ziel der Politik der Vögte ist*

*Sie schreiben Widerstand auf ihre Fahnen.  
Am Rütli droben reicht man sich einig und bereit die Hand zum Bunde.*

**Maichtal:** Ich flipp gleich aus. Saustarkes Feeling!

**Stauffacher:** Wenn diese Kings meinen, die hätten uns eingemacht, haben die sich aber ganz schön geschnitten!

**Walter Fürst:** Wir lassen jetzt voll die Solidarität raushängen.

**Baumgarten:** Na, dann ist ja jetzt alles paletti. Hat mal einer ne Fluppe?

**Stauffacher:** Quatscht nicht rum, Ihr Hirnis! Wir müssen uns schleunigst verpissen. Die rote Mattscheibe geht schon auf Tournee, und ich hab absolut Null Bock, von sonem Sackgesicht von Landvogt gegriffelt zu werden.

### 3. AUFZUG

*Einer hat gefehlt beim Schwure auf dem Rütli. Es ist der Tell, der wackre Mann von Uri. Tell ist kein Mann des Rates, sagte er selber, er ist ein Mann der Tat . . .*

**Tell:** Auf die Dauer hilft nur Power.

*... und huldigt drum dem Grundsatz »Der Starke ist am mächtigsten allein.«*

**Tell:** Solo fightet sich's echt bockstark!

*Als Tell sich nun von seinem trauten Weibe zu seinem*

*greisen Vater aufmacht hin gen Altdorf, nimmt er den jüngsten Knaben mit, den Walter, der ihm viel Freude macht als Kind.*

*Als sie des Weges kurz vor Altdorf wollen schreiten, da steht auf einer Wiese grün der Hut wohl auf der Stange. Und Wächter wachen drum, daß auch ein jeder grüße. Doch Tell geht ruhigen Fußes mitsamt dem Knaben an dem Hut vorbei. Die vorgeschrieb'ne Huld'gung läßt er ungeschehn. Drauf greifen ihn die Wächter, ein Feind des Kaisers wird er nun genannt.*



**Frießhart:** Du bist wohl nicht ganz dicht, was?

**Leuthold:** Jetzt kommste in den Knast, Willi!

**Frießhart:** Für Dich ist die Story gelaufen.

*Landleute eilen flugs herbei und wollen Tell befreien, doch schon naht auch der Landvogt Geßler selbst, auf hohem Rosse, den Falken in der Faust.*

*Als Strafe für den Ungehorsam fordert er von Tell, daß er den Apfel von des Knaben Kopfe schieße.*

**Geßler:** Wenn Du ihm den Apfel von der Birne pustest, haste gewonnen Junge!

**Tell:** Das ist ja wohl die totale Härte.

**Geßler:** Mach keine Zicken, sonst geht Ihr beide gleich hops. Kapiert? Hier haste das Gemüse! (Rupft Apfel vom Baum)

**Tell:** Ich hab ne wahnsinns Muffe, daß der Sproß über'n Jordan geht

**Geßler:** Jetztzieh keine Show ab, lass knacknen!

**Walter:** Na leg schon los, Papi! Ich bin total cool.



*Nach ein'gem Zaudern faßt sich der Tell ein Herz und schießt — und teilt den Apfel in der Mitten.*

**Volk:** Da schnallste echt ab!

**Der hatte absolut Null Flattermann!**

**Geßler:** Bockstark!

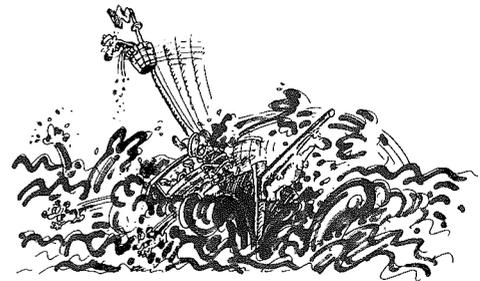
*Drauf fragt der Landvogt Tell, zu welchem Zwecke er wohl den zweiten Pfeil in seinem Köcher hegt.*

**Tell:** Den hätte ich Dir in Deinen Luxus-Body gejubelt, Alter. Ist doch wohl logo, oder?

*Worauf nun Geßler Tell ergreifen und außer Landes bringen läßt, um ihn in ew'ge Kerkerhaft zu werfen. Das Schicksal aber will es anders.*

### 4. AUFZUG

*Das Herrenschiff von Uri, das den Landvogt und den gebund'nen Tell nach Küßnacht bringen soll zur Strafe, gerät in heft'gen Sturm und grausig Wetter.*



**Geßler:** Das hältste ja im Bauch nicht aus!

**Tell:** Der Typ geht mir tierisch auf den Keks!

Zur Rettung weiß der Landvogt keinen bess'ren Rat, als Tell von seinem Strick zu lösen und ihm das Steuer zu vertrauen. Der kluge Tell ergreift die Gelegenheit beim Schopfe und springt an einer gewalt'gen Felsennas' vom Boot und an das rettend Ufer, von wo er gleich nach Küßnacht eilen will, dem Geßler aufzulauern.

**Tell:** Den Arsch mit Ohren cash ich mir!

In einer hohlen Gasse harret er des Landvogts Nah'n. Bisher zwar war sein Sinnen rein von jedem Morden, doch Geßler tat mit seiner Grausamkeit die Milch der frommen Denckungsart in gärend' Drachengift verwandeln.

**Tell:** Durch diese abgenudelte Gasse muß der Typ gleich angelatscht kommen.

Und als der Landvogt naht, fortwährend Gift und Galle sprühend.

**Geßler:** Diese Peoples sind echt ätzend! Alles einloch'en! Rüben runter.

schießt Tell dem widerwärtigen Tyrannen sein' letzten Pfeil wohl in die Brust hinein. Vom Pfeil durchbohrt, fährt mit der Hand der sich zum Herzen und will hinsinken tief.

**Geßler:** Die Ladung hat Willi mir verpaßt, das alte Miststück! Jetzt ist bei mir wohl total tote Hose.

Im Todesanblick weiß der Vogt die Wahrheit seines Todes und schließt das Aug' auf ewig



### 5. AUFZUG

Die Tat des Tell hat einen Anstoß nun gegeben. Der offene Ausbruch der Empörung ergreift das ganze Land. Allüberall drauf fallen Burgen und Tyrannenschlösser, und herrlich ist erfüllt, was auf dem Rütli ward geschworen.

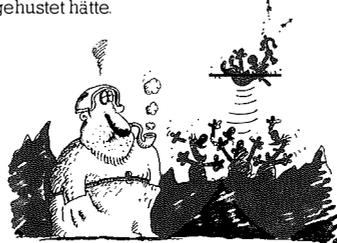
**Volk:** Saustarker Typ, der Willi!

Astreine Action!

Willi for President!

Macht ein Faß auf!

**Einer:** Die nerven mich echt mit ihrem total bek'nackten Gequatsche. Und von Freddy Schiller labert wieder keine Sau. Schließlich könnten die doch kompletto einpacken, wenn der nicht diese affengeile Story aufs Papier gehustet hätte.



**Ü3** Was fällt auf? (Sprachstil, Codewechsel, Anglizismen, Tiermetaphern, Entwicklung zum Widerstand, Ergebnis des Widerstands . . .) Markieren Sie diese Kategorien im Text.

**Ü4** In diesem Text sind einige Modal- und Grad-Partikeln enthalten. Unterstreichen Sie sie bitte.

**Ü5** Schreiben Sie diese Geschichte in englischer Szenesprache und/oder in anderem Deutsch.

## Einleitung

In diesem Kapitel beziehen sich die Haupttexte direkt auf das in Kapitel 17 berichtete Ereignis. Der erste Haupttext stellt eine direkte Entgegnung zu der Tat und der im Bekennerbrief enthaltenen Rechtfertigung der RAF dar. Es geht hier um die Betroffenheit einer Familie (von Braunmühl), die zur beredten Sprache findet, die als Brücke zur gegnerischen Seite dienen soll. Es geht auch um den Unterschied zwischen betrügerisch leeren Phrasen und kritischem Denken, das bereit ist, sich auf die Argumente der anderen Seite einzulassen. Im Hintergrund lauert die "Gretchenfrage" des deutschen politischen Aktivismus, der eine lange Tradition hat (siehe Tabelle in Kapitel 16). Um dem sprachlichen, gedanklichen und geschichtlich-kulturellen Potential des Problems gerecht zu werden, bedarf es mehrerer Schritte:

- vom Erfahrungs- und Erwartungshorizont der Kursmitglieder zur spezifischen Situation der Familie Braunmühl
- zum erweiterten Komplex "Gewalt—Widerstand—Terror" in Deutschland
- und zurück zur reflektierenden Auseinandersetzung mit diesen Themen im Kontext der Gesellschaft der Kursmitglieder.

Diese Schritte können folgendermaßen zusammengefaßt werden:

1. Vorentlastung des Problems "politischer Mord": Aktivierung des Vorwissens und der Assoziationen der Studierenden vor allem im Rahmen ihrer eigenen Gesellschaft; Bereitstellung von Redemitteln.

2. Behandlung des eigentlichen Haupttextes, des offenen Briefes der Familie Braunmühl, der am 7.11.1986 in der *taz* erschien.
3. Vertiefung des Themas im deutschen Kontext anhand von Antworten auf den Brief der Familie (Leserbriefe an die *taz*).
4. Erweiterung/Anwendung auf die Situation der Studierenden.

### Vorentlastung: Horst Bienek

Ein Gedicht von Horst Bienek bietet der Gruppe Anlaß, über den Akt des Zeitungslesens (etwa: von den Zeitungsberichten über das Attentat auf Gerold von Braunmühl) zu reflektieren.<sup>1</sup> Das kritische Vermögen, von dem hier die Rede ist, wirkt auch im Brief der Brüder des Ermordeten. Folgende Vorschläge beziehen sich auf eine relativ komprimierte Behandlung des Textes:

### Bearbeitungsvorschläge

1. Schreiben Sie an die Tafel (oder projizieren Sie auf Overheadfolie) die feste Redewendung "schwarz auf weiß" und fragen Sie die Kursmitglieder, was sie damit assoziieren beziehungsweise was dieser Ausdruck bedeutet, ob sie einen entsprechenden englischen kennen. Eventuell mit dem englischsprachigen Sprichwort "Don't believe everything you read" in Verbindung setzen. – Ü1
2. Präsentieren Sie die erste Strophe des Gedichts (aber ohne Titel!) auf Overheadfolie und sammeln Sie die Reaktionen der Studierenden (problematische Stellen und Aspekte, erste Eindrücke).

Angesichts der Aneinanderreihung von drei "Ihr"-Imperativformen sollten Sie auch auf eine kurze Wiederholung der Regeln für die Bildung und Verwendung des Imperativs vorbereitet sein. Die "willkürlich" ausgewählten Beispiele zur Illustration des Imperativs können selbstverständlich Verben einschließen, die in den darauf folgenden Strophen vorkommen ("mißtrauen", "lesen", "übernehmen", "anfassen", "schmecken", "drehen", "nehmen", "aufhören"). – Ü2

Es ist gut möglich, daß die (fehlende) Interpunktion sowie das eigensinnig erscheinende Druckbild der Gruppe auffallen. In welchem Verhältnis stehen die eingerückten Textpartien zu den beiden ersten Zeilen? Welchen Sinn hat der Binde- (oder Trenn-)strich zwischen "Gegen" und "Satz"?

3. Jetzt wäre es angebracht, den Titel in die Diskussion einzubeziehen. Wenn die Kursmitglieder nicht von selbst auf das Thema "Zeitungslesen" kommen, können Sie auch den Titel einfach "aufdecken" und um Kommentare bitten. – Ü3
4. Als Übergang zur Präsentation der zweiten Strophe empfiehlt es sich, einige Zeitungen verschiedener Provenienz in die Klasse mitzubringen, damit die Studierenden sehen können, aus was für Teilen sich eine deutsche Zeitung zusammensetzt. Vergleiche mit englischsprachigen Zeitungen, die die Studierenden kennen, sind unerlässlich, da interessante und wichtige interkulturelle

Unterschiede bestehen. Auch die Lesegewohnheiten der Gruppe könnten angesprochen werden.

5. Nachdem Bezeichnung und Funktion der Zeitungsteile und -textsorten der Gruppe geläufig sind, könnte man die zweite Strophe des Gedichts auf Overhead präsentieren und dem in Punkt 2 oben skizzierten allgemeinen Verfahren folgen. Auch hier kann man erwarten, daß Interpunktion und Druckbild zu Verstehensschwierigkeiten und Frustrationen führen, die ernstgenommen werden müssen. Die Studierenden können versuchen, die "Grenzen" der einzelnen Sätze festzustellen, aber auch die Wirkung der Interpunktion auf ihren eigenen Lese-prozeß zu artikulieren: lesen sie langsamer, müssen sie sich explizit überlegen, was zu welchem Satz gehört? Inwiefern bedeutet ein verlangsamtes und unsicheres Lesen eine Erfüllung der in der ersten Strophe enthaltenen "Anweisung"? Auch in bezug auf diese Strophe können die Studierenden "Strukturfragen" stellen, die auf grammatische Kriterien (Wechsel vom Imperativsatz zum Aussagesatz) oder auf inhaltliche Diskontinuitäten (Wechsel vom Journalisten zum "Dichter") zurückgreifen.

1. Quelle: Horst Bienek: *Gleitwitzer Kindheit. Gedichte aus zwanzig Jahren*. München: Carl Hanser Verlag, 1976, S. 122–123.

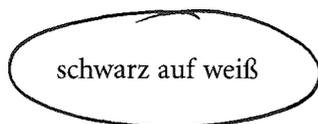
# Widerstand gegen Gewalt: Der "Fall Braunmühl" und die Folgen

## Einleitung

In diesem Kapitel beziehen sich die Haupttexte direkt auf das in Kapitel 17 berichtete Ereignis. Der erste Haupttext ist eine direkte Antwort auf die Tat und die im Bekennerbrief enthaltene Rechtfertigung der RAF.

## Vorentlastung: Horst Bienek

Ü1 Was verbinden Sie mit diesem Ausdruck?



Ü2 Wer wird im folgenden Text angesprochen und von wem? Was könnte der Anlaß, die Intention sein?

Prüft jedes Wort

prüft jede Zeile

vergeßt niemals

man kann

mit einem Satz

auch den Gegen-Satz ausdrücken

Ü3 Formulieren Sie bitte einen möglichen Titel, der dem Charakter des Textes möglichst gerecht wird.

Titel: \_\_\_\_\_

6. Jetzt können die letzten beiden Strophen auf Overheadfolie präsentiert werden. In Strophe III werden sich die gewagten Assoziationen (und Gegenüberstellungen) innerhalb einer Zeile wohl als problematisch (und deshalb als fruchtbar) erweisen. Auch in Strophe IV fungieren die Nomina als Leerstellen, deren Auffüllung eine Metaphorisierung seitens der Studierenden verlangt: wo- "für" stehen "Regen", "Feuer", "Aufstand", "Rose"?

Und jetzt lesen Sie das ganze Gedicht von Horst Bienek:

### Anweisung für Zeitungsleser

I  
Prüft jedes Wort  
prüft jede Zeile  
    vergeßt niemals  
    man kann  
    mit einem Satz  
    auch den Gegen-Satz ausdrücken

II  
Mißtraut den Überschriften  
den fettgedruckten  
    sie verbergen das Wichtigste  
mißtraut den Leitartikeln  
    den Inseraten  
    den Kurstabellen  
    den Leserbriefen  
und den Interviews am Wochenende  
Auch die Umfragen der Meinungsforscher  
    sind manipuliert  
die Vermischten Nachrichten  
    von findigen Redakteuren erdacht  
Mißtraut dem Feuilleton  
    den Theaterkritiken Die Bücher  
    sind meist besser als ihre Rezensenten  
lest das was sie verschwiegen haben  
Mißtraut auch den Dichtern  
    bei ihnen hört sich alles  
    schöner an auch zeitloser  
aber es ist nicht wahrer nicht gerechter

III  
Übernehmt nichts  
ohne es geprüft zu haben  
nicht die Wörter und nicht die Dinge  
nicht die Rechnung und nicht das Fahrrad  
nicht die Milch und nicht die Traube  
nicht den Regen und nicht die Sätze  
faßt es an schmeckt es dreht es nach allen Seiten  
nimmt es wie eine Münze zwischen die Zähne  
hält es stand? taugt es? seid ihr zufrieden?

IV  
Ist Feuer noch Feuer und Laub noch Laub  
ist Flugzeug Flugzeug und Aufstand Aufstand  
ist eine Rose noch eine Rose noch eine Rose?  
Hört nicht auf  
    euren Zeitungen zu mißtrauen  
    auch wenn die Redakteure  
    oder Regierungen wechseln

7. In der abschließenden allgemeinen Diskussion sollte auf formalästhetische Erwägungen verzichtet werden. Am wichtigsten sind die Anwendungskonsequenzen von Horst Bieneks Anweisungen, die aber gerade dann selbst kritisch überprüft werden müssen, wenn man sie ernst nimmt. – Ü4

**Ü4** Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen Anweisungen? Schreiben Sie bitte die wichtigsten Anweisungen für jemand, der den Text nicht gelesen hat.

Wenn man Zeitungen liest, sollte man . . .

## Haupttext 1: Der öffentliche Brief von den Brüdern des Opfers an seine Mörder

Nach der Ermordung Gerold von Braunmühls schickten seine Brüder einen öffentlichen Brief an die links stehende Zeitung *taz*, in dem sie sich mit den Erklärungen des RAF-Bekennerbriefes auseinandersetzen.

Ü1 Machen Sie bitte eine Liste von möglichen Betroffenen von Attentaten.

Ü2 Wie würden die verschiedenen Betroffenen auf ein Attentat reagieren? Machen Sie eine Liste von möglichen Reaktionsmustern. Spielen Sie verschiedene Möglichkeiten durch.

Ü3 Auf Seite 1 ihrer Ausgabe vom 7.11.1986 druckte die *taz* folgende Erklärung/Begründung ab (Editorial). Lesen Sie bitte das Editorial und anschließend den restlichen Text auf dieser Seite.

Ihr habt unseren Bruder ermordet. Ihr habt Euern Mord begründet. Wir wollen Euch auf diese Begründung antworten.

Das Schreiben, das Ihr am Ort des Mordes zurückgelassen habt, haben wir aufmerksam gelesen. Auch anderes, was Ihr geschrieben habt, haben wir gelesen. Wir haben darüber nachgedacht und gesprochen. Warum habt Ihr das gemacht?

Eure Begründung ist eine Art Abhandlung: Fünf Seiten Weltpolitik, wie Ihr sie seht; eine halbe Seite, die wie ein schlecht passender Einschub wirkt — Aufzählung einiger Funktionen unseres Bruders und ein paar Worte zu dem, wovon Ihr meint, daß es sein Ziel gewesen sei.

Eure Sprache ist wie Beton. Fest verbarriadiert gegen kritisches Denken, gegen Gefühle und gegen jede Wirklichkeit, die sich ihren erstarrten Begriffen nicht fügen will. Sie gibt dem, der sie spricht, immer recht. Sie ist schwer verständlich, obwohl sie alles so einfach macht:

• Da ist das imperialistische Gesamtsystem als "hauptfeind der völker in ihrem

kampf um selbstbestimmung und befreiung."

• Da ist Westeuropa, das geeint und gestärkt werden soll, um die USA militärisch zu entlasten und den Zusammenbruch des Gesamtsystems möglichst aufzuhalten. Durch Errichtung einer europäischen NATO-Säule wird Westeuropa zum neuen Kriegszentrum. "Europäisch Politische Zusammenarbeit" (EPZ) heißt der neue Hauptfeind des internationalen revolutionären Proletariats.

• Und schließlich sind die Leute, die das alles machen. Hervorragend unter anderen der politische Direktor im Bonner Auswärtigen Amt, in dessen Zuständigkeit die EPZ

fällt. Also schießt Ihr auf ihn: "heute haben wir . . . den geheimdiplomaten braunmühl, . . . eine der zentralen figuren in der formierung westeuropäischer politik im imperialistischen gesamtsystem, erschossen."

Eine tot-sichere Logik.—Aber wen soll sie überzeugen?

Gibt es unter Euch und Eueren Freunden keine kritischen Fragen?

### EDITORIAL

*Wir drucken den Brief der Brüder von Braunmühl an so herausragender Stelle ab, weil wir glauben, daß kein Weg daran vorbeiführt, sich mit der RAF inhaltlich und politisch auseinanderzusetzen. Dieser Brief macht einen Versuch dazu. Die taz dagegen will die Auseinandersetzung, die ernsthaft jedoch nur möglich ist, wenn Kritiker und Befürworter frei debattieren können, die aber auch voraussetzt, daß sich die Linke in der Bundesrepublik Deutschland nicht davor drückt.*

*Die Redaktion*

## Haupttext 1: Der öffentliche Brief von den Brüdern des Opfers an seine Mörder

### Bearbeitungsvorschläge

1. Greifen Sie die Bezeichnungen für den in Kapitel 17 behandelten Mord wieder auf: handelt es sich um einen Anschlag, eine Ermordung, ein Attentat, einen Terrorismus? Was verstehen die Studierenden eigentlich unter dem Begriff "Attentat" (ggf. Etymologie erklären)? Fallen ihnen Beispiele ähnlicher Taten aus ihrem Land oder aus anderen Ländern ein (John und Robert Kennedy, Martin Luther King, Pierre Laporte, IRA-Aktionen, Abraham Lincoln, usw.)? Handelt es sich in diesen Fällen um die Aktionen organisierter Gruppen oder um die Taten einzelner? Welche Ziele stecken dahinter?

2. Je nach der Situation in ihrer eigenen Kultur können die Studierenden dann einen (oder ein paar) von diesen Fällen intensiver betrachten, indem sie sich vorzustellen versuchen, wie verschiedene Individuen oder gesellschaftliche Gruppen—Familienmitglieder, Freundinnen und Freunde, Parteiverbündete, politische Gegner, "das Volk"—auf den Tod des Ermordeten reagiert haben (hätten).

Nachdem die Studierenden im "Brainstorming"-Verfahren die Liste möglicher "Betroffener" erstellt haben, können sie in Gruppen oder im Plenum die tatsächlichen oder hypothetischen Reaktionen erörtern beziehungsweise durchspielen (bezüglich Inhalt und Ausdrucksform). Damit ist die Überleitung zum eigentlichen Haupttext, dem Brief der Familie Braunmühl, geschaffen. — Ü1; Ü2

3. Schlagen Sie den Kursmitgliedern vor, sie könnten die Diskussion über mögliche Reaktionen auf einen politischen Mord auch auf den Fall Braunmühl, den sie für "ihre" Zeitung untersucht hatten, anwenden.

Erinnern Sie die Studierenden an den Bekennerbrief, dann präsentieren Sie den Auszug

aus dem Anfang des offenen Briefes auf Overhead, und erklären Sie die Umstände der Veröffentlichung.

Zum Hintergrund: In einem in den Brief eingeschobenen Kasten druckte die taz auf Seite 1 ihrer Ausgabe vom 7.11.1986 eine Erklärung/Begründung ab (S. 277 dieses Buches). – Ü3

Der volle Wortlaut des Briefes schließt sich an Ü6 an.

4. Sammeln Sie jetzt die Reaktionen der Studierenden. Da die Sprache des Briefes (besonders im Vergleich mit der des Bekennerbriefes) nicht allzu schwierig ist, sollten etwaige Worterklärungen nicht im Vordergrund stehen. Es ist möglich, daß die Studierenden sich zum Vergleich mit der betonten Sprache und überhaupt zur Sprachkritik der Brüder von Braunmühl äußern werden—das würde einen Anlaß geben, über die Assoziationen zu sprechen, die sie mit dem Bildfeld (“verbarrikadieren”, “erstarren”) verbinden, und über dessen Implikationen. Zu erwarten ist auch, daß die Studierenden überhaupt auf die Idee reagieren, sich mit den Mördern ihres Bruders in ein Gespräch und gar in ein Gespräch “per Du” einzulassen. – Ü4
5. Der Passus endet mit einer Frage, die dazu einlädt, den Brief weiterzuschreiben. An was für “kritische Fragen” denken die Schreiber wohl? – Ü5
6. Anschließend kann der ganze Text gelesen werden.

Es gilt nicht, den Brief in all seinen Details zu untersuchen. Vor allem sollte jedes Kursmitglied *eine* Stelle (einen Satz, mehrere Sätze, einen Absatz, mehrere Absätze) wählen, der seines Erachtens den Kern des Briefes bildet. Die Auswahl muß auch begründet werden. – Ü6

Ü4 Welche Bilder verbinden Sie mit den Begriffen “verbarrikadieren,” “erstarren”?

Ü5 Wie könnte der Brief fortgesetzt werden? Schreiben Sie “kritische Fragen”.

Ü6 Lesen Sie jetzt bitte den ganzen Text und schreiben Sie bei der Lektüre Ihre Fragen und Reaktionen auf. Diese sollen Sie in der nächsten Stunde vortragen. Was ist Ihrer Meinung nach der Kern des Textes? Begründen Sie Ihre Wahl.

## “An die Mörder unseres Bruders”

*Die Brüder des ermordeten Gerold von Braunmühl schreiben einen offenen Brief an die RAF*

Ihr habt unseren Bruder ermordet. Ihr habt Euern Mord begründet. Wir wollen Euch auf diese Begründung antworten.

Das Schreiben, das Ihr am Ort des Mordes zurückgelassen habt, haben wir aufmerksam gelesen. Auch anderes, was Ihr geschrieben habt, haben wir gelesen. Wir haben darüber nachgedacht und gesprochen. Warum habt Ihr das gemacht?

Eure Begründung ist eine Art Abhandlung: Fünf Seiten Weltpolitik, wie Ihr sie seht; eine halbe Seite, die wie ein schlecht passender Einschub wirkt—Aufzählung einiger Funktionen unseres Bruders und ein paar Worte zu dem, wovon Ihr meint, daß es sein Ziel gewesen sei.

Eure Sprache ist wie Beton. Fest verbarrikiert gegen kritisches Denken, gegen Gefühle und gegen jede Wirklichkeit, die sich ihren erstarrten Begriffen nicht fügen will. Sie gibt dem, der sie spricht, immer recht. Sie ist schwer verständlich, obwohl sie alles so einfach macht:

- Da ist das imperialistische Gesamtsystem als “hauptfeind der völker in ihrem Kampf um selbstbestimmung und befreiung.”
- Da ist Westeuropa, das geeint und gestärkt werden soll, um die USA militärisch zu entlasten und den Zusammenbruch des Gesamtsystems möglichst aufzuhalten. Durch Errichtung einer europäischen NATO-Säule wird Westeuropa zum neuen Kriegszentrum. “Europäisch Politische Zusammenarbeit” (EPZ) heißt der neue Hauptfeind des internationalen revolutionären Proletariats.
- Und schließlich sind da die Leute, die das alles machen. Hervorragend unter anderen der politische Direktor im Bonner Auswärtigen Amt, in dessen Zuständigkeit die EPZ fällt. Also schießt Ihr auf ihn: “heute haben wir . . . den geheimdiplomaten braunmühl, . . . eine der zentralen figuren in der formierung westeuropäischer politik im imperialistischen gesamtsystem, erschossen.”

Eine tot-sichere Logik.—Aber wen soll sie überzeugen?

Gibt es unter Euch und Eueren Freunden keine kritischen Fragen? Zum Beispiel: Ob Einigung und Stärkung Westeuropas und Europäisch Politische Zusammenarbeit auch

zu etwas anderem führen kann als zur Stützung der USA und zu verschärfter Ausbeutung der Dritten Welt? Fragt Euch niemand, wie Ihr Eure Theorien überprüft und Eure Behauptungen beweist? Und wie legitimiert Ihr das, was Ihr tut? Macht es Euch keine Schwierigkeiten zu erklären, wie eine zwanzig- oder zweihundertköpfige Gruppe, die sich kommunistisch nennt, das macht, “als internationales proletariat zu denken und zu handeln”? Daß “der prozeß der front hier und jetzt nicht massenhaft verläuft”, ist Euch nicht entgangen. Auf die Zustimmung der Menschen, für die Ihr denken und handeln wollt, habt Ihr verzichtet.—Wer erleuchtet Euch? Wer macht Euch zu Auserwählten Eurer elitären Wahrheit? Wer gibt Euch das Recht zu morden? Gibt es irgendetwas außerhalb Eurer grandiosen Ideen, was Euch erlaubt, einem Menschen Eure Kugeln in den Leib zu schießen?

Glaubt Ihr wirklich, jemanden davon überzeugen zu können, daß Ihr ausgerechnet mit dem Mord an unserem Bruder “den strategischen plan der imperialistischen bourgeoisie, weltherrschaft zu erreichen, in seinen konkreten aktuellen projekten angegriffen” habt?

Vielleicht habt Ihr deshalb den “Geheimdiplomaten” erfunden, weil das so schön ver-rückt klingt und ein wenig über die Verlegenheit hinweghelfen soll, die es Euch bereitet, gerade diesen Mord “politisch vermitteln” zu müssen.

Oder bringt es Euch nicht in Verlegenheit, wenn es sich auch unter Eueren Freunden herumspricht, daß Ihr einen ermordet habt, der sich nie angepaßt hat—auch nicht innerhalb dieser Bundesregierung—, einen, den Krieg und Ungerechtigkeit—egal auf welcher Seite—zutiefst empörten und der in erster Linie immer für eine Verständigung mit den sozialistischen Ländern gearbeitet hat? Wißt Ihr das überhaupt? Interessiert Euch so etwas? Untersucht man bei Euch so genau, bevor man einen Mord begeht? Aber vielleicht habt Ihr unseren Bruder ja gerade deshalb ermordet, weil Ihr das wußtet. Weil Euer Klischee vom “imperialistischen vernichtungsstrategen” verzweifelt schlecht auf unseren Bruder passen wollte.

Ihr schreibt, Braunmühl habe die EG “mi-

litärisch sauber" halten wollen, "um die imperialistische vernichtungsstrategie auf politischer ebene forcieren" zu können. Die bekannte Heimtücke der Linken und Liberalen: daß sie das System verschleiern, dadurch wirksamer machen und aufrecht erhalten!—War das Euer tieferer Grund? Warum sagt Ihr es dann nicht offen heraus: Wir haben Braunmühl erschossen, weil wir Linke und Liberale besonders hassen, und weil seine Ermordung für uns kein Risiko war.

Was soll das ungläubwürdige Gerede von Bewußtsein und Zielen Eurer Opfer?—Ihr behauptet zu wissen, was die Ziele unseres Bruders gewesen sind. Woher: Habt Ihr ihn danach gefragt?—Was ein Mensch weiß und will, das braucht Ihr ihn nicht zu fragen. Das sagt Euch Eure patente Logik, die Euch erlaubt, über die Köpfe der Menschen hinwegzudenken. Habt Ihr es nötig, vor Euren Freunden zu lügen und den falschen Eindruck zu erwecken, Ihr wüßtet, welchen Menschen Ihr getötet habt? Wenn Ihr auf objektive Funktionen schießt, die Ihr erkannt zu haben glaubt,—was faselt Ihr dann von Menschen und ihren Zielen, um die Ihr Euch niemals gekümmert habt? Genügt es Euren Freunden etwa doch nicht, wenn Ihr ihnen sagt, was für eine Funktion einer hatte? Verlangen sie, bevor sie Euch applaudieren, am Ende doch den "Beweis", daß das Opfer auch noch ein "Schwein" war? Daß es all das Böse nicht nur getan, sondern auch gewußt und gewollt hat?

Und noch eine letzte Frage: Was wolltet Ihr mit diesem Mord erreichen? Was sind Eure Ziele, und was glaubt Ihr, wird passieren, wenn Ihr so weitermacht?

- Zuerst: "wird der brd-staat so erschüttert, daß er nicht mehr handlungsfähig ist".
- Und dann: "wird das us-militär hier das kommando übernehmen."
- Und dann?—Weiter wollt Ihr nicht gefragt werden, denn: "es ist absolut sinnlos, für den kampf jetzt nach dem großen strategischen plan zu suchen oder über räterepu-

blik und moral zu philosophieren. dabei kommt nur raus, daß man den eigenen boden unter den füßen verliert . . ."

Das ist, was Ihr zur Begründung für die Ermordung unseres Bruders vorzubringen habt. **Ihr** glaubt, Euren Gegnern bleibe nichts anderes übrig, als Euch zu diffamieren oder die inhaltliche Auseinandersetzung zu verweigern. **Wir** glauben, Eure Gegner können nichts Besseres tun, als Eure Theorien, Behauptungen und Strategien überall bekannt zu geben. Deshalb dieser offene Brief.

Es ist wahr: Unser Bruder, den Ihr ermordet habt, hat die Politik dieses Staates mitgeformt und mitgetragen. Er war für sie mitverantwortlich. Das hat er gewußt, und er war mit seiner ganzen Intelligenz und Ehrlichkeit davon überzeugt, daß diese Politik besser als alle anderen realisierbaren Möglichkeiten Frieden, Selbstbestimmung und die auch von Euch im Munde geführten "menschlichen Lebens- und Arbeitsbedingungen" erreichen helfen kann. Nicht alle von uns teilen diese Überzeugung. Aber wir alle wissen, daß niemand seine Überzeugungen besser geprüft und sich der Kritik offener gestellt hat.

Ihr setzt die mörderische Tradition derer fort, die sich für Auserwählte der Wahrheit halten, in deren Namen sie die schlimmsten Verbrechen begehen. Ihr seid auf dem schlechtesten Weg. Gegen Unrecht und Gewalt, die von Staaten und Regierungen ausgehen, werdet Ihr mit Euerem Terror am wenigsten ausrichten. Einer menschenwürdigen Welt werdet Ihr uns mit Euren Morden kein Stück näher bringen.

Hört auf. Kommt zurück. Habt den Mut, Euer geistiges Mordwerkzeug zu überprüfen. Es hält der Prüfung nicht stand. Treffend sind nicht Eure Argumente, treffend sind nur Eure Kugeln. Ihr habt das Abscheulichste und Sinnloseste getan.

*Die Brüder von Gerold von Braunmühl.  
taz, 7.11.1986*

7. In der nächsten Stunde können die Fragen und Reaktionen gesammelt werden. Vielleicht ergibt sich daraus ein zwingender Unterrichtsverlauf, entweder ohne die "kritischen" Stellen oder (noch besser) in Verbindung mit ihnen. "Schlüsselstellen" sind dabei unter anderem die beiden letzten Absätze: Obwohl sie keine Einigkeit vortäuschen, geben sie die Möglichkeit der Kommunikation nicht auf. Die offen gelassene Anspielung auf die "mörderische Tradition derer, die sich für Auserwählte der Wahrheit halten" bietet Gelegenheit, darüber nachzudenken, wer wohl gemeint sein könnte. Das trägt zur allgemeinen kulturellen und geschichtlichen Kontextualisierung bei.

**Erweiterung/Kontextualisierung:**  
"Gewalt—Ja oder Nein?"

"Wie haltet ihr es mit der Gewalt?" Diese "Gretchen-Frage" des Widerstands wird in diesem Kapitel noch erörtert, und zwar in unmittelbarem Bezug auf den "Fall Braunmühl". In diesem Teil des Kapitels haben Sie aber noch Gelegenheit, Überlegungen zu dieser Frage in erweiterter Hinsicht in die Diskussion einzubeziehen. Es handelt sich um einen Auszug aus einem *Spiegel*-Interview mit Gerry Adams, dem Präsidenten der irisch-republikanischen Sinn-Fein-Partei.<sup>2</sup>

**Bearbeitungsvorschläge**

1. Lassen Sie den Text zu Hause lesen. Bitten Sie die Studierenden, Ihre Fragen mit in die nächste Kurssitzung zu bringen. Jedes Kursmitglied soll einen Satz als "Schlüsselsatz" nominieren. – Ü1

**Erweiterung/Kontextualisierung: "Gewalt—Ja oder Nein?"**

Bevor wir zum "Fall Braunmühl" zurückkehren, haben Sie noch Gelegenheit, diese Frage in anderem Zusammenhang zu besprechen. Es handelt sich um einen Auszug aus einem *Spiegel*-Interview mit Gerry Adams, dem Präsidenten der irisch-republikanischen Sinn-Fein-Partei.

**SPIEGEL:** Mr. Adams, Ihre Partei nennt die beiden Iren, die sich jetzt vor einem Gericht in Düsseldorf unter anderem wegen Mordversuchs und anderer Verbrechen verantworten müssen, "Kriegsgefangene". Weshalb?

**ADAMS:** Hier in Irland tobt ein Krieg. Gefangene, die in kriegsbedingte Handlungen verwickelt sind—mögen sie unschuldig sein oder schuldig—wurden immer als Kriegsgefangene anerkannt. Noch sind Terence McGeough und Gerard Hanratty ja keines Vergehens schuldig gesprochen.

**SPIEGEL:** Die beiden sind angeklagt, Bombenanschläge auf britische Stützpunkte verübt zu haben, bei denen 46 Menschen verletzt wurden. Etliche Verletzte waren Deutsche. Wieso nimmt sich die IRA das Recht heraus, ihren Krieg in Deutschland zu führen?

**ADAMS:** Die IRA hat klargestellt, daß sie Briten angreifen wird, wo immer sie anzutreffen sind, so lange London Truppen in Irland stationiert hat. Es ist bedauerlich, daß dieser Kampf auch außerhalb Irlands und Großbritanniens stattfindet. Aber die traurige Wirklichkeit zu Hause treibt die Menschen zu solch verzweifelten Aktionen.

**SPIEGEL:** Die Menschen in Deutschland nennen solche Aktionen Terrorismus. Das Bundesamt für Verfassungsschutz stuft die IRA als "aktive und gefährliche Terrororganisation" ein. Was sagen Sie dazu?

**ADAMS:** Ich verstehe die Lage einer Regierung, auf deren Boden bewaffnete Aktionen stattfinden. Vor allem, wenn dabei tragischerweise Deutsche umkommen, muß sie ihre Bürger und ihre Integrität verteidigen. Aber viele britische Soldaten sind nun mal in Deutschland stationiert; und nur deshalb werden andere in Mitleidenschaft gezogen.

**SPIEGEL:** Terror ohne Grenzen?

**ADAMS:** Des einen Terrorist ist des anderen Freiheitskämpfer. Viele Menschen in Irland betrachten die IRA als Befreiungsbewegung.

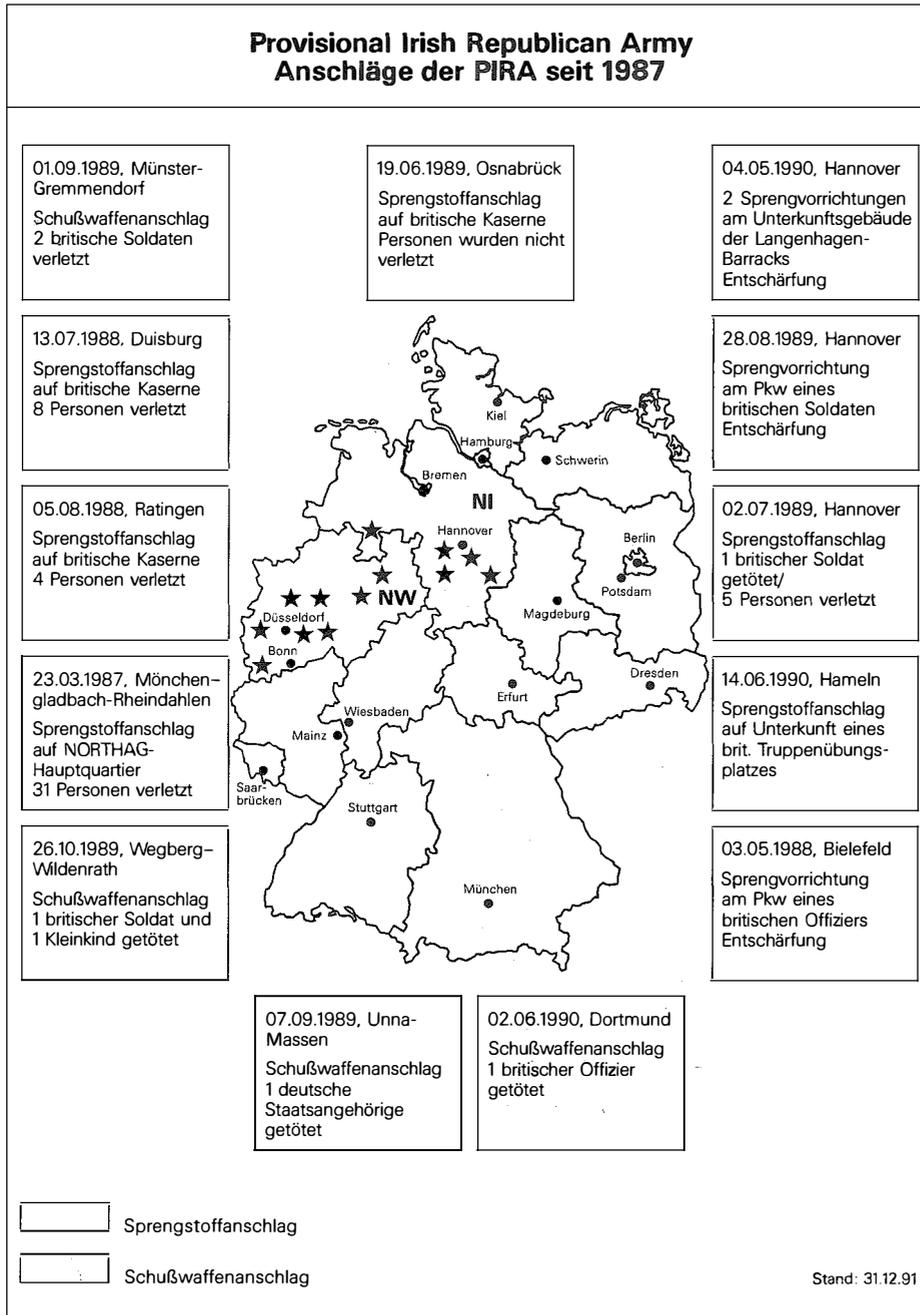
**Ü1** Welche Fragen haben Sie an und über diesen Text? Welchen Satz betrachten Sie als den "Schlüsselsatz" des Interviews?

**Ü2** Wie versucht Mr. Adams, die Aktionen der IRA zu rechtfertigen? Beurteilen Sie seine Argumentation. Welche Vergleichspunkte gibt es Ihrer Meinung nach zur RAF?

---

2. Interview with Gerry Adams.  
*Der Spiegel*, Nr. 33, 1990, S. 130.

Ü3 Hier eine Übersicht über IRA-Anschläge in Deutschland in den Jahren 1987–1991. Vergleichen Sie mit der Übersicht über RAF-Anschläge (Kapitel 17).



2. Es ist zu erwarten, daß die Diskussion sich um den Bedeutungs- und Interpretationsunterschied zwischen "Befreiungsbewegung" und "Terrororganisation", zwischen "Krieg" und "Gewaltverbrechen" bewegt. In der anschließenden Diskussion können die "Spielregeln" dieser Bereiche ausgearbeitet und miteinander verglichen werden.
3. Wie versucht Mr. Adams, die Aktionen der IRA zu rechtfertigen? Was halten die Studierenden von seiner Argumentation? Welche Vergleichsmöglichkeiten gibt es zur RAF? – Ü2
4. Zum Vergleich mit den Aktionen der RAF können sich die Kursmitglieder mit der Karte ("Anschläge der Provisional Irish Republican Army" in der Bundesrepublik zwischen 1987 und 1991) befassen.<sup>3</sup> – Ü3

3. Quelle: Bundeskriminalamt.

## Haupttext 2: Die Reaktion auf den Brief

Die Leserbriefe, die am 17. und 26.11. und am 9.12.1986 in der taz erschienen sind, sind als Antworten auf den Brief der Brüder Braunmühl entstanden.

### Bearbeitungsvorschläge

1. Die Briefe können während der Unterrichtsstunde oder zu Hause gelesen werden. In beiden Fällen ist es sinnvoll, einen Brief (von "Peter Pan") einer exemplarischen Analyse zu unterziehen, damit die Studierenden verstehen, was von ihnen in der darauf folgenden Gruppenarbeit oder zu Hause erwartet wird.

Die Analyse zielt darauf hin, sowohl die Hauptargumente als auch die allgemeine "Richtung" eines Briefes festzustellen. Beruft sich der Brief auf moralische, politische, ökologische, strategisch-taktische Kriterien? Wie steht er zum RAF-Attentat auf Braunmühl, zur Frage der Anwendung von Gewalt im Prinzip, zur Möglichkeit und Notwendigkeit des Dialogs?  
– Ü1–Ü6

2. Ein Vergleich der Ergebnisse dieser Einzelanalysen im Plenum kann zur Erstellung eines Katalogs der Argumente führen. Im Vordergrund soll die Erweiterung der Begriffe "Widerstand", "Terror", "Gewalt", "Revolution" (und deren Rechtfertigung) um mehrere Dimensionen stehen. Wenn Interesse vorhanden ist, kann aber selbstverständlich auch auf die Kontroverse zwischen den Brüdern Braunmühl und den Briefeschreibern eingegangen werden.  
– Ü7–Ü9

## Haupttext 2: Die Reaktion auf den Brief

Nach Erscheinen des Briefes der Brüder Braunmühl erhielt die taz zahlreiche (zum Teil pseudonyme) Leserschriften, die auch abgedruckt werden. Hier ein Beispiel:

Es muß doch begriffen werden, daß die gewalt gegen funktionsträger in diesem staat ein geschichtlich gewachsener teil des linken widerstandes ist und zu ihm gehört—überall in der welt. daß es auch RAF-aktionen gab, wie z.B. mogadischu,

die gegen normalbürger und nicht hohe funktionsträger direkt gerichtet waren, ist eine berechtigte kritik an der RAF. [...]

*Peter Pan, Berlin  
taz, 17.11.1986, S. 18*

Ü1 Analysieren Sie bitte den Standpunkt/die Perspektive dieses Auszugs: Unterstreichen Sie bitte die Schlüsselargumente.

Ü2 Auf welche Kriterien beruft sich "Peter Pan"?

### Redemittel

moralische Kriterien  
politische Aspekte  
ökologische Kriterien  
strategisch-taktische Kriterien  
Position zum RAF-Attentat auf Braunmühl  
Frage der Anwendung von Gewalt im Prinzip  
Möglichkeit und Notwendigkeit des Dialogs

Ü3 Und wie beurteilen Sie den Brief?

### Redemittel

Kritik an RAF  
extreme Position  
eher vermittelnde Stellung  
unverständlich  
Nonsens  
im Fahrwasser der RAF  
bizarr  
neue Dimension  
modifizierungsbedürftig

Ü4 Die Verfasserin/der Verfasser des Briefes nennt sich "Peter Pan"? Warum wohl?

Ü5 Formulieren Sie nun zusammenfassend die Position des Leserbriefes in Bezug auf den Brief der Braunmühls.

Redemittel

Kriterienkatalog
weicht ab in Bezug auf
stimmt überein mit
spezifiziert die Position
in Hinsicht auf
im weiteren Kontext
unterstützt die Kritik/These
lehnt sich an
greift zurück auf
definiert die Frage um
dehnt sich aus auf
provokativ insofern als
verdreh das Argument
lenkt ab von
skeptisch
_____
_____
_____

Ü6 Vergleichen Sie Ihre Lesart mit denen Ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen.

Ü7 Gehen Sie bei den folgenden Leserbriefen genauso vor.

[ . . . ] Die wesentliche Frage ist nicht RAF ja oder nein, sondern wie wir alle die Ursachen für die weltweite Zerstörung des Lebens, der Ausbeutung, Macht, Korruption, etc. beseitigen. Wie lange noch sollen die Kapitalisten immer mehr Profit machen? Wieviele Atomkraftwerke müssen noch zum GAUdi werden? Wieviele Bäume müssen noch sterben, bevor wir die Autos verschrotten? Wieviele Flüsse müssen noch sterben, bevor die Chemiefabriken geschlossen werden? Wieviele Arbeitsplätze sollen noch gesichert werden, auch wenn sie auf einer tödlichen Logik gegründet sind?	Das Erschießen von Schleyer . . . Braunmühl konnte Tschernobyl und die Vergiftung des Rheins nicht verhindern. Aber auch, daß 500.000 in Bonn friedlich demonstrierten, hat die Raketen im Lande nicht verhindert. Es ist wahr, daß die Kinder in den Schulen an dieses mörderische kapitalistische System angepaßt werden sollen. Wollen wir das auch? . . . Diese Debatte müssen wir führen.  <i>taz-Leserin, die ihren Namen nicht dem Staatsschutz preisgeben will taz, 17.11.1986, S. 18</i>
--	---

## Jede Gesellschaft hat die "RAF", die sie braucht

[ . . . ]

Jede Gessellschaft [!] hat die "RAF", die sie verdient. Eine bescheuerte Gesellschaft hat eine bescheuerte RAF verdient. Die RAF ist ein Kind dieser Zivilisation. Sie ist entstanden als Reaktion (und heimliche Nachahmung) auf die Verfolgungsstrukturen in unserer Gesellschaft. Der Kampfwang der RAF gegen das Böse (den Imperialismus) ist die systemstützende Komplementärrolle zu dem heimlichen und offen[en] Verfolgungszwang

der herrschenden Institutionen. RAF und Reaktion brauchen sich in heimlicher Komplizenschaft gegenseitig. Die Existenz des jeweils anderen bestätigt sie in der Richtigkeit ihrer Weltsicht und ihrer Handlungen. Mich interessiert Befreiung. Aber vor den RAF-Leuten und ihrer Ideologie habe ich Angst, noch mehr vor ihren "Befreiungstaten".

P.W.

taz, 26.11.1986, S. 16

Zum Hintergrund: Einen von Wolf-Dieter Narr und Klaus Vack verfaßten Leserbrief "Linke Politik und Terrorismus haben nichts miteinander gemein" hatte die taz am 1.12.1986 veröffentlicht.

Siehe auch Narrs Beitrag "Radikalismus/Extremismus" in: Martin Greiffenhagen (Hg.): *Kampf um Wörter. Politische Begriffe im Meinungsstreit*. München: Hanser, 1980, S. 366–375.

## Wie haltet ihr's mit der Gewalt?

**Betr: taz-RAF-Diskussion, Debattenseite vom Montag, 29.11.**

[ . . . ] Ich halte zwar nicht gerade viel von der Politik der RAF, fühle mich aber dennoch angesprochen von der Kritik seitens vieler Linker an ihr und ihrem Umfeld, denn ich halte Gewalt und auch "Mord" für ein legitimes Mittel linker revolutionärer Politik.

[ . . . ]

Hinter der ganzen Diskussion über den "Terrorismus" steckt doch einmal mehr die berühmte Gewaltfrage. An Narr und Vack will ich sie weiterreichen! Wie haltet ihr es mit der Gewalt? Ihr lehnt den Terror ab; heißt das, daß ihr Gewalt als ein Mittel linker Politik grundsätzlich ablehnt, oder betrachtet ihr sie als ein taktisches Problem? [ . . . ] Die gewaltfreie Umwälzung, von der so viele Menschen träumen, wird es leider nur geben, wenn Die-da-oben, also jene, welche umgewälzt werden sollen, mitmachen. Und die sind alles andere als gewaltfrei! Die Spielregeln bestimmt immer noch der Stärkere, so ärgerlich das ist, und eine Revolution, die keine Gewalt anwendet, wird keine Revolution sein.

[ . . . ]

[ . . . ] Eine Linke, die Gewalt als Mittel der Politik ausschließt und sich freiwillig der bürgerlichen Moral und ihren Spielregeln unterwirft, hat aufgehört, revolutionär zu sein. Sie gibt sich selbst auf und betreibt nichts weiter als Reformpolitik, deren Ziel vielleicht "demokratischer Sozialismus" heißen mag, deren Ergebnis jedoch mit einer sozialdemokratischen Verwaltung des Kapitalismus hingegen sehr viel zu tun hat. Eine revolutionäre Linke dagegen begreift die Frage der Gewaltanwendung taktisch und wird entsprechend versuchen, sie dort einzusetzen, wo es nötig ist—und nicht die Gewalt zum Selbstzweck erheben, wie Teile der radikalen Linken und die RAF es tun!

[ . . . ] Wer zur Versöhnung über alle Gräben hinweg eintritt [ . . . ], vor dem fürchte ich mich genauso oder noch mehr wie vor denen, die ihr plattes Schwein-oder-Mensch-dagegen-gibt-es-nichts herunterleiern. [ . . . ]

*Der Autonome vom Dienst*  
taz, 9.12.1986, S. 16

Ich habe die jüngste "Diskussion" in der taz über die Anschläge der RAF verfolgt und muß sagen, daß ich einigermaßen befremdet bin über die Vehemenz, mit der sich nahezu alle, die das Wort bisher ergriffen haben, von den tödlichen Anschlägen der RAF distanzieren haben. Ich möchte vorweg klar stellen, daß ich die Politik der Liquidation von Schweinen nicht für richtig halte, einmal, weil mir nicht klar ist, was diese Strategie bringen soll (Effizienz), zum anderen, weil ich es für zynisch halte, Kriterien festzulegen, wann jemand so ein Schwein ist, daß er den Tod verdient. Eine solche Strategie kann (muß?) zu Exzessen führen wie (z.B.) die Verfolgungssorgie der Stalinära (wer entscheidet wonach, wer die Schweine sind?). Aber die Vehemenz der Distanzierungen steht—so finde ich—völlig außer Verhältnis zum Anlaß. Da hat die RAF in jüngerer Zeit ein paar Bonzen erledigt. Was für ein schreckliches Verbrechen, zetern

selbst die Linken. Begreift ihr denn nicht, daß in diesem Staat ganz legal jeden Tag Leute ermordet werden? Ist es kein Mord, wenn Menschen bei der Arbeit so gehetzt werden, daß jeden Tag Leute bei Arbeitsunfällen verrecken? Weil sie unter Streß stehen, damit der Profit für die Bonzen stimmt. Und die Ausländer, die abgeschoben werden in den Tod, und daß wir alle langsam vergiftet werden? Dazu der schleichende Tod durch Verstrahlung und was weiß ich noch. Was machen da die paar erledigten Bonzen? Was ist das für ein Verhältnis. Laßt euch doch nicht die Schweinemoral aufdrücken! Nur weil man die Gewalt, die die Herrschenden ausüben, nicht so gut sehen kann, so ist sie doch trotzdem da und viel gewalttätiger als die paar Anschläge von der RAF.[ . . . ]

*Christobal*  
taz, 9.12.1986, S. 16



Karikatur aus der taz, 26.11.1986, S. 18

Ü8 Wie ist Ihre Position zu den einzelnen Leserbriefen? Welcher steht Ihnen am nächsten?

Redemittel

In dieser Hinsicht	einschränkend
in Bezug auf	mit Einschränkung
nicht ganz	volle Zustimmung
richtige Richtung	

Ü9 Wie hätten Sie die Chancen eines Dialoges mit den RAF-Mitgliedern beurteilt?

**Gegenüberstellung: Märchen**

In der abschließenden Gegenüberstellung kehren wir zu einer "einfachen" Textsorte und zum Thema des Widerstandes zurück. Der Text ist einem literarischen Tagebuch entnommen, das während der Demonstrationen im Herbst 1989 in Leipzig in der ehemaligen DDR entstand. Das Märchen hat—laut Werner Heiduczek, dem Autor dieses Tagebuchs—ein Mädchen am 2. Oktober 1989 in der Nikolai-kirche erzählt.<sup>4</sup>

**Bearbeitungsvorschläge**

1. Fordern Sie die Gruppe auf, darüber nachzudenken, wer wohl "die/der Schlechteste aller Schlechten" sein könnte? Wahrscheinlich werden (historische) Namen genannt—diese können Sie zum Ausgangspunkt abstrakter Überlegungen machen. – Ü1
2. Jetzt kann der ganze Text gelesen werden.
3. Sammeln Sie die Reaktionen—Fragen und Kommentare—der Gruppe.
4. Es ist gut möglich, daß nicht alle Kursmitglieder die Pointe verstehen. Fragen der Studierenden nach dem Sinn des Satzes können zu einer produktiven Diskussion führen. Warum soll gerade dieser Mann, der ja nichts getan haben will, "der Schlechteste aller Schlechten" sein?

**Gegenüberstellung: Märchen**

Der folgende Text führt noch einmal zum Thema "Widerstand" zurück. Er stammt aus einem literarischen Tagebuch, das während der Demonstrationen im Herbst 1989 in Leipzig (DDR) entstanden ist.

Ü1 Wer ist für Sie "die/der Schlechteste aller Schlechten"? Begründen Sie Ihre Meinung.

Lesen Sie jetzt folgenden Text:

"Es kam eine Zeit, da wurde auf der Erde so viel gestorben, daß nicht nur dem Himmel die Plätze ausgingen, sondern auch der Hölle. So schloß der Teufel die Tore und ließ bekanntmachen, daß er noch einen einzigen bei sich aufnehmen könne. Es müßte der Schlechteste aller Schlechten sein. Kaum hatte sich das herumgesprochen, ging das Feilschen an. 'Ich habe meinen Bruder gemordet', rief der eine. 'Ich meinen Vater. Ich meine Mutter', hielten andere dagegen. Der Teufel winkte gelangweilt ab. Davon hatte er genug. Präsidenten meldeten sich, Parteisekretäre, Säufer, Hurenböcke, Generale, Volksbetrüger. 'Nein', sagte der Teufel, 'ihr seid alle nicht schlecht genug für den einen Platz, den ich noch habe.' Schließlich, der Teufel richtete sich schon darauf ein, weitere hundert Jahre verstreichen zu lassen, um den Schlechtesten aller Schlechten ausfindig zu machen, entdeckte er einen Mann, der abseits stand. 'Was hast du gemacht?' fragte der Teufel. 'Gar nichts', antwortete der Mann. 'Warum stehst du dann hier?' 'Ich dachte, es gibt Bananen.' 'Es gibt keine Bananen und keine Autos und keine Farbfernseher', sagte der Teufel, 'nur einen Platz für den Schlechtesten aller Schlechten. Was also hast du gemacht, bevor du hierher kamst?' 'Gar nichts.' 'Das gibt es nicht', erwiderte der Teufel, 'wenn du gelebt hast, mußt du etwas getan haben.' 'Es ist aber so.'

4. Werner Heiduczek: "Der kleine Oktober". In: *Im gewöhnlichen Stalinismus—Meine unerlaubten Texte*. Leipzig: Kiepenheuer, 1991.

Das konnte der Teufel nicht glauben. 'Wo du herkommst, hat der Präsident, der jetzt einen Platz in der Hölle will, das Volk ausgeraubt. Warst du bei den Räufern oder bei den Bestohlenen?'

'Ich war bei keinem.'

'Der General hat auf die Demonstrierenden schießen lassen. Wo warst du?'

'Ich saß vorm Fernseher und habe Bier getrunken.'

'Der Richter hat dort einen ehrlichen Mann böswillig verurteilt. Hast du das nicht gewußt?'

'Ich habe das Protokoll geschrieben.'

'Dein Sohn ist aus dem Land gejagt worden. Bist du nicht gegangen, um ihn zu suchen?'

'Nein, es war nicht erlaubt.'

Da ließ der Teufel das Tor zur Hölle öffnen und sagte: 'Der Platz gehört dir.'

Und als der Mann durch die Pforte ging, drückte sich der Teufel eng an die Mauer, um nicht von ihm berührt zu werden."

Inwiefern deckt sich dieser Tatbestand mit den früheren Vorschlägen der Gruppe?

5. Abschließend soll sich die Gruppe noch einmal mit dem Thema "Gewalt und Widerstand", mit der Möglichkeit beziehungsweise Notwendigkeit, aber auch mit der Zulässigkeit des Widerstands auseinandersetzen—auch mit den Gefahren eines neuen Terrors. – Ü2; Ü3

Ü2 Diskutieren Sie noch einmal das Verhältnis von "Gewalt und Widerstand". Wann ist Widerstand angebracht, ja notwendig? Wann überschreitet er die Grenze des Zulässigen? Sind Sie mit der Auffassung des Teufels zufrieden? Mit der der Brüder von Braunmühl, der RAF, der taz-Lesenden?

Ü3 Gibt es Ihrer Ansicht nach die Gefahr neuen Terrors für Deutschland oder Ihr Land?

Deutschland im Herbst: Terror von links 1977, Terror von rechts 1992 / Seite 11

# Süddeutsche Ze

MÜNCHNER NEUESTE NACHRICHTEN

Süddeutsche Zeitung

BERICHTE AUS DEUTSCHLAND

1992

RAF und die Folgen: Ausnahmerecht für eine Ausnahmesituation

## Deutschland im Herbst – Terror von links 1977, Terror von rechts

Angesicht rechtsradikaler Gewalt wird staatliche Untätigkeit mit der angeblichen Unvollkommenheit der Gesetze entschuldigt\*, wie der S...



amt, Siegfried von ungefähr meldete. Die C der vier Palä vierter verhaft war Kapitän. Hijacker in A Der Tod in der 18. Oktob und Jan Carl Ensslin erhär den. Irangard Messerstücke haus gebrach Nie haben d Stammheim können. Doc von einem vier RAF-H während d droht. Die t desrapierun Hans Filbir suchungsai trotz schai Zeiten gela tischen Sk Der Mo tober w Hans M seiner Ent rum eint funden. F um 25. O Nach eir Boock im Stamm schaft p und Sie

## Einleitung

In diesem Themenbereich soll die Aktualität und Relevanz der Geschichte an drei Schwerpunkten untersucht werden:

1. Das Entschlüsseln und Verstehen von zeitgenössischen Dokumenten. Im Mittelpunkt steht eine historische Rundfunkaufnahme der berüchtigten und oft (teilweise falsch) zitierten "Sportpalastrede" von Goebbels (Kapitel 20).
2. Das Erzählen der Vergangenheit, illustriert an einem ausgefallenen (historischen) Text des Komikers Karl Valentin (Kapitel 21).
3. Das Wirken der jüngeren deutschen Geschichte auf das heutige Deutschland und der Umgang mit Geschichte im allgemeinen (Kapitel 22).

Auch wenn es bei den Kapiteln 20 und 21 sehr stark um hörstrategische und grammatische Aspekte geht, so tritt die geschichtliche/kulturelle Einbettung der verwendeten Texte keinesfalls in den Hintergrund. Kapitel 20 führt auch in die Geschichte der NS-Zeit ein. Der eigentliche thematische Schwerpunkt (die Aktualität der Geschichte) findet sich in Kapitel 22. Die Kapitel 20 und 21 können also als Vorbereitung auf Kapitel 22 unterrichtet werden.

Wir mußten uns natürlich auf einen bestimmten Aspekt der Vergangenheit beschränken, und wir wollten deshalb einen möglichst prägnanten auswählen. Aus diesem Grund haben wir das Thema gewählt, das die Deutschen und ihre Nachbarn mehr als jedes andere geschichtliche Thema beschäftigt: die "Bewältigung" beziehungsweise Nicht-"Bewältigung" der neueren deutschen Geschichte. Den Studierenden stehen dazu weitere nötige sprachliche und analytische Mittel zur Verfügung (siehe auch Kapitel 20 und 21).

Unseres Erachtens bietet sich die genannte Periode der Geschichte deshalb an, weil sie in dreifacher Hinsicht "kritisch" ist:

1. ist sie konstitutiv für die deutsche (und österreichische) Gegenwart: u.a. die Teilung und Vereinigung Deutschlands, Referenzen in politischer Rede, Ämterdiskussion (Waldheim und vergleichbare Fälle), (abgebrochene) Entnazifizierung, "Ent-Stasi-sierung", Ausländerfeindlichkeit;
2. ist sie gesellschaftsintern äußerst umstritten (Historikerstreit, Neonazismus [Rechtsextremismus], siehe auch Anzahl und Themen der Veröffentlichungen der letzten Jahre);
3. ist sie relevant für die Gesellschaft der Studierenden (die Rolle dieser Gesellschaft im Zweiten Weltkrieg und in späteren Kriegshandlungen; Kanada, USA, Großbritannien und Australien als Länder starker deutscher Einwanderung und als multikulturelle Länder mit eigenen Problemen der Vergangenheitsbewältigung, zum Beispiel

Behandlung der Ureinwohner beziehungsweise der Kolonialterritorien, Behandlung von deutschstämmigen Flüchtlingen in der Nazi-Zeit, Inhaftierung und Enteignung von Mitgliedern bestimmter ethnischer Gruppen wie kanadischen oder amerikanischen Staatsangehörigen japanischer Abstammung).

Thema und Arbeitsweise dieses Kapitels nehmen Elemente des ersten Themenbereiches wieder auf (Stereotype und Tabus als Produkte der Vergangenheit können in einem solchen Kapitel kaum übergangen werden): Wie dort schon deutlich geworden ist, hängen viele stereotypische Vorstellungen von den Deutschen stark mit der nationalsozialistischen Vergangenheit zusammen. Darüber hinaus ergibt sich aber auch eine wichtige Parallele im Umgang mit beiden im Unterricht: Denn, so, wie es besser ist, sich mit Stereotypen bewußt auseinanderzusetzen, genauso ist es besser, der Vergangenheit bewußt ins Auge zu schauen. Eine solche Konfrontation ist aber infolge einer Tabuisierung nicht immer möglich gewesen; weder in Deutschland, noch—wenn auch teilweise aus anderen Gründen—in DaF-Materialien im Ausland.

Achtung: Die hier angesprochenen Themen können von Studierenden leicht als "abgegriffen", "stereotypverstärkend" oder gar

"schuldzuweisend" mißverstanden werden ("schon wieder!" "warum immer die Deutschen?"). Besonders deutschstämmige Studierende reagieren sehr leicht ablehnend auf das bloße Nennen des Themas, häufig, weil sie in ihrer Schulzeit entsprechende negative Erfahrungen gemacht haben (nach dem Motto "deutsch = Nazi"). Gehen Sie bitte behutsam bei der Einführung des Themas vor. Wenn Sie die Texte und Bearbeitungsvorschläge dieses Themenbereiches gut ansehen, werden Sie ausreichende Hilfe dafür finden. Stereotype sollen hier gerade nicht perpetuiert werden.

# Zur Aktualität der Vergangenheit

## Einleitung

Wenn man jung ist, denkt man meistens in der Gegenwart und an die Zukunft. Oder stimmt das etwa nicht? Viele (nicht nur junge) Menschen denken auch, Geschichte sei etwas Fertiges oder Abgeschlossenes, vielleicht etwas, was sie gar nicht betrifft. "Es ist ja schon so lange her . . ." Erst wenn man einmal etwas genauer hinsieht, merkt man, daß man die Gegenwart ohne die Geschichte gar nicht richtig verstehen kann. Was aber ist Geschichte eigentlich? Sind es nur die Kämpfe, Schlachten, Kriege, "Entdeckungen" . . . , die Kämpfer, Feldherren, Kaiserinnen und Kaiser, Königinnen und Könige . . . , die großen Ereignisse und Personen? Was ist eigentlich mit ihren direkten oder indirekten Folgen? Kann man zum Beispiel die Energie deutscher Umweltschützer nur als Reaktion auf den heutigen Dreck in der Umwelt erklären? Oder steht sie auch in der *Tradition* eines "romantischen" Verhältnisses zur Natur oder ist die Reaktion auf die Autoritätsgläubigkeit *früherer* Generationen? Dies sind nur ein paar Fragen, die zeigen, wie komplex das Thema ist und wie aktuell die Geschichte eigentlich ist, häufig ohne unser bewußtes Wissen. Und hier versteckt sich immer eine Gefahr, die vielleicht der folgende Satz am besten ausdrückt: Wer die Geschichte nicht versteht, muß sie wiederholen.

In diesem Themenbereich sollen verschiedene Aspekte dieses großen Themas exemplarisch erforscht werden. Und zwar stehen folgende Kapitel zur Verfügung:

- Kapitel 20 "Wollt Ihr den totalen Krieg?" Nazi-Demagogie und "das deutsche Volk"
- Kapitel 21 "Es war einmal . . .": Erzählen der Vergangenheit
- Kapitel 22 "Eine schöne Geschichte": Zur Aktualität der jüngeren deutschen Vergangenheit

Zur Vorentlastung des Kapitels und des Themenbereichs stehen zwei Textgruppen zur Verfügung. Der erste Text, das Gedicht "Zeitsätze", ist ein scheinbar "einfaches" Gedicht.<sup>1</sup> Es kann aber im Unterricht sehr produktiv eingesetzt werden, um das Thema "Geschichte", besonders die "jüngere deutsche Geschichte", einzuführen. Beim zweiten Text handelt es sich um einen "historischen" Auszug.

## Vorentlastung: "Zeitsätze"

### Bearbeitungsvorschläge

1. Fordern Sie die Studierenden auf, die "Stationen" ihres Lebens zu erzählen. Sie können zum Beispiel mit einer Frage anfangen: "Was hatten Sie alles, als sie fünf Jahre alt waren?" Dann können Sie auf Ü2 überleiten.
2. Vergleichen und besprechen Sie die Antworten im Plenum. Welche wichtigen Einschnitte gibt es im Leben? Welche "Stationen" markiert man besonders gern/ungern?
3. Jetzt kann das Gedicht gelesen werden. Sammeln Sie die Reaktionen der Gruppe.

Zu beachten sind das Druckbild, einige Vokabeln ("Liebeskummer", "Kopfgeld", "Oberwasser"), die Übereinstimmung der Jahreszahl mit dem Alter, und der Wechsel von "hatte + Akkusativobjekt" zu "hatte + Partizip" in der letzten Zeile. Die Studierenden haben ihre Geschichten wohl mit "ich" erzählt; warum heißt es im Gedicht durchweg "wir"?

4. Abschließend soll der Titel erörtert werden. In welchem Sinne wird das Morphem "satz" hier verwendet? – Ü3
5. Die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem Gedicht und der Auflistung der Lebensstationen der Studierenden können in einer **Hausaufgabe** behandelt werden. – Ü4

---

1. Rudolf Otto Wiemer. *Wortwechsel*. Berlin: Fietkau, 1973.

# “Wollt Ihr den totalen Krieg?”

## Nazi-Demagogie und “das deutsche Volk”

### Vorentlastung: “Zeitsätze”

Ü1 Erzählen Sie der Gruppe über die “Stationen” Ihres Lebens. Was hatten Sie alles, als Sie zum Beispiel zwei, sechs, zehn, vierzehn, . . . Jahre alt waren? Sie können sich gerne des “Redemittelkastens” bedienen:

#### Redemittel

Masern  
eine Schwester  
einen Bruder  
meinen ersten Zahn  
einen Hund  
eine Katze  
meinen ersten Schultag  
eine große Überraschung  
eine große Enttäuschung  
keine Probleme  
keine Ahnung

---

---

---

Ü2 Vergleichen und besprechen Sie die Antworten der Gruppe. Welche wichtigen Einschnitte gibt es im Leben? Welche “Stationen” markiert man besonders gern/ungern?

Und jetzt lesen Sie bitte folgendes Gedicht:

### **Zeitsätze**

Als wir sechs waren, hatten wir  
Masern.  
Als wir vierzehn waren, hatten wir  
Krieg.  
Als wir zwanzig waren, hatten wir  
Liebeskummer.  
Als wir dreißig waren, hatten wir  
Adolf.  
Als wir vierzig waren, hatten wir  
Feindeinflüge.  
Als wir fünfundvierzig waren, hatten wir  
Schutt.  
Als wir achtundvierzig waren, hatten wir  
Kopfgeld.  
Als wir fünfzig waren, hatten wir  
Oberwasser.  
Als wir neunundfünfzig waren, hatten wir  
Wohlstand.  
Als wir sechzig waren, hatten wir  
Gallensteine.  
Als wir siebzig waren, hatten wir  
gelebt.

**Ü3** Der Titel heißt ja “Zeitsätze”. Wie ist das Morphem (die Bedeutungseinheit) “satz” hier zu verstehen? Schlagen Sie in einem guten Wörterbuch nach.

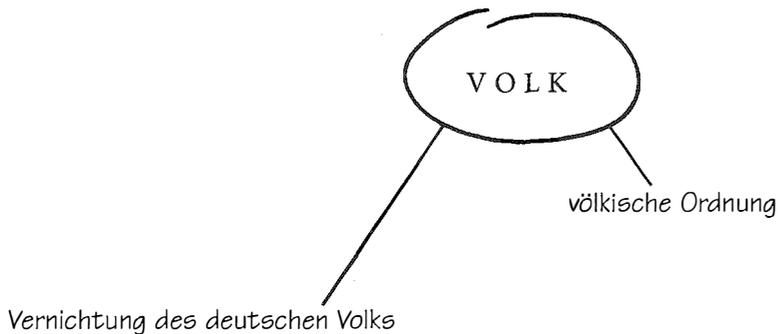
**Ü4 Hausaufgabe:** Inwiefern ist dieses Gedicht Ihrer Auflistung von “wichtigen Daten” ähnlich, inwiefern unterscheidet es sich von Ihrer Auflistung? Schreiben Sie einen kurzen (zwei- bis dreiseitigen) Aufsatz dazu.

## Vorentlastung: Alternativtext

Der Nationalsozialismus legte großen Wert auf den Begriff der "Volksgemeinschaft". Im folgenden finden Sie einen Text, der nationalsozialistische Einstellungen zum "deutschen Volk" wiedergibt.

Der Nationalsozialismus läßt keinen Volksverrat, keine Flucht aus dem Volke zu. Er duldet keine Inseln der Volksferne und Volksfremdheit. Mit der eisernen Strenge, die aus dem Kampf gegen die in letzter Stunde verhütete Vernichtung des deutschen Volks hervorgegangen ist, zwingt er alle in die völkische Ordnung zurück.

Ü1 Bitte ordnen Sie alle Ausdrücke ein, die mit "Volk" zu tun haben.



Was verstehen Sie unter diesen Ausdrücken?

Ü2 Bitte fassen Sie diesen Text in Ihren eigenen Worten zusammen.

Dem Zitat zufolge \_\_\_\_\_

Der Text handelt von \_\_\_\_\_

Er behandelt \_\_\_\_\_

Es handelt sich um \_\_\_\_\_

Ü3 Der Text spricht von der "verhüteten Vernichtung des deutschen Volkes." Was würde aber vom Standpunkt des Verfassers aus passieren, wenn der Krieg trotzdem verlorenginge? Schreiben Sie bitte einen kurzen Text zu diesem Thema.

## Vorentlastung: Alternativtext

Im folgenden finden Sie einen Text, der nationalsozialistische Einstellungen zum "deutschen Volk" wiedergibt.<sup>2</sup> (Mit dem Begriffsfeld "Volk" wurde ja intensiv in Themenbereich II gearbeitet.)

### Bearbeitungsvorschläge

1. Lassen Sie die Gruppe den Text lesen.
2. Anschließend ordnen die Kursmitglieder alle Ausdrücke ein, die mit "Volk" zu tun haben. – Ü1
3. Bitten Sie dann die Studierenden, den Text in ihren eigenen Worten zusammenzufassen. – Ü2
4. Die Studierenden schreiben einen kurzen Text zum Thema: "Wenn der Krieg trotzdem verlorenght . . ." – Ü3

2. Zitiert nach: *Leben im Dritten Reich*. Sonderheft der Informationen zur politischen Bildung, 10.

## Haupttext 1: "Wollt ihr den totalen Krieg?"

Beim folgenden Text handelt es sich um die Original-Aufnahme einer Radio-Übertragung vom 18. Februar 1943 aus dem überfüllten Berliner Sportpalast, die berühmte "Sportpalastrede" von Joseph Goebbels, Hitlers Reichspropagandaminister. Sie nimmt zu den oben gestellten Fragen Stellung. Sie müssen sich dabei auf den besonderen Redestil, die Zwischenrufe und den Tumult der Zuhörer und die technischen und zeitbedingten Übertragungsbedingungen einstellen. Der folgende, ungekürzte Ausschnitt findet sich am Ende der Aufnahme, nach über einer Stunde Redezeit.<sup>3</sup> Dieser Text kann gleichzeitig als exemplarische, sehr anspruchsvolle und gut in den Themenbereich eingebettete Übung zum Hörverständnis eingesetzt werden.

### Bearbeitungsvorschläge

Die Goebbelsrede erfüllt hier drei Funktionen: (1) Hörverständnisübung; (2) Konfrontation mit einem "authentischen" NS-Text in seiner ganzen Dramatik und Dramaturgie (das heißt, mit typischen NS-Themen, Absichten und rhetorischen Mitteln, mit typischem NS-Wortschatz); (3) Sprung in medias res dieser Zeit. Zur Ergänzung der Transkription finden Sie hier auch eine Zusammenfassung der Rede, die in einer NS-Zeitung erschienen ist.<sup>4</sup>

1. Geben Sie eine kurze Einführung zur Situierung der Rede (siehe Informationen oben). Lassen Sie dann den ersten

3. Diese Aufnahme wird gewöhnlich nur in kurzen Auszügen zur Charakterisierung des Nazi-Massenwahnnes herangezogen. Wir danken Herrn F. Scholz, Michelstadt, für die Gesamtaufnahme aus seinem Archiv. Vgl. Lothar Gruchmann: *Totaler Krieg. Vom Blitzkrieg zur bedingungslosen Kapitulation*. München: dtv, 1991 (=Deutsche Geschichte der neuesten Zeit, Bd. 4521). Die im *Völkischen Beobachter* erschienene Fassung der Rede wird bei Gruchmann auf S. 247–249 nachgedruckt.

4. Quelle: Rainer Horbelt und Sonja Spindler: *"Oma, erzähl mal was vom Krieg". Zehn Frauen erinnern sich. Erlebnisse und Dokumente*. Reinbek: Rowohlt, 1986 [Frankfurt a. M.: Eichborn, 1983], S. 35.

## Haupttext 1: "Wollt ihr den totalen Krieg?"

Bei dem folgenden Text handelt es sich um die Original-Aufnahme einer Radio-Übertragung vom 18. Februar 1943 aus dem überfüllten Berliner Sportpalast, die berühmte "Sportpalastrede" von Joseph Goebbels, Hitlers Reichspropagandaminister. Sie nimmt zu den oben gestellten Fragen Stellung. Sie müssen sich dabei auf den besonderen Redestil, die Zwischenrufe und den Tumult der Zuhörer und die technischen und zeitbedingten Übertragungsbedingungen einstellen. Der folgende, ungekürzte Ausschnitt findet sich am Ende der Aufnahme, nach über einer Stunde Redezeit. 

Lesen Sie bitte den ersten Teil des Ausschnittes, in dem Goebbels Erklärungen zum Zweck seiner Rede gibt und die Zuhörer vorstellt.

Ü1 Unterstreichen Sie in diesem Textausschnitt die Schlüsselwörter (zum Beispiel die Bezeichnungen der anwesenden Gruppen). Klären Sie diesen Wortschatz bitte und die Rolle, die er hier spielen kann.

**Goebbels:** In diesen Tagen hat sich die englische und amerikanische Presse sehr ausgiebig mit der Haltung des deutschen Volkes in der gegenwärtigen Krise befaßt. Die Engländer kennen das deutsche Volk nach ihren Angebereien bekanntlich viel besser als wir, seine Führung. Sie geben uns scheinheilig Ratschläge, was wir zu tun und zu lassen hätten; immer in der irrigen Ansicht, das deutsche Volk von heute gleiche dem deutschen Volk vom November 1918.

**Zuruf:** Niemals!

**Goebbels:** Dieses Volk ist 1918 auf die englischen Verführungskünste hereingefallen. Ich habe nicht nötig, für heute den Gegenbeweis zu führen. Der Gegenbeweis wird vom Volke jeden Tag aufs Neue geführt. Ich möchte aber zur Steuer der Wahrheit an euch, meine deutschen Volksgenossen und Volksgenossinnen, eine Reihe von Fragen richten, die ihr mir nach bestem Wissen und Gewissen beantworten müßt.

Als mir meine Zuhörer auf meine Forderungen vom 30. Januar spontan ihre Zustimmung bekundeten, behauptete die englisch-amerikanische, das heißt die jüdische, Presse am anderen Tag, das sei ein Propaganda-Theater gewesen.

**Raunen; Zurufe:** Lüge!

**Goebbels:** Und entspreche in keiner Weise der wahren Stimmung des deutschen Volkes, die die Juden besser kennen als wir.

**Zurufe:** . . .

**Goebbels:** Ich habe nun heute zu dieser Versammlung einen Ausschnitt des ganzen deutschen Volkes im besten Sinne des Wortes eingeladen. Vor mir sitzen reihenweise deutsche Verwundete von der Ostfront; Bein- und Armamputierte, Bein- und Armamputierte mit zerschossenen Gliedern; Kriegsblinde, die mit ihren Rote-Kreuz-Schwestern gekommen sind; Männer, in der Blüte ihrer Jahre, die vor sich ihre Krücken stehen haben; dazwischen zähle ich an die 50 Träger des Eichenlaubes und des Ritterkreuzes, eine glänzende Abordnung unserer kämpfenden Front; hinter ihnen erhebt sich ein Block von Rüstungsarbeitern und -arbeiterinnen aus den Berliner Panzerwerken; wieder hinter ihnen sitzen Männer der Parteiorganisation; Soldaten aus der kämpfenden Wehrmacht; Ärzte; Wissenschaftler; Künstler; Ingenieure und Architekten; Lehrer; Beamte; und Angestellte aus den Ämtern und Büros: eine stolze Vertreterschaft unseres geistigen Lebens in all seinen Schichtungen, denen das Reich—gerade jetzt im Kriege—Wunder der Erfin-

derung und des menschlichen Genies verdankt. Über das ganze Rund des Sportpalastes verteilt sehe ich tausende von deutschen Frauen. Die Jugend ist hier vertreten und das Greisenalter. Kein Stand, kein Beruf und kein Lebensjahr blieb bei der Einladung unberücksichtigt. Ich kann also mit Fug und Recht sagen: Was hier vor mir sitzt, ist ein Ausschnitt aus dem ganzen deutschen Volk in der Front und der Heimat. Stimmt das?

**Zurufe:** Ja!

**Goebbels:** Allerdings Juden sind hier nicht vertreten.

**Zurufe:** Sieg Heil! (?)

**Goebbels:** Ihr also, meine Zuhörer, repräsentiert in diesem Augenblick für das Ausland die Nation. Und an euch möchte ich zehn Fragen richten, die ihr mit dem deutschen Volke vor der ganzen Welt—insbesondere aber vor unseren Feinden, die uns auch in dieser Stunde an ihrem Rundfunk zuhören—beantworten müßt.

**Ü2** Goebbels stellt dem Deutschen Volk zehn Fragen. Bitte notieren Sie diese, während Sie den Rest der Rede hören. Machen Sie weitere Notizen. Welche Wörter hören Sie besonders häufig?

Teil des Ausschnittes, Goebbels' Situierung und die Vorstellung der Zuhörerschaft, lesen. (Wenn in Kapitel 22 das Video der Weizsäcker-Rede abgespielt wird, werden Sie Dokumentaraufnahmen aus dem Sportpalast sehen [als Einblendungen in die Rede].)

2. Die Studierenden unterstreichen die Hauptbegriffe im Text. Gibt es wesentliche Übereinstimmung in der Gruppe? – Ü1
3. Spielen Sie den ersten Abschnitt der Rede vor. (Kann auch als **Hausaufgabe** im Sprachlabor aufgegeben werden.) Der Text kann der Gruppe vorliegen oder er kann zum Nachlesen eingesetzt werden. 
4. Spielen Sie jetzt den Rest der Rede vor und bitten Sie die Gruppe, die zehn Fragen aufzuschreiben. – Ü2 

Großkundgebung der Nationalsozialisten am 18.2.1943 im Berliner Sportpalast



Frage 1 \_\_\_\_\_ Frage 6 \_\_\_\_\_  
Frage 2 \_\_\_\_\_ Frage 7 \_\_\_\_\_  
Frage 3 \_\_\_\_\_ Frage 8 \_\_\_\_\_  
Frage 4 \_\_\_\_\_ Frage 9 \_\_\_\_\_  
Frage 5 \_\_\_\_\_ Frage 10 \_\_\_\_\_

**Goebbels:** Ihr also, meine Zuhörer, repräsentiert in diesem Augenblick für das Ausland die Nation. Und an euch möchte ich zehn Fragen richten, die ihr mit dem deutschen Volke vor der ganzen Welt—insbesondere aber vor unseren Feinden, die uns auch in dieser Stunde an ihrem Rundfunk zuhören—beantworten müßt.

**Zurufe:** Ja!

**Goebbels:** Wollt ihr das?

**Zurufe:** Ja!

**Goebbels:** Die Engländer behaupten, das deutsche Volk habe den Glauben an den Sieg verloren.

**Zurufe:** Nein! niemals . . . !

**Goebbels:** Ich frage euch: Glaubt ihr mit dem Führer und mit uns an den endgültigen totalen Sieg der deutschen Waffen?

**Zurufe:** Ja! Sieg Heil!

**Goebbels:** Ich frage euch: Seid ihr entschlossen, dem Führer in der Erkämpfung des Sieges durch dick und dünn und unter Aufnahme auch der schwersten persönlichen Belastungen zu folgen?

**Zurufe:** Ja! . . . Heil, Heil, Heil . . . !

**Goebbels:** Zweitens: Die Engländer behaupten, das deutsche Volk sei des Kampfes müde.

**Zurufe:** Nein!

**Goebbels:** Ich frage euch: Seid ihr bereit, mit dem Führer als Phalanx der Heimat hinter der kämpfenden Wehrmacht stehend, diesen Kampf mit wilder Entschlossenheit und unbeirrt durch alle Schicksalsfügungen fortzusetzen, bis der Sieg in unseren Händen ist?

**Zurufe:** Ja!

**Goebbels:** Drittens: Die Engländer behaupten, das deutsche Volk hat keine Lust mehr, sich der überhandnehmenden Kriegsarbeit, die die Regierung von ihm fordert, zu unterziehen.

**Zurufe:** Pfui! . . . !

**Goebbels:** Ich frage euch, Soldaten, Arbeiter und Arbeiterinnen: Seid ihr und ist das deutsche Volk entschlossen, wenn der Führer es einmal in der Notzeit befehlen sollte, zehn, zwölf—wenn nötig—vierzehn und sechzehn Stunden täglich zu arbeiten und das Letzte für den Sieg herzugeben?

**Zurufe:** Ja!

**Goebbels:** Viertens: Die Engländer behaupten, das deutsche Volk wehrt sich gegen die totalen Kriegsmaßnahmen der Regierung. Es will nicht den totalen Krieg, sagen die Engländer, sondern die Kapitulation.

**Zurufe:** Nein! (?)

**Goebbels:** Ich frage euch: Wollt ihr den totalen Krieg?

**Zurufe:** Ja!

**Goebbels:** Wollt ihr ihn, wenn nötig, totaler und radikaler als wir ihn uns heute überhaupt erst vorstellen können?

**Zurufe:** Ja!

**Goebbels:** Fünftens: Die Engländer behaupten: “Das deutsche Volk hat sein Vertrauen zum Führer verloren.”

**Zurufe:** Pfui! . . . ! Niemals! Sieg Heil! Sieg Heil! Führer befehl, wir folgen! Führer befehl, wir folgen! Führer befehl, wir folgen!

**Goebbels:** Ich frage euch: Vertraut ihr dem Führer?

**Zurufe:** Ja! . . . !

**Goebbels:** Ist euere Bereitschaft, ihm auf allen seinen Wegen zu folgen und alles zu tun, was nötig ist, um den Krieg zum siegreichen Ende zu führen, eine absolute und uneingeschränkte?

**Zurufe:** Ja!

**Goebbels:** Ich frage euch als sechstes: Seid ihr von nun an bereit, eure ganz Kraft einzusetzen und der Ostfront, unseren kämpfenden Vätern und Brüdern, die Menschen und Waffen zur Verfügung zu stellen, die sie brauchen, um den Bolschewismus zu besiegen? Seid ihr dazu bereit?

**Zurufe:** Ja! Bravo!

**Goebbels:** Ich frage euch als siebentes: Glaubt ihr mit heiligem Eid der Front, daß die Heimat mit starker, unerschütterlicher Moral hinter der Front steht und ihr alles geben wird, was sie zum Siegen nötig hat?

**Zurufe:** Ja!

**Goebbels:** Ich frage euch achtens: Wollt ihr, insbesondere ihr Frauen selbst, daß die Regierung dafür sorgt, daß auch die letzte Arbeitskraft, auch der Frau, der Kriegsführung zur Verfügung gestellt wird? Und daß die Frau überall da, wo es nur möglich ist, einspringt, um Männer für die Front freizumachen? Wollt ihr das?

**Zurufe:** Ja!

**Goebbels:** Ich frage euch neuntens: Billigt ihr, wenn nötig, die radikalsten Maßnahmen gegen einen kleinen Kreis von Drückebergern und Schiebern . . .

**Zurufe:** Ja!

5. Erlauben Sie den Studierenden, ihre Reaktion auszudrücken. Reagieren sie stärker auf Inhalt oder Rhetorik der Rede? Gehen Sie auf diese Reaktionen—und auf die Reaktionen der damaligen Zuhörer—genauer ein. (Diese könnten zum Beispiel in einer Liste gesammelt werden.) Analysieren Sie gegebenenfalls den organisatorischen Rahmen (Zuhörer, Sportpalast . . . ) sowie die vielen Anspielungen des (abgedruckten) Redeausschnittes, seinen Stil und Aufbau und den ausgedrückten Zynismus. – Ü3–Ü6

**Goebbels:** . . . die mitten im Kriege Frieden spielen wollen und die Not des Volkes zu eigensüchtigen Zwecken ausnutzen?

**Zurufe:** . . .

**Goebbels:** Seid ihr damit einverstanden . . .

**Zurufe:** Jawohl!

**Goebbels:** daß wer sich am Kriege vergeht, den Kopf verliert?

**Zurufe:** Ja!

**Goebbels:** Und nun frage ich euch zehntens und zuletzt: Wollt ihr, daß—wie das Nationalsozialistische Parteiprogramm das vorschreibt—gerade im Kriege gleiche Rechte und gleiche Pflichten vorherrschen; daß die Heimat die schwersten Belastungen des Krieges solidarisch auf ihre Schultern nimmt und daß sie für Hoch und Niedrig und Arm und Reich in gleicher Weise verteilt werden? Wollt ihr das?

**Zurufe:** Ja!

Ü3 Reagieren Sie stärker auf die geschriebene oder die gesprochene Rede? Auf den Inhalt oder die Rhetorik? Versuchen Sie, Ihre Reaktionen festzuhalten. Wie haben die damals Anwesenden reagiert? Und die Deutschen, die damals zu Hause saßen und die Rede über Rundfunk hörten—wie haben sie wohl darauf reagiert?

Ihre Reaktion heute: \_\_\_\_\_

---

---

Reaktionen der im Sportpalast Anwesenden: \_\_\_\_\_

---

---

---

Reaktionen der Deutschen, die die Rede über Rundfunk hörten: \_\_\_\_\_

---

---

Und wie, glauben Sie, haben die damals Anwesenden noch 1945, 1955, 1975 über die Rede gedacht?

---

---

Ü4 Welche Wörter und Formeln kommen besonders häufig vor? Warum?

Besonders häufig vorkommende Begriffe: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ü5 Aus welchem Anlaß ist diese Rede wohl gehalten worden?

Ü6 Die Rede ist für das Publikum im Sportpalast, das auch das deutsche Volk repräsentieren soll. Sie ist auch an das "Ausland" gerichtet. Wie, glauben Sie, wurde Sie in Ihrem Land aufgenommen? Woraus erklärt sich diese Aufnahme ("Rezeption")?

Ü7 **Hausaufgabe:** Stellen Sie sich vor, sie wären am 18. Februar 1943 als Reporterin beziehungsweise Reporter Ihrer Tageszeitung im Sportpalast anwesend gewesen: Was hätten Sie für die Zeitung (und Ihre Landsleute) nach Hause telegraphiert (circa 1 Seite)?

6. **Hausaufgabe:** Die Studierenden schreiben einen "Zeitungsbericht" über die Rede im Sportpalast an ihre Heimatzeitung. – Ü7

## Das Programm des Endsieges

L. A. Eine gewaltige nationale Kundgebung durchbrauste gestern abend wieder den Berliner Sportpalast. Reichsminister Dr. Goebbels schilderte vor dem ganzen Volk ungeschminkt die Lage; er sprach von der Krise an der Ostfront und von den eisernen und opfervollen Konsequenzen, die daraus von uns allen bis zum Endsieg gezogen werden müssen. Ueber der Rede stand der Ernst der Stunde. In überzeugender Beweisführung gab uns jedoch der Reichsminister auch stärkste innere Ausrichtung. Der Sieg wird unser sein, wenn wir schnell, entschlossen und "total" handeln und vor allem dem Führer in unerschütterlichem Vertrauen folgen. Zur Erringung des Sieges bildet das ganze deutsche Volk eine verschworene Gemeinschaft, was durch diese Kundgebung vor allem auch dem feindlichen Ausland zum Bewußtsein gebracht worden ist. Mit höchster Kraft und unermüdlichem Einsatz stehen wir alle hinter dem Führer und hinter unseren sieggewohnten Soldaten.

Der nationale Notstand ist proklamiert!

Also schließen wir die Reihen der schaffenden und der kämpfenden Front.

Dann kann uns alle Gewalt der Welt den Endsieg nicht entreißen.

## Die zehn Fragen des Reichsministers Dr. Goebbels

Im Verlaufe seiner großen Rede richtete Dr. Goebbels zehn Gewissensfragen an das ganze deutsche Volk. Fragen, die wie ein Senkblei in unsere Seele geworfen werden und die wir alle mit heiligen Gelöbnissen für Volk und Vaterland beantworten. Der Minister führte aus:

1. Die Engländer behaupten, das deutsche Volk habe den Glauben an den Sieg verloren.

Ich frage euch: Glaubt ihr mit dem Führer und mit uns an den endgültigen totalen Sieg des deutschen Volkes?

## Erweiterung/Vertiefung

Mit der Sportpalastrede stehen die Kursmitglieder sozusagen "mitten im Dritten Reich". Wir gehen aber davon aus, daß viele Studierende von einer geschichtlichen Übersicht profitieren können, aus der zum Beispiel hervorgeht, warum Goebbels am Anfang seiner Rede von "der Haltung des deutschen Volkes in der gegenwärtigen Krise" redet. Unsere Chronologie ist in erster Linie den in der Fußnote angegebenen Werken entnommen worden.<sup>5</sup>

## Bearbeitungsvorschläge

1. Um die Kursmitglieder am Prozeß der Entstehung zu beteiligen, lassen Sie sie die richtige Chronologie wiederherstellen. – Ü1
2. Die Ergebnisse können im Plenum verglichen und korrigiert werden. ☞ (Falls einige Kursmitglieder "falsch geraten" haben: warum—haben sie vielleicht Hinweise übersehen, oder sind sie einer sonst produktiven Logik gefolgt?)

**Ich frage euch: Seid ihr entschlossen, dem Führer in der Er kämpfung des Sieges durch dick und dünn und unter Aufnahme auch der schwersten persönlichen Belastungen zu folgen?**

**2. Die Engländer behaupten: Das deutsche Volk ist des Kampfes müde.**

**Ich frage euch, seid ihr bereit, mit dem Führer als Phalanx der Heimat hinter der kämpfenden Wehrmacht stehend diesen Kampf mit wilder Entschlossenheit und unbeirrt durch alle Schicksalsfügungen fortzusetzen, bis der Sieg in unseren Händen ist?**

**3. Die Engländer behaupten: Das deutsche Volk hat keine Lust mehr, sich der überhandnehmenden Kriegsarbeit, die die Regierung von ihm fordert, zu unterziehen.**

**Ich frage euch: Seid ihr und ist das deutsche Volk entschlossen, wenn der Führer es befiehlt, zehn, zwölf, und wenn nötig vierzehn und sechzehn Stunden täglich zu arbeiten und das Letzte herzugeben für den Sieg?**

**4. Die Engländer behaupten: Das deutsche Volk wehrt sich gegen die totalen Kriegsmäßnahmen der Regierung. Es will nicht den totalen Krieg, sondern die Kapitulation. (Zorufe: "Niemals, niemals, niemals!")**

**Ich frage euch: Wollt ihr den totalen Krieg, wollt ihr ihn wenn nötig totaler und radikaler, als wir ihn uns heute überhaupt noch vorstellen können?**

**5. Die Engländer behaupten, das deutsche Volk hat sein Vertrauen zum Führer verloren.**

**Ich frage euch: Ist euer Vertrauen zum Führer heute größer, gläubiger und unerschütterlicher denn je? (Die Menge erhebt sich wie ein Mann. Die Begeisterung der Massen entläßt sich in Kundgebungen nie dagewesenen Ausmaßes. Viel tausendstimmige Sprechchöre brausen durch die Halle: "Führer, befehl, wir folgen!" Eine nicht abebbende Woge von Heil-Rufen auf den Führer braust auf.) Ist eure Bereitschaft, ihm auf allen seinen Wegen zu folgen und alles zu tun, was nötig ist, um den Krieg zum siegreichen Ende zu führen, eine absolute und uneingeschränkte?**

**Ich frage euch als sechstes: Seid ihr bereit, von nun ab eure ganze Kraft einzusetzen und der Ostfront die Menschen und Waffen zur Verfügung zu stellen, um dem Bolschewismus den tödlichen Schlag zu versetzen?**

**Ich frage euch siebtes: Gelobt ihr mit heiligem Eid der Front, daß die Heimat mit harter Moral hinter ihr steht und ihr alles geben wird, was sie nötig hat, um den Sieg zu erkämpfen?**

**Ich frage euch achtens: Wollt ihr, insbesondere ihr Frauen selbst, daß die Regierung dafür sorgt, daß die deutsche Frau ihre ganze Kraft der Kriegsführung zur Verfügung stellt und überall da, wo es möglich ist, einspringt, um Männer für die Front freizumachen und damit ihren Männern an der Front zu helfen?**

**Ich frage euch neuntens: Billigt ihr, wenn nötig, die radikalsten Mäßnahmen gegen einen kleinen Kreis von Drückebergern und Schiebern, die mitten im Kriege Frieden spielen und die Not des Volkes zu eigensüchtigen Zwecken ausnutzen wollen? Seid ihr damit einverstanden, daß, wer sich am Krieg oergeht, den Kopf oerliert?**

**Ich frage euch zehntens und zuletzt: Wollt ihr, daß, wie das nationalsozialistische Parteiprogramm es gebietet, gerade im Kriege gleiche Rechte und gleiche Pflichten vorherrschen, daß die Heimat die schweren Belastungen des Krieges solidarisch auf ihre Schultern nimmt und daß sie für hoch und niedrig und arm und reich in gleicher Weise verteilt werden?**

**Ich habe euch gefragt; ihr habt mir eure Antwort gegeben. Ihr seid ein Stück Volk. Durch euer Mund hat sich damit die Stellungnahme der Deutschen manifestiert. Ihr habt unseren Feinden das zugerufen, was sie wissen müssen, damit sie sich keinen Illusionen und falschen Vorstellungen hingeben.**

Der Text eines Poster-Dokumentes, das Goebbels' Rede zusammenfaßte

5. Frank Gruber und Gerhard Richter: *Alltag im Dritten Reich. So lebten die Deutschen 1933–1945*. Hamburg: Hoffmann & Campe, 1982, S. 153ff; Hilde Kammer und Elisabeth Bartsch: *Jugendlexikon Nationalsozialismus. Begriffe aus der Zeit der Gewaltherrschaft 1933–1945*. Reinbek: Rowohlt, 1982 (=rororo handbuch 6288).

## Erweiterung/Vertiefung

Ü1 Die Reihenfolge der Jahre ist hier etwas durcheinander geraten. Bitte finden Sie die richtigen Jahreszahlen, und tragen Sie sie ein (Tabelle am Ende dieser Liste). Stellen Sie die richtige Chronologie wieder her. (Hinweis: bei den Jahren A, C und G haben wir die richtige Jahreszahl schon "ausgefüllt".)

### Jahr A = 1939

- 24.01. Zentrale für jüdische Auswanderung geschaffen, die gegen hohe Geldbeträge Ausreise-Visa erteilt. Auftrag an Gestapo-Chef Heydrich, die "Endlösung der Judenfrage" vorzubereiten.
- 30.01. Hitler prophezeit in einer Reichstagsrede im Falle eines Krieges die Vernichtung der jüdischen "Rasse".  
Verlängerung des Ermächtigungsgesetzes vom 24.03.1933 bis 1943.
- 01.03. Beginn des Mobilmachungsabschnitts 1939/40 mit dem Ziel, 2,76 Millionen Soldaten in einem stehenden Heer und eine Million in Reserve zu haben.
- 16.03. Einen Tag nach dem Einmarsch deutscher Truppen wird die Rest-ČSR als "Protektorat Böhmen und Mähren" dem Deutschen Reich angegliedert.
- 23.03. Einmarsch deutscher Truppen ins Memelgebiet, das zu Litauen gehört, und Anschluß an das Deutsche Reich.
- 03.04. Weisung Hitlers an das Oberkommando der Wehrmacht (OKW) zum Angriff auf Polen am 1. September.
- 10.04. Laut Gestapo-Akten befinden sich etwa 300.000 politische Häftlinge in Konzentrationslagern oder Zuchthäusern.
- 15.05. Errichtung des Frauen-Konzentrationslagers Ravensbrück; bis Kriegsende werden dort 92.000 Frauen ermordet.
- 18.05. Streicher, der Herausgeber des *Stürmers*, des propagandistischen "NS-Kampfblattes" (so sein Untertitel), fordert die Liquidierung der Juden in der UdSSR (um die "Judenfrage" zu "lösen").
- 22.06. Fertigstellung der Angriffsplanung auf Polen durch das OKW.
- 23.08. Nichtangriffspakt Deutschland-UdSSR; Geheimprotokoll über Teilung Polens.
- 25.08. Nach der unerwarteten Unterstützung Polens durch England nimmt Hitler den Angriffsbefehl gegen Polen zurück.
- 26.08. Hitler gibt erneut Angriffsbefehl für den 1. September.
- 27.08. Einführung der Rationierung für Lebensmittel, Textilien und Kohle (Butter ist bereits seit 1936 rationiert).
- 29.08. Ultimatum an Polen.
- 01.09. Deutsche Truppen inszenieren einen "Überfall" Polens auf den deutschen Rundfunksender Gleiwitz. Der Überfall dient als Vorwand, um den deutschen Angriff auf Polen zu rechtfertigen. Beginn des Zweiten Weltkriegs.  
Massenverhaftungen in Deutschland; Verbot des Abhörens ausländischer Sender.

Oktober	Danzig und andere Teile Polens werden dem Deutschen Reich zugeschlagen, Hitler plant einen neuen Angriff nach Westen. Euthanasie-Befehl zur "Vernichtung lebensunwerten Lebens"; bis Kriegsende werden ca. 100.000 bis 275.000 (geschätzte Zahlen) Kranke, später auch Kriegs- und politische Gefangene ermordet. Erste Deportation von Juden nach Polen.
08.11.	Mißglücktes Attentat auf Hitler in München.
14.11.	Einführung der Reichskleiderkarte (Rationierung von Kleidungsartikeln).
Jahresende	Von 1933 bis 1939 emigrieren oder werden vertrieben ca. 10.000 Wissenschaftler von internationalem Rang, verringert sich die Zahl der Studierenden von 130.000 auf 70.000.

### **Jahr B = 19 \_\_\_\_\_**

11.01.	Deutsche Truppen in Afrika.
Frühjahr	Deportation von 72.000 Juden ins Warschauer Ghetto.
07.03.	Erster Masseneinsatz von Auschwitz-Häftlingen in Industriebetrieben.
06.04.	Deutscher Angriff auf Jugoslawien und Griechenland.
22.06.	Deutscher Überfall auf die UdSSR.
Juli	Einsatzgruppen der SS, des SD (Sicherheitsdienstes der SS) und der Gestapo folgen den vorrückenden Truppen der Wehrmacht und führen hinter der Front Massenerschießungen von Juden und politischen Oppositionellen durch.
31.07.	Göring beauftragt Heydrich mit der Evakuierung der europäischen Juden: Beginn der "Endlösung der Judenfrage".
19.09.	Juden müssen den gelben "Judenstern" an der Kleidung tragen.
07.12.	Luftangriff Japans auf die US-Flotte in Pearl Harbor; am nächsten Tag erklären die USA Japan, Deutschland und deren Verbündeten den Krieg.

### **Jahr C = 1937**

- Januar Beginn der Arbeiten zur Verteidigung der Ost- und Westgrenzen.
- 01.03. Außenminister Ribbentrop fordert deutsche Kolonien.
- 01.04. Der konservative Oberbürgermeister von Leipzig, Goerdeler, legt aus Protest gegen antisemitische Demonstrationen sein Amt nieder.
- April–Juni Schauprozesse gegen Angehörige der katholischen Jugend in Berlin und gegen Führer anderer Jugendorganisationen in Essen.
- 16.07. Errichtung des Konzentrationslagers Buchenwald; am Jahresende bereits 2561 Häftlinge.
- Juli Eröffnung des “Hauses der Deutschen Kunst” in München; gleichzeitig Eröffnung der Ausstellung “Entartete Kunst” (als “entartet” galten u.a. die Werke von Picasso, Chagall, Marc, Kollwitz).
- Herbst Jüdische Betriebe werden “arisiert” (d.h., jüdische Eigentümer werden enteignet, die Betriebe von Nicht-Juden übernommen).
- 05.11. Hitler enthüllt der Wehrmachtsführung seine Kriegspläne: Lösung der “Raumfrage” bis 1943; als erstes Einverleibung von Österreich und Teilen der Tschechoslowakischen Republik (ČSR).

### **Jahr D = 19\_\_\_\_\_**

- 26.01. Oberschüler werden als Luftwaffen- und Marinehelfer eingestellt.
- 27.01. Arbeitskräfte-Mobilisierung für Kriegseinsatz.
- 31.01./02.02. Kapitulation der deutschen Streitkräfte vor Stalingrad.
- 18.02. Bei einer Flugblattaktion werden Mitglieder der Weißen Rose von der Gestapo verhaftet. Sophie Scholl, Hans Scholl und Christoph Probst werden bereits am 22. Februar hingerichtet. Im Fall von Alexander Schmorell, Willi Graf und Professor Kurt Huber werden die Todesurteile erst Monate später vollstreckt.
- 18.02. Goebbels verkündet im Berliner Sportpalast den “totalen Krieg” und kündigt die Möglichkeit der Zwangsverpflichtung aller Männer vom 16. bis zum 65. Lebensjahr und aller Frauen im Alter von 17 bis 45 Jahren an. Verhaftungen von Widerstandskämpfern in Mannheim, 19 Mitglieder der Gruppe Lechleitner werden zum Tode verurteilt.

**Jahr E = 19\_\_\_\_\_**

- 13.01. Abstimmung über die Angliederung des Saargebiets; 91 Prozent stimmen für den Anschluß an das Deutsche Reich; das Saargebiet wird sofort besetzt.
- 26.02. Gründung der Luftwaffe (ein Verstoß gegen den Versailler Vertrag).
- 04./05.03. Nach einem Entschluß, in Kirchen gegen die NS-Ideologie zu predigen, werden 700 Pfarrer der Bekennenden Kirche verhaftet.
- 21.05. Hitler versichert, Österreich nicht besetzen zu wollen. Einführung der allgemeinen Wehrpflicht, Designierung der Wehrmacht als "der Waffenträger und die soldatische Erziehungsschule des Deutschen Volkes".
- 04.09. Mit dem Prozeß gegen 25 Widerstandskämpfer, der u.a. mit 5 Todesurteilen endet, beginnt eine Lawine von Schauprozessen.
- 10./16.09. Reichsparteitag der NSDAP in Nürnberg.
- 15.09. "Nürnberger Gesetze": Beginn der staatlichen Judenverfolgung.
- Herbst Gesetze gegen die oppositionelle Kirche, Einführung des "Arier-Nachweises" und Heiratsverbote für "Nicht-Arier".

**Jahr F = 19\_\_\_\_\_**

- 09.01. Durchbruch sowjetischer Truppen an der Weichsel.
- 24.01. Die Amerikaner überqueren bei Remagen den Rhein.
- 12.02. Aufruf von Frauen zum Volkssturm.
- 13./14.02. Großangriff alliierter Bomber auf Dresden, der einen katastrophalen "Feuersturm" verursacht.
- 19.03. Hitler befiehlt die Zerstörung aller Militär-, Verkehrs-, Nachrichten- und Versorgungsanlagen ("Nero-Befehl").
- 01.04. Ruhrgebiet eingekesselt.
- 15.04. Alliierte befreien KZ Bergen-Belsen.
- 16.04. Sowjetische Truppen erreichen die Oder.
- April–Mai Todesmarsch von 35.000 KZ-Häftlingen aus Sachsenhausen nach Mecklenburg. Rund 10.000 werden von der SS ermordet oder sterben an Erschöpfung.
- 25.04. Treffen sowjetischer und amerikanischer Truppen bei Torgau.
- 28.04. Amerikanische Truppen befreien das KZ Dachau.
- 30.04. Hitler begeht Selbstmord.
- 08.05. Bedingungslose Kapitulation Deutschlands, die am 9. Mai in Kraft tritt. Ende des Krieges in Europa.
- 10.05. Theresienstadt befreit.

## Jahr G = 1933

- 30.01. Nach Rücktritt der Regierung beauftragt Reichspräsident Hindenburg den Führer der faschistischen NSDAP (Nationalsozialistische Deutsche Arbeiter-Partei), Adolf Hitler, mit der Bildung einer Regierung.
- Frühjahr Streiks, Demonstrationen für und gegen die NSDAP.
- 27.02. Der Reichstag (das Parlament) in Berlin brennt ab. Der Reichstagsbrand wird als Vorwand für eine Terrorwelle gegen Antifaschisten und insbesondere Kommunisten benutzt.
- bis März Ausschluß führender Künstler/innen und Intellektuellen (u.a. Heinrich Mann, Käthe Kollwitz, Alfred Döblin, Georg Kaiser) aus der Akademie der Künste. Beginn der Protestaustritte und Emigration.
- 05.03. Reichstagswahlen führen zu folgender Sitzverteilung:
- |                        |     |                              |    |
|------------------------|-----|------------------------------|----|
| NSDAP                  | 288 | DNVP (Volkspartei)           | 53 |
| SPD (Sozialdemokraten) | 120 | Zentrum                      | 73 |
| KPD (Kommunisten)      | 81  | BVP (Bayerische Volkspartei) | 19 |
- 09.03. Die Nazis erklären die Parlamentsmandate der KPD für ungültig und erlassen Haftbefehle gegen alle kommunistischen Reichstagsabgeordneten. Dadurch erhält die NSDAP die absolute Mehrheit im Reichstag. Die anderen Parteien protestieren nicht.
- 12.03. Hindenburg erklärt die schwarz-weiß-rote und die Hakenkreuz-Flagge anstelle der schwarz-rot-goldenen zu offiziellen Reichsfarben.
- 20.03. Errichtung des ersten Konzentrationslagers (KL/KZ) Dachau.
- 24.03. Der Reichstag beschließt das "Gesetz zur Behebung der Not von Volk und Reich", das sogenannte Ermächtigungsgesetz. Nur die SPD stimmt dagegen, aber ihre Zahlen sind durch Verhaftungen geschrumpft. Durch dieses Gesetz ist die Hitler-Regierung ermächtigt, ohne den Reichstag Gesetze zu erlassen.
- 01.04. Boykott aller jüdischen Geschäfte.
- 07.04. Entlassung von "politisch unzuverlässigen" und "nichtarischen" Beamten.
- April Das Studium von Juden an deutschen Universitäten wird eingeschränkt.
- 26.04. Errichtung des "Geheimen Staatspolizeiamtes" (Gestapo) in Berlin.
- 01.05. Tag der nationalen Arbeit. Programm des "Unternehmens Reichsautobahn".
- 02.05. Zerschlagung der Gewerkschaften, Besetzung der Gewerkschaftshäuser, Verhaftung von Gewerkschaftsführern, Beschlagnahme des Gewerkschaftsvermögens.
- 10.05. Bücherverbrennungen als Aktion des "Nationalsozialistischen Studentenbundes" gegen den "undeutschen Geist".
- Juni Verbot der SPD, Selbstaflösung der anderen Parteien. In Köpenick (Berlin) 91 Opfer des SA-Terrors.
- 03.07. Hitler erklärt die "Revolution" für beendet.
- Juli Gesetze gegen die Neubildung von anderen politischen Parteien und für die "Gleichschaltung" der deutschen evangelischen Kirche in das faschistische System. Nach einem Aufruf Martin Niemöllers sammelt sich die Opposition im Notbund der evangelischen Pfarrer, später in der Bekennenden Kirche. Durch ein anderes "Gesetz zur Verhinderung erbkranken Nachwuchses" werden Zwangssterilisationen erlaubt.

- 20.07. Konkordat zwischen Hitler-Regierung und Vatikan.
- 01.08. Erste Todesurteile der NS-Justiz (gegen vier Kommunisten) vollstreckt. Bis Ende des Jahres finden 66 Hinrichtungen statt.
- 22.09. "Reichskulturkammergesetz": Unterordnung von Kunst, Presse, Rundfunk unter das faschistische System, Abschaffung der Autonomie der Universitäten.
- 01.12. Die NSDAP wird zur Staatspartei (Staat und Partei sind eins).

**Jahr H = 19\_\_\_\_\_**

- Januar Zerschlagung des Kreisauer Kreises.
- Mai Der Plan Rommels und Stülpnagels, Hitler festzunehmen und aburteilen zu lassen, mißlingt.
- Juni Goebbels propagiert die "Wunderwaffen" V1 und V2, um den Glauben an den Endsieg zu heben. Massenverhaftungen verhindern den Versuch verschiedener Widerstandsgruppen, zusammen zu arbeiten. 1944 werden insgesamt über 5000 Widerstandskämpfer hingerichtet. Wegen Widerstandes jeglicher Art gegen Faschismus und Krieg wurden ca. 310.000 Deutsche und Ausländer verhaftet oder deportiert.
- 06.06. Landung der Alliierten in der Normandie ("D-Day").
- 20.07. Oberst von Stauffenberg unternimmt einen Attentatsversuch gegen Hitler, der von einer Bombe verletzt, aber nicht getötet wird. Der gleichzeitig geplante Putsch der Gruppe um Goerdeler mißlingt ebenfalls. Stauffenberg und andere beteiligte Offiziere werden erschossen.
- 07.08. Erster Volksgerichtshof-Prozeß gegen die Verschwörer des 20. Juli beginnt.
- 11.09. Amerikanische Truppen überschreiten die deutsche Grenze.
- 25.09. Einberufung aller Männer zwischen 16 und 60 Jahren zum "Volkssturm".
- Oktober Himmler befiehlt die Einstellungen der Judenvergasungen.
- November Eichmann deportiert 38.000 Juden aus Budapest in die KZs Buchenwald, Ravensbrück u.a.
- 26.11. Himmler befiehlt die Zerstörung der Krematorien in Auschwitz-Birkenau.

## Jahr I = 19\_\_\_\_\_

- 27.01. Treuebekenntnis evangelischer Bischöfe für Hitler; Beginn verstärkten Widerstandes von Geistlichen gegen die offizielle Kirche.
- 21.03. Beginn des Autobahnbaus bei München.
- 29.03. Bekanntgabe des neuen Rüstungsetats mit einer Steigerung um 50 Prozent.
- 20.04. Heinrich Himmler wird Chef der Gestapo.
- 24.04. Errichtung des "Volksgerichtshofs", der für Verratsfälle zuständig ist.
- 31.05. Synode der oppositionellen "Bekennenden Kirche" verkündet "kirchliches Notrecht", wonach man nicht mehr verpflichtet ist, der offiziellen Kirchenleitung zu folgen.  
Befehl zum Schießen auf Personen, die Flugblätter verteilen oder Plakate kleben.
- Juni Katholische Kirche und konservative Politiker lehnen Ideologie und Agitation der NSDAP ab.
- 30.06./02.07. Hitler unternimmt große Säuberungsaktion gegen die SA (Röhm) und Reichswehr ("Nacht der langen Messer"); SS spielt führende Rolle.
- 20.07. Die SS, früher der SA unterstellt, wird selbständige Organisation.
- 02.08. Tod Hindenburgs; Hitler, bis jetzt "nur" Regierungschef, wird auch Staatsoberhaupt.
- 03.08 Die Reichswehr (Armee) muß einen Treue-Eid auf Hitler schwören.
- 19.08. Bei einer Volksabstimmung bekommt Hitler 90 Prozent der Stimmen zur Bestätigung seiner Führung.
- Herbst Sozialisten und Mitglieder der Bekennenden Kirche arbeiten (getrennt) an Konzepten für einen wirksamen Widerstand gegen die NS-Herrschaft.

## Jahr J = 19 \_\_\_\_\_

20.01.	Heydrich organisiert die sogenannte "Wannsee-Konferenz" zum Thema Judendeportation und -ausrottung.
Januar	Beginn von Deportationen ins Konzentrationslager Theresienstadt. Nach dem Scheitern des geplanten "Blitzkrieges" gegen die UdSSR wird in einem Geheimerlaß Hitlers eine Umstellung der deutschen Wirtschaft und Verwaltung "auf die neuen Kriegserfordernisse" für den "nunmehr erforderlichen totalen Einsatz" eingeleitet.
April	Himmler befiehlt die generelle Umstellung des KZ-Systems auf Zwangsarbeit.
Sommer	Beginn der Flugblattaktionen der studentischen Widerstandsgruppe "Weiße Rose" in München.
30./31.05.	Der erste britische 1000-Bomber-Angriff vernichtet in 90 Minuten die gesamte Innenstadt von Köln.
Juni	Der "Generalstabsplan Ost" sieht vor, Teile der für "rassisch minderwertig" gehaltenen tschechoslowakischen, polnischen und russischen Völkerschaften auf verschiedene Weise aussterben zu lassen, um deutschen "Lebensraum" zu schaffen.
August–September	Verhaftung von 500 Mitgliedern der Widerstandsorganisation Schulze-Boysen/Harnack. 55 Mitglieder werden zum Tode verurteilt.
16.09.	"Umsiedlung" im Ghetto Lodz beendet (55.000 Opfer).
18.10.	Kommunistische Widerstandsorganisation "Rote Kapelle" aufgedeckt. 600 Mitglieder werden hingerichtet.
11.11.	Sowjetische Gegenoffensive bei Stalingrad.
Jahresende	Die Gesamtzahl der seit 1933 in KZs eingelieferten Menschen liegt bei ca. 10.000.000.

## Jahr K = 19 \_\_\_\_\_

16.01.	Reichspropagandaminister Goebbels fordert Kolonien für Deutschland und propagiert "Kanonen statt Butter".
07.03.	Besetzung des Rheinlands durch Reichswehrtruppen.
28.05.	Denkschrift der Bekennenden Kirche gegen Rassenwahn und antisemitische Politik des Faschismus.
17.06.	SS-Chef Himmler wird auch Chef der deutschen Polizei.
26.06.	Heydrich wird Chef der Sicherheitspolizei.
12.06.	Errichtung des Konzentrationslagers Sachsenhausen bei Berlin.
01.08.	Eröffnung der Olympischen Spiele in Berlin und Kiel.
20.11.	Kapitulation der offiziellen evangelischen Kirche vor dem Faschismus und Entzug der Solidarität mit der Bekennenden Kirche.
01.12.	Hitler-Jugend (HJ) wird zur Staatsjugend.

**Jahr L = 19\_\_\_\_\_**

- 09.04. Deutscher Überfall auf Dänemark und Norwegen.
- 30.04. In Lodz wird das erste bewachte Ghetto für Juden errichtet.
- 10.05. Deutscher Angriff im Westen (Frankreich, Niederlande).
- 20.05. Errichtung des Konzentrationslagers Auschwitz.
- 22.06. Waffenstillstand Deutschland-Frankreich.
- Sommer Bildung des sogenannten "Kreisauer Kreises", einer Widerstandsgruppe, die Überlegungen für eine Neuordnung Deutschlands entwickelt.  
Evangelische und katholische Geistliche protestieren gegen die Tötung "lebensunwerten Lebens" ("Euthanasie").  
Vertreter deutscher Konzerne (darunter IG-Farben) entwickeln Pläne für eine "Neuordnung der europäischen Wirtschaft".  
Pläne für einen möglichen See- und Luftangriff auf Großbritannien.
- 31.07. Hitler zu seinen Oberbefehlshabern: "Rußland wird in fünf Monaten erledigt."
- 22.10. Judendeportationen aus Baden, der Pfalz und dem Saargebiet nach Südfrankreich; von dort 1942 nach Auschwitz.
- 18.12. Weisung Hitlers zum Überfall auf die UdSSR.

**Jahr M = 19\_\_\_\_\_**

- 03.01. Forderung katholischer Bischöfe und Priester nach Glaubensfreiheit und Protest gegen Judenverfolgungen.
- 05.01. Namensgesetz zwingt Juden zur Annahme eines zweiten, "jüdischen" Vornamens. Ab August müssen alle jüdischen Männer den zweiten Namen "Israel", alle jüdischen Frauen den zweiten Namen "Sarah" führen.
- 07.02./02.03. Prozeß gegen Martin Niemöller; Verurteilung zu sieben Monaten Haft und anschließende Einweisung in das Konzentrationslager Sachsenhausen.
- 20.02. Hitler droht in einer Reichstagsrede Österreich und der ČSR mit einem Einmarsch deutscher Truppen zum "Schutz" deutscher Bevölkerungsteile.
- 13.03. Annexion des österreichischen Staatsgebiets an das Deutsche Reich; seither Name "Großdeutsches Reich" oder "Großdeutschland".
- 26.04. Juden müssen ihr Vermögen anmelden.
- 30.05. Hitler genehmigt Angriffsplanung auf die ČSR; geheimer Angriffsbefehl für den 1. Oktober.
- Sommer Aktionen gegen Juden: Zerstörung der Synagogen in München und Nürnberg, Verhaftung zahlreicher Juden (Einweisung in Konzentrationslager), ab 30. September dürfen jüdische Ärzte nicht mehr praktizieren.
- 08.07. Göring fordert von der Industrie "Bomber, die New York angreifen können"; nach einem Kriegssieg "gehört Deutschland der Markt der Welt".
- September Jüdische Rechtsanwälte erhalten ab 30. November Berufsverbot.  
Konservative Offiziere planen Putsch gegen Hitler, geben den Plan aber später auf.

29./30.06.	Münchener Konferenz: vertreten sind Deutschland (Hitler), Großbritannien (Chamberlain), Frankreich (Daladier) und Italien (Mussolini). Sie vereinbaren im Münchner Abkommen die Übernahme des Sudetenlandes (eines Teils des Vielvölkerstaates ČSR) in das Großdeutsche Reich, um den Frieden zu gewährleisten ("Peace in our time").
01.10.	Wehrmacht besetzt das Sudetenland.
05.10.	Die Reisepässe von allen Juden werden eingezogen; neue Pässe erhalten den Aufdruck "J".
21.10.	Hitler gibt Geheimbefehl zur "Erledigung der Rest-ČSR".
24.10.	Außenminister Ribbentrop fordert Polen auf, Danzig dem Deutschen Reich anzugliedern.
09./11.11.	Von der NSDAP gelenkte Pogrome gegen Juden ("Reichskristallnacht"); 100 Morde, 25.000 Verhaftungen, Zerstörung von Synagogen, 7500 Geschäften und zahllosen Häusern.
November	Weitere Maßnahmen gegen die jüdische Bevölkerung; Ausschluß von Juden vom allgemeinen Schulbesuch, Einführung von Wohnbeschränkungen für Juden.
Dezember	Juden ist (1) das Fahren eines Kraftfahrzeugs; (2) das Benutzen öffentlicher Einrichtungen, Kinos und Badeanstalten; (3) das Studium an Universitäten; (4) das Betreten des Berliner Stadtkerns verboten. Die Pensionen im Ruhestand lebender Juden werden gekürzt.
Jahresende	Am Jahresende befinden sich im KZ Dachau 18.000, in Buchenwald 19.600 und in Sachsenhausen 8300 Häftlinge; in den Jahren 1937 und 1938 starben in Buchenwald 819 Gefangene an Mißhandlungen.

Bitte tragen Sie Ihre Antworten hier ein:

	= Jahr		= Kasten
A	1939	1933	G
B		1934	
C	1937	1935	
D		1936	
E		1937	C
F		1938	
G	1933	1939	A
H		1940	
I		1941	
J		1942	
K		1943	
L		1944	
M		1945	

Ü2 Haben Sie richtig getippt? Vergleichen Sie Ihre Angaben mit denen Ihrer Mitstudierenden. Wenn nicht alle Angaben miteinander übereinstimmen, erklären Sie, wie es zu den Abweichungen gekommen ist.

## Alternativ- beziehungsweise Zusatzübung zur Chronologie

Ü1 Zuordnungsübung: Auf den nächsten Seiten finden Sie Abbildungen von Wandpa-  
rollen und Plakaten aus der NS-Zeit. Einige lassen sich durch den Text eindeutig chronolo-  
gisch festlegen. Den geschichtlichen Kontext anderer müssen Sie erschließen. Was bildet  
das Plakat ab? Mit welcher Absicht? Wofür und wogegen wird argumentiert und warum?  
Versuchen Sie, die Chronologie wiederherzustellen.

Ü2 Versuchen Sie, andere deutsche Plakate aus dieser Zeit zu finden und zu analysieren.  
Wie sah die Kriegspropaganda Ihres Landes zu dieser Zeit aus? Finden Sie Beispiele und  
vergleichen Sie sie mit den deutschen.

## Alternativ- beziehungsweise Zusatzübung zur Chronologie

Auf den nächsten Seiten finden  
die Kursmitglieder Abbildungen  
von Plakaten aus der NS-Zeit.<sup>6</sup>  
Einige lassen sich durch den Text  
eindeutig chronologisch festle-  
gen, bei den anderen muß die  
Chronologie erschlossen werden.



Buchstabe der Abbildung	mögliches Datum	Begründung Ihrer Zuordnung
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

6. Quellen: Robert Lebeck und  
Manfred Schütte: *Propaganda-  
postkarten II. 80 Bildpostkarten  
aus den Jahren 1933–1943*. Dort-  
mund: Harenberg, 1980 (=Die bi-  
bliophilen Taschenbücher, Bd.  
157): c, e, f, g; *Parole der Woche.  
Eine Wandzeitung im Dritten  
Reich 1936–1943*. Hg. von Franz-  
Josef Heyen. München: dtv, 1983  
(=dtv dokumente, Bd. 2936): d, h,  
i; Ludwig Helbig: *„Und sie werden  
nicht mehr frei, ihr ganzes Le-  
ben!“ Eine kleinbürgerliche Kind-  
heit und Jugend im „Dritten  
Reich“*. Weinheim: Beltz, 1982: a,  
b, j.



A.



B.



C.



E.



F.

## Die Katze lässt das Mäusen nicht!

Die führende englische Zeitung „Daily Mail“ berichtet:

**„Die Beteiligung der Juden an Verbrechen gegen die englischen Kriegswirtschaftsgesetze hat das Judentum und den jüdischen Namen in England verfeimt, erklärte der Großrabbiner Dr. J. Hertz in einer Londoner Synagoge.“**

Der Rabbi wollte mit diesen Vorhaltungen sicherlich seine Rassegenossen zur größeren Vorsicht bei ihren dunklen Schiebergeschäften ermahnen, damit das englische Volk nicht erkennt, **welche Läuse es sich da in den Pelz gesetzt hat.** Seine Bemühungen dürften jedoch vergeblich sein. **So sind die Juden.** Erst hetzen sie die Völker in den Krieg, und während die Soldaten dieser Völker kämpfen und bluten, machen sie aus dem Kriege Geschäft, schaden, schieben und betrügen und füllen sich ihre schmutzigen Taschen auf Kosten ihrer Gastvölker. **In Deutschland wurde ihnen das Handwerk gelegt.** Wir haben sie von der deutschen Volksgemeinschaft abgesondert und sie mit dem gelben Judenstern gekennzeichnet. **Jedermann weiß:**



**Wer dieses Zeichen trägt, ist ein Feind unseres Volkes**

G.

## DER FÜHRER



**ST DER SIEG!**

Erfolgreich an allen Fronten stehen wir in unauslöschlicher Waffenkameradschaft Schulter an Schulter mit unseren tapferen Verbündeten im siegreichen Kampf. Das Vorfeld ist erobert. Die Schanzen der Feinde sind in unserer Hand. Jetzt gilt es, die letzte Bastion zu nehmen. Darum laßt uns zu diesem Sturm die Reihen noch enger schließen und wie eine stählerne Kette stehen um unseren Führer und das geliebte Vaterland!

HERMANN GÖRING

## Wir haben alle nur einen Willen,



und zwar den, der uns Kraft und Entschlossenheit gibt, trotz aller Belastungen diesen Krieg bis zum großen Sieg durchzuführen. Was auch die kommende Zeit für diesen Schicksalskampf unserer Nation von uns fordert, werden wir gemeinsam tragen, denn vor uns steht der Führer als Garant unserer Zukunft. Front und Heimat, das ganze Volk kennen nur ein Ziel:

## Sieg um jeden Preis!

I.

*Ein Kampf ein Wille ein Ziel!*



**Sieg um jeden Preis!**

J.



**13. MÄRZ 1938  
EIN VOLK EIN REICH  
EIN FÜHRER**

H.

## Haupttext 2: Nordamerikanische Berichte über die Goebbels-Rede

In ihrer Bearbeitung der Goebbels-Rede sollten die Kursmitglieder an Ihre Heimatzeitung "berichten". Jetzt können sie ihren Bericht mit einem Originalbericht aus der *Toronto Globe and Mail* vergleichen.<sup>7</sup> – Ü1

Was hat die Lokalzeitung der Kursmitglieder über die Goebbels-Rede berichtet? Die Studierenden können im Archiv nachforschen. – Ü2

## Haupttext 2: Nordamerikanische Berichte über die Goebbels-Rede

Ü1 Vergleichen Sie Ihre Fassung mit einem Originalbericht aus der *Torontoer Globe and Mail*.

### Goebbels Tells "Cruel Truth" To Nazis That Russian Drive "Eclipses All Imagination"

London, Feb. 19 (CP).—Propaganda Minister Paul Joseph Goebbels told what he called the "cruel truth" to the German people today—that "motorized robot divisions" of the Red Army had "broken loose with a power eclipsing all imagination," and that "we must act quickly and thoroughly or it might be too late."

"Danger is imminent," he was quoted as saying by the Berlin radio. "It is not the moment for asking questions how it happened. We must act, and this immediately and thoroughly."

The Nazi propagandist complained that other countries, including Britain and the United States, failed to realize the "Bolshevist-Jewish peril." He promised death to saboteurs, said Germany's living standard would fall lower and that many businesses would be closed to raise men both against Russia and against an Allied invasion to the west.

He again attempted to explain why Germany, who had a nonaggression pact with Russia, ever attacked that country, explaining that "in view of the big camouflaging and bluffing manoeuvres of Moscow we did not correctly estimate the war potential of the Soviet Union."

#### Warns Britain, U.S.

The Nazi propagandist, who usually stresses the theme that Germany is fighting "the Bolshevist Peril" in behalf of all Europe, today extended it to include Britain and the United States.

"What would England and the United States do if the worst happened and the European continent fell into the hands of the Bolsheviks?" he asked. "Is London trying to tell Europe that such a development would come to a halt at the Channel frontier?"

He went on: "I am not so keen as to expect that I could with my words alarm public opinion in neutral or even enemy states. I do not intend to. I know that the British press tomorrow will fall upon me, furiously yelling that I have stretched out the first peace

feelers because we are pressed on the Eastern Front. There can be no question of that."

"In Germany no one thinks today of any rotten compromise. The entire people solemnly thinks of a hard war. But I claim as the responsible spokesman of a leading country on the European Continent, the sovereign right to call danger a danger if it threatens not only our own country but our entire continent."

At another point he said: "Declarations on paper by the Kremlin or guarantee promises by London or Washington against these Bolshevik intentions make no impression whatever on us. The Occident is in danger."

Goebbels said Germany was the only country with the "military power or mentality" to keep Russia from conquering Europe. "They (the other countries) would be overrun in a few days by the motorized robot divisions of the Soviets."

#### Weeps for Democracies.

The Nazi Propaganda Minister also declared that "one's heart aches" to see what he called "signs of paralysis in the Western European democracies," caused, he said, by "Bolshevist-Jewish" infiltrations.

"The storm from the steppes (Russia) against Europe has broken loose this winter with a power eclipsing all imagination."

He said Germany recognized this danger in the summer of 1941 at "two minutes to 12 o'clock," and therefore had attacked Russia first.

Goebbels praised the German people for bearing up under the "misfortune" of Stalingrad, but said "the German nation now is facing its gravest problem," and that the Reich's defensive power must be strengthened even at the price of further lowering the living standard.

"We tried to wage war with the left hand, because we did not realize the full magnitude of the danger which we saw," he said. "The result is unsatisfactory. We now must wage war with all our strength. A war for the life of the nation must be waged with our lives."

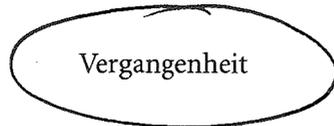
<sup>7</sup> *Toronto Globe and Mail*, 19.2.1943, S. 1

Ü2 Was hat Ihre Lokalzeitung über die Goebbels-Rede berichtet? Forschen Sie im Archiv nach.

## Gegenüberstellung: Geschichte muß nicht Vergangenheit sein

Die Gegenüberstellung entnehmen wir der Einführung in das Werk eines Gymnasiasten. Mit seiner Arbeit *Am Beispiel Weiden. Jüdischer Alltag im Nationalsozialismus* gewann Michael Brenner 1981 den ersten Preis beim Schülerwettbewerb des Bundespräsidenten zur deutschen Geschichte.

### Ü1 Was ist "Vergangenheit"? (Assoziogramm)



Ü2 Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu? Kreuzen Sie die entsprechende Antwort an (Skala: 1 = volle Zustimmung, 3 = weder Zustimmung noch Ablehnung, 5 = volle Ablehnung):

	stimme ich voll zu			lehne ich voll ab	
	1	2	3	4	5
1. Die Vergangenheit lebt in unseren Eltern.					
2. Die Vergangenheit läßt mich kalt.					
3. Die Vergangenheit muß "bewältigt" werden.					
4. Die Vergangenheit interessiert nur ältere Menschen.					
5. Die Vergangenheit ist angestaubt.					
6. Die Vergangenheit ist keineswegs so tot, wie man annimmt.					
7. Die Vergangenheit ist mehr als Zahlen, Daten, Fakten.					
8. Die Vergangenheit ist ein Teil der Gegenwart.					

Vergleichen Sie Ihre Antworten mit denen der anderen Kursmitglieder. Welche Thesen sind kontrovers, welche finden die größte Zustimmung, welche rufen die heftigste Ablehnung hervor? Warum?

## Gegenüberstellung: Geschichte muß nicht Vergangenheit sein

In der Gegenüberstellung spricht Michael Brenner als junger Mensch von der Gegenwärtigkeit des scheinbar Alten, Vergangenen.<sup>8</sup> Der Text kehrt also die Perspektive des Kapitels um, führt damit zum Titel des Themenbereichs zurück und bereitet dadurch auf Kapitel 22 vor.

### Bearbeitungsvorschläge

1. Lassen Sie die Studierenden ein Assoziogramm zum Begriff "Vergangenheit" anfertigen. – Ü1
2. Durch Ü2 wird der Wortschatz des Auszugs vorentlastet. Gleichzeitig können die Kursmitglieder zu einigen Thesen des Textes (in positiver oder negativer Form) Stellung nehmen. Nach Ausfüllen des kurzen Fragebogens können die Ergebnisse im Plenum verglichen und besprochen werden. – Ü2

8. Michael Brenner: *Am Beispiel Weiden. Jüdischer Alltag im Nationalsozialismus*. Würzburg: Arena-Verlag, 1983.

3. Jetzt liest die Gruppe den Text.
4. Was fällt der Gruppe auf?

Lesen Sie bitte jetzt einen Auszug aus Michael Brenners Buch:

### **Geschichte muß nicht Vergangenheit sein**

Die Auseinandersetzung mit einem unbequemen Thema hat auch unbequeme Reaktionen zur Folge. Beschäftigt man sich mit der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft, muß man Schon-wieder-Hitler- und Was-geht-mich-das-an-Seufzer, heuchlerische Gratulationen von Leuten, die das Thema lieber mit Schweigen "bewältigt hätten" sowie anonyme Anrufe und Drohbriefe leider in Kauf nehmen.

Eben diese Reaktionen aber zeigen Notwendigkeit und Aktualität der Auseinandersetzung mit dem dunkelsten Kapitel deutscher Geschichte. Die heftigen, zum Großteil jedoch positiven Reaktionen zeigen auch, daß diese Zeit keineswegs so tot ist, daß es sich bei diesem Teil Geschichte nicht um angestaubte Vergangenheit handelt. Diese Geschichte lebt in unseren Eltern und Großeltern, sie lebt in schlechtem Gewissen und schmerzhaften Träumen, sie lebt in fragwürdigen Geschichtsstunden und ernstgemeinter Aufarbeitung, sie lebt in Hakenkreuzschmierereien ebenso wie in Gedenkfeiern.

Der Mensch, der tagsüber "im Dienst" als Folterknecht taugte und abends bester Familienvater sein konnte, ist nicht mit dem Ende eines Herrschaftssystems ausgestorben. All diese Unmenschlichkeiten, zu denen Menschen fähig sind, müssen nur unter der Oberfläche hervorgeholt werden; von einem starken Mann, einem "kleinen Hitler", nach dem, wie es scheint, schon wieder viele rufen.

Es ist keine Vergangenheit, die verarbeitet werden soll, es ist unsere Gegenwart, mit der wir uns auseinandersetzen müssen. Diese Erkenntnis mag wohl Hauptmotiv für über 13 000 Schüler gewesen sein, die sich in Wettbewerbsarbeiten mit der Zeit des Dritten Reichs auseinandergesetzt haben.

Auch dieses Buch entstand ursprünglich als Beitrag zum "Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten", der alljährlich von der Kurt-A.-Körber-Stiftung ausgeschrieben wird und im Jahre 1980 "Alltag im Nationalsozialismus" zum Thema hatte. "Alltag im Nationalsozialismus", das bedeutet, nicht über die Hitler, Goebbels, Göring zu berichten, nicht nach Verträgen und Verhandlungen von Politikern zu forschen und sich nicht über bloße Zahlen, Daten und Fakten zu stürzen; es bedeutet vielmehr aufzuzeigen, wie die Menschen außerhalb des Rampenlichts gelebt haben und was sich in Orten, fern von den Schalthebeln der Macht, abgespielt hat.

Ü3 Bitte fassen Sie Brenners Thesen zusammen.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_

Wie stehen Sie zu diesen Thesen? Fallen Ihnen Beispiele (Belege) zu den Thesen ein?

Ü4 Gehen Sie auf den ersten Absatz ein: Was für Reaktionen hat Brenner wohl erfahren? Was besagen diese Reaktionen über die Gültigkeit seiner Thesen?

Ü5 Gibt es Themen in Ihrer Gesellschaft, die ähnliche Reaktionen hervorrufen würden? Welche? **Hausaufgabe:** Schreiben Sie bitte den Anfang eines Aufsatzes beziehungsweise ein Thesenpapier zu einem solchen Thema.

5. Fordern Sie die Studierenden auf, Brenners Thesen zusammenzufassen. Wie stehen sie dazu? Fallen ihnen Beispiele (Belege) zu diesen Thesen ein? – Ü3
6. Gehen Sie auf den ersten Absatz ein: Was für Reaktionen hat Brenner wohl erfahren? Was besagen diese Reaktionen über die Gültigkeit seiner Thesen? – Ü4
7. Gibt es Themen in der Gesellschaft der Studierenden, die ähnliche Reaktionen hervorrufen würden? Welche? – Ü5
8. **Hausaufgabe:** Die Kursmitglieder schreiben den Anfang eines Aufsatzes beziehungsweise ein Thesenpapier zu einem in Ü5 genannten Thema.
9. In diesem Zusammenhang sei auf den Film *Das schreckliche Mädchen* (englischer Titel: *The Nasty Girl*) hingewiesen, der die Reaktionen auf einen ähnlichen preisgekrönten Versuch, die NS-Vergangenheit einer deutschen Stadt aufzuarbeiten, darstellt.

# Kapitel 21

In diesem Kapitel sollen die sprachlichen Aspekte der Vergangenheit stärker betont werden.

## **Vorentlastung**

### **Bearbeitungsvorschläge**

1. Lassen Sie die Gruppe Assoziationen und Ideen zum Thema "Briefeschreiben" sammeln. – Ü1
2. Zuordnungsübung und Diskussion zu verschiedenen Registern der Anrede- und Schlußformen im Brief. – Ü2; Ü3
3. **Hausaufgabe:** "Wenn Sie in Urlaub fahren und einen Brief nach Hause schreiben, was schreiben Sie denn so darüber, was Ihnen passiert ist?" Lassen Sie einen Brief schreiben; vergleichen Sie anschließend die Briefe.

# “Es war einmal . . .”: Erzählen der Vergangenheit

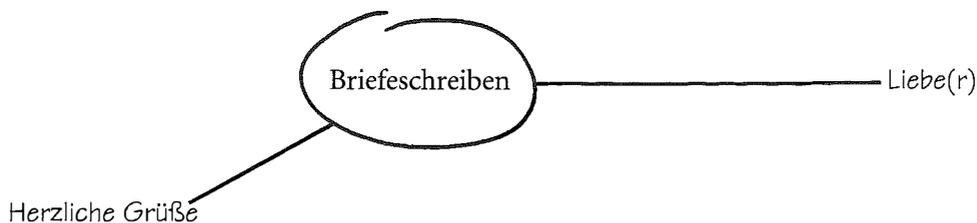
Wenn man über die Vergangenheit spricht, dann muß man auch die verschiedenen Zeiten (Tempora) der Vergangenheit beherrschen. In diesem Kapitel wollen wir uns besonders mit dem *Erzählen* der Vergangenheit beschäftigen, und das Tempus des Erzählens ist das Präteritum (zur Wiederholung siehe Eppert Kapitel B 2, besonders B 2.3f.). Das Präteritum ist besonders wichtig, weil

1. Formen und Verwendungsweise häufig Schwierigkeiten bereiten;
2. es auch als Basis des Konjunktivs II dient;
3. es das Tempus von Erzählungen ist;
4. es auch in der gesprochenen Sprache recht produktiv ist und im norddeutschen Sprachgebiet sogar dominiert.

Sie werden dabei auch sehen, daß es nicht nur Schweres oder Ernstes in und von der Vergangenheit zu berichten gibt.

## Vorentlastung

Ü1 Assoziogramm. Was fällt Ihnen konkret zum Thema “Briefeschreiben” ein?



Ü2 Anrede und Schluß in Briefen. Was gehört zusammen?

- |   |                          |   |                         |
|---|--------------------------|---|-------------------------|
| 1 | Exzellenz                | a | Auf Wienerschnitzel     |
| 2 | Hochverehrte(r)          | b | Ergebenst               |
| 3 | Liebe(r)                 | c | Herzliche Grüße         |
| 4 | Liebes Zuckermäuschen    | d | Hochachtungsvoll        |
| 5 | Liebes Schatzi           | e | In Liebe                |
| 6 | Mein kleiner Bär         | f | Liebe Grüße             |
| 7 | Schnucki                 | g | Mit freundlichen Grüßen |
| 8 | Sehr geehrte(r)          | h | Tausend Küsse           |
| 9 | Misters and Mississippis | i | Tschüss                 |

Ü3 Sortieren Sie bitte, was formal, freundschaftlich, geschäftsmäßig . . . ist.

formal	freundschaftlich	geschäftsmäßig	Spaß

Ü4 Stellen Sie sich bitte vor, Sie sind in Urlaub. Schreiben Sie bitte einen Brief nach Hause. Benutzen Sie eventuell Elemente, die Sie in Ü2 gesammelt haben.

-

## Haupttext 1: Brief aus Bad Aibling

Ü1 Ordnen Sie bitte die "Briefteile" im Kasten den entsprechenden Textpartien im "Brief aus Bad Aibling" zu. (Hinweis: nicht jeder "Teil" wird in jedem Brief realisiert.)  
Umranden Sie die Teile mit verschiedenen Farben.

### Brief aus Bad Aibling

Adresse	Hochwohlgeborne Anni, liebe Ehefrau und Zuckerschnecker!
Absender	Liebe Frau, teile Dir mit, daß ich in Bad Aibling gut angekommen bin. Bei Ankunft stiegte ich aus demselben Zug aus, in dem ich am Bahnhof zu München einstieg. [ . . . ] Die Eisenbahnfahrt ging sehr schnell, da es ein Schnellzug war; wäre es ein Güterzug gewesen, wäre die Fahrt natürlich nur Güter gewesen. Während der Fahrt aßte ich mein Butterbrot und trankte meinen roten Wein. Vis a vis von meinem Schnellzug sauste auf einmal ein anderer Schnellzug vorbei, und zwar so schnell, daß man die Leute, die in dem anderen Schnellzug saßen, kaum grüßen konnte, obwohl vielleicht ein guter Bekannter hätte drinsitzen können, der dann am andern Tag zu mir gesagt hätte: Gestern waren Sie aber protzig, weil Sie mich nicht einmal begrüßt haben.
Anrede	
Datum	Die Fahrt ging dann weiter; auf einmal wurde es mir not, die Notkabine war aber besetzt; deshalb zogte ich die Notbremse und der Zug stund. Der Eisenbahnbesitzer stiegte zu mir in das Kouplet und schrub mich auf wegen Notzug. [ . . . ]
Einleitung	In Aibling selbst ist es sehr schön, obwohl es, glaube ich, sehr wenig Weinkneipen dort gibt. Gestern hat mich der Kurarzt untersucht, er meint, ich müßte nicht im Bett liegen bleiben, nur bei Nacht müsse ich im Bett bleiben, was ich ja so wie so getan hätte. Sonst geht es mir gut; ich habe mein eigenes Zimmer, in welchem sechs Betten stehen, wovon aber nur vier besetzt sind von vier Patientinnen. Ich schließe nun meinen Brief und hoffe, daß Du mir in München treu bleibst, wenigstens halbe treu, zum mindesten viertel über zwei. Meine Uhr habe ich vergessen, wir haben auch in unserem Schlafsaal keine Uhr. Wenn Du mir wieder schreibst, schreibe bitte in den Brief hinein, wieviel Uhr es ist. Ich weiß gar nicht, wie ich an der Zeit bin.
Hauptteil	
Schlußformeln	
Verabschiedung	Es grüßt und küßt Dich hochachtungsvoll ergebenst Nepermuk Semmelmeier, Patient, z.Zt. Bad Aibling

## Haupttext 1: Brief aus Bad Aibling

### Bearbeitungsvorschläge

1. Leiten Sie über auf einen "ganz besonderen Brief", den Nepermuk Semmelmeier "irgendwann in der 1. Hälfte des Jahrhunderts an seine Frau" geschrieben hat.<sup>1</sup> Daß sich in einem "ernsten" Themenbereich ausgerechnet der Brief eines Komikers findet, geschieht übrigens durchaus bewußt: nicht nur weil er einen—sicher willkommenen—Kontrast zum Hauptthema darstellt, sondern weil er unter anderem auch einen—ungewöhnlichen—Zugang zur Vergangenheit präsentiert.

Sie können ein paar biographische Hinweise zu Karl Valentin geben: Münchner Komiker; ist und war sehr populär; schrieb und sprach meist im Dialekt (der Brief ist also schon deshalb etwas Besonderes; siehe das im letzten Absatz des Briefes enthaltene Dialektwortspiel auf "halbe treu" [= "halb drei"; daher die darauf folgenden Anspielungen auf die Uhrzeit]; Karl Valentin-Museum am Isartorplatz in München). Bad Aibling ist ein oberbayerischer Kurort.

2. Lassen Sie die Gruppe die "Briefteile" im Kasten den entsprechenden Textpartien im "Brief aus Bad Aibling" zuordnen. (Hinweis: nicht alle "Teile" werden hier realisiert.) – Ü1

1. Karl Valentin: *Alles von Karl Valentin*. Hg. von Michael Schutte. München: Piper, 1978, S. 45.

3. Präsentieren Sie den Text auf Overheadfolie und lassen Sie ihn von der Gruppe lesen.

Was fällt denn Besonderes auf? (Anrede, Schluß, kein Datum, Inhalt, Einzelzimmer, teilt es mit 4 Patientinnen, Uhrzeit, Notbremse-Notzug, Weinkneipen in der Kur und in einer Biergegend, Tempus inkonsequent benutzt, "Tippfehler" / Präteritumformen . . . )

4. Greifen Sie die Präteritumformen als Besonderheit heraus. Ihre Bedeutung können Sie unter Bezug auf (2)-(4) in der Vorbemerkung herausstellen. Bilden Sie Zweiergruppen. Lassen Sie alle vermeintlich falschen Präteritumformen unterstreichen. Die Studierenden sollen bei Diskrepanzen in der Bewertung die Entscheidungen in der Kleingruppe auf Deutsch diskutieren.

### Erweiterung/Kontextualisierung

#### Bearbeitungsvorschläge

1. Wiederholen Sie in der Gesamtgruppe die Bildungsregularitäten für das Präteritum mit Hilfe eines Tafelbildes oder auf Overheadfolie.
2. In Zweiergruppen "korrigieren" die Kursmitglieder Nepermuk Semmelmeier.
3. Warum schreibt Herr Semmelmeier einen solchen Brief? Entstehen Bedeutungsunterschiede und Ähnliches durch die Verwendung des ("falschen") Präteritums? Was bezweckt der Autor?

Ü2 Unterstreichen Sie bitte alle Formen des Präteritums in diesem Text. Wenn Sie "falsche" Formen finden, unterstreichen Sie bitte auch diese.

Ü3 Diskutieren Sie bitte (mit Hilfe Ihrer Grammatik): Welche Formen sind falsch und warum?

### Erweiterung/Kontextualisierung

Ü1 Nepermuk war wohl so krank, daß er die Grammatik vergessen hatte. Bitte korrigieren Sie den Brief.

Präteritum		
Schwache Verben		Starke Verben
regelmäßig (-t)	unregelmäßig (-t + Vokalveränderung)	Vokalveränderung
sagen - sagte arbeiten - arbeitete	bringen - brachte denken - dachte wissen - wußte können - konnte müssen - mußte dürfen - durfte	geben - gab lesen - las essen - aß trinken - trank sitzen - saß kommen - kam bleiben - blieb fliegen - flog laufen - lief fahren - fuhr helfen - half



Bayern: Wasserburg am Inn

Ü2 Schreiben Sie eine Antwort von Frau Semmelmeier nach Bad Aibling, aber in "korrektem" Deutsch.

4. Die Studierenden schreiben eine Antwort von Frau Semmelmeier nach Bad Aibling, aber in "korrektem" Deutsch.  
– Ü2

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Einleitung

Hinsichtlich der Entwicklungen in der damaligen Sowjetunion schrieb Beatrice Heuser 1989 in der *ZEIT*: "... [D]as Selbstverständnis eines Staats spiegelt sich darin wider, wie weit er bereit ist, die eigenen historischen Grundlagen ohne politische Rücksichten offenzulegen und der Kritik preiszugeben. So konnte man den Geist des Prager Frühlings daran erkennen, daß die Reformer die Archive öffneten" (Nr. 39, 29.9.1989). Die Bereitschaft, zur eigenen Geschichte zu stehen, ist ein wichtiges kritisches Merkmal nicht nur für ehemals sozialistische Staaten; auch im Falle der deutschen—und jeder anderen—Gesellschaft ist sie von Belang.

Thema dieses Kapitels ist die Dialektik von Vergangenheit und Gegenwart. Darunter ist nicht so sehr die Abfolge von Ereignissen, sondern eher die Präsenz des Vergangenen in der Gegenwart zu verstehen (siehe Kapitel 20, Gegenüberstellung). Wir gehen dabei von der Auffassung aus, daß die Gegenwart von der Vergangenheit nicht nur durch (frühere) Ereignisse, sondern vor allem von unserem Verständnis/Begreifen und unserer Einstellung dazu bestimmt ist.

Es handelt sich also um die Rezeption des Vergangenen und die Frage, wie man sich dem Vergangenen stellt. Wie sich immer wieder zeigt, ist der Zugriff der Vergangenheit auf die Gegenwart umso größer, desto mehr sie (die Vergangenheit) ignoriert oder unterdrückt wird. Konsequenterweise gilt, daß erst das Erkennen der Vergangenheit die Möglichkeit schafft, selbstbestimmend in der Gegenwart zu leben. Ansonsten bestimmen

(uns) die (undurchschauenden) Mechanismen des Vergangenen.

Diesen Aspekt der "Vergangenheitsbewältigung", der in Philosophie und Psychologie große Beachtung gefunden hat, wollen wir hier also aufnehmen und den Studierenden zugänglich machen. "Vergangenheitsbewältigung" bedeutet hier also nicht, das Vergangene ungeschehen zu machen oder "abzuhaken", sondern durch die "Erkenntnisschritte" "erinnern, wiederholen, durcharbeiten" (Mitscherlich), die Relevanz des Vergangenen für das Gegenwärtige und Zukünftige durchschaubar zu machen. Wie wir dieses kritische, komplizierte, empfindliche und (manche werden meinen) gewagte Thema anpacken wollen, stellen wir im folgenden dar.

Obwohl es sich bei der NS-Zeit um eine spezifische und in ihrer Art beispiellos katastrophale Periode handelt, scheinen dennoch einige Strategien ihrer Bewältigung generalisierbar. Diese Generalisierung kann durch die Bearbeitung der Erweiterung und des 2. Haupttextes erreicht werden. Sie bietet eine weitere Perspektive in der Behandlung des Themas, neben den Perspektiven von Deutschen gegenüber deutscher Geschichte (Werbung, Leserbrief, Politikerrede, satirisches Lied). Die zweite betrifft die nichtdeutsche Perspektive deutscher Geschichte (Leserbriefe, Pressestimmen, Zeitungsberichte). Die dritte leitet über zur kanadischen, amerikanischen, australischen, britischen Perspektive der eigenen Geschichte/Gegenwart (zum Beispiel Behandlung von Minderheiten im Zweiten Weltkrieg und später). Und die vierte ist die der Abstraktion (psychologischer/philosophischer Text).

Dieses Kapitel stellt also eine zeitliche und räumliche Weiterführung von Kapitel 20 dar; jetzt wird vom Standpunkt des Gegenwärtigen und Nordamerikanischen aus über die deutsche Vergangenheit reflektiert.

## Vorentlastung: "Eine schöne Geschichte"

Hier handelt es sich um eine Anzeige (Selbstdarstellung), die sich aus visuellen und sprachlichen Elementen zusammensetzt. Die bekannte Kondensmilch-Firma Bärenmarke faßte 1987 ihre "schöne Geschichte" anlässlich des fünfundsiebzigsten Jahrestages ihrer Gründung (1912) zusammen.

Bevor sich die Kursmitglieder mit diesem Text befassen, sollte ihnen im allgemeinen klar sein, daß sich das ganze Kapitel mit der Problematik der Beziehung "Gegenwart-Vergangenheit" befaßt. Bei der Präsentation des Textes kann aber auf eine Einleitung verzichtet werden. Vielmehr sollen die Studierenden sich an der Entwicklung/Wiederentdeckung des Themas aktiv beteiligen, und erst später sollen Sie, wenn nötig, steuernd eingreifen. Statt einer Einleitung könnten sich aber zwei Assoziogramme zu dem Kernbegriff des Textes anbieten.

## Bearbeitungsvorschläge

1. Klären Sie, was Geschichte und was eine schöne Geschichte ist (Assoziogramme). – Ü1; Ü2

# “Eine schöne Geschichte”:

## Zur Aktualität der jüngeren deutschen Vergangenheit

### Einleitung

In diesem Kapitel sollen Sie untersuchen, wie präsent das Vergangene in der Gegenwart ist. Sie sollen hier also keine Geschichte schreiben. Sie sollen vielmehr Strategien erproben, die Ihnen beim kritischen Verstehen der Gegenwart helfen. Damit Sie die ganze Reichweite des Themas erkennen können, haben wir für Sie eine Reihe ganz verschiedener Textsorten ausgewählt, von einer trivial erscheinenden Werbeanzeige bis hin zum wissenschaftlichen Text. Die Texte demonstrieren und besprechen, wie Deutsche und Nicht-Deutsche der Gegenwart sich mit der nationalsozialistischen Vergangenheit auseinandersetzen.

### Vorentlastung: “Eine schöne Geschichte”

Ü1 Umfrage: Was ist in Ihren Augen “Geschichte”? Schreiben Sie bitte kurz die wichtigsten Ideen dazu auf. Sie kommen später noch einmal darauf zurück.

Geschichte

Ü2 “Eine schöne Geschichte”: Was fällt Ihnen dazu ein/auf?

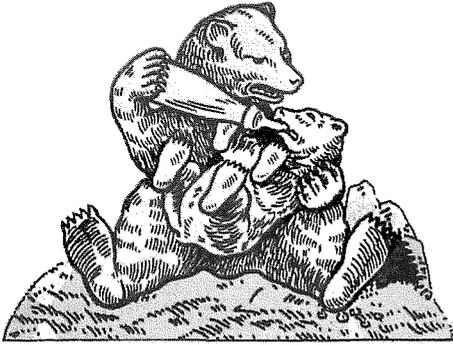
Eine schöne Geschichte

2. Jetzt präsentieren Sie den Text. In diesem Stadium des Kurses sollte die Gruppe in der Lage sein, ihre Reaktionen auf den Text spontan zu artikulieren. Etwas stärker steuernd können Sie aber vorgehen, indem Sie provokative Fragen stellen der Art: “Was um Himmels Willen hat denn Kondensmilch mit unserem Thema zu tun?”, “Warum steht ein Text über Kondensmilch am Anfang eines Kapitels, das sich mit der Aktualität der Geschichte befassen will?” oder ähnliches.

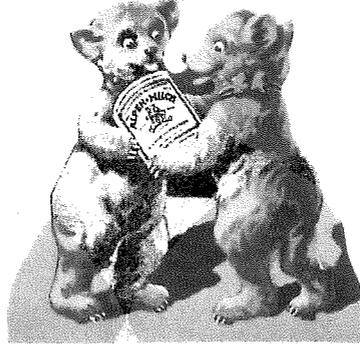
Sammeln Sie weitere Fragen und Kommentare und lassen Sie sie an die Tafel schreiben.

3. Lassen Sie diese Meinungen ordnen und formen Sie Muster: Welche Fragen oder Kommentare ähneln sich, wiederholen sich, gleichen sich, lassen sich austauschen oder gegenüberstellen, ergänzen sich (eventuell als Teil einer logischen Progression)? Welche besonderen Vokabel-, Syntax-, Tempus- oder anderen Probleme gibt es? Welche Rolle spielt dabei die graphische Darstellung?

# 75 JAHRE BÄRENMARKE. EINE SCHÖNE GESCHICHTE MIT 7.575 GEWINNEN.



**1912** Ein spektakuläres Ereignis: Aus guter Alpenmilch machen wir mit viel Sorgfalt die erste angezuckerte 10%ige Kondensmilch in Deutschland. Unsere Bärenmarke.



**1914** Die Bärenmarke ist schon in aller Munde. Besonders kleine Kinder und ihre Mütter lieben sie. Denn sie ist die erste haltbare konzentrierte Alpenvollmilch.



**1923** In Köln wechselt die teuerste Bärenmarke-Dose aller Zeiten für sage und schreibe 35 Billionen Reichsmark ihren Besitzer.



**1936** Bei einer guten Tasse Kaffee - verfeinert mit unserer Bärenmarke - lauschen Millionen der Übertragung aus dem Berliner Olympiastadion.



**1949** Es gibt fast schon wieder alles zu kaufen, was das Herz begehrt. Natürlich auch unsere gute Bärenmarke. Zum ersten Mal zu DM-Preisen.



**1954** Die Bärenmarke kommt auf den Nierentisch. Besonders beliebt ist sie zu „echtem Bohnenkaffee“, den man jetzt überall wieder bekommt.



**1962** Die Bärenmarke wird 50 und unser Bär rundlicher. Bei seinem ersten Auftritt im Werbefernsehen prägt er den Satz, der bis heute seine Gültigkeit hat: Nichts geht über Bärenmarke.



**1974** Deutschland wird wieder Fußballweltmeister. Und wie schon 20 Jahre zuvor genießen die Freunde des runden Leders ihren Kaffee vor dem Bildschirm. Goldbraun und vollmundig im Geschmack. Dank der guten Bärenmarke.

So können Sie gewinnen: Coupon bitte auf eine Postkarte kleben und diese bis zum 28. 2. 1988 einsenden an: Bärenmarke, Geburtstags-Gewinnspiel, 8000 München 100. Weitere Teilnahmekarten gibt es im Handel. Mitarbeiter der Firmen-Gruppe Allgäuer Alpenmilch AG/Unifranck GmbH dürfen nicht mitmachen. Bei mehr als 7.575 Einsendungen entscheidet das Los. Der Rechtsweg ist ausgeschlossen.



**1987** Vieles hat sich seit Beginn unserer Geschichte geändert. Die hohe Qualität der Bärenmarke ist geblieben. Seit 75 Jahren. Zum Geburtstag verlosen wir 75 Reisen, 6 Tage für 2 Personen, ins Allgäu - die Heimat der Bärenmarke. Und 7.500 faszinierende Bildbände „Naturparadies Alpen“. Viel Glück! Nichts geht über Bärenmarke.



### Ü3 Bedeutungen erschließen—Hypothesen formulieren.

Einiges ist vielleicht nicht ganz klar. Formulieren Sie Ihre Hypothesen und überprüfen und diskutieren Sie sie.

#### Redemittel

Ich könnte mir vorstellen, daß . . .  
Es könnte (doch aber auch) sein, daß . . .  
Angenommen . . .  
Vorausgesetzt . . .  
Wenn man annimmt . . .  
Vergleichbare Texte zeigen, daß . . .  
Das kann nicht sein/zutreffen, denn . . .  
So wohl nicht, aber . . .  
Mag (schon) sein . . .  
Angesichts der Tatsache, daß . . .

---

---

---

### Ü4 Haben Sie unter anderem an folgende Fragen gedacht? Wie würden Sie sie beantworten?

- Welche Zeiten und Zeitintervalle wurden gewählt?
- Welche Zeiten wurden ausgelassen? Warum wohl?
- Wie werden die ausgewählten Zeiten dargestellt?
- Wie verhalten sich Text und Abbildung zueinander?
- Gäbe es andere Darstellungsmöglichkeiten für eine bestimmte Zeit?
- Was für ein Gesamtbild—der Zeiten wie der Firma—entsteht?
- Was besagt der Text, wie er dasteht im Vergleich zu einem hypothetischen Text (sowohl in der Darstellung der einzelnen Abschnitte als auch in den ausgewählten Zeiten), wie Sie ihn entworfen hätten?

### Ü5 Untersuchen Sie bitte (in Gruppenarbeit oder als **Hausaufgabe**) die Bild-Text-Beziehung eines beliebigen Jahres. Benutzen Sie bitte Lexika. Besprechen Sie Ihre Beobachtungen anschließend im Plenum.

### Ü6 Bitte suchen Sie (oder beschreiben Sie) ähnliche Anzeigen oder Werbespots aus Ihrer Umgebung.

### Ü7 Schreiben Sie einen neuen Werbetext zur Bärenmarke-Anzeige (für Ihre Landsleute) oder zu einer von Ihnen gefundenen Anzeige (für potentielle deutsche Kunden).

4. Lassen Sie Bedeutungen erschließen ("Inferencing"): Kleingruppen diskutieren mögliche Bedeutungen, anschließend werden die Ergebnisse in der Gruppe zusammengetragen. – Ü3
5. Die Studierenden sollten auch darauf aufmerksam gemacht werden, daß das, was nicht gesagt (ausgelassen, verschwiegen) wird, sinnstiftend wirken kann. – Ü4
6. In Gruppenarbeit wird jeweils die Text-Bild Beziehung eines beliebigen Jahres untersucht. Die Ergebnisse werden im Plenum verglichen und besprochen. – Ü5
7. Vielleicht interessiert es die Gruppe herauszufinden:
  - ob es ähnliche Anzeigen (zum Beispiel von Chemie-Konzernen, Auto-Herstellern usw.) gibt;
  - ob diese Art der Werbung jetzt zur Mode geworden ist; wenn ja, warum wohl?
  - ob es etwas Ähnliches von kanadischen/ amerikanischen/ englischen/ australischen Firmen gibt? Wenn ja, ließe sich ein Vergleich anstellen; wenn die Frage nur hypothetisch mit "ja" zu beantworten wäre: wie würden deren Anzeigen aussehen? Wenn dies eine besonders "deutsche Art zu werben" wäre: wie ließe sich diese Tatsache erklären?
  - welche Perioden/Episoden der Geschichte ihres Landes sich als problematisch erweisen könnten, falls damit geworben werden sollte? – Ü6, Ü7
8. Die Kursmitglieder können als Individuen oder als Gruppe (fiktive) Briefe an die Firma Bärenmarke (oder eine andere Firma) schreiben (siehe Musterbrief zum Schluß der Briefe). Zum Vergleich finden Sie unten Korrespondenz zu diesem Thema, die im Rahmen eines früheren Kurses geführt wurde.

Arbeitsgruppe German 410  
c/o Rüdiger Mueller  
Department of Germanic Studies  
1873 East Mall  
Vancouver, B.C. V6T 1W5  
Kanada

FAXED

An die Firmengruppe Allgäuer Alpenmilch AG/GmbH  
Prinzregentenstr. 155  
8000 München 80  
Federal Republic of Germany  
Telefax: 89-4116555

15. März 1991

**Betrifft:** Bärenmarke Zeitungsanzeige von 1987

Sehr geehrte Damen und Herren,

mit Interesse haben wir ihre 1987 in verschiedenen deutschen Zeitschriften erschienene Anzeige im Rahmen eines Universitäts-Deutschkurses studiert. Bei der Diskussion über die Aufmachung der Anzeige haben sich ein paar Fragen ergeben, auf die wir von ihnen gerne Antwort erbitten.

Es handelt sich um folgende Fragen:

1. Sie haben offensichtlich bestimmte, wichtige Daten in der Geschichte Deutschlands übersehen, oder absichtlich ausgelassen. Warum haben Sie die Daten, die Sie gewählt haben, anderen möglichen Daten vorgezogen? Die Zeitabschnitte 1914-23 und 1936-49 würden uns am meisten interessieren. Sprechen Sie die Kriegsgeschehnisse dieser Abschnitte absichtlich nicht an?
2. Warum haben Sie Ihrem Gewinnspiel den Titel "Eine Schöne Geschichte mit 7.575 Gewinnen" gegeben? Was uns am meisten interessiert ist, warum Sie es ausgerechnet eine "schöne Geschichte" nannten. War denn alles, was selbst zu den von Ihnen genannten Daten passierte "schön," oder haben Sie nur das "Schöne" herausgesucht?
3. Es ist uns auch aufgefallen, daß die Texte unter den einzelnen Bildern nicht die Originaltexte sein können und würden deshalb gerne wissen, warum Sie sich gegen

die Originaltexte entschieden haben und würden ferner gern die Wortlaute der Originaltexte wissen.

4. Wir fragen uns auch, was dieser Werbetext mit Ihrem eigentlichen Produkt zu tun hat. Warum sprechen Sie das Produkt nicht direkt an? Warum haben Sie es vorgezogen Ihre Kondensmilch mit diesen Texten gewissermaßen zu umschreiben?
5. Warum änderte sich das Bild Ihres Markenzeichens, des Bären, ständig? Wie erklären Sie die verschiedenen Darstellungen zu den verschiedenen Zeiten? Es interessiert uns besonders, warum der Bär 1912 als böses Tier dargestellt wurde und ab 1954 kuscheliger wurde. Der uniformierte Bär von 1936 hat unser Interesse auch sehr angeregt. Glauben Sie, daß diese Abbildung bei Ihrer Zielgruppe gut ankommt?
6. In Ihrer Reklame haben Sie immer Themen der Zeit angesprochen. Wie wird sich die Idee der Umweltfreundlichkeit in Ihren zukünftigen Reklamen ausdrücken? Und wie der "Fitness-Trend"? Da Kondensmilch doch relativ kalorienhaltig ist.
7. Uns würde auch interessieren, welcher Generation der Verfasser angehörte, der die neuen Texte schrieb.

Da wir im Unterricht weiter über die Anzeige sprechen möchten, wären wir Ihnen für eine baldige Nachricht sehr dankbar.

Mit freundlichen Grüßen

i. A. Rüdiger Mueller

Ü8 Schreiben Sie einen (fiktiven) Brief an die Bärenmarke (oder eine andere Firma) nach dem angegebenen Muster: Fragen Sie nach mehr Informationen—zum Beispiel zu den nicht erwähnten Jahren und Zeitspannen. (Weitere Adressen können sie aus Zeitschriften oder aus Telefonbüchern der größeren Städte ermitteln oder über die Handelskammern, Konsulate und Goethe-Institute erfahren; siehe auch Adressenliste in Themenbereich III)

Ü9 Vergleichen Sie Ihre Fragen nun mit den Fragen, die Mitglieder eines früheren Kurses der Bärenmarke gestellt haben, und lesen Sie die Antworten der Firma.

BMA

Allgäuer Alpenmilch AG, Postfach 80 01 26 - 8000 München 80

The University of British Columbia  
Arbeitsgruppe German 410  
Rüdiger H. Mueller  
c/o Hr. Prof. Jörg Roche  
1873 East Mall

Vancouver, B.C. Canada V6T 1W5



Prinzregentenstraße 155  
München

Telefon: 089 41 16-0 oder 41 16 - Durchwahl  
Fax: 089 41 16-555 oder 41 16 - Durchwahl  
Telex: 524 131 aamm d  
Telefax: 8980 13-AAAmu

Bank: Deutsche Bank AG, 8000 München  
BLZ 100 700 10, No. 1 560 200

ihre Zeichen/Nachricht vom

Unser Zeichen

Durchwahl (089) 4116-  
Telefon Telefax

Datum

	AA-MW	323	688	19.6.91
--	-------	-----	-----	---------

Unsere Anzeige "75 Jahre Bärenmarke" von 1987

Sehr geehrter Herr Müller,

Ihr Schreiben vom 27. Mai 1991 haben wir erhalten, mit Interesse gelesen und sind erstaunt was alles für Fragen bei einer Gewinn-Anzeige aufkommen können.

Wir werden uns bemühen, viele Fragen möglichst fundiert zu beantworten. Dies kostet jedoch etwas Zeit, da bereits 4 Jahre vergangen sind; schätzungsweise bis Mitte Juli können wir Ihnen Näheres mitteilen.

Eines kann jedoch schon jetzt betont werden:  
Es handelt sich um eine Promotion-Anzeige, anlässlich unseres Markenjubiläums (75 Jahre Bärenmarke), die dem Verbraucher lediglich

»unser Markentier - im Wandel der Zeit«

mit diversen Bildunterschriften zeigen sollte. Und dies vom Start des Produktes 1912 bis zum Erscheinen der Anzeige 1987.

Mit freundlichen Grüßen

ALLGÄUER ALPENMILCH AG  
Werbung und Verkaufsförderung



J. Ebersberger

AA 37/14.98

Kapitel 22 (YUP: April 1993)

Seite 99

Vorstand: Prof. Dr. Hans Dieter Klausener (Vorsitzender), Helmut Beitz, Josef Grottel, Dr. Uwe Nippert, Dr. Hans Grottel, Gerd Othmar, Rüdiger Fässler, Dr. Wolfgang Grottel  
Vorstand der Aufsichtsräte: Dr. Gerhard Röscher - Flugplatz München München HRB 83106



Allgäuer Alpenmilch AG - Postfach 80 01 26 - 8000 München 80

The University of British Columbia  
Arbeitsgruppe German 410  
Rüdiger H. Mueller  
c/o Herrn Prof. Jörg Roche  
1873 East Mall

Vancouver, B.C. CANADA V6T 1W5

Prinzregentenstraße 155  
München

Telefon: (089) 4116-0 oder 4116 + Durchwahl  
Fax: (089) 4116-555 oder 4116 + Durchwahl  
Telex: 524131 aamu d  
Teletex: 898013-AAAmu

Bank: Deutsche Bank AG, 8000 München  
Bl.Z. 70070010, Kto. 1560200

Ihre Zeichen/Nachricht vom	Unser Zeichen	Durchwahl (089) 4116- Telefon	Telefax	Datum
	AA-M-gw	580	688	10. Jul. 91

Ihr Schreiben vom 27. Mai 1991  
-Unsere Anzeige **"75 JAHRE BÄRENMARKE"** von 1987-

Sehr geehrter Herr Mueller,

ergänzend zu unserem Brief vom 19. Juni 1991 möchten wir heute möglichst umfassend auf Ihre sieben Fragen zur Jubiläums- und Aktionsanzeige der BÄRENMARKE antworten.

Zu Frage 1:  
**Warum gerade diese Daten gewählt wurden.**

Die Daten orientieren sich nicht an historischen Ereignissen, sondern geben im Sinne des Promotion-Themas "Die Bärenmarke im Wandel der Zeit" (75 Jahre Bärenmarke) den jeweiligen Zeitpunkt an, zu dem sich das Markenbild verändert hat. Und wie das Markenbild sich verändert hat, demonstrieren die über den Jahreszahlen abgedruckten Motive.

Zu Frage 2:  
**Eine schöne Geschichte.**

Auch hier orientierten wir uns nicht an der Historie. Wir sprechen von Geschichte der Marke, die sich zu allen Zeiten ihrer Entwicklung bei den Verbrauchern höchster Sympathie erfreuen konnte.

- Seite 2 -

AA 57/11.80

Vorstand: Prof. Dr. Hans Dieter Kalscheuer (Vorsitzender), Hugo Betz, Josef Blothe, Dr. Uwe Möller, Dr. Hans Oertel, Götz Oßwald, Roland Pässler, Dr. Wolfgang Quaisser  
Vorsitzender des Aufsichtsrates: Dr. Gerhard Rüschen - Registergericht München HRG 83106

The University of British Columbia  
- Seite 2. 10. Juli 1991 -

Zu Frage 3:  
**Die Texte.**

Die den Markenbildern zugefügten Texte nehmen jeweils Bezug auf Ereignisse oder Zeitgeist-Elemente, die in dem jeweiligen Jahr der Veränderung des Markenbildes von Bedeutung für eine breite Öffentlichkeit waren.

Zu Frage 4:  
**Warum keine Produktwerbung.**

Die Promotionanzeige ist nicht **Produkt-**, sondern **Marken-**orientiert. Es geht um die Historie eines beliebten Markenbildes in Deutschland – der **BÄRENMARKE**. Die Marke machte über die Jahre einen evolutionären Prozeß durch – und der wurde zum Gegenstand der Aussage.

Zu Frage 5:  
**Warum Veränderung des Markenbildes.**

Die Umsetzung eines Markenbildes muß sich über den Lebenszyklus einer Marke, den relevanten Zeitgeist-Elementen und Vorstellungen der Verbraucher anpassen.

Zu Ihrer Frage wäre noch anzumerken, daß der Bär ("Mutter und Kind") von 1912 noch eine realistische Darstellung verkörpert – er ist weder böse noch aggressiv. Es wird das typische "Mother care-Verhalten" bei den Bären gezeigt. Später wird im Sinne einer Umsetzung, die mehr an den sympathischen Teddybären erinnert, das Markenbild aktualisiert.

Die Abbildung von 1936 zeigt den Bär natürlich nicht in einer Uniform. Er trägt Kleidung eines Schulkindes mit Schulranzen auf dem Rücken, Tafellappen und Schwamm. Vor seinem Bauch trägt er seine Frühstückstasche.

Zu Frage 6:  
**Umwelt und Fitneß.**

Die Heimat – oder anders gesagt – die Herkunft der **BÄRENMARKE** ist das Allgäu.

Das Allgäu wiederum ist eine der schönsten Landschaften Deutschlands. Von hier, wo die Luft sauber und die Bäche klar sind, kommt die frische Milch von gesunden Kühen, die auf kräuterreichen Almen weiden. **BÄRENMARKE** unterstützt den deutschen Alpenverein in seiner Arbeit zum Schutz der Alpenregion.

- Seite 3 -

The University of British Columbia  
-Seite 3, 10. Juli 1991 -

Auch was die Verpackung betrifft, steht der Umweltaspekt im Vordergrund: die neue BÄRENMARKE gibt es in der umweltfreundlichen Glasverpackung.

Für die Verbraucher, die sich besonders um eine leichte Ernährung bemühen, hatte BÄRENMARKE schon 1974 "Die leichte 4" auf den Markt gebracht. Diese Milch hat nur noch einen Fettgehalt von 4 % - also fast soviel wie eine normale frische Milch.

Zur Frage "Kondensmilch und Kalorien" muß aber der Objektivität halber angemerkt werden, daß Kondensmilch in Deutschland zu 80 % für die Zubereitung von Kaffee verwendet wird und nur 7,5 g im Durchschnitt pro Tasse genommen werden. Selbst bei einem Intensiv-Kaffeetrinker ist somit kaum zu erwarten, daß er über den Kondensmilch - bzw. Kaffee- Konsum seine tägliche Kalorienaufnahme namhaft beeinflusst.

Zu Frage 7:  
**Der Texter.**

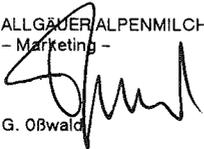
Da es sich in der Anzeige um einen Text handelt, der im Sinne einer Jubiläumsanzeige die Stationen einer Marke beschreibt und nur das Faktische beinhaltet, könnte er von einem Copywriter jeder Altersklasse geschrieben worden sein. Der Texter dieser Anzeige war damals (1987) 35 Jahre alt.

Wir hoffen sehr, daß damit Ihre Fragen Ihren Vorstellungen nach beantwortet worden sind. Sollte es jedoch noch Bereiche geben, über die Sie noch mehr Informationen benötigen, sind wir Ihnen jederzeit gerne behilflich.

Mit freundlichen Grüßen

ALLGÄUER ALPENMILCH AG  
- Marketing -

G. Obwald



Ü10 Wenn Sie mit den Fragen und Antworten nicht zufrieden sind, schreiben Sie bitte einen modifizierten Brief *unter Bezug auf* den ersten.

Hier haben Sie ein Muster für Ihren eigenen Brief:

Arbeitsgruppe German 08–15  
c/o Max Nell  
1945 Herman Newtick Circle  
Starker, Man. N7R 9Z1  
Kanada

An die Firma Bärenmarke  
Federal Republic of Germany

3. Februar 1994

**Betrifft:** Zeitungsanzeige von 1987

Sehr geehrte Damen und Herren,

mit Interesse haben wir uns mit Ihrer 1987 in verschiedenen deutschen Zeitschriften erschienenen Anzeige im Rahmen eines Universitäts-Deutschkurses auseinandergesetzt. Bei der Diskussion über die Aufmachung der Anzeige haben sich ein paar Fragen ergeben, auf die wir von Ihnen gerne Antworten erbitten.

Es handelt sich um folgende Fragen:

1. . . .
2. . . .
3. . . .

Da wir im Unterricht weiter über die Anzeige sprechen möchten, wären wir Ihnen für eine baldige Nachricht sehr dankbar.

Mit freundlichen Grüßen

i. A. Max Nell

9. Abschließend sollte ein Zwischenergebnis zum Umgang mit Geschichte formuliert werden, in dem Strategien wie "Verdrängung", "Auslassung", "Beschönigung" usw. zu Worte kommen sollten.  
– Ü11

Ü11 Was ergibt sich aus Ihren bisherigen Beobachtungen zum Umgang mit Geschichte? Welche Strategien zum Umgang mit Geschichte haben Sie bisher kennengelernt? Schreiben Sie bitte ein Zwischenergebnis.

### Haupttext 1: Leserbriefe an den *Kanada Kurier*

Bis jetzt ist das Thema grob umrissen worden. Eventuell wurden dabei einzelne Aspekte etwas stärker herausgehoben. Jetzt könnte das Thema präzisiert und eine neue Perspektive eingeführt werden. Dazu stehen Ihnen zwei Textsorten mit jeweils verschiedener Perspektive zur Verfügung.

Bei der ersten Textsorte handelt es sich um Leserbriefe, die aus der (Auslands)-Perspektive/ den (Auslands-)-Perspektiven von Deutschkanadiern auf den schon angesprochenen Teil der deutschen Geschichte reagieren: NS-Zeit, 40 Jahre Kriegsende und Holocaust-Verleugnung (Zündel).

Bei der zweiten Textsorte handelt es sich um einen Zeitungsbericht über ein von einem britischen Schriftsteller verfaßtes Buch über die Bundesrepublik Deutschland. Beide Textsorten eignen sich für den oben angegebenen Zweck. Wegen der Textsortenvariation empfehlen wir jedoch, an erster Stelle die Leserbriefe zu behandeln und den Zeitungsartikel als Alternative oder Ergänzung zu betrachten.

Die Leserzuschriften wurden im Frühjahr 1985 im *Kanada Kurier* abgedruckt. Sie repräsentieren einen Ausschnitt einer intensiven Debatte, die von Reportagen über den 40. Jahrestag des Endes des Zweiten Weltkrieges und den Prozeß gegen den in Kanada lebenden deutschen Staatsbürger Ernst Zündel ausgelöst wurde.

Die Briefe werden im Wortlaut wiedergegeben, allerdings mit einigen Verkürzungen, die durch "[ . . . ]" gekennzeichnet sind (statt des Namens des jeweiligen Briefschreibers stehen fingierte Namen).

Das Thema ist nicht leicht zu behandeln. Es besteht—wie bereits erwähnt—die Möglichkeit, daß Gefühle verletzt und Unverständnis verbreitet wird, statt daß die Studierenden zu ihrem eigenen kritischen und geschichtlich fundierten Standpunkt finden. In unserer Behandlung geht es zunächst nicht um den Wahrheitsgehalt des jeweiligen Briefes, sondern

um die Rekonstruktion und Analyse seiner Argumentationsweise. Allerdings sollen faktisch unhaltbare Behauptungen und unerschwingliche Annahmen nicht unwidersprochen und unkorrigiert bleiben. Das setzt ein sehr gutes Einfühlungsvermögen Lehrender sowie solide Kenntnisse der geschichtlichen Tatsachen voraus. Eine Auswahlbibliographie zum Thema NS-Zeit und Holocaust ist diesem Kapitel beigefügt.

Die Briefe sind in chronologischer Reihenfolge abgedruckt. Wir empfehlen, den ersten Brief im Plenum zu behandeln und die restlichen zunächst in Kleingruppen zu bearbeiten. (Man kann auch den einen oder den anderen weglassen.) Zur Auseinandersetzung mit diesen Texten gehören also folgende Schritte:

- (Plenum) 1. Einführung in das Thema; Hintergrund zum Fall Zündel lesen.
- (Plenum) 2. Anhand des 1. Briefes Modell entwickeln, wie man an die Briefe herangeht (siehe Bearbeitungsvorschläge zum ersten Brief).
- (Gruppen) 3. Kleingruppen beschäftigen sich jeweils mit einem der restlichen Briefe.
- (Plenum) 4. Gruppen berichten im Plenum über ihre Ergebnisse.
- (Plenum) 5. Vergleichende Analyse der Annahmen, Argumente und Argumentationsstrategien sowie der Gültigkeit/ Glaubwürdigkeit der verschiedenen Briefe; (stichwortartige) Zusammenfassung der Standpunkte.

Stichwörter zum ersten Schritt finden Sie am Anfang dieses Abschnittes. Die Methodik der Schritte 3, 4 und 5 ist bereits bekannt, das Spezifische darin ergibt sich aus Schritt 2. Deshalb beschränken wir uns hier auf eine detaillierte Beschreibung dieses Schrittes.

## Haupttext 1: Leserbriefe an den *Kanada Kurier*

Folgende Leserzuschriften wurden im Frühjahr 1985 im *Kanada Kurier* abgedruckt. Sie repräsentieren einen Ausschnitt einer intensiven Debatte, die von Reportagen über den 40. Jahrestag des Endes des Zweiten Weltkrieges und den Prozeß gegen den in Kanada lebenden deutschen Staatsbürger Ernst Zündel ausgelöst wurde. Zündel bestritt, daß der Holocaust (der organisierte Massenmord an den europäischen Juden) stattgefunden hat.

### Zum Hintergrund

Ernst Zündel/Zundel wurde 1939 im Schwarzwald geboren und kam mit 17 Jahren nach Kanada. Der deutsche Staatsangehörige Zündel darf sich als "permanent resident" unbegrenzt in Kanada aufhalten. Teile der deutschen Presse berichten in diesem Zusammenhang gerne von dem "kanadischen Staatsbürger Zündel", während die kanadische Presse häufig auf das Merkmal "German born" verweist.

Von Toronto aus hat er Schriften verbreitet, die vor allem:

- die historischen Fakten des Holocaust bezweifeln (Stichwort "Holocaustlüge");
- die Anzahl der im Zweiten Weltkrieg getöteten Juden und die Absicht der Nazis, die jüdische Bevölkerung Europas auszurotten, in Frage stellen; und
- eine Konspirationstheorie vertreten, nach der Zionisten, Banker, Kommunisten und Freimaurer sich zusammengefunden hätten, um ihre eigenen Ziele (zum Nachteil des christlichen Abendlandes) zu verfolgen.

Zündel wurde der "Verbreitung falscher Nachrichten" angeklagt. Das Gerichtsverfahren dauerte vom 7. Januar bis 25. Mai 1985. Zündel wurde von den Schöffen für schuldig befunden, und der Richter verurteilte ihn zu einer Gefängnisstrafe. Die Verteidigung legte Revision ein, die auch Erfolg hatte. Bei einem neuen Prozeß, in dem der Richter ausdrücklich die Faktizität des Holocausts juristisch bestätigte ("judicial notice"), wurde Zündel von den Schöffen erneut für schuldig befunden. Auch diesmal wurde er zu einer Haftstrafe verurteilt, auch diesmal legte die Verteidigung Revision ein. 1991 wurde Zündel in Deutschland verhaftet, als er an einem Treffen Rechtsradikaler teilnehmen wollte; das Amtsgericht München verurteilte ihn zu einer Geldstrafe in Höhe von 12.600 DM. 1992 entschied der Oberste Gerichtshof Kanadas, daß das Gesetz, nach dem Zündel verurteilt worden war, verfassungswidrig sei. Obwohl das Gericht ihn daraufhin freisprach, hat es seinem Antrag, die "judicial notice" des Richters im zweiten Prozeß zu verwerfen, nicht stattgegeben; diese "judicial notice" besteht also noch.

### Bearbeitungsvorschläge zum ersten Brief

1. Der auf Overhead-Folie projizierte Brief wird von der ganzen Gruppe gelesen.
2. Sammeln Sie Reaktionen (Kommentare) und Fragen; wegen der in Punkt 4e ausgeführten Methodik empfiehlt es sich, hier besonders auf die emotionale Reaktion der Studierenden auf den Text zu achten.
3. Jetzt können Verstehensfragen geklärt werden.
4. Vorschläge zu den nächsten Schritten (in Form von Fragen):
  - a. An wen richtet sich der Brief (Adressatenkreis/ Zeitung); warum? In welchem Verhältnis steht der Briefschreiber zu diesem Adressatenkreis? (siehe Ü5 unten)
  - b. Was wird behauptet (Argumente)? Lassen Sie die wichtigsten Argumente im Text unterstreichen oder an den Rand schreiben.
  - c. Auf welchen (auch impliziten) Annahmen basieren diese Behauptungen/ Argumente?
  - d. Wie verhalten sich die einzelnen Argumente/ Behauptungen untereinander und zu den Annahmen (Logik des Arguments)?
  - e. Wie werden die Argumente sprachlich realisiert? Als mögliche Anhaltspunkte seien genannt:
    - Wie erlangt der Schreiber unsere Aufmerksamkeit?
    - Wie zeigt der Schreiber, daß er es verdient, ernstgenommen zu werden?
    - Wie versucht er, uns für sich einzunehmen?
    - Wie führt er das Thema ein?
    - Spielt der Schreiber auf andere Briefe beziehungsweise als bekannt vorausgesetzte Sachverhalte an? Es ist absolut nicht erforderlich, daß die Studierenden die angesprochenen Texte kennen; wichtiger ist es, sie dazu zu ermuntern,

durch "Inferencing" den wahrscheinlichen Zusammenhang zu erschließen.

- Wie versucht der Schreiber, seine Argumente glaubwürdig zu machen: durch Beispiele, persönliche Erfahrungen, Logik, Berufung auf Autoritäten, Analogien (Vergleiche mit "ähnlichen" Fällen?), Humor, Sarkasmus, Strohmänner, Zitate (auch von Aphorismen, Volksweisheiten), Übertreibung, Ton?
- Wie schließt er seine Aussage, etwa mit einer auflistenden Zusammenfassung seiner Argumente, oder indem er versucht, an unsere Emotionen zu appellieren?

f. Die Gruppe sollte jetzt imstande sein, den Inhalt (die Aussage) des Briefes zu bewerten, gegebenenfalls zu kritisieren und eine eigene Meinung zu dieser Auffassung zu formulieren.

Diese Kriterien orientieren sich an der traditionellen Rhetorik, doch lassen sie sich im Kontext dieses Deutschkurses am ehesten durch die individuelle Reaktion der Kursmitglieder auf den Brief und seine Teilargumente ermitteln. Die Studierenden können also versuchen, ihre Reaktion auf bestimmte Aspekte des Briefes festzustellen, und sich dann fragen, warum sie wohl so reagieren.

5. Nachdem die Gruppe sich für eine bestimmte Vorgehensweise entschieden hat, versucht sie (eventuell in Gruppenarbeit) die einzelnen Schritte der Analyse auszuführen.

Dieser Bogen versucht, mögliche Anhaltspunkte zur (rhetorischen) Analyse eines Leserbriefes festzuhalten. Es ist durchaus möglich und sogar wünschenswert, daß Sie und die Kursmitglieder dieses Schema variieren, ausbauen, korrigieren . . .

## Brief Nr. 1 (10.1.1985)

### Zündel-Prozeß

Wenn ich Grieche, Portugiese oder Norweger wäre und man würde mein Volk in den Massenmedien (Fernsehen, Film, Radio, Presse udgl.) jahre- und jahrzehntelang als Idioten oder Massenmörder hinstellen, würde ich mich schämen, wenn ich mich dagegen nicht zur Wehr setzte. Da ich als Deutscher überzeugt bin, daß 99 Prozent meiner Landsleute weder Idioten noch Massenmörder sind, nehme ich dasselbe Recht in Anspruch, gegen diese teuflische Dauer-Verleumdung anzukämpfen. Seltsamerweise wird Herrn Zündel in Toronto, der dem Gericht kistenweise Hetzmaterial gegen Deutschland vorlegte, der Prozeß gemacht nach dem Motto "Nicht der Mörder, sondern der Ermordete ist an allem schuld."

Daß es sich bei diesem Prozeß, der die moralische und finanzielle Unterstützung aller aufrichtigen Deutschen verdient, um einen Rehabilitierungsversuch handelt, wäre es begrüßenswert, wenn sich wieder ein Berichterstatter des Kanada Kurier bei diesem Prozeß blicken lassen und seinen Lesern berichten würde, was sich dort abspielt.

Alain Krüger,  
Montreal, Que.

Ü1 Unterstreichen Sie bitte die Argumente dieses Briefes und alle anderen wichtigen Elemente.

Ü2 Rekonstruieren Sie bitte den Kontext dieses Briefes.

### Redemittel

Ich vermute, daß . . .  
Hier wird klar, daß . . .  
Wenn . . . , dann scheint . . . plausibel.  
Hier bezieht sich der Schreiber auf . . .  
Während . . .  
Obwohl . . .

Ü3 Analysieren Sie bitte die Strategien des Schreibers.

- Wie erlangt er unsere Aufmerksamkeit?
- Wie zeigt er, daß er es verdient, ernstgenommen zu werden?
- Wie versucht er, uns für sich einzunehmen?
- Wie führt er das Thema ein?
- Spielt der Schreiber auf andere Briefe beziehungsweise als bekannt vorausgesetzte Sachverhalte an?
- Wie versucht er, seine Argumente glaubwürdig zu machen: durch Beispiele, persönliche Erfahrungen, Logik, Berufung auf Autoritäten, Analogien (Vergleiche mit "ähnlichen" Fällen?), Humor, Sarkasmus, Strohmänner, Zitate (auch von Aphorismen, Volksweisheiten), Übertreibung, Ton?
- Wie schließt er seine Aussage, etwa mit einer auflistenden Zusammenfassung seiner Argumente, oder indem er versucht, an unsere Emotionen zu appellieren?

Benutzen Sie dazu den Auswertungsbogen, "Mögliche Anhaltspunkte zur Analyse eines Leserbriefes".

Nachdem sich die Gruppe über die Form eines adäquaten Bogens geeinigt hat, können genug Kopien gemacht werden, damit jeder Brief einzeln untersucht werden kann.

Mögliche Anhaltspunkte zur Analyse eines Leserbriefes

Adressatenkreis
Verhältnis des Briefschreibers zum Adressatenkreis
Hauptargumente
Logik des Arguments
Sprachliche Realisierung des Arguments
Aufmerksamkeit erlangen
Argument ernst nehmen
Anspielungen beziehungsweise Voraussetzungen
Glaubwürdigkeit
Abschluß

6. Zur rhetorischen Analyse gehört auch der Versuch, die Textsorte zu bestimmen. Der Raster (Ü5) spielt gleichzeitig auf andere Textsorten an, von denen einige im Kurs vorgekommen sind.



7. Jetzt sollte die ausprobierte Vorgehensweise selbst einer kritischen Analyse unterzogen werden: was hat sich bewährt, was nicht, gibt es Erweiterungs- und Änderungsvorschläge?

Ü4 Bewerten Sie nun bitte die Aussagen des Briefes.

Ü5 Sortieren Sie bitte. Wohin passen Leserbriefe und andere Textsorten, die Sie kennen (s. Liste S. 338)?

	öffentlich	nicht öffentlich
offiziell		
nicht offiziell		Liebesbrief

8. Nach dem oben angegebenen Muster werden anschließend die anderen Leserbriefe in kleineren Arbeitsgruppen behandelt. – Ü6
9. Besprechen Sie die Strategien der Briefe, mit der Geschichte umzugehen. – Ü7

Mögliche Textsorten:

- ausgefüllter Antwortbogen von der Volkszählung
- Fahndungsplakat
- Graffito
- Leserbrief
- ✓ Liebesbrief
- Lied
- Nationalhymne
- Politikerrede
- Privatgespräch
- Sue Carrolls Notizen
- Tagebuch
- Touristenbroschüre
- vertrauliches Regierungsdokument
- Ihre Vorschläge: \_\_\_\_\_

Ü6 Bearbeiten Sie nun die übrigen Leserbriefe. Benutzen Sie auch wieder die Auswertungstabelle (eventuell in modifizierter Form).

Ü7 Welche verschiedenen Arten des Umganges mit der Vergangenheit spiegeln die einzelnen Leserbriefe jeweils wider? Entwerfen Sie ein geeignetes Raster (Muster unten) und ordnen Sie die Einteilungen zu.

Umgang	Brief 1	Brief 2	Brief 3	Brief 4	Brief 5
Abwehr					
Aufrechnung der Schuld					
Beschönigung					
Bewältigung					
Gewissen ablenken					
“Nur Hitler war an allem schuld”					
“Holocaust-Lüge”					
Mitverantwortung					
nichts gewußt/geahnt					
schweigen					
Verdrängung					
Vergangenheit annehmen					
Vergeltung/Rache					
Verleugnung					
Versöhnung					
wegschauen					
_____					
_____					
_____					
_____					
_____					

Ü8 Diskutieren Sie bitte die Konsequenzen jeder Art des Umgangs mit Geschichte und versuchen Sie, Ihre eigene Position zu bestimmen.

Ü9 **Projekt:** Sehen Sie bitte die Leserbriefe in einer der letzten Ausgaben des *Kanada Kuriers* oder vergleichbarer (deutsch-amerikanischer, deutsch-kanadischer) Zeitungen durch. Sofern zu geschichtlichen Themen Stellung genommen wird, vergleichen und analysieren Sie bitte. Schreiben Sie dann bitte (einzeln oder als Gruppe) selbst einen Leserbrief an diese Zeitung mit der Bitte um Veröffentlichung und beobachten Sie die Reaktion auf Ihren Brief.

10. **Projekt:** Siehe Ü9

Zum Hintergrund des Briefes von "K. Hauff" zitieren wir den Artikel "Judenvernichtung: Die Zahl der Opfer" von Wolfgang Benz.<sup>1</sup>

## Brief Nr. 2 (10.1.1985)

### Gröfaz

Zur Leserschrift Wilhelm Hess, 8. November 1984

Wenn sich unser Landsmann heute noch freut, trotz aller Erfahrungen mit dem Tausendjährigen Reich, daß ihm mit dem Erscheinen des Herrn Hitler "keine Gänse mehr von den polnischen Nachbarn gestohlen wurden", dann ist er wohl reif für etwas Nachhilfe in Geschichte:

Im Verlaufe der hitlerischen "Kur" ging meine schlesische Heimat verloren, Pommern und Ostpreußen leben nur noch in unserer Erinnerung. Millionen Menschen starben in Europa, das Vaterland wurde zerteilt . . . aber, es wurden halt keine Gänse mehr gestohlen.

Auch die damaligen Arbeitslosen, vor denen sich Herr H. fürchtete (unverständlicher Weise), existierten bald nicht mehr. Millionen Soldatengräber zeugen von der genialen Art, wie man mit der Arbeitslosigkeit fertig wurde.

Und bitte, keine Abfuhr für mich so kurz und militärisch, wie es Herrn C.D. erging: Ich war Soldat vom Anfang bis zum traurigen Ende, einschließlich Sibirien.

Klar, auch ich werde nicht vergessen, wem ich das alles zu verdanken habe, nämlich dem größten Feldherrn aller Zeiten, schon damals bekannt als "Gröfaz"!

Hermann Walter  
Victoria, B.C.

## Brief Nr. 3 (17.1.1985)

### Kollektive Verantwortung

Viel zu oft sehe ich auf der Seite "Die Meinung unserer Leser" die braungefärbten Kommentare und Bemerkungen gegen Juden und den Holocaust.

Obwohl ich an keine Kollektivschuld der deutschen Bürger glaube, denke ich doch, daß es eine kollektive Verantwortung gibt, das Geschehene nicht wiederholen zu lassen und die Gesinnung zu zeigen, nicht mit den schrecklichen Mordtaten—denen auch fast meine ganze Familie zum Opfer fiel—einverstanden zu sein.

Als deutscher Jude—und nicht als Jude in Deutschland—geboren, wo meine Vorfahren seit mindestens dem Mittelalter lebten, fühle ich mich betroffen, immer noch als "Nicht-Deutscher" von Menschen geschnitten zu werden, die ja selbst die alte Heimat verlassen haben, um als freie Menschen in einem menschlichen und freien Land ein Leben ohne Diskriminierung führen zu können.

Leser, Abonnenten und Inserenten der Zeitung, unter denen auch deutsche Juden sind, Menschen, die die Hand zur Versöhnung seit langem gereicht haben, Deutschen gehörende Geschäfte, Betriebe, Radioprogramme, Genossenschaftsbanken usw. unterstützen, dürfen nicht weiter provoziert werden durch diese ewig Vorgestrigen.

Diese wenigen entfremden das Image der wirklichen Deutschen, die es kopfschüttelnd

---

1. Wolfgang Benz: "Judenvernichtung: Die Zahl der Opfer". In: *Legenden Lügen Vorurteile. Ein Lexikon zur Zeitgeschichte*. München: Moos, 1990, S. 105–110.

nicht glauben können, daß 40 Jahre nach Ende des größten Massenmordens der Geschichte die Unverbesserlichen immer noch nichts dazu gelernt haben.

Reinhard Levi  
Winnipeg, Man.

#### **Brief Nr. 4 (14.3.1985)**

##### **Schluß mit der Hetze**

Mit Interesse las ich den Brief des Herrn Levi. [ . . . ]

Das Schweizer Rote Kreuz hat eine Statistik von den Opfern des Zweiten Weltkriegs zusammengestellt, worin die Zahl der Todesfälle in den Konzentrationslagern mit 300.000 angegeben wurde. Dieses wurde aber nur einmal in der Presse veröffentlicht. Informationen dieser Art passen scheinbar nicht in den Plan der mächtigen Meinungsmacher und mußten verschwinden.

Wenn man schon von Verbrechern reden will, dann soll man auch die Gegner Deutschlands mit den gleichen Maßstäben messen. Die Planer und Befehlshaber der systematischen Bombardierung der Wohnviertel deutscher Städte, mit Dresden als schrecklichstes Beispiel, sind genau so Verbrecher wie die deutschen Befehlshaber. In diese Kategorie fallen auch die Massenmorde von Hiroshima und Nagasaki, sowie die Ausrottung von unschuldigen Arabern durch Menachem Begin und seine Bande kurz nach dem Krieg.

Wenn die Juden ehrlich Versöhnung wünschen, sollten sie dafür sorgen, daß mit der "Holocaust"-Geschichte endlich Schluß gemacht wird. Immer wieder wird dem Publikum über Fernsehen und Radio gezeigt, wie schlecht die Deutschen waren. Ist dieses nicht genau so vorgestrig? Es ist ja gut, daß es Leute gibt, die nicht völlig der Gehirnwäsche zum Opfer gefallen sind und selbst Wahrheitsforschung treiben. Was die Bemerkungen in Leserbriefen anbetrifft, von denen Herr Levi schreibt, so sehe ich diese als Reaktion zu der anhaltenden Hetze gegen die Deutschen an. Als Provokation sollte man das nicht bezeichnen.

K. Hauff  
Vancouver, B.C.

#### **Brief Nr. 5 (21.3.1985)**

##### **Zündel-Zauber**

Ich als ehemaliger Reichsdeutscher, geboren im Badner-Land als Karlsruher, der seit 1952 hier in Lethbridge lebt und den ganzen Kriegszauber von 1939 bis 1945 mitgemacht hat, die Türme von Moskau im Winter 1941 mit dem Fernglas hat sehen können und den Winter 1942 /43 zwischen Woronesh und Stalingrad erleben mußte und mehrere Male verwundet war, sowie die Hungerjahre nach dem Kriege erleben mußte, bekomme das große Kotzen, wenn man solche Meinungen und Einstellungen dieses Ernst Zündel lesen muß und sogar im TV diesen bornierten Deutschen sehen kann. Ich möchte keine vielen Worte benutzen, sondern den Wunsch ausdrücken, diesen Mann so schnell wie nur möglich aus Kanada zu jagen, denn dieser Mann ist ein Hemmschuh für uns anständige Deutsche, die mit solchen "Helden" nichts zu tun haben wollen. Sperrt ihn ein und verliert den Schlüssel! Mag sein, daß vielleicht ein politischer Grund dahinter steckt, zum Beispiel der Welt zu zeigen, daß die Deutschen dennoch gute Soldaten sein können für zukünftige Kriegsplanungen?

Ernst Kluge  
Lethbridge, Alta.



Das Bundesamt für Verfassungsschutz indiziert auch die Haß- und Hetzschriften US-amerikanischer und kanadischer Nationalsozialisten (Quelle: Bundesministerium des Innern: *Verfassungsschutzbericht 1989* Bonn: Bundesministerium des Innern, 1990, S. 120).

### Zum Hintergrund

**Judenvernichtung: Die Zahl der Opfer** Beim Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozeß gaben enge Mitarbeiter Adolf Eichmanns, des für die Deportation der Juden aus ganz Europa in die Vernichtungslager zuständigen Mannes im Berliner "Reichssicherheitshauptamt", zu Protokoll, die Zahl der jüdischen Opfer des Nationalsozialismus betrage zwischen 5 und 6 Millionen. Forschungen der Historiker und Ermittlungsergebnisse der Juristen aus zahlreichen Prozessen wegen nationalsozialistischer Gewaltverbrechen haben diese Größenordnung des Völkermordes bestätigt.

Freilich ist es nicht möglich, eine absolute Zahl mit mathematischer Exaktheit anzugeben. Diese Tatsache benutzen Rechtsextreme und Neonazis seit Jahrzehnten dazu, die Dimension des Holocaust zu verharmlosen, zu verkleinern oder ganz zu leugnen. Zum "Beweis" dienen statistische Tricks, angebliche Erklärungen des Internationalen Roten Kreuzes oder der UNO und immer wieder neue Anstrengungen, mit denen die technische Unmöglichkeit der Massenvernichtung in Auschwitz und den anderen Vernichtungslagern nachgewiesen und die tatsächlichen Beweise als gefälscht erwiesen werden sollen (siehe Auschwitz-Lüge). Die älteste, aber bis zur Gegenwart immer wieder zitierte "Quelle" zur Verharmlosung des Völkermordes ist eine aus den frühen Nachkriegsjahren stammende angebliche amtliche Feststellung des Roten Kreuzes, nach der es insgesamt im NS-Staat höchstens 300 000 Opfer rassischer, religiöser und politischer Verfolgung gegeben habe. Die erst in Schweizer Zeitungen, dann unter deutschen Rechtsextremisten verbreitete Angabe ist eine Erfindung von interessierter Seite, wie aus der Stellungnahme des Internationalen Komitees vom Roten Kreuz gegenüber dem Institut für Zeitgeschichte in München vom 17. August 1955 hervorgeht. Die Veröffentlichung dieses Sachverhalts störte die weitere Verbreitung der unsinnigen Zahl nicht. . . . [Es folgen Zitate aus, und Abbildungen von diesbezüglichen Schreiben des Internationalen Komitees.]

Einige Jahre später setzte ein Neonazi die Behauptung in Umlauf, die UNO habe die jüdischen Verluste mit insgesamt 200 000 beziffert. Auf Nachforschungen des Instituts für Zeitgeschichte antwortete die Vertretung der Bundesrepublik bei der UNO am 1. August 1974, daß die "erwähnte Zahl von 200 000 jüdischen Opfern des NS-Regimes mit Sicherheit nicht auf Feststellungen der Vereinten Nationen beruht".

Die Unmöglichkeit, eine absolute Zahl exakt zu bestimmen, wird von den Rechts-extremen als Beweis genommen auch für die Unfähigkeit der Historiker beziehungsweise die politische Absicht. Tatsächlich liegt das Problem unter anderem darin, daß ein großer Teil der Ermordeten nicht namentlich registriert wurde, das gilt sowohl für die Massaker der "Einsatzgruppen" auf dem Territorium der Sowjetunion (siehe Babi-Yar) als auch für den Massenmord durch Giftgas in den Vernichtungslagern Auschwitz, Treblinka, Maidanek, Chelumno usw., ebenso für die Pogrome an rumänischen Juden, denen wie den Massenerschießungen in Serbien Menschen in der Größenordnung von Hunderttausenden zum Opfer fielen.

Trotz der teilweise schlechten Quellenlage hat die historische Forschung anhand der Korrespondenz und Berichterstattung der SS selbst, mit Hilfe von Deportationslisten und Zeugenberichten zweifelsfreie Beweise erbracht, denen zufolge die Zahl der jüdischen Opfer der nationalsozialistischen Herrschaft weit über 5 Millionen liegt. Rechnet man die in Ghettos und Lagern aufgrund der Verhältnisse (Hunger, sanitäre Zustände, Entbehrung, Verzweiflung usw.) ums Leben gekommenen, die Selbstmorde, die an den Folgen nach der Befreiung Umgekommenen dazu, so überschreitet die Zahl der Holocaust-Opfer mit Sicherheit die 6-Millionen-Grenze.

Gesicherte Minimalzahlen für die einzelnen Länder unter nationalsozialistischer Herrschaft nach neuesten Forschungsergebnissen des Instituts für Zeitgeschichte: Deutsches Reich 165 000, Österreich 65 000, Frankreich und Belgien 32 000, Niederlande 102 000, Luxemburg 1 200, Italien 7 600, Griechenland 60 000, Tschechoslowakei 143 000, Bulgarien 11 000, Albanien 600, Norwegen 735, Dänemark 50, Ungarn 502 000, Rumänien 211 000, Polen 2 700 000, Sowjetunion 2 100 000 – 2 200 000.

#### Zusatz- oder Alternativtext

Der folgende Text kann als Zusatz- oder Alternativtext zu den Leserbriefen eingesetzt werden.

#### Zusatz- oder Alternativtext

Folgender Alternativtext bezieht sich auf den in Kapitel 1 abgedruckten Artikel über deutsche Urlauber in Teneriffa. Er ist der AZ (München) vom 10.4.87 entnommen:

### *Deutsche haben Demokratie gelernt*

## **Britische Studie rückt Bild der Bundesrepublik zurecht**

Von Jobst Knigge

Was halten die Briten denn nun von uns Deutschen? Für Massenblatt "Sun", soviel ist klar, sind die Bundesbürger schlicht und einfach "German Schweins" (AZ berichtete). Ein 460 Seiten starkes Deutschland-Buch, das jetzt auf der Insel erschienen ist, rückt die Maßstäbe wieder zurecht: Autor John Ardagh zeichnet darin ein kritisches, letztendlich aber doch positives Bild der Bundesrepublik.

Ardagh versucht mit seiner Deutschland-Analyse die Frage zu beantworten, ob die Deutschen Lehren aus der Nazi-Vergangenheit gezogen haben. Seine Antwort: "Die Demokratie hat in diesem Land, das wenig demokratische Traditionen hatte, große Fortschritte gemacht." Vor allem die jüngeren Deutschen seien "trotz aller Verrücktheiten und Exzesse voller positiver Eigenschaften, die Hoffnung für die Zukunft bieten".

Den großen Bruch in der deutschen Nachkriegsgeschichte sieht der Brite in der Studentenrevolte von 1968. Die junge Generation habe sich seither von den im Ausland als typisch deutsch gefürchteten Eigenschaften weitgehend freigemacht: So seien Autoritätshörigkeit

und blinder Gehorsam zurückgegangen. Was Ardagh noch an den jungen Deutschen gefällt: Sie arbeiten nicht mehr um der Arbeit willen, sind toleranter und unkonventioneller als ihre Eltern.

Alles in allem: "In Deutschland läßt es sich heute viel leichter leben als vor 20 Jahren." Den älteren Jahrgängen attestiert Ardagh allerdings noch immer neurotische Unfähigkeit, mit Konflikten umzugehen. Dies habe auch zu Überreaktionen gegen den Terrorismus geführt.

Außerdem kritisiert der Brite:

- Technologiefeindlichkeit bei Jugendlichen, die der Wirtschaft schade,
- das altmodische und wenig praxisorientierte Erziehungssystem,
- und zu wenig Risikobereitschaft in Forschung und Politik.

Und das Gastarbeiter-Problem? "Die Deutschen zeigen gegen Minderheiten eher höfliche Gleichgültigkeit und murrende Verachtung als aktive Feindseligkeit", merkt Ardagh höflich an.

Beim darin erwähnten Buch handelt es sich (in der englischen Originalausgabe) um: John Ardagh: *Germany and the Germans*. London: Penguin, 1987. (1991 ist eine revidierte Ausgabe erschienen.)

## Erweiterung/Kontextualisierung

Die folgenden Texte entstammen dem bahnbrechenden Werk von Alexander und Margarete Mitscherlich *Die Unfähigkeit zu trauern*, das die Reaktion der (west-)deutschen Gesellschaft auf das Ende der nationalsozialistischen Diktatur untersucht.

### Zum Hintergrund

Alexander Mitscherlich (Arzt und Psychologe, 1908–1982), Margarete Mitscherlich-Nielsen (Ärztin und Psychoanalytikerin 1917–). Sie versuchten, die Psychoanalyse in eine Lehre vom menschlichen Verhalten in der Gesellschaft einzufügen; arbeiteten unter anderem auf den Gebieten Aggressions- und Friedensforschung. Weitere Werke von A. Mitscherlich: *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft* (1963); *Der Kampf um die Erinnerung* (1975); *Freiheit und Unfreiheit in der Krankheit* (1977). 1987 erschien das Buch von Margarete Mitscherlich *Erinnerungsarbeit. Zur Psychoanalyse der Unfähigkeit zu trauern*.

Unsere Überlegungen möchten zur Aufhellung des vielfältigen Motivationszusammenhangs zwischen Ereignissen unserer Nazivergangenheit und einem Mangel an sozialer Gestaltungskraft in unserer Gegenwart beitragen. Dementsprechend sieht unsere Hypothese die gegenwärtige politisch-gesellschaftliche Sterilität durch Verleugnung der Vergangenheit hervorgeufen. Die Abwehr kollektiv zu verantwortender Schuld—sei es die Schuld der Handlung oder die Schuld der Duldung—hat ihre Spuren im Charakter hinterlassen. [ . . . ]

Das, was kam, muß deswegen in seinem Wirkungszusammenhang mit dem Vorhergehenden verstanden werden, so sehr im Bewußtsein der Bruch, die Abkehr, der Neuanfang bei der Stunde Null im Vordergrund steht. Es ist klar, daß man millionenfachen Mord nicht “bewältigen” kann. Die Ohnmacht der Gerichtsverfahren gegen Täter wegen der Größenordnung ihrer Verbrechen in dieser Vergangenheit beweist diesen Tatbestand in symbolischer Verdichtung. Aber eine so eng juristische Auslegung entspricht nicht dem ursprünglichen Sinn der Formulierung von der unbewältigten Vergangenheit. Mit “bewältigen” ist vielmehr eine Folge von Erkenntnisschritten gemeint. Freud benannte sie als “erinnern, wiederholen, durcharbeiten”. Der Inhalt einmaligen Erinnerns, auch wenn es von heftigen Gefühlen begleitet ist, verblaßt rasch wieder. Deshalb sind Wiederholung innerer Auseinandersetzungen und kritisches Durchdenken notwendig, um die instinktiv und unbewußt arbeitenden Kräfte des Selbstschutzes im Vergessen, Verleugnen, Projizieren und ähnlichen Abwehrmechanismen zu überwinden.

[ . . . ] Wo Schuld entstanden ist, erwarten wir Reue und das Bedürfnis der Wiedergutmachung. Wo Verlust erlitten wurde, ist Trauer, wo das Ideal verletzt, das Gesicht verloren wurde, ist Scham die natürliche Konsequenz. Die Verleugnungsarbeit erstreckte sich gleichermaßen auf die Anlässe für Schuld, Trauer und Scham. Einer der ökonomischen Vorteile dieses globalen Rückzugs aus der eigenen Vergangenheit war, daß man sich entsprechend in mehreren Richtungen ungebrochen der Gegenwart und ihren Aufgaben hinzugeben vermochte. Man hielt das für besser als “fruchtloses Wühlen in der Vergangenheit”. Wenn überhaupt Erinnerung, dann als Aufrechnung der eigenen gegen die Schuld der anderen. Manche Greuel seien unvermeidbar gewesen, weil die Greuel der Gegner das Gesetz des Handelns vorgeschrieben haben. Schließlich löst sich eine besondere Schuld auf dem eigenen Konto vollends auf.

## Erweiterung/Kontextualisierung

Die folgenden Auszüge vertiefen das Thema weiter in Richtung der Frage, wie Vergangenheit verarbeitet werden kann.<sup>2</sup> Deshalb eignen sie sich dazu, das Thema auf eine abstraktere Ebene zu heben. Dadurch werden auch Bezüge auf die Gesellschaft der Kursmitglieder (unabhängig von deutschen Ereignissen) ermöglicht. Allerdings zählen diese Texte sowohl sprachlich als auch begrifflich zu den schwierigsten in diesem Buch. Das sollten Sie—and die anderen Kursmitglieder—wissen.

### Bearbeitungsvorschläge

1. Nachdem im bekannten Verfahren etwaige Verstehensprobleme geklärt worden sind, sollen die Kursmitglieder versuchen, die Schlüsselbegriffe der Mitscherlichs aufzulisten, das heißt, diejenigen Wörter beziehungsweise Wortfelder, von denen die Studierenden meinen, sie seien besonders kritisch zum Verständnis des Arguments. – Ü1

Wir nehmen an, daß u.a. folgende Begriffe “nominiert” werden: “Vergangenheit”, “Gegenwart/gegenwärtig”, “Schuld”, “bewältigen”, “Verleugnung”, “Abwehr”.

---

2. Alexander Mitscherlich und Margarete Mitscherlich-Nielsen: *Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens*. München: Piper, 1977 (=Serie Piper, Bd. 168), S. 23–24, 36.

Ü1 Unterstreichen Sie bitte die Schlüsselbegriffe des Textes.

2. Die Gruppe kann jetzt versuchen, die Beziehungen einiger dieser Begriffe zueinander zu konstruieren. Es liegt nahe, mit dem Zeitverhältnis "Vergangenheit—Gegenwart" anzufangen, das die Studierenden bei der Diskussion von Brenner (Kapitel 20, Gegenüberstellung) schon aufgearbeitet haben. Als besonders fruchtbar erweist sich darüber hinaus der Begriffskomplex "Schuld", dem auch eine ökonomische Bedeutung zugrundeliegt. Hierzu gehört das Begriffspaar "Wiedergutmachung—bewältigen": auch hier gesellt sich ein ökonomischer zu einem psychologischen Begriff. – Ü2; Ü3; Ü4

Ü2 Ordnen Sie diese Schlüsselbegriffe den beiden temporalen Begriffen "Vergangenheit" und "Gegenwart" zu.

Vergangenheit

Gegenwart

Ü3 Welche Begriffe stehen in Verbindung zu "Schuld"? Bitte ordnen Sie sie zu.

Schuld

3. Nachdem die begrifflichen Horizonte des Textes den Kursmitgliedern bekannt sind, können sie versuchen, die Argumentation (thesenhaft) zu skizzieren. -Ü5

4. Jetzt soll die Anwendbarkeit dieser Thesen auf folgende Bereiche ausprobiert werden (schriftlich):

- a. andere Texte in diesem Kapitel (zum Beispiel die Argumentationsstrategien beziehungsweise das Verhalten der Briefschreiber im *Kanada Kurier*);
- b. die deutsche/ österreichische/schweizerische "Vergangenheitsbewältigung" im allgemeinen;
- c. die entsprechende Situation im Heimatland der Studierenden. – Ü6

Ü4 **Hausaufgabe:** Schlagen Sie in verschiedenen Wörterbüchern unter dem Begriff "Schuld" nach und berichten Sie davon in der Klasse. Nehmen Sie gegebenenfalls weitere zentrale Begriffe.

Ü5 Formulieren Sie bitte die Thesen der Mitscherlichs.

Redemittel

Sie sind der Meinung, daß . . .  
Den Mitscherlichs zufolge . . .  
Nach der Theorie der Mitscherlichs . . .

Ü6 **Hausaufgabe:** Vergleichen Sie bitte diese Thesen mit

- den Leserbriefen und den Positionen der Schreiber
- der deutschen/österreichischen/schweizerischen "Vergangenheitsbewältigung" im allgemeinen (sofern ausreichend bekannt)
- der entsprechenden Situation in Ihrem Land.

## Haupttext 2

Die folgenden längeren Auszüge stammen aus der Rede des Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker vor dem Bundestag am 8. Mai 1985, dem vierzigsten Jahrestag der Niederlage/Befreiung Deutschlands. Diese Rede hat enormes internationales Aufsehen erregt, weil sie besonders offen und direkt über die Vergangenheit spricht. Von Weizsäcker versucht hier, nichts zu beschönigen oder zu verschweigen. Diese Rede bricht damit aus der Tradition der deutschen Nachkriegspolitik aus.

### Zum Hintergrund

Richard von Weizsäcker, geboren 1920, Wirtschaftsjurist und Rechtsanwalt; Sohn des Diplomaten Ernst von Weizsäcker, der von 1938 bis 1943 als Staatssekretär im Auswärtigen Amt und dann bis 1945 als Botschafter beim Vatikan tätig war und die britische Regierung vor Ausbruch des Krieges vor den aggressiven Absichten Hitlers warnen ließ (er wurde 1949 bei den Nürnberger Prozessen angeklagt und zu 7 Jahren Haft verurteilt, 1950 aber entlassen); Richard von Weizsäcker war Verteidiger seines Vaters; er war lange Präsident des Evangelischen Kirchentages, Regierender Bürgermeister von Berlin (CDU) und 1984–1994 Bundespräsident.

**Ü1** Lesen Sie folgenden Auszug. Unterstreichen Sie die wichtigsten Begriffe.

Viele Völker gedenken heute des Tages, an dem der Zweite Weltkrieg in Europa zu Ende ging. Seinem Schicksal gemäß hat jedes Volk dabei seine eigenen Gefühle. Sieg oder Niederlage, Befreiung von Unrecht und Fremdherrschaft oder Übergang zu neuer Abhängigkeit, Teilung, neue Bündnisse, gewaltige Machtverschiebungen—der 8. Mai 1945 ist ein Datum von entscheidender historischer Bedeutung in Europa.

Wir Deutsche begehen den Tag unter uns, und das ist notwendig. Wir müssen die Maßstäbe allein finden. Schonung unserer Gefühle durch uns selbst oder durch andere hilft nicht weiter. Wir brauchen und wir haben die Kraft, der Wahrheit, so gut wir es können, ins Auge zu sehen, ohne Beschönigung und ohne Einseitigkeit.

Der 8. Mai ist für uns vor allem ein Tag der Erinnerung an das, was Menschen erleiden mußten. Er ist zugleich ein Tag des Nachdenkens über den Gang unserer Geschichte. Je ehrlicher wir ihn begehen, desto freier sind wir, uns seinen Folgen verantwortlich zu stellen.

Der 8. Mai ist für uns Deutsche kein Tag zum Feiern. Die Menschen, die ihn bewußt erlebt haben, denken an ganz persönliche und damit ganz unterschiedliche Erfahrungen zurück. Der eine kehrte heim, der andere wurde heimatlos. Dieser wurde befreit, für jenen begann die Gefangenschaft. Viele waren einfach nur dafür dankbar, daß Bombennächte und Angst vorüber und sie mit dem Leben davongekommen waren. Andere empfanden Schmerz über die vollständige Niederlage des eigenen Vaterlandes. Verbittert standen Deutsche vor zerrissenen Illusionen, dankbar andere Deutsche für den geschenkten neuen Anfang.

[ . . . ]

## Haupttext 2

Der zweite Haupttext besteht aus längeren Auszügen aus der Rede des Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker vor dem Bundestag am 8. Mai 1985, dem vierzigsten Jahrestag der Niederlage/Befreiung Deutschlands.

### Bearbeitungsvorschläge

Die Studierenden haben bis jetzt einige Stellungnahmen von Deutschen/Deutschstämmigen kennengelernt und diese durch weitere ergänzt. Sie haben darüber hinaus eigene Positionen zu diesen Stellungnahmen entwickelt.

1. Sammeln Sie nun "offizielle" Stellungnahmen zum Thema:
  - Wie behandeln bundesdeutsche Politiker diese geschichtliche Periode?
  - Kennen Sie parteigebundene, gewerkschaftliche, kirchliche Stellungnahmen usw.?
  - Wie artikuliert sich die offizielle Haltung der Führung der (ehemaligen) DDR?
  - Was ist die Position der Schweiz?
  - Wie behandelt Österreich seine Verwicklung in die Geschehnisse?

Diese Sammlung von Reaktionen wollen wir jedoch nicht durch weitere Texte vertiefen (obwohl das interessant wäre und von Ihnen durchaus initiiert werden kann).

Abgedruckt haben wir Auszüge des ersten Teils sowie den vollen Wortlaut des zweiten und des neunten [letzten] Teils der Rede. Zu diesem Zeitpunkt sollten Sie im Unterricht darauf aber nicht direkt verweisen, sondern erst den Text mit der Gruppe bearbeiten. Hilfestellung können Sie den Kursmitgliedern dadurch geben, daß Sie—wenn nötig—an bestimmte Ereignisse erinnern, zum Beispiel den "Bitburg-Besuch" des amerikanischen Präsidenten Reagan oder die Affäre um den österreichischen Bundespräsidenten Kurt Waldheim.

Hinweise: In der Rede geht von Weizsäcker explizit auf die in Kapitel 22 behandelte Einstellung der Nazis zu anderen Völkern und ihrem eigenen Volk ein. Die Videoaufnahme von Weizsäckers Rede enthält auch Einblendungen von einer Massenveranstaltung im Berliner Sportpalast (wahrscheinlich von der "Sportpalastrede").

2. Fangen Sie mit dem ersten Abschnitt des Redetextes an. Nachdem Sie Verstehensfragen geklärt haben, können Sie die Gruppe bitten, die wichtigsten Begriffe zu unterstreichen. -Ü1
3. Die Studierenden befassen sich dann mit den Definitionen vom 8. Mai, und zwar aus verschiedenen Perspektiven. - Ü2; Ü3; Ü4
4. In welchen Zusammenhängen wird in diesem Auszug "Volk" verwendet? Die Ergebnisse werden mit der Analyse aus Kapitel 7 verglichen. - Ü5
5. Die Studierenden analysieren "feiern" und "trauern" in Bezug auf den 8. Mai. - Ü6

[ . . . ] Der 8. Mai war ein Tag der Befreiung. Er hat uns alle befreit von dem menschenverachtenden System der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft.

Niemand wird um dieser Befreiung willen vergessen, welche schweren Leiden für viele Menschen mit dem 8. Mai erst begannen und danach folgten. Aber wir dürfen nicht im Ende des Krieges die Ursache für Flucht, Vertreibung und Unfreiheit sehen. Sie liegt vielmehr in seinem Anfang und im Beginn jener Gewaltherrschaft, die zum Krieg führte.

Wir dürfen den 8. Mai 1945 nicht vom 30. Januar 1933 trennen.

Wir haben wahrlich keinen Grund, uns am heutigen Tag an Siegesfesten zu beteiligen. Aber wir haben allen Grund, den 8. Mai 1945 als das Ende eines Irrweges deutscher Geschichte zu erkennen, das den Keim der Hoffnung auf eine bessere Zukunft barg.

**Ü2** Fassen Sie bitte von Weizsäckers Definitionen zum 8. Mai zusammen.

Der 8. Mai ist \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Der

8. Mai ist kein \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Ü3** Bitte schreiben Sie eine kurze Definition des 8. Mai aus Ihrer Sicht (der Ihres Landes). Benutzen Sie dazu geschichtliche Nachschlagewerke.

**Ü4** Inwiefern unterscheiden sich Ihre und von Weizsäckers Definitionen? Erklären Sie bitte.

**Ü5** Lexikalische Analyse. In welchen Zusammenhängen wird in diesem Auszug "Volk" verwendet? Vergleichen Sie die Ergebnisse bitte mit der Analyse aus Kapitel 7.

Ü6 Was spricht für den 8. Mai in Bezug auf “feiern” und “trauern”? Tragen Sie die Argumente stichwortartig ein.

feiern	trauern

### Zusatztext (zum Begriff “Trauer”)

Folgende Auszüge sind dem Aufsatz von Margarete Mitscherlich “Trauerfähigkeit der Deutschen—Illusion oder Hoffnung?” entnommen.

Was heißt es: zu trauern? Trauer ist ein seelischer Vorgang, bei dem der Mensch einen Verlust mit Hilfe eines wiederholten, schmerzlichen Erinnerungsprozesses langsam zu ertragen und durcharbeiten lernt. Eine Alternative zur mit Trauerschmerzen verbundenen Durcharbeitung der verlustreichen Vergangenheit ist der schnelle Wechsel zu neuen Objekten, neuen Identifikationen und Idealen, welche die aufgegebenen bruch- und gedankenlos ersetzen. Bekanntes Beispiel (um vom Individuum auf ein Kollektiv überzulegen): der Wechsel der Deutschen von ihrem Glauben an den Führer und ihren Nazi-Idealen, ihrem Rassen- und Herrschaftswahn, ihren Durchhalteparolen, ihrem Volkssturm zur Identifikation mit den Siegern und deren Führern. Mit diesem Austausch der Vorbilder wählten sie den leichtesten Weg, um dem drohenden nationalen Selbstwertverlust zu entgehen.

[ . . . ]

*Trauerarbeit* setzt eine besondere Art von *Erinnerungsarbeit* voraus. Dabei geht es weniger um die Erinnerung von Fakten und Inhalten als vielmehr um die Erinnerung von Verhaltensweisen, Wertvorstellungen, Gefühlen und Phantasien. Um Verluste, nicht nur von Menschen, sondern auch von Idealen und narzißtischer Selbstliebe, die mit der Konfrontation von Schuld und Scham, von Niederlagen und Enttäuschungen verbunden ist, hinnehmen und bewältigen zu können, bedarf es einer entsprechenden präventiven Erziehung. Damit ist eine Erziehung gemeint, die zur Trauer fähig macht, die also Kinder nicht auf Erfolg und Durchhalten, Schmerz- und Gefühlsunterdrückung, Anpassung und Gehorsam, Schuldabweisung und Sündenbocksuche, nicht auf “Herrschaftsdenken im Untertanengeist” dressiert.

[ . . . ]

Trauer kann als ein Prozeß angesehen werden, in dessen Verlauf eine begangene schlechte Tat als solche anerkannt und eine “Wiedergutmachung” angestrebt wird. Dann kann Trauer über schlechtes Handeln zu gutem Handeln führen.

### Zusatztext (zum Begriff “Trauer”)

Diese Auszüge sind einem Aufsatz von Margarete Mitscherlich-Nielsen entnommen.<sup>3</sup>

3. Margarete Mitscherlich-Nielsen: “Trauerfähigkeit der Deutschen—Illusion oder Hoffnung?” In: *Erinnerungsarbeit. Zur Psychoanalyse der Unfähigkeit zu trauern*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1987, S. 13–15, 19.

1. Spielen Sie die Rede vor.    
Das mit vielen Dokumentar-  
aufnahmen unterlegte Video  
ist über die Goethe-Institute  
oder Inter Nationes erhältlich.  
Man braucht dazu ca. 45 Mi-  
nuten Zeit. Lassen Sie die  
Auszüge—als **Hausaufgabe**  
—lesen und nach dem be-  
kannten Schema bearbeiten.

- Was fällt dabei auf?
- Was überrascht, ist neu, ist atemberaubend, schockierend, unerhört, längst bekannt? Vergleichen Sie mit den Leserbriefen und anderen Meinungen.

2. Folgen Sie im weiteren den angegebenen Übungen. Sie enthalten verschiedene Aufgaben zu Behandlung und sprachlicher Beschreibung des Themas, insbesondere Aufgaben zur Förderung interkulturellen Verstehens.

3. Wir wollen auch hier nicht vorschreiben, was die Studierenden interessant finden sollen. Die Entscheidung sollen sie selbst treffen. Einige besonders interessante Fragen könnten aber in folgende Richtungen leiten (Diese Aufgaben könnten gut in Gruppenarbeit [**Hausaufgabe**] bearbeitet werden): – Ü12

- Wie drückt von Weizsäcker das Gedenken aus, und auf welche Fakten und Vorgänge bezieht er sich dabei?
- Warum hebt er die Rolle der Frauen besonders hervor (mit Goebbels vergleichen)?

Hören Sie nun die ganze Rede.  

Bundespräsident  
Richard von Weizsäcker

Ansprache in der Gedenkstunde  
im Plenarsaal des Deutschen Bundestages  
am 8. Mai 1985

I.

Meine Herren Präsidenten,  
Herr Bundeskanzler, Exzellenzen,  
meine Damen und Herren, liebe Landsleute!

Viele Völker gedenken heute des Tages, an dem der Zweite Weltkrieg in Europa zu Ende ging. Seinem Schicksal gemäß hat jedes Volk dabei seine eigenen Gefühle. Sieg oder Niederlage, Befreiung von Unrecht und Fremdherrschaft oder Übergang zu neuer Abhängigkeit, Teilung, neue Bündnisse, gewaltige Machtverschiebungen—der 8. Mai 1945 ist ein Datum von entscheidender historischer Bedeutung in Europa.

Wir Deutsche begehen den Tag unter uns, und das ist notwendig. Wir müssen die Maßstäbe allein finden. Schonung unserer Gefühle durch uns selbst oder durch andere hilft nicht weiter. Wir brauchen und wir haben die Kraft, der Wahrheit, so gut wir es können, ins Auge zu sehen, ohne Beschönigung und ohne Einseitigkeit.

Der 8. Mai ist für uns vor allem ein Tag der Erinnerung an das, was Menschen erleiden mußten. Er ist zugleich ein Tag des Nachdenkens über den Gang unserer Geschichte. Je ehrlicher wir ihn begehen, desto freier sind wir, uns seinen Folgen verantwortlich zu stellen.

Der 8. Mai ist für uns Deutsche kein Tag zum Feiern. Die Menschen, die ihn bewußt erlebt haben, denken an ganz persönliche und damit ganz unterschiedliche Erfahrungen zurück. Der eine kehrte heim, der andere wurde heimatlos. Dieser wurde befreit, für jenen begann die Gefangenschaft. Viele waren einfach nur dafür dankbar, daß Bombennächte und Angst vorüber und sie mit dem Leben davongekommen waren. Andere empfanden Schmerz über die vollständige Niederlage des eigenen Vaterlandes. Verbittert standen Deutsche vor zerrissenen Illusionen, dankbar andere Deutsche für den geschenkten neuen Anfang.

[ . . . ]

[ . . . ] Der 8. Mai war ein Tag der Befreiung. Er hat uns alle befreit von dem menschenverachtenden System der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft.

Niemand wird um dieser Befreiung willen vergessen, welche schweren Leiden für viele Menschen mit dem 8. Mai erst begannen und danach folgten. Aber wir dürfen nicht im Ende des Krieges die Ursache für Flucht, Vertreibung und Unfreiheit sehen. Sie liegt vielmehr in seinem Anfang und im Beginn jener Gewaltherrschaft, die zum Krieg führte.

Wir dürfen den 8. Mai 1945 nicht vom 30. Januar 1933 trennen.

Wir haben wahrlich keinen Grund, uns am heutigen Tag an Siegesfesten zu beteiligen. Aber wir haben allen Grund, den 8. Mai 1945 als das Ende eines Irrweges deutscher Geschichte zu erkennen, das den Keim der Hoffnung auf eine bessere Zukunft barg.

II.

Der 8. Mai ist ein Tag der Erinnerung. Erinnern heißt, eines Geschehens so ehrlich und rein zu gedenken, daß es zu einem Teil des eigenen Innern wird. Das stellt große Anforderungen an unsere Wahrhaftigkeit.

Wir gedenken heute in Trauer aller Toten des Krieges und der Gewaltherrschaft.

Wir gedenken insbesondere der sechs Millionen Juden, die in deutschen Konzentrationslagern ermordet wurden.

Wir gedenken aller Völker, die im Krieg gelitten haben, vor allem der unsäglich vielen Bürger der Sowjetunion und der Polen, die ihr Leben verloren haben.

Als Deutsche gedenken wir in Trauer der eigenen Landsleute, die als Soldaten, bei den Fliegerangriffen in der Heimat, in Gefangenschaft und bei der Vertreibung ums Leben gekommen sind.

Wir gedenken der ermordeten Sinti und Roma, der getöteten Homosexuellen, der umgebrachten Geisteskranken, der Menschen, die um ihrer religiösen oder politischen Überzeugung willen sterben mußten.

Wir gedenken der erschossenen Geiseln.

Wir denken an die Opfer des Widerstandes in allen von uns besetzten Staaten.

Als Deutsche ehren wir das Andenken der Opfer des deutschen Widerstandes, des bürgerlichen, des militärischen und glaubensbegründeten, des Widerstandes in der Arbeiterschaft und bei Gewerkschaften, des Widerstandes der Kommunisten.

Wir gedenken derer, die nicht aktiv Widerstand leisteten, aber eher den Tod hinnahmen, als ihr Gewissen zu beugen.

Neben dem unübersehbar großen Heer der Toten erhebt sich ein Gebirge menschlichen Leids,

Leid um die Toten,

Leid durch Verwundung und Verkrüppelung,

Leid durch unmenschliche Zwangssterilisierung,

Leid in Bombennächten,

Leid durch Flucht und Vertreibung, durch Vergewaltigung und Plünderung, durch Zwangsarbeit, durch Unrecht und Folter, durch Hunger und Not,

Leid durch Angst vor Verhaftung und Tod,

Leid durch Verlust all dessen, woran man irrend geglaubt und wofür man gearbeitet hatte.

Heute erinnern wir uns dieses menschlichen Leids und gedenken seiner in Trauer.

- Kann man allgemeine Lehren ziehen?
- Wie geht man allgemein mit positiven/negativen Ereignissen der Vergangenheit um? Gibt es gesellschaftliche Unterschiede? Wie sollte man damit umgehen?

Eine ausgezeichnete Dokumentation der Rede und der Ereignisse, auf die sie Bezug nimmt, findet sich in Grix und Knöll, *Die Rede*.<sup>4</sup> Sie sollte wenn irgendwie möglich als Nachschlagewerk zur Verfügung stehen und im Unterricht eingesetzt werden.

Folgendes Videomaterial ist (zum Teil über die Goethe-Institute oder Videogeschäfte) erhältlich und für den Unterricht zu empfehlen:

*Jetzt, nach so vielen Jahren*  
(Adolf-Grimme-Preis)  
*Heimat* (ursprünglich mehrteilige Fernsehserie)  
*Das schreckliche Mädchen*  
(englischer Titel: *The Nasty Girl*)  
*Der Tod ist ein Meister aus Deutschland* (mehrteilige Fernsehserie)  
*Die Weiße Rose*.

4. Bevor die Studierenden ihre Kommentare schreiben, empfiehlt es sich, kurz auf die Textsorte "Kommentar" einzugehen. Dazu Ü13.

---

4. Rolf Grix und Wilhelm Knöll: *Die Rede*. Oldenburg: Atelea, 1987.

Den vielleicht größten Teil dessen, was den Menschen aufgeladen war, haben die Frauen der Völker getragen.

Ihre Leiden, ihre Entsagung und ihre stille Kraft vergißt die Weltgeschichte nur allzu leicht. Sie haben gebangt und gearbeitet, menschliches Leben getragen und beschützt. Sie haben getrauert um gefallene Väter und Söhne, Männer, Brüder und Freunde.

Sie haben in den dunkelsten Jahren das Licht der Humanität vor dem Erlöschen bewahrt.

Am Ende des Krieges haben sie als erste und ohne Aussicht auf eine gesicherte Zukunft Hand angelegt, um wieder einen Stein auf den anderen zu setzen, die Trümmerfrauen in Berlin und überall.

Als die überlebenden Männer heimkehrten, mußten Frauen oft wieder zurückstehen. Viele Frauen blieben auf Grund des Krieges allein und verbrachten ihr Leben in Einsamkeit.

Wenn aber die Völker an den Zerstörungen, den Verwüstungen, den Grausamkeiten und Unmenschlichkeiten innerlich nicht zerbrachen, wenn sie nach dem Krieg langsam wieder zu sich selbst kamen, dann verdanken wir es zuerst unseren Frauen.

[ . . . ]

IX.

Manche junge Menschen haben sich und uns in den letzten Monaten gefragt, warum es vierzig Jahre nach Ende des Krieges zu so lebhaften Auseinandersetzungen über die Vergangenheit gekommen ist. Warum lebhafter als nach fünfundzwanzig oder dreißig Jahren? Worin liegt die innere Notwendigkeit dafür?

Es ist nicht leicht, solche Fragen zu beantworten. Aber wir sollten die Gründe dafür nicht vornehmlich in äußern Einflüssen suchen, obwohl es diese zweifellos auch gegeben hat.

Vierzig Jahre spielen in der Zeitspanne von Menschenleben und Völkerschicksalen eine große Rolle.

Auch hier erlauben Sie mir noch einmal einen Blick auf das Alte Testament, das für jeden Menschen, unabhängig von seinem Glauben, tiefe Einsichten aufbewahrt. Dort spielen vierzig Jahre eine häufig wiederkehrende, eine wesentliche Rolle.

Vierzig Jahre sollte Israel in der Wüste bleiben, bevor der neue Abschnitt in der Geschichte mit dem Einzug ins verheißene Land begann.

Vierzig Jahre waren notwendig für einen vollständigen Wechsel der damals verantwortlichen Vätergeneration.

An anderer Stelle aber (Buch der Richter) wird aufgezeichnet, wie oft die Erinnerung an erfahrene Hilfe und Rettung nur vierzig Jahre dauerte. Wenn die Erinnerung abriß, war die Ruhe zu Ende.

So bedeuten vierzig Jahre stets einen großen Einschnitt. Sie wirken sich aus im Bewußtsein der Menschen, sei es als Ende einer dunklen Zeit mit der Zuversicht auf eine neue und gute Zukunft, sei es als Gefahr des Vergessens und als Warnung vor den Folgen. Über beides lohnt es sich nachzudenken.

Bei uns ist eine neue Generation in die politische Verantwortung hereingewachsen. Die Jungen sind nicht verantwortlich für das, was damals geschah. Aber sie sind verantwortlich für das, was in der Geschichte daraus wird.

Wir Älteren schulden der Jugend nicht die Erfüllung von Träumen, sondern Aufrichtigkeit. Wir müssen den Jüngeren helfen zu verstehen, warum es lebenswichtig ist, die Erinnerung wachzuhalten. Wir wollen ihnen helfen, sich auf die geschichtliche Wahrheit nüchtern und ohne Einseitigkeit einzulassen, ohne Flucht in utopische Heilslehren, aber auch ohne moralische Überheblichkeit.

Wir lernen aus unserer eigenen Geschichte, wozu der Mensch fähig ist. Deshalb dürfen wir uns nicht einbilden, wir seien nun als Menschen anders und besser geworden. Es gibt keine endgültig errungene moralische Vollkommenheit—für niemanden und kein Land! Wir haben als Menschen gelernt, wir bleiben als Menschen gefährdet. Aber wir haben die Kraft, Gefährdungen immer von neuem zu überwinden.

Hitler hat stets damit gearbeitet, Vorurteile, Feindschaften und Haß zu schüren.

Die Bitte an die jungen Menschen lautet:

Lassen Sie sich nicht hineintreiben in Feindschaft und Haß

gegen andere Menschen,  
gegen Russen oder Amerikaner,  
gegen Juden oder Türken,  
gegen Alternative oder Konservative,  
gegen Schwarz oder Weiß.

Lernen Sie, miteinander zu leben, nicht gegeneinander.

Lassen Sie auch uns als demokratisch gewählte Politiker dies immer wieder beherzigen und ein Beispiel geben.

Ehren wir die Freiheit.  
Arbeiten wir für den Frieden.  
Halten wir uns an das Recht.

Dienen wir unseren inneren Maßstäben der Gerechtigkeit.

Schauen wir am heutigen 8. Mai, so gut wir es können, der Wahrheit ins Auge.

Ü7 Was halten Sie von den Aufforderungen am Ende der Rede? Fühlen Sie sich als “Junge” oder “Junger” angesprochen?

Ü8 Wie sollten sich Ihrer Meinung nach junge Deutsche verhalten? Schreiben Sie eine Reihe von Aufforderungen an junge Deutsche.

Laßt \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Laßt \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Laßt \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Laßt \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ü9 Inwiefern ist Weizsäckers Rede eine “Politikerrede”, wie Sie diese Textsorte eventuell in Kapitel 14 kennengelernt haben? Schreiben Sie nun bitte eine kurze Rede an Ihre Landsleute in Ihrem Alter.(Englisch).

Ü10 Weizsäckers Rede ist inzwischen auch zur “Geschichte” geworden. Ist sie Ihrer Meinung nach immer noch relevant? Kann man allgemeine Lehren ziehen?

Ü11 Wie geht man allgemein mit positiven/negativen Ereignissen der Vergangenheit um? Gibt es gesellschaftliche Unterschiede? Wie sollte man damit umgehen? Bitte formulieren Sie Thesen. Hier sind ein paar Stichwörter, die Sie verwenden können.

Redemittel

aktiver Widerstand  
Aufrechnung der Schuld (Vergleiche)  
Augen verschließen  
Beschönigung  
"Bewältigung"  
Der Wahrheit ins Auge schauen  
Erinnern  
Gewissen ablenken  
Konsequenzen akzeptieren  
Mitverantwortung  
Rache/Vergeltung  
Revanchismus  
Schuld eines Volkes gibt es nicht  
Schweigen  
schwere Erbschaft  
stiller Widerstand (Totschweigen)  
Trauerarbeit  
Ungeschehen machen  
Verdrängung  
Vergangenheit annehmen  
Vergessen wollen  
Versöhnung

These 1 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

These 2 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

These 3 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

These 4 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

These 5 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Ü12 Projektarbeiten

- Wie drückt von Weizsäcker das Gedenken aus und auf welche Fakten und Vorgänge bezieht er sich dabei?
- Warum hebt er die Rolle der Frauen besonders hervor (mit Goebbels vergleichen)?
- Welche Einstellungen zur Geschichte drückt der Redner aus? Was besagen seine Thesen zu den Älteren und Jüngeren?
- Wie skizziert er die Rolle der Alliierten?

## Ü13 Kommentar

Schreiben Sie als Reporter für Ihre Zeitung einen kurzen Kommentar über die Rede und ihre Bedeutung.

Bevor Sie anfangen zu schreiben, besprechen Sie in der Redaktionskonferenz (mit Ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen), was alles zur Textsorte "Kommentar" gehört.

Was "kommentiert" ein Kommentar? Entwickeln Sie Kriterien für welche Gruppe aus welchem Anlaß mit welcher Absicht mit welchem Inhalt

- Thesen
- Argumente
- Beispiele
- Logik
- sprachliche Figuren (Metaphern, Anspielungen, Anapher)

mit welchem Erfolg.

Notieren Sie Stichpunkte und entwickeln Sie dann eine Gliederung Ihres Kommentares.

Ü14 Vergleichen Sie Ihren Kommentar mit denen der anderen Studierenden in Ihrer Gruppe und mit den in anderen Zeitungen erschienenen.

Ü15 **Projekt:** Schreiben Sie einen fiktiven oder wirklichen Brief an Richard von Weizsäcker mit Ihren Kommentaren zu seiner Rede und seinem Geschichtsbild. Erklären Sie ihm dabei, warum Sie schreiben. (Seine Anschrift bekommen Sie über ein deutsches Generalkonsulat beziehungsweise über die deutsche Botschaft in Ihrem Land.)

## Gegenüberstellung: Konstantin Wecker und Dieter Hildebrandt

Ü1 Hören Sie bitte das Lied. 

### Ach, du mein schauriges Vaterland

Ach, du mein schauriges Vaterland,  
du Land der Richter und Lenker!  
Gestern noch hast du Europa verbrannt,  
und jetzt spielst du schon wieder den Henker.

Ach, du mein schauriges Vaterland  
mit deinen geschmeidigen Mannen.  
Wir sind wieder mal vor uns davongerannt,  
aber ewig grünen die Tannen.

Über dreißig Jahre Gelegenheit,  
alte Wunden auszuheilen,  
war doch eigentlich genügend Zeit.  
Oder wollen wir uns gar nicht beeilen?

Wir suchen uns ja immer noch  
in den Gesten und Blicken der andern,  
und sollten doch endlich das eigene Ich  
mit all seinen Schwächen durchwandern.

Soll das auch noch die Schuld unserer Väter sein?  
Hier gehts nur noch um unser Versagen.  
Wir haben blind und ganz allein  
unsere Freiheit begraben.

Und jetzt würgt uns eine Demokratie,  
deren Recht so verdächtig gerecht ist,  
deren Ordnung hysterisch wie noch nie  
alles prügelt, was offen und echt ist.

Ach, du mein schauriges Vaterland,  
du Land der Richter und Lenker!  
Gestern noch hast du Europa verbrannt,  
und jetzt spielst du schon wieder den Henker.

Ach, du mein schauriges Vaterland  
mit deinen geschmeidigen Mannen.  
Wir sind wieder mal vor uns davongerannt,  
aber ewig grünen die Tannen.

Wir sind nicht unbedingt weiser geworden  
seit jenen Schrecklichkeiten.  
Die Ja-Sager sind etwas leiser geworden,  
die Schwurgerichtsräte sind greiser geworden.  
Man erwartet kältere Zeiten.

Gestern noch hast du Europa verbrannt,  
und jetzt spielst du schon wieder den Henker.

*Konstantin Wecker*

## Gegenüberstellung: Konstantin Wecker und Dieter Hildebrandt

In der Gegenüberstellung sollen die Kursmitglieder das Geschichtsbild der Bundesrepublik Deutschland noch einmal aus kritischer Distanz betrachten, aus sehr kritischer Distanz. Dazu stehen zwei Texte zur Verfügung: ein Lied des bekannten Liedermachers Konstantin Wecker und ein kabarettistischer Text von Dieter Hildebrandt.

Der erste Text ist ein Lied von Konstantin Wecker.<sup>5</sup>

### Bearbeitungsvorschläge

1. Führen Sie den Text etwa dadurch ein, daß Sie einfach sagen: "Wir haben bis jetzt verschiedene Meinungen, Dokumente und Interpretationen zum Thema 'Aktualität der Vergangenheit' kennengelernt. (Lassen Sie uns die noch einmal zusammenfassen)". Nach dieser Zusammenfassung können Sie eine weitere Perspektive ankündigen. Sie können aber auch im Anschluß an die Argumentation in den vorhergehenden Texten bezüglich des wirtschaftlichen Wiederaufbaus ("Konjunktur statt Trauer") und mit Hinweis auf die in den Themenbereichen II und IV angestellten kritischen Bemerkungen zur deutschen Gesellschaft heute auf den folgenden Text überleiten. Dieser Text nimmt diese Kritik wieder auf und vertieft sie.

Stellen Sie Konstantin Wecker kurz vor (siehe Kurzbiographie). Spielen Sie das Lied jetzt zweimal vor, ohne daß die Kursmitglieder die Textvorlage vor sich haben. (Da es sich hier um die Textsorte Lied handelt, sollte sie auch möglichst authentisch präsentiert werden.) Die Textvorlage dient in erster Linie als didaktisches und analytisches Hilfsmittel. 

---

5. Der Text ist folgendem Band entnommen: Konstantin Wecker: *Im Namen des Wahnsinns*. Hamburg: Rowohlt, 1985 (= rororo, Bd. 5612).

2. Der nächste Schritt besteht darin, daß versucht wird (auch schon nach dem ersten Vorspielen), Unklarheiten zu beseitigen. Inwieweit Sie dabei auf die Textvorlage zurückgreifen beziehungsweise es für nötig halten, das Lied weitere Male vorzuspielen, ergibt sich aus den jeweiligen Anforderungen im Unterricht. Beim Sammeln der Fragen gehen Sie vor wie bei der Behandlung des 1. Haupttextes. Als fruchtbare Leerstellen erweisen sich Begriffe wie "Vaterland" (als Metapher), "verdächtig gerecht", "hysterische Ordnung" und der Perspektivwechsel von "Du" zu "wir", "Mannen/ Männer", die implizierte Gegenüberstellung "Dichter und Denker/Richter und Lenker" und natürlich die Bezüge auf das Heute (1983) ("spielst Du schon wieder den Henker"/ "kältere Zeiten"). In Bezug auf die geschichtliche Dimension des Begriffes "Ja-Sager" könnte auf die Reaktionen der Zuhörer der Sportpalastrede (zum Beispiel durch Zurückblättern) verwiesen werden (Kapitel 20). – Ü2

### Zum Hintergrund

Konstantin Wecker, geboren am 1. Juni 1947 in München, studierte an der dortigen Musikhochschule sowie an der Münchner Universität Philosophie und Psychologie. Schon während dieser Zeit schrieb er seine ersten Lieder. 1974 erschien seine erste LP (*Die sado-poetischen Gesänge des Konstantin Wecker*), die kommerziell erfolglos blieb. Größere Resonanz fand er erst mit seinen sozialkritisch-poetischen Liedern. 1978 bekam er den Deutschen Kleinkunstpreis. Wecker versteht sich als "linker Poet, aber ein undogmatischer".

Ü2 Dieser Text enthält wichtige Begriffe, die Sie vielleicht nicht gleich mit Bedeutung füllen können. Schreiben Sie diese bitte heraus.

<i>Leerstellen</i>	<i>Hypothesen</i>
Vaterland	Bundesrepublik; Deutschland; Österreich; Schweiz; universell
Du	
wir	
verdächtig gerecht	
hysterische Ordnung	
Mannen/Männer	
Dichter und Denker	
Richter und Lenker	
...	

Formulieren Sie nun Hypothesen zur möglichen Bedeutung (stichwortartig).

Ü3 Welche impliziten Thesen vertritt das Lied? Formulieren Sie bitte.

### Redemittel

Das Land soll schaurig sein.  
 Es muß wohl ein Land der Richter und Lenker sein.  
 Es soll Europa verbrannt haben.  
 Jetzt spielt es angeblich schon wieder den Henker.  
 ...

Ü4 Finden Sie Beispiele und/oder Gegenbeispiele für Weckers Thesen.

Ü5 Formulieren Sie modifizierte Thesen oder Antithesen, wo Sie es für notwendig halten.

#### Redemittel

Wenn diese These auf Deutschland zutreffen soll, dann . . .  
Das könnte sich durchaus auf Deutschland beziehen, wenn . . .  
Die USA wären genauso davon betroffen, da . . .  
So kann man aber nicht . . .  
Ich halte es für maßlos übertrieben, wenn man . . .

Ü6 Wie ist Ihre Einstellung zu den Positionen des Liedes? Begründen Sie bitte.

Ü7 Rückblick. Formulieren Sie bitte ein vorläufiges Endergebnis: Welche der Positionen, die Sie im Laufe dieses Kapitels beziehungsweise des Themenbereichs kennengelernt haben, steht Ihnen am nächsten? Vergleichen und begründen Sie.

Ü8 Vergleichen Sie Ihr vorläufiges Endergebnis mit Ihren Aufzeichnungen vom Anfang des Kapitels.

3. Das kann zu einer generellen Diskussion des Standpunktes des Liedermachers überleiten (seine Thesen, sprachliche Repräsentation, musikalische Darbietung . . . ; für wen singt er?; welche Zeitbezüge kennen/erkennen die Kursmitglieder?). – Ü3; Ü4

4. Diese Diskussion kann Stellungnahmen der Kursmitglieder dazu einschließen, zum Beispiel die Bewertung der Frage, ob seine Kritik/Erwartungen berechtigt/realistisch sind (Antithesen, Einschränkungen, Zustimmung formulieren). – Ü5; Ü6

5. Es wäre jetzt angebracht, die früheren Texte in eine vergleichende Gesamtbetrachtung einzubeziehen. Welche Bewertungsfaktoren spielen eine Rolle (Subjektivität, "offizielle Haltung", Geschichtsbewußtsein)? Worin sehen die Studierenden Gemeinsamkeiten/Unterschiede? Auch eine Diskussion des Kapitelbaus und der sich darin möglicherweise spiegelnden Tendenz der Autoren sollte nicht ausgeklammert werden, sofern für eine solche Diskussion Interesse besteht. – Ü7

6. Welche persönlichen Schlußfolgerungen ziehen die Kursmitglieder? Lassen Sie sie formulieren und diskutieren. – Ü8

## Alternativtext/Zusatztext: Antisemitismus

Der Text "Antisemitismus?" stammt von dem bekannten Kabarettisten Dieter Hildebrandt. Er befaßt sich vor allem mit einem spezifischen Aspekt der deutschen Vergangenheit, dem Antisemitismus. Aber es geht ihm auch um etwas Grundsätzlicheres: Wie kann man mit einer Vergangenheit zurechtkommen, die sich immer wieder, und zwar nicht selten auf unliebsame Weise, in die Gegenwart eindringt?

Verstehen Sie diesen Spruch?

Mögen hätte ich schon wollen, aber dürfen konnte ich nicht.

Was fällt Ihnen dabei auf?

Lesen Sie bitte folgende zwei Auszüge aus Hildebrandts Text:

Ich bin der Meinung, daß wir dagegen sein sollten, wenn irgend jemand behaupten würde, es könnte bei uns Leute geben, die denken mögen, es sei in der Bundesrepublik noch möglich, Antisemit zu sein.

So ungefähr artikuliert sich unsere öffentliche Meinung zu diesem Thema. Die Tiefe dieses Problems verschiebt sich zunehmend ins Konjunktive: Wäre es denn möglich, daß es denkbar sein könnte?

## Alternativtext/Zusatztext: Antisemitismus

Vom bekannten Kabarettisten Dieter Hildebrandt stammt der Text "Antisemitismus?"<sup>6</sup> Obwohl er sich vor allem mit einem spezifischen Aspekt der deutschen Vergangenheit befaßt, der Judenfeindschaft, geht es auch um etwas Grundsätzlicheres: Wie kann man mit einer Vergangenheit zurechtkommen, die immer wieder, und zwar nicht selten auf unliebsame Weise, in Gegenwart umschlägt?

6. Dieter Hildebrandt: *Was bleibt mir übrig. Anmerkungen zu (meinen) 30 Jahren Kabarett*. München: Knaur, 1989, S. 298–300.

## Bearbeitungsvorschläge

1. Dieser Text hebt unter anderem auch die Wichtigkeit grammatischer Begriffe hervor (Modalverben, Konjunktiv; siehe Grammatik-Kapitel). Zur Vorentlastung bietet sich folgender "Spruch" an, den wir aus dem Bairischen ins Hochdeutsche übersetzt haben. Es handelt sich um eine spielerische, graffiti-ähnliche Textsorte, wie sie die Kursmitglieder in Themenbereich III schon kennengelernt haben.

Mögen hätte ich schon wollen, aber dürfen konnte ich nicht.

Was fällt der Gruppe auf? Wie kann man mit einem solchen Text zurechtkommen? Eine Möglichkeit besteht darin, die beiden Hauptsätze getrennt vorzunehmen und zu paraphrasieren. Anschließend kann man den "Sinn" besprechen. Welche Rolle spielen die Modalverben, welche spielt der Konjunktiv?

2. Stellen Sie jetzt den ersten Satz des Haupttextes auf Overheadfolie vor und bitten Sie die Kursmitglieder um ihre Reaktionen.

Ich bin der Meinung, daß wir dagegen sein sollten, wenn irgend jemand behaupten würde, es könnte bei uns Leute geben, die denken mögen, es sei in der Bundesrepublik noch möglich, Antisemit zu sein.

3. Halten Sie die Fragen und Kommentare auf Overheadfolie oder an der Tafel fest.

Und jetzt lesen Sie bitte Hildebrandts vollständigen Text.

### Antisemitismus?

Ich bin der Meinung, daß wir dagegen sein sollten, wenn irgend jemand behaupten würde, es könnte bei uns Leute geben, die denken mögen, es sei in der Bundesrepublik noch möglich, Antisemit zu sein.

So ungefähr artikuliert sich unsere öffentliche Meinung zu diesem Thema. Die Tiefe dieses Problems verschiebt sich zunehmend ins Konjunktive: Wäre es denn möglich, daß es denkbar sein könnte?

Möge ich denn glauben wollen, daß die Tatsachen dafür sprächen, wenn ich sie zur Kenntnis nähme?

Ich möge nicht.

Wo wären wir denn?

Hätte der Bundestag in der letzten Woche nicht bis auf den letzten Platz besetzt sein müssen, wenn es die Möglichkeit geben würde, daß es so sein könnte? Er war leer wie ein Flop im Theater, als das diskutiert werden hätte können.

Hätte. Wurde aber nicht.

Immer dann, wenn ein Redner hätte glauben mögen, daß es doch sein könnte, in diesem Volke wäre die jeweilige Gegenwart so subventioniert worden, daß die Vergangenheit als unrentabel erscheinen mußte, hat der Gegenredner sofort eingewendet, daß man an die Zukunft denken müsse. Selbst wenn man davon ausgehen müßte, daß Auschwitz und Buchenwald gewesen sein könnten, hätte man doch die verdammte Pflicht und Schuldigkeit . . . jawohl, die hätte man. Und zwar der Jugend gegenüber, die davon nichts wissen wölte. Und diese Jugend ist mit dieser Einstellung ganz schön alt geworden. Manche sind schon 60.

Jetzt ergäbe sich die Möglichkeit: Sollten wir jetzt nicht endlich aufhören, darüber zu diskutieren, ob wir es wirklich gewesen sein könnten, und statt dessen damit anfangen, die zu betrauern, die wir umgebracht haben?

Und schon kommt der neue Konjunktiv:

Wieviel Stimmen bekäme denn einer, der das täte?

In einem Lande, in dem der Bundeskanzler bei seinem Besuch in Israel den Eindruck vermittelte, als hätte er nicht gewußt, wo man ihn abgesetzt hat.

Die Frage, ob Helmut Kohl im Unterbewußtsein kein Feind der Antisemiten sein könnte, möge sich gar nicht stellen.

Allein die Überzeugung, die Gnade der Spätgeburt könnte dazu geführt haben, daß er sich nicht vorbereiten ließ, auf das, was ihn erwarten müßte, hätte einen Grad von böswilliger Unterstellung.

Es wäre verdienstvoll, wenn sich unbefangene Analytiker daranmachen würden, zu untersuchen, ob der Grad seiner ungebrochenen Beliebtheit hierzulande nicht mit dem Grad seiner unverbrüchlichen Ahnungslosigkeit diesem Thema gegenüber zusammenhängen könnte.

Sollte es aber so sein, daß er denken könnte: Ein Politiker, der die Vergangenheit akzeptierte, hätte No Future, dann müßte man zum Schluß kommen: Elisabeth Noelle-Neumann weiß längst, wie ahnungslos einer sein muß, der beliebt sein möchte im Lande dieses unseren.

Könnte also ein Kropf überflüssiger sein als eine Diskussion zu diesem Thema?

Wäre es sonst möglich, daß der Bürgermeister von Korschenbroich nach seiner Bemerkung, wolle man alle Wünsche der Bevölkerung erfüllen, müsse man einen reichen Juden erschlagen, und nach seinem erzwungenen Rücktritt immer noch glaubt, seine CDU hätte ihn zugunsten einer sich selbst belügenden Minderheit geopfert; wäre es sonst möglich, daß dieser Korschenbroicher von der Bevölkerung mit Geschenken überschüttet worden ist? Diese Bemerkung aber sei, so meinte der Bürgermeister, "aus dem Zusammenhang gerissen worden".

Und da möge ich doch fragen wollen:

In welchem Zusammenhang könnte denn der Satz "dann müßte man einen reichen Juden erschlagen" richtig sein? Wenn wir der Meinung wären, es sei richtig, daß unser Antisemitismus, den man als perfekt indikativ bezeichnen könnte, im Konjunktiv angekommen ist . . . Und das geht nicht.

Wir Deutschen haben die Welt beherrscht, fremde Völker, die Nordsee und die Natur . . . Den Konjunktiv nie.

Mögliche Reaktionen: lachen, stöhnen. "Wer spricht?" "Der Satz ist zu kompliziert!"

4. Gehen Sie den Reaktionen und Fragen nach. Wahrscheinlich hilft auch hier eine Gliederung des Satzes.

5. Anschließend können Sie die Schritte 2 bis 4 auf den zweiten und dritten Satz des Textes anwenden:

So ungefähr artikuliert sich unsere öffentliche Meinung zu diesem Thema. Die Tiefe dieses Problems verschiebt sich zunehmend ins Konjunktive: Wäre es denn möglich, daß es denkbar sein könnte?

6. Wenn Sie wollen, können Sie diese Schritte auch auf folgende Textpartie anwenden:

Möge ich denn glauben wollen, daß die Tatsachen dafür sprächen, wenn ich sie zur Kenntnis nähme?  
Ich möge nicht.  
Wo wären wir denn?

7. Den Rest des Textes lesen die Kursmitglieder zu Hause und besprechen ihre Ergebnisse bei der nächsten Sitzung im Plenum.

#### Weiterführende Literatur

Ingeborg Bayer (Hg.): *Ehe alles Legende wird. Das 3. Reich in Erzählungen, Berichten, Dokumenten*. Baden-Baden: Signal, 1979.

Wolfgang Benz (Hg.): *Legenden Lügen Vorurteile. Ein Lexikon zur Zeitgeschichte*. München: Moos, 1990.

Dieter Boßmann (Hg.): "Was ich über Adolf Hitler gehört habe . . ." *Folgen eines Tabus: Auszüge aus Schüler-Aufsätzen von heute*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1977 (= Fischer Tb. 1935).

Horst Burger: *Warum warst du in der Hitler-Jugend? Vier Fragen an meinen Vater*. Reinbek: Rowohlt, 1978 (=rororo rotfuchs 194).

*Damals war ich vierzehn. Leben unter dem Hakenkreuz*. Wien: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft, 1978 (=Ravensburger Tb. 741).

Harald Focke und Uwe Reimer: *Alltag der Entrechteten: Wie die Nazis mit ihren Gegnern umgingen. Alltag unterm Hakenkreuz, Bd. 2*. Reinbek: Rowohlt, 1980 (=rororo aktuell 4625).

Harald Focke und Uwe Reimer:  
*Alltag unterm Hakenkreuz. Wie die Nazis das Leben der Deutschen veränderten. Ein aufklärendes Lesebuch.* Reinbek: Rowohlt, 1979 (=rororo aktuell 4431).

5 Millionen Deutsche: "Wir sollten wieder einen Führer haben ..."  
*Die SINUS-Studie über rechtsextremistische Einstellungen bei den Deutschen.* Reinbek: Rowohlt, 1981 (=rororo aktuell 4929).

GEW Berlin (Hg.): *Wider das Vergessen. Antifaschistische Erziehung in der Schule. Erfahrungen, Projekte, Anregungen.* Frankfurt a. M.: Fischer, 1981 (=Fischer Tb. 6739).

Hilde Kammer und Elisabeth Bartsch: *Jugendlexikon Nationalsozialismus. Begriffe aus der Zeit der Gewaltherrschaft 1933–1945.* Reinbek: Rowohlt, 1982 (=rororo handbuch 6288).

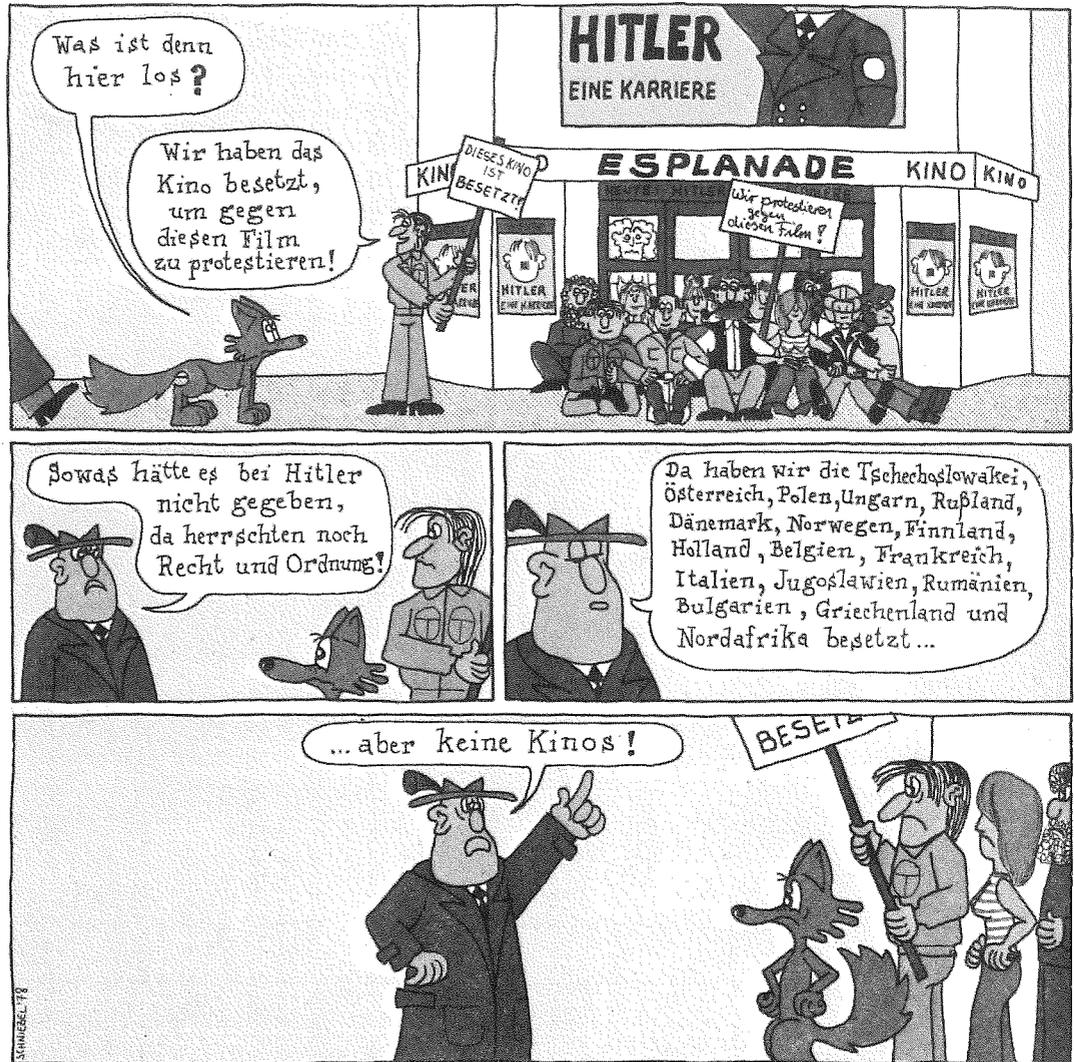
Brigitte Rauschenbach (Hg.): *Erinnerung, Wiederholen, Durcharbeiten. Zur Psycho-Analyse deutscher Wenden.* Berlin: Aufbau Taschenbuch-Verlag, 1992 (=Texte der Zeit, Bd. 181).

Wendelgard von Staden: *Nacht über dem Tal. Eine Jugend in Deutschland.* Düsseldorf: Diederichs, 1979 (=dtv 1738).

Hermann Vinke: *Das kurze Leben der Sophie Scholl. Mit einem Interview von Ilse Aichinger.* Ravensburg: Ravensburger, 1980 (=Mädchen & Frauen, Erlebtes—Erzähltes).

Max von der Grün: *Wie war das eigentlich? Kindheit und Jugend im Dritten Reich.* Darmstadt: Luchterhand, 1979 (=Sammlung Luchterhand 345).

Cathryn J. Wellner: *Witness to War: A Thematic Guide to Young Adult Literature on World War II, 1965–1981.* Metuchen: Scarecrow, 1982.



# Schlüssel zu den Übungen

## Kapitel 1: The Sun und Abendzeitung Artikel

Hier die markierten Texte für Sie:

Typ 1: **Germanismen** im englischen Text

Typ 2: aus dem englischen Text unverändert übernommene Wörter

Typ 3: aus dem englischen Text verändert übernommene Wörter

DAWN RAID . . . it's 7am and while unsuspecting British tourists sleep, one of the greedy German **schweins** moves in to grab the best sunbeds

### **VOT MAKES KRAUTS**

#### HOLIDAY LOUTS?

They're rude and ruthless  
From Sue Carroll in Tenerife

QUESTION: What drinks **lager** by the gallon, swallows sausages by the yard, wears starched shirts, Rupert Bear trousers and grabs the best sunbeds at dawn?

ANSWER: A German tourist. That's the standing joke on the holiday island of Tenerife.

\* \* \*

The beer-swilling Sour **Krauts** don't trample—they bulldoze their way through and:

- Pinch the poolside sunbeds at the crack of dawn.
  - Push small children aside in their mad rush for lifts in the hotels.
  - Pile their plates high with food, leaving just a few crumbs for the Brits.
  - Force their way to the front of queues in bars, club and cafes.
- From dawn till dusk **Krauts** dominate everything.

\* \* \*

11pm: Can't sleep. Germans next door have turned their room into a **bier keller**.

Midnight: Go for a walk. Spot Germans laying out towels by pool.

1am: Set alarm for 6am. If you can't beat 'em, join 'em!

\* \* \*

Jackie, from Sheffield, says: "These pot-bellied men full of apple **strudel** drench you when they crash into the water.["]

## "German Schweins" türmen Teller voll

Was Briten von deutschen Touristen halten

eh. London—In einem eine komplette Zeitungsseite füllenden Reisebericht des britischen Sensationsblattes "Sun" werden die deutschen Touristen im wahrsten Sinne des Wortes zur Sau gemacht. "German Schweins" heißen sie unter anderem, weil sie schon morgens um sieben unterwegs sind, um sich die besten Liegen zu schnappen, "während die ahnungslosen britischen Touristen noch schlafen".

"Was trinkt literweise Lagerbier, schluckt meterweise Würste, trägt gestärkte Hemden und Trainingshosen und grapscht die besten Liegestühle?", fragt "Sun" und antwortet: "Der deutsche Tourist".

Autorin Sue Carroll hat selbst erlebt, wie die "Krauts" es treiben: Kleine Kinder werden beim irrsinnigen Run auf die Hotelfahrstühle beiseite geschubst. Beim Essen werden die Teller so hoch vollgeladen, daß für die Briten nur die Krümel bleiben. In Bars, Klubs und Cafés sind die Deutschen immer vorn.

Kurzum: "Die Krauts beherrschen alles". Sue Carroll hat Tagebuch darüber geführt, was sie von den "German Schweins" einzustecken hatte: Neben den Tagesleiden konnte sie auch nicht schlafen—die Germans nebenan hatten ihr Hotelzimmer in einen Bierkeller verwandelt.

Eine erfrischende Dusche nachmittags am Pool bekam sie auch unfreiwillig—immer wenn "German men—den Bierbauch voll Apfelstrudel—ins Wasser plumpsen".

## Kapitel 2: Verirrter "Brummi" sorgte für Chaos

Hier ein Muster für Sie (**Aktanten** werden durch **Fettdruck**, **Hauptereignisse** durch **Kursivdruck** markiert):

Verirrter "Brummi" sorgte für Chaos

Lkw wendete: 3 Verletzte und 10 000 Mark Schaden

Würzburg—Ein Wendemanöver eines Sattelastzugs in einer engen Straße in Rimpar (Landkreis Würzburg) hat nach einer Verkettung von Unfällen und Pannen drei Verletzte gefordert. **Ein Passant** und **der Lasterfahrer** kamen mit Verbrennungen in ein Krankenhaus, **ein Rentner** erlitt Beinverletzungen. Die Polizei sprach gestern von einer beinahe komischen "Kettenreaktion."

Wie ein Polizeibeamter mitteilte, hatte sich ein **33jähriger Kraftfahrzeugmeister** aus Hammelburg am **Donnerstagabend** in dem Ort verfahren und wollte in der engen Straße wenden. Da er einen zu kleinen Bogen gefahren sei, sei ein Teil zur Lenkung der Hinterachse abgerissen und der Sattelaufleger aus der Spur gelaufen.

Zunächst rammte dieser leicht ein geparktes Auto, anschließend geriet der Aufleger gegen einen Gartenzaun, der auf eine Länge von 20 Metern beschädigt wurde. Ein weiterer Personenwagen wurde von dem auch noch nach der anderen Seite ausschwenkenden Teil auf einer Hälfte aufgerissen. Der Aufleger kam erst zum Stehen, als er an eine Gartenmauer prallte.

Von Passant gewarnt

Als der Sattelzugfahrer von einem **Passanten** auf die Schäden aufmerksam gemacht wurde, wollte er die **Fahrbahn freimachen**, blieb jedoch mit dem Rest des Fahrzeugs an einer Gartenmauer hängen. Schließlich sei noch der **Motor ausgegangen**.

Zusammen mit einem **Passanten**, einem 56jährigen, guckte der **Fahrer mit Hilfe eines Gasfeuerzeugs in den Tank**, um nachzuprüfen, ob der **Dieselmotorkraftstoff** versulzt war. Dabei sei es zu einer **Verpuffung** gekommen, bei der **beide Männer Verbrennungen im Gesicht erlitten**.

Als bereits ein **Abschleppunternehmen** am Ort war, wollte sich ein **60jähriger Mann** das ungewöhnliche "Unfallgeschehen" anschauen und stolperte dabei über ein zur Bergung verwendetes Seil, wobei er sich am **Bein verletzte**.

Der Sachschaden dieser "Unfallverkettung" beläuft sich auf 10.000 Mark.

### Kapitel 3: Vorentlastung, Alverdes-Text

Titel: "Namensmißbrauch".

### Kapitel 3: Haupttext 2

Was kümmert es die Eiche, wenn sich eine Sau an ihr reibt? Schwein haben.

Dem Schwein ist alles Schwein.

Für jedes Schwein kommt sein Martinstag.

Fetter Trank macht fette Schweine.

Da haben wir das falsche Schwein geschlachtet.

Haben wir etwa zusammen Schweine gehütet?

Den inneren Schweinehund überwinden.

Das versteht kein Schwein (niemand).

Steigerungen mit sau-, wie saustark, saudumm oder saumäßig oder auch ungeil, geil, saugeil, affengeil, oberaffengeil.

Sauerei

Die Sau rauslassen.

Lieber oberaffengeil als unterallersau.

Die Liebe kann einem das Leben versüßen oder versauen.

### Kapitel 6: "Ortsamt"



## Kapitel 7: Erweiterung/Kontextualisierung

Synonym	± Plural	Extension	± menschlich	Konnotation	Register	Diskursbereich
1. Stamm	mit Pl.	Gesamtmenge	menschlich	variabel	variabel	Fachsprache
2. Bevölkerung	ohne Pl.	Gesamt- oder Teilmenge	menschlich	variabel	variabel	Anthropologie Politologie
3. einfache Leute untere Schicht	ohne Pl.	Teilmenge	menschlich	meist negativ	variabel	Soziologie
4a. (viele) Leute Menschenmenge	ohne Pl.	Teilmenge (selten: Gesamtmenge)	menschlich	variabel	Umgangssprache	unbestimmt
4b. Gruppe, Sorte	ohne Pl.	Teilmenge	menschlich	oft negativ	scherzhaft	unbestimmt
5a. Insektengruppe	mit Pl.	Gesamtmenge	nicht menschlich	neutral	Fachsprache	Biologie
5b. Rebhühner	mit Pl.	Gesamtmenge	nicht menschlich	neutral	Fachsprache	Jagdkunde

## Kapitel 11: Vorentlastung

Titel des Textes: Chefideologe.

### Kapitel 11: Haupttext 1: Graffiti

Eigenschaft	Gebotsschild	Graffito
öffentlich	+	+
schriftlich	+	+
Anweisung	+	+ / -
Kommentar	-	+ / -
"legal" / "offiziell"	+	-
unterstützt Ordnung	+	-
witzig/spielerisch	-	+

### Kapitel 11: Haupttext 2: Zensur

#### Keltischer Goldschatz gefunden

Ein bayerischer Schatzsucher hat, wie die Prähistorische Sammlung in München am 22. November mitteilte, in der Nähe von Ottobeuren im Allgäu etwa 300 Goldmünzen aus der Keltenzeit (100 B.C.) gefunden. Die Münzen, die sechs verschiedene Prägungen aufweisen, bestehen aus 24karätigem, praktisch reinem Gold.

Nach bayerischem Landesrecht gehört der Fund je zur Hälfte dem Finder und dem Besitzer des Grundstücks, auf dem ein Schatz gefunden wird. Der Freistaat Bayern hat ein Vorkaufrecht. Der Finder hatte Glück, daß er den Schatz nicht wenige Kilometer weiter westlich fand, wo Baden-Württemberg beginnt. Nach dem Recht dieses Bundeslandes gehört nämlich ein dort im Boden gefundener Schatz dem Staat.

## Kapitel 12: Vorentlastung

- |  |   |
|--|---|
| 1. Die großen Fische fressen die Kleinen.                      | 7. Bellende Hunde beißen nicht.                           |
| 2. Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm.                       | 8. Wenn zwei sich streiten, freut sich der Dritte.        |
| 3. Die Ratten verlassen das sinkende Schiff.                   | 9. Ein Bild sagt mehr als tausend Wörter.                 |
| 4. Wer A sagt, muß auch B sagen.                               | 10. Wer im Glashaus sitzt, soll nicht mit Steinen werfen. |
| 5. Lieber einen Spatz in der Hand als eine Taube auf dem Dach. | 11. Perlen sollte man nicht vor die Säue werfen.          |
| 6. Wie man sich bettet, so liegt man.                          | 12. Ich kam, sah, siegte.                                 |

## Kapitel 12: Haupttext 1: Sprichwort-Generator

### Gruppe 1

Wer zuletzt lacht, hat's nicht eher begriffen.  
Lieber blau sein als schwarz sehen.  
Die Pflicht ruft, wir rufen zurück.  
Was lange währt, wird endlich gut—was lange gärt, wird endlich Wut.  
Wer kriecht, stolpert nicht.  
Ich kam, sah und verlor.  
Mach's gut, aber nicht so oft.  
Das Fleisch war willig. Aber das Gras war naß.

### Gruppe 2

Einer für alle. Und nichts für ungut.  
Einer für alle, sagte einer von vielen.  
Kommt Zeit, kommt Rat. Kommen Zeiten, kommen Ratten.  
Kommt Zeit, kommt Rat. Kommt Unzeit, kommt Unrat.  
Kräht der Maulwurf auf dem Dach, liegt der Hahn vor Lachen flach.  
Lache, und die Welt wird mit dir lachen. Schnarche, und du schläfst allein.  
Liebe deinen Nächsten so schnell, wie du kannst.  
Liebe deinen Nächsten wie dich selbst. Aber laß dich dabei nicht erwischen.  
Lieber ein Floh im Ohr als 'ne Wanze im Telefon.  
Lieber Ente und roh, als ganz und gar.  
Lieber mit dem Kopf durch die Wand als gar keine Fenster.

### Gruppe 3

Seid furchtbar und wehret euch.  
Wir sind wieder wer/aber wer/und vor allem wieder/und wieso immer wir?  
Ein Schwein, das Angst vor dem Metzger hat, wird nie ein Schnitzel./Ein Student, der Angst vor dem Prof hat, wird immer was werden.  
Wer ARD sagt, muß auch BRD sagen.  
Die Schweine von heute sind die Koteletts von morgen.  
Radfahrer aller Länder, vereinigt euch./Ihr habt nichts zu verlieren außer euren Ketten.  
Edel sei der Mensch, hilfreich und dumm.  
Ich kam, sah und verlor.

## Kapitel 12: Haupttext 2: Graffiti

Lieber krank feiern als gesund arbeiten.  
 Lieber saure Sahne als saurer Regen.  
 Lieber 'ne BILD-Zeitung kaufen, als gar kein Klopapier benutzen.  
 Lieber Herr Präsident! Wir lassen uns nicht erlauben, was niemand uns verbieten kann.  
 Wir wissen nicht, was wir wollen, aber das mit ganzer Kraft.  
 Sie wollen nur unser Bestes, doch das kriegen sie nicht.  
 Wir sind die Typen, vor denen unsere Eltern uns immer gewarnt haben.  
 Die Energie, die wir brauchen, bekommen wir von dem Strom, gegen den wir schwimmen.  
 Überall, wo wir sind, herrscht Chaos—aber wir können nicht überall sein.

## Kapitel 12: Gegenüberstellung

*Apfelmus*

Der Stamm fällt weit vom Apfel  
 Der Fall stammt vom weiten Apfel  
 Der weite Apfel fällt vom Stamm—  
 Der Apfel ist im Stamm  
 Der Stamm ist im Fall  
 Der Stamm des Apfels fällt  
 Der Fall, der Stamm, der Apfel:  
 Das Apfelmus.  
 Der Fall.  
 Das Fallapfelmus.

*Raoul Hausmann*

*Sprichwörter*

Man darf dem Tag nicht vor dem Abend dankbar sein  
 und soll das Schicksal nicht für alles loben.  
 Ein Gutes kommt niemals allein,  
 und alles Unglück kommt von oben.

Die Peitsche liegt im Weine.  
 Die Wahrheit liegt beim Hund.  
 Morgenstund hat kurze Beine.  
 Lügen haben Gold im Mund.

Ein Meister nie alleine bellt.  
 Vom Himmel fallen keine Hunde.  
 Dem Glücklichen gehört die Welt.  
 Dem Mutigen schlägt keine Stunde.

*Fred Endrikat*

## Kapitel 13: Haupttext 2: Filserbriefe

Ü2

meine Süßigkeit	my sweet(ie)
wohl	well
den Keks nehmen	to take the cake
Haus von krankem Ruf	house of ill repute
gefangen werden verlassend	to be caught leaving
nach allem	after all
die obere Kruste	the upper crust
ein Part des Lebens	a part of life
ein Augenlid fledermausen	to bat an eyelid

Ü3

Susi, my sweet,  
 Well, that really takes the cake! It was bad enough when Fergie's father was caught leaving his favorite house of ill repute—but we can overlook such small imperfections; after all, for the upper crust, visits to such establishments have always been a part of life, and nobody has ever batted an eyelid.

Ü4

Susi, meine Süße,  
 das ist nun wirklich das Letztel! Es ist schon schlimm genug, daß Fergies Vater beim Verlassen seines Lieblingsbordells ertappt wurde. Solche Schwächen können wir schon mal übersehen; schließlich haben Besuche in solchen Etablissements schon immer zum Lebensstil der oberen Schicht gehört, und das hat noch nie jemanden gestört.

## Kapitel 14: Haupttext 1: Werbesprachen-Graffiti

Bewußte Raucher trinken Filterkaffee.

Original: Bewußte Genießer trinken Filterkaffee  
 Die Scheibe klirrt, der Sponti kichert, hoffentlich Allianz versichert.

Original: Anspielung auf jahrzehntealte Werbung der "Allianz-Versicherung", die auf " . . . Hoffentlich Allianz versichert" endet. (Vgl. dazu auch: "Besser Allianz gesichert als Nato geschädigt".)

## Kapitel 15: Haupttext 2: Unsinnspoesie

Titel des Gedichtes von Erich Fried: "Verwehrte Kelt".

## Kapitel 15: Haupttext 2

Titel des Gedichtes von Hardy Scharf: "Auto ergo sum".

## Kapitel 16: Erweiterung/Kontextualisierung

Ü1 Widerstand

aufgeben	hervorrufen
auslösen	leisten
bewirken	unterdrücken
brechen	verkörpern
entgegenbringen	

auf Widerstand stoßen  
 zum Widerstand aufrufen  
 aktiver Widerstand  
 bewaffneter Widerstand  
 erbitterter Widerstand  
 hartnäckiger Widerstand  
 passiver Widerstand  
 Widerstandsbewegung  
 Widerstandskraft  
 widerstandslos  
 einem Gegner widerstehen  
 der Versuchung widerstehen  
 einem Angriff widerstehen

## Kapitel 16: Haupttext 2

Ü7 etwa: Kain/Abel, Delila/Simson, Judas/Jesus

## Kapitel 18: Haupttext 2: Papa, Charly hat gesagt . . .

### 1. Stufe

#### DRUCK ERZEUGT GEGENDRUCK

SOHN: Papa, Charly hat gesagt, sein Vater hat gesagt, man darf keinen Menschen zwingen!—Papa! Tu *doch* nicht so, als ob du schläfst! Papa! Ich seh ganz genau, daß du mit den Wimpern klimperst!

VATER gähnend: Was hat Charlys Vater gesagt?

SOHN: Daß man keinen zwingen darf.

VATER: So. Und was machst du gerade mit mir?

SOHN: Ich rede mit dir!

VATER: Jawohl. Und du zwingst mich zuzuhören!

SOHN: Ach was, ich kann dich *überhaupt* nicht zwingen; ich bin *doch* nicht der Stärkere.

VATER: Na, was die Nerven angeht, bestimmt. Gib mir *mal* die Zigaretten rüber.

SOHN: Bitte. Willst du *vielleicht auch* noch 'nen Schnaps zum Munterwerden?

VATER: Danke. Zum Munterwerden bist du mindestens ebenso gut wie 'en Schnaps. Also, um was geht's *denn* nun?

SOHN: Ich wollt *nur* wissen, ob du *auch* findest, daß man keinen zwingen darf.

VATER: So eindeutig läßt sich das gar nicht beantworten. Du kennst *doch* sicher die Redensart, daß man manche Menschen sogar zu ihrem Glück zwingen muß, nicht? Denk *nur mal* an Tante Luzie: Sie wollte diese Gruppenreise nach Mallorca partout nicht mitmachen. Schließlich hat Tante Lore ihr *einfach* den Koffer gepackt und hat sie zum Flugplatz gefahren.

### 2. Stufe

SOHN: Ja, und?

VATER: Na, das weißt du *doch*! Auf dieser Reise hat sie ihren Mann kennengelernt!

SOHN: Das ist *aber* ein ganz schlechtes Beispiel, Papa!

VATER beleidigt: So, und warum?

SOHN: Weil Onkel Karl ziemlich blöd ist! Wär sie zu Hause geblieben, hätte sie vielleicht noch 'nen Besseren erwischt!

VATER wütend: Was nimmst du dir schon wieder heraus, sag *mal*? Tante Luzie ist sehr glücklich mit Onkel Karl, und grins' nicht *auch noch* so frech ja?

SOHN: Ich lach *ja bloß*, weil du recht hattest, Papa.

VATER mißtrauisch: Was heißt das?

SOHN: Du bist jetzt wirklich *schon* munter! Ohne Schnaps!

VATER: Ich bin nicht munter, ich bin ärgerlich!

SOHN: Na ja—vielleicht ist Tante Luzie *ja doch* ein ganz gutes Beispiel . . .

VATER: Na *also* . . .

SOHN: Ja, weil Charly sagt, sein Vater sagt, wenn man jemanden zwingt, heißt das immer, daß man ihn nicht richtig ernst nimmt. Und Tante Luzie nimmt ihr *ja auch* nicht ernst.

VATER: Wie kommst du *denn* darauf?

SOHN: Ihr sagt *ja* immer, sie benimmt sich wie ein unmündiges Kind. Und ich glaub *auch*, wenn sie richtig erwachsen wäre, hätt' sie sich längst *schon* geweht!

VATER: Gewehrt?! Wogegen *denn*? Daß man sich um sie kümmert und ihr bei jeder Gelegenheit hilft?

SOHN: Ne, aber dagegen, daß ihr sie alle unter Druck setzt. Charlys Vater sagt nämlich: Druck erzeugt Gegendruck!

### 3. Stufe

VATER höhnisch: Das hat er *wohl* schon des öfteren am eigenen Leib zu spüren bekommen, wie?! Wenn er mit seinen Kollegen *mal* wieder einen Streik inszeniert und sich einbildet, er könnte seinen Chef unter Druck setzen! Was war letztens? Ausgesperrt haben sie ihn!

SOHN: Aber Papa, der Streik ist *doch* nicht der Druck!

VATER: Was *denn* sonst?

SOHN: Das ist *doch* schon der Gegendruck!

VATER: Sehr aufschlußreicher Blickwinkel wieder *mal*!

SOHN: Klar! Die Arbeiter streiken *doch* nicht aus Spaß. Die streiken erst, wenn sie so unter Druck sind, daß sie bald platzen!

VATER: Du wirst *auch noch mal* platzen—vor lauter Wichtigkeit! Unter Druck—wenn ich das schon höre . . . sag *mal* lieber in Druck, weil sie sich *ja* immer übernehmen müssen; mit Ausgaben und Krediten. Und wenn sie dann nicht mehr weiter wissen, dann verlangen sie *einfach* mehr Geld! Und der Unternehmer, der hat sowieso viel zuviel Geld, das braucht man ihm *ja nur* abzunehmen, nicht wahr?

SOHN: Charlys Vater sagt, daß einer viel Geld hat, das stört ihn gar nicht. Ihn stört *nur*, daß der dann so viel Macht hat!

VATER: Es wird immer Menschen geben, die Macht über andere haben. Und das nicht *nur*, weil sie mehr Geld haben. Mancher hat *auch* Macht, weil er klüger ist als andere.

SOHN: Charly sagt aber, sein Vater hat gesagt, wenn einer klug ist, dann unterdrückt er keinen. Weil das *bloß* wieder einen Gegendruck gibt; und dann wird's echt gefährlich!

VATER zunehmend desinteressiert: Soso, und wie soll ein kluger Mensch die weniger klugen dazu bringen, das Richtige zu tun?

SOHN: Er muß ihnen alles erklären. Charly sagt, kein Mensch macht auf die Dauer irgendetwas, was er nicht einsieht.

VATER: Sehr schön, dann erkläre ich dir hiermit, daß ich genug von dieser Unterhaltung habe, und ich hoffe, daß du das *dann auch* einsiehst.

SOHN: Du nimmst mich schon wieder nicht ernst.

VATER: Natürlich nehme ich dich ernst. Zieh dich *mal* jetzt an, und geh nach draußen, es ist das schönste Wetter!

SOHN: Was soll ich *denn* draußen?

VATER: Das wird dir *schon noch* einfallen. Los, los, ab mit dir!

SOHN: Na bitte: Du bist der Stärkere, und schon zwingst du mich!

VATER: Red nicht so einen Quatsch!

SOHN: Stimmt *doch* aber. Ich muß dauernd was machen, was ich gar nicht will. Gestern mußte ich *auch* zu dem blöden Kaffeebesuch bei Schröders mit!

VATER sehr betont: Es war die ganze Familie eingeladen, und deshalb sind wir *auch* mit der ganzen Familie gegangen!

SOHN: Mama wollte *auch* nicht hin!

VATER: Mama kann manchmal nicht ganz einschätzen, was für mich wichtig ist . . . Soll ich *vielleicht* auf alle eure Launen Rücksicht nehmen?! Soweit kommt's *noch*!

SOHN: Ist das 'ne Laune, wenn jemand 'ne andere Meinung hat?  
 VATER ironisch betont: Natürlich nicht. Laut, ziemlich wütend:  
 Aber mancher hält *eben* jede seiner Launen gleich für eine eigene Meinung!  
 SOHN: Mama *auch*?  
 VATER: Wir reden jetzt nicht von Mama!  
 SOHN: Mama sagt aber, sie kann sich nie was vornehmen, weil du sie immer mit dem pünktlichen Essen unter Druck setzt! Ist das 'ne Meinung oder 'ne Laune?  
 VATER: Mein lieber Junge! Jeder Mensch muß seine Pflicht tun, *auch* wenn das manchmal lästig ist! Und pünktliche Mahlzeiten sind das A und O für die Gesundheit!  
 SOHN: Papa? Hast du gar keine Angst vor unserm Gegendruck?

### Kapitel 18: Gegenüberstellung

1	der totale Hammer	aa	unmöglich
2	bescheuert	bb	verrückt
3	Null Bock	n	keine Lust
4	Obermacker	e	Chef
5	affengeil	y	super
6	die Kiste	t	die Sache
7	das Gelaber	k	das Gerede, Gequatsche
8	rüberjubeln	s	rüberschicken
9	auf dem letzten Loch pfeifen	ee	zu Ende sein; nicht mehr können
10	das Gemotze	d	die Beschwerde; das sich Beschweren
11	sich abseilen	cc	weggehen
12	geschnitten	l	getäuscht
13	raushängen	dd	zeigen
14	Hirni	f	der Depp, Blödmann
15	griffeln	m	ergreifen
16	bockstark	h	fantastisch
17	nicht dicht sein	r	nicht normal/vernünftig sein
18	der Knast	i	das Gefängnis
19	pusten	u	schießen
20	die Birne	o	der Kopf
21	Zicken machen	g	Dummheiten machen
22	hops gehen	x	sterben
23	die Muffe	b	die Angst
24	übern Jordan gehen	w	sterben
25	abschnallen	z	überrascht sein
26	logo	p	logisch, klar
27	auf den Keks gehen	c	auf die Nerven gehen
28	latschen	j	gehen; kommen
29	abnudeln	a	abspielen; alt bekannt sein
30	ätzend	v	schlimm; (ganz fantastisch)
31	astrein	q	makellos

### Kapitel 20: Erweiterung/Vertiefung

Jetzige	Reihenfolge	Chronologische	Reihenfolge
A	1939	1933	G
B	1941	1934	I
C	1937	1935	E
D	1943	1936	K
E	1935	1937	C
F	1945	1938	M
G	1933	1939	A
H	1944	1940	L
I	1934	1941	B
J	1942	1942	J
K	1936	1943	D
L	1940	1944	H
M	1938	1945	F

### Kapitel 20: Alternativ- beziehungsweise Zusatzübung zur Chronologie

- e "Ins deutsche Jahrtausend" Um 1933
- f "IV. Olympische Winterspiele 1936"
- h "13. März 1938. Ein Volk ein Reich ein Führer" (anlässlich der Abstimmung in Österreich)
- d "Erfolgsliste" zu Hitlers 50. Geburtstag (20. April 1939)
- c "Der Feind sieht Dein Licht! Verdunkeln!" Ein frühes Kriegsplakat
- b Aufruf zur Beteiligung am Winterhilfswerk, Juni 1940
- i "Der Führer ist der Sieg!" und "Wir haben alle nur einen Willen, Sieg um jeden Preis!" April/Mai 1942
- g "Die Katze läßt das Mäusen nicht!" Juli 1942
- a "Um Freiheit und Leben. Volkssturm" 1944/45
- j "Ein Kampf, ein Wille, ein Ziel: Sieg um jeden Preis!" 1944/45

### Kapitel 22: Leserbriefe an den *Kanada Kurier*

	öffentlich	nicht öffentlich
<b>offiziell</b>	Volkshymne, Nationalhymne Touristenbroschüre	geheime Verschlusssache
<b>nicht offiziell</b>	Leserbrief	Privatgespräch Tagebuch Liebesbrief

# Glossar

Ein paar Hinweise zur Benutzung des Glossars:

1. Dieses Glossar ist kein Wörterbuch. Es gibt also nicht alle Bedeutungen eines Begriffes an. Es ist eher so konzipiert, daß es Ihnen ein schnelles Verstehen von unbekanntem Begriffen in einem bestimmten Kontext ermöglicht.
2. Sie finden also nur die Wörter verzeichnet, die im Buch vorkommen und nicht leicht verständlich sind, und wir geben hauptsächlich nur solche Erklärungen, die für dieses Buch relevant sind.
3. Aus Gründen der Effizienz stehen auch deutsche und englische "Glossen" (=Erklärungen) nebeneinander im Glossar. Wir haben versucht, mit deutschen Erklärungen soweit wie möglich zu kommen. Daher geben wir Ihnen deutsche Erklärungen, Definitionen, Synonyme, Beispiele und Paraphrasen, die Sie gut verstehen können. Häufig ist aber eine englische Erklärung effizienter als eine umständliche oder vage deutsche. Das Motto des Glossars ist also: was effizient ist, ist erlaubt.

Wie sehen typische Glossareinträge aus? Hier einige Beispiele (mit Erklärungen):

A                      B   C      D

Beispiel 1 **Vorgehensweise, die**—die Methode

- A: ist das **fettgedruckte** Wort im Text, mit  
B: dem bestimmten Artikel im Nominativ.  
C: Dieses Zeichen—trennt das Wort im Text von der Glosse.  
D: ist die Glosse (hier nur auf deutsch).

E      F                      G

Beispiel 2 **an|rufen\***—(*to call on the telephone*)

- E: Das Zeichen | bedeutet, daß das Verb aus einem Verbstamm und einem trennbaren Präfix besteht (selbstverständlich wird das Wort normalerweise ohne das |-Zeichen geschrieben). Bei Verben mit untrennbaren Präfixen finden Sie kein |-Zeichen im Glossar.  
F: Das Sternchen (\*) bedeutet, daß das Verb ein starkes oder unregelmäßiges Verb ist; eine Liste von solchen Verben (aber ohne trennbare und untrennbare Präfixe) finden Sie auf S. 368.

G: Englischsprachige Glossen erscheinen in ( ) Klammern und werden *kursiv* gedruckt. Meist erweitern sie die deutschen Erklärungen. Sie sind daher nicht unbedingt mit den deutschen Erklärungen identisch.

H

Beispiel 3 **Fürst, der**—aristokratischer Herrscher [z.B. der König, Prinz, Graf] (*sovereign*)

H: In eckigen Klammern [ ] stehen ergänzende Erklärungen; hier: Beispiele, um die Definition zu veranschaulichen.

Beispiel 4 **Wahrheit, die**—die Realität, Wirklichkeit (*truth*)

I  
(Gegensatz: Lüge)

J

• **der W. ins Auge schauen**—(*to face [up to] the truth*)

I: Diese Klammern < > enthalten metasprachliche Informationen, z.B. zur Grammatik, Textsorte, Verwendung.

J: Das Zeichen • kennzeichnet eine untergeordnete Redewendung. In den meisten Fällen (wie auch in diesem Beispiel) wird der Hauptbegriff nur durch den Anfangsbuchstaben (W.) repräsentiert.

Mit ein bißchen Übung werden Sie sich ziemlich leicht mit dem Glossar zurechtfinden. Um Ihnen die Arbeit mit dem Glossar zu erleichtern, möchten wir Ihnen abschließend folgendes empfehlen:

1. Versuchen Sie beim Lesen eines Textes, möglichst *ohne* Glossar auszukommen. Sie müssen ja nicht *jedes* Wort verstehen! Achten Sie in erster Linie auf den Textzusammenhang (Kontext)!
2. Schauen Sie sich auch die verwandten Einträge im Glossar an. Beim Nachschlagen von **mutig** lohnt es sich z.B., auch **Mut** und **mutvoll** zu berücksichtigen (Vorsicht vor falschen Analogien: **mutieren** gehört nicht dazu!).
3. Kaufen Sie sich ein *gutes* (deutsch-englisches, englisch-deutsches) Wörterbuch und andere Nachschlagewerke (wie das *Duden-Stilwörterbuch* und den *Sprachbrockhaus*) und lernen Sie, mit ihnen umzugehen.

Und hier eine Liste von weiteren Abkürzungen und Begriffen, die Sie im Glossar finden werden:

jmd	jemand (Nominativ)
jmdm	jemandem (Dativ)
jmdn	jemanden (Akkusativ)
jmds	jemand's (Genitiv)
NS-Sprache	nationalsozialistischer Sprachgebrauch
ugs.	umgangssprachlich
[CDN ≈], [GB ≈], [USA ≈]	Äquivalente Begriffe in Kanada, Großbritannien, den USA
1 ; 2	verschiedene Bedeutungen bzw. Definitionen für ein Wort
→	siehe

Weitere Abkürzungen sind in Kapitel 10 aufgeführt.

### Starke bzw. unregelmäßige Verben

In dieser Liste finden Sie die Hauptformen der Verben, die im Glossar mit einem Sternchen (\*) gekennzeichnet werden. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, werden nur Verbstämme (ohne trennbare und untrennbare Präfixe) verzeichnet. Wenn Sie also **erweisen\*** nachschlagen wollen, schauen Sie unter **weisen**; für **ab|biegen\*** steht **biegen**. Wegen der vielen Zusammensetzungen ist es nicht möglich anzugeben, ob das Perfekt mit "sein" oder "haben" gebildet wird. Im Zweifelsfall wenden Sie sich an den Band *Hauptschwierigkeiten der deutschen Sprache* des Großen Dudens oder an *Das Stilwörterbuch* der gleichen Reihe.

Infinitiv	3. Sing. Präsens	Präteritum	Partizip II
backen	bäckt	backte/buk	gebacken
befehlen	befiehlt	befahl	befohlen
beginnen	beginnt	begann	begonnen
bergen	birgt	barg	geborgen
biegen	biegt	bog	gebogen
bieten	bietet	bot	geboten
binden	bindet	band	gebunden
bitten	bittet	bat	gebeten
bleiben	bleibt	blieb	geblieben
bleichen <sup>+</sup>	bleicht	blich	geblichen
brechen	bricht	brach	gebrochen
brennen	brennt	brannte	gebrannt
bringen	bringt	brachte	gebracht
denken	denkt	dachte	gedacht
dreschen	drischt	drosch	gedroschen
dringen	dringt	drang	gedrungen
dürfen	darf	durfte	gedurft
empfehlen	empfiehl	empfahl	empfohlen
erschrecken <sup>+</sup>	erschrickt	erschrak	erschrocken
erwägen	erwägt	erwog	erwogen
fahren	fährt	fuhr	gefahren
fallen	fällt	fiel	gefallen

Infinitiv	3. Sing. Präsens	Präteritum	Partizip II
fangen	fängt	fang	gefangen
finden	findet	fand	gefunden
fliegen	fliegt	flog	geflogen
fliehen	flieht	floh	geflohen
fressen	frisst	fraß	gefressen
geben	gibt	gab	gegeben
gefallen	gefällt	gefiel	gefallen
gehen	geht	ging	gegangen
gelingen	gelingt	gelang	gelungen
gelten	gilt	galt	gegolten
geraten	gerät	geriet	geraten
geschehen	geschieht	geschah	geschehen
gewinnen	gewinnt	gewann	gewonnen
gleichen	gleich	glich	geglichen
graben	gräbt	grub	gegraben
greifen	greift	griff	gegriffen
haben	hat	hatte	gehabt
halten	hält	hielt	gehalten
hängen <sup>+</sup>	hängt	hing	gehangen
heben	hebt	hob	gehoben
heißen	heißt	hieß	geheißen
helfen	hilft	half	geholfen
kennen	kennt	kannte	gekant
klingen	klingt	klang	geklungen
kommen	kommt	kam	gekommen
kriechen	kriecht	kroch	gekrochen
laden	lädt	lud	geladen
lassen	läßt	ließ	gelassen
laufen	läuft	lief	gelaufen
leiden	leidet	litt	gelitten
leihen	leiht	lieh	geliehen
lesen	liest	las	gelesen
liegen	liegt	lag	gelegen
lügen	lügt	log	gelogen
meiden	meidet	mied	gemieden
messen	mißt	maß	gemessen
mißlingen	mißlingt	mißlang	mißlungen
mögen	mag	mochte	gemocht
nehmen	nimmt	nahm	genommen
nennen	nennt	nannte	genannt
preisen	preist	pries	gepriesen
raten	rät	riet	geraten
reißen	reißt	riß	gerissen
rennen	rennt	rannte	gerannt
riechen	riecht	roch	gerochen
ringen	ringt	rang	gerungen
rufen	ruft	rief	gerufen
scheiden	scheidet	schied	geschieden
scheinen	scheint	schien	geschieden
schelten	schilt	schalt	gescholten
schieben	schiebt	schob	geschoben
schießen	schießt	schoß	geschossen

Infinitiv	3. Sing. Präsens	Präteritum	Partizip II	Infinitiv	3. Sing. Präsens	Präteritum	Partizip II
schlagen	schlägt	schlug	geschlagen	treffen	trifft	traf	getroffen
schleichen	schleicht	schlich	geschlichen	treiben	treibt	trieb	getrieben
schließen	schließt	schloß	geschlossen	treten	tritt	trat	getreten
schmeißen	schmeißt	schmiß	geschmissen	tun	tut	tat	getan
schneiden	schneidet	schnitt	geschnitten	vergessen	vergißt	vergaß	vergessen
schreiben	schreibt	schrrieb	geschrieben	verlieren	verliert	verlor	verloren
schreien	schreit	schrie	geschrie[e]n	verschwinden	verschwindet	verschwand	verschwunden
schreiten	schreitet	schrtritt	geschritten	wachsen	wächst	wuchs	gewachsen
schweigen	schweigt	schwieg	geschwiegen	weichen	weicht	wich	gewichen
schwinden	schwindet	schwand	geschwunden	weisen	weist	wies	gewiesen
sehen	sieht	sah	gesehen	wenden	wendet	wandte/ wendete	gewandt/ gewendet
sein	ist	war	gewesen	werben	wirbt	warb	geworben
sitzen	sitzt	saß	gessen	werden	wird	wurde	geworden
sprechen	spricht	sprach	gesprochen	werfen	wirft	warf	geworfen
springen	springt	sprang	gesprungen	winden	windet	wand	gewunden
stehen	steht	stand	gestanden	wissen	weiß	wußte	gewußt
stehlen	stiehlt	stahl	gestohlen	ziehen	zieht	zog	gezogen
steigen	steigt	stieg	gestiegen	zwingen	zwingt	zwang	gezwungen
sterben	stirbt	starb	gestorben				
stoßen	stößt	stieß	gestoßen				
streichen	streicht	strich	gestrichen				
streiten	streitet	stritt	gestritten				
tragen	trägt	trug	getragen				

+ Im Falle der Infinitive **bleichen**, **erschrecken** und **hängen** gibt es jeweils sowohl ein schwaches als auch ein starkes Verb mit unterschiedlichen Bedeutungen. Hier werden nur die starken Formen angegeben.

## A

**A und O, das**—Anfang und Ende; das Entscheidende, Wichtigste

**ab**

• **ab mit dir**—(ugs.) los (*get moving, get out of here*)

**ab|bauen**—weniger machen, reduzieren

**ab|bilden**—bildlich darstellen

**Abbildung, die**—die Illustration [Beispiele: das Photo, die Graphik]

**Abbruch, der**

• **keinen A. tun**—nicht schaden/mindern (*to not damage or impair*)

**ab|dreschen\***—ein Wort oder eine Redewendung so oft und in nicht angemessenem Kontext verwenden, daß die Bedeutung verlorengeht (*to wear out*)

**ab|drucken**—(*to print, reprint*)

**ab|drücken**—schießen (*to shoot, pull the trigger*)

**Abendglühn, das** [= Abendglühen, das]—das Untergehen der Sonne am Abend

**abendländisch**—westlich (*occidental*)

**ab|feuern**—abdrücken, schießen (*to fire off*)

**Abfuhr, die**—die Zurückweisung, Ablehnung (*rebuff*)

**abgedroschen** (Partizip II: ab|dreschen)—(*trite, hackneyed, worn-out*)

**Abgeordnete, die/der**—Mitglied eines Parlaments

**Abgeordnetenhaus, das**—das Parlament

**abgewogen**—harmonisch (*balanced*)

**ab|grenzen**—demarkieren, getrennt/separat halten

**Abhandlung, die**—(*treatise*)

**Abhilfe, die**—(*remedy, redress*)

• **A. schaffen**—verbessern, verändern

**ab|hören**—akustisch überwachen (*to listen in on, monitor, tap*)

**Abitur, das**—(*high school diploma required for university study*)

**Abkehr, die**—die Wende

**ab|knöpfen**—Geld abnehmen/verlangen; stehlen

**ab|kriegen**—(ugs.) abbekommen (*to get a share of*)

**Ablauf, der**—die Folge, die Chronologie

**ab|lecken**—etwas lecken (*to lick*)

**ab|lehnen**—nicht annehmen, mit "nein" beantworten (*to decline, reject*)

**Ableitung, die**—(Grammatik) (*derivative [word]*)

**ab|lenken**—<sup>1</sup>nicht bei der Sache/beim Thema bleiben (*to digress, create a diversion*); <sup>2</sup>zerstreuen, auf andere Gedanken bringen (*to distract*)

**ablesbar**—(*readable*)

**ab|liefern**—abgeben (*to deliver*)

**Abmachung, die**—das Abkommen, die Vereinbarung, die Einigung (*agreement*)

**Abmeldung, die**—(*deregistration*)

**ab|nehmen\***—<sup>1</sup>wegnehmen; <sup>2</sup>weniger werden

**Abonnent, der**—der Bezieher (*subscriber*)

**Abordnung, die**—die Delegation

**ab|quetschen**—abpressen, abzwängen

**ab|reißen\***—wegreißen, losreißen (*to tear/break off*)

**Abs.** [= der Absatz]—der Paragraph, Abschnitt

**Abschaffung, die**—die Aufhebung (*abolition*)

**abscheulich**—widerlich, schrecklich, unmenschlich

**ab|schieben\***—(*to shove away, expel*)

**abschließend**—zum Schluß/Ende

**Abschluß, der**—<sup>1</sup>das Ende; <sup>2</sup>die Qualifikation am Ende der Ausbildung [z.B. Diplom, M.A.]; <sup>3</sup>die Vereinbarung (*agreement*)

**Abschnitt, der**—der Teil, das Segment, der Absatz

**ab|sehen\***

• **von etwas a.**—<sup>1</sup>auf etwas verzichten;

<sup>2</sup>etwas nicht berücksichtigen (*to disregard*)

**Absender, der**—jmd, der etwas sendet (Gegensatz: der Empfänger)  
**ab|setzen**—(to set down)  
**Absicht, die**—die Intention, der Plan  
 • mit A.—(intentionally)  
**ab|spielen** (sich)—sich ereignen, stattfinden, passieren (to occur)  
**Abstand, der**—<sup>1</sup>(räumlich) die Distanz; <sup>2</sup>(zeitlich) das Intervall  
**ab|stehen\***—wegstehen, nicht anliegen  
**Absterben, das**—der Tod  
**Abstimmung, die**—(referendum, vote)  
**ab|stürzen**—[schnell] fallen (crash)  
**Abteilungsleiter, der**—(department head)  
**Abtönung, die**—die Abstufung, Nuance  
**ab|urteilen**—verurteilen (to pass judgment on, condemn)  
**ab|warten**—[auf etwas Bestimmtes] warten (to wait/watch for)  
**Abwehr, die**—<sup>1</sup>die Verteidigung, Defensive; <sup>2</sup>[Psychologie] (rejection, defense)  
**Abwehrmechanismus, der**—defense mechanism  
**ab|weichen\***—anders sein, divergieren  
**abwertend**—negativ, pejorativ  
**Abzug, der**—der Abmarsch (withdrawal)  
**Achse, die**—der Drehpunkt, Mittelpunkt (axis)  
**achten**—aufpassen, aufmerksam sein (to pay attention)  
 • auf etwas a.—aufpassen, achtgeben  
**Achtung, die**—der Respekt, die Hochachtung  
**Adressatenkreis, der**—die Leute/Gruppe, an die etwas adressiert ist  
**ändern**—anders machen (to change, alter)  
**ärgerlich**—irritierend, lästig (annoying, exasperating)  
**äußern** (sich)—die Meinung sagen, sich ausdrücken  
**Agent, der**—<sup>1</sup>der Vertreter (representative, salesperson); <sup>2</sup>der Spion (spy)  
**Agentenapparat, der**—(spy network)  
**ahnen**—spüren, vermuten (to suspect/surmise)  
**Ahnentage, die**—(Metapher) vor langer Zeit (ancestral times)  
**ahnungslos**—ohne Idee/Ahnung (unaware)  
**Ahornblatt, das**—das Blatt von einem Ahornbaum (maple leaf)  
**Akte, die**—die Unterlage, das Dokument (file, record)  
**aktenkundig**—in den Akten zu finden (on record)  
**Aktenmappe, die**—(portfolio, folder)  
**Aktenvermerk, der**—die offizielle Notiz in einer Akte  
**Aktualität, die**—der Neuigkeitsgrad  
**aktuell**—gegenwärtig, jetzig (current)

**Alemanne, der**—<sup>1</sup>der Süd-West-Deutsche; <sup>2</sup>(Metapher) der Deutsche  
**Alleinherrschaft, die**—die Diktatur  
**allerdings**—jedoch (though, yet, nevertheless)  
**alles in allem**—zusammenfassend (all in all)  
**Allgemeinheit, die**—(generality)  
**Allianz, die**—<sup>1</sup>die Koalition, Verbindung; <sup>2</sup>Name einer Versicherungsgesellschaft  
**alliiert**—verbunden (allied)  
**allmächtig**—omnipotent, sehr mächtig  
**Alltag, der**—das normale Leben  
**Alpenmilch, die**—Milch aus den Alpen  
**Alpenvollmilch, die**—Alpenmilch mit 3,5% Fettgehalt  
**alsdann**—dann  
**altengerecht**—für ältere Menschen geeignet  
**Altenteil, das**—(meistens) für das Alter gespartes (= saved) Geld; der Ruhestand  
**Alternative** (Plural)—Mitglieder der nicht-traditionellen politischen "Linken"  
**Altersaufbau, der**—die Unterteilung (demographic structure) in verschiedene Altersgruppen  
**Altersversorgung, die**—die Pension, Rente  
**altgedient**—alt, erfahren, bewährt (veteran)  
**altmodisch**—nicht modern, antiquiert  
**Amerikanist, der**—jmd, der die amerikanische Sprache und Literatur studiert bzw. unterrichtet  
**Amt, das**—<sup>1</sup>die [offizielle] Funktion; <sup>2</sup>die Behörde (office, official position)  
**an|backen\***—anfangen zu backen (to start baking/roasting)  
**Anbetracht**  
 • in A. (+ Genitiv)—(in view of, considering)  
**an|betreffen\***—angehen, betreffen (to concern)  
**Andenken, das**—die Erinnerung, das Gedenken (memory, remembrance)  
**andersartig**—von einer anderen Art/Sorte  
**anderwärts**—woanders, anderswo (elsewhere)  
**Andreaskreuz, das**—Diagonalkreuz  
**Androhung, die**—(threat)  
**an|erkennen\***—akzeptieren, würdigen (to recognize)  
**anfängerhaft**—wie ein Amateur; unerfahren  
**an|fertigen**—ausarbeiten, machen, zusammenstellen  
**an|fordern**—verlangen, nach etwas fragen, um etwas bitten  
**Anforderung, die**—der Anspruch (demand)  
**Anfrage, die**—(inquiry)  
**Anführer, der**—der Chef, Leiter  
**Angabe, die**—die Information (information)  
**an|geben\***—<sup>1</sup>nennen, wissen lassen, infor-

mieren (to state, indicate); <sup>2</sup>prahlen (boast, put on airs)  
**Angeberei, die**—die Prahlerei (boasting, bragging)  
**angeblich**—(alleged, supposed)  
**Angebot, das**—der Vorschlag (offer)  
**an|gehen\***—<sup>1</sup>betreffen (to concern); <sup>2</sup>bekämpfen (to tackle [a problem])  
**an|gehören**—Mitglied einer Gruppe sein, gehören zu (to belong to)  
**Angehörige, die/der**—das Mitglied (member)  
**Angelpunkt, der**—der Mittelpunkt, die Hauptsache  
**angemessen**—angebracht, passend (appropriate)  
**angenommen** (Partizip II: annehmen)—(supposing, assuming)  
**angepaßt** (Partizip II: anpassen)—(conformist)  
**angesichts** (+ Genitiv)—im Hinblick auf (in view of/considering)  
**angestaubt**—altmodisch, altertümlich  
**Angestellte, die/der**—(salaried employee)  
**angewiesen**  
 • auf etwas a. sein—von etwas abhängig sein (to be dependent on something)  
**an|gliedern**—anschießen  
**Angriff, der**—die Attacke, der Überfall (assault, attack)  
**Anhänger, der**—die/der Beteiligte, Gleichgesinnte (supporter, follower)  
**an|halten\***—<sup>1</sup>nicht weiterfahren/weitergehen; <sup>2</sup>[jmdn/etwas] stoppen; <sup>3</sup>andauern, nicht aufhören  
**anhaltend**—pausenlos, dauernd, ständig  
**Anhaltspunkt, der**—die Basis, eine Hypothese, ein Anfang  
**anhand** (von + Dativ; + Genitiv)—mit Hilfe von, aufgrund, mittels  
**Anhang, der**—die Nachschrift, der Appendix  
**an|hören**  
 • das hört sich komisch an—(that sounds strange)  
**Animationsprogramm, das**—Unterhaltungsprogramm (program of activities)  
**an|kämpfen**—gegen etwas kämpfen, bekämpfen (to struggle against)  
**an|klagen**—beschuldigen, verklagen (to accuse)  
**an|kreuzen**—ein Kreuz [X] machen  
**an|läßlich** (+ Genitiv)—zu dem Anlaß  
**Anlage, die**—(<sup>1</sup>facility; <sup>2</sup>enclosure [to a letter])  
**Anlaß, der**—der Grund, die Ursache, die Veranlassung (cause, occasion)  
**an|legen**—gestalten, erstellen (to arrange, design)

• **Hand a.**—zupacken (*to get to work*)  
**an|lehnen**—(*to be based/modeled [on]*)  
**Anmachen, das**—das Anhängen (*attaching, affixing*)  
**Anmeldeformular, das**—ein Formular zur Registrierung  
**an|merken**—sagen, bemerken (*to remark*)  
**Anmerkung, die**—die Erläuterung, Angabe, der Kommentar  
**Anmut, die**—(*grace*)  
**Annäherung, die**—das Näher-Kommen (*rapprochement*)  
**an|nehmen\***—<sup>1</sup>denken, vermuten, sich vorstellen (*to suppose*); <sup>2</sup>für richtig halten, akzeptieren (*to accept*)  
**an|packen**—(*to tackle [a problem]*)  
**an|passen**—angleichen, assimilieren  
**an|preisen\***—loben (*to praise*)  
**Anrede, die**—(*form of address, salutation*)  
**an|reihen**—in eine Reihe stellen, plazieren  
**an|richten**—anstellen (oft im negativen Sinne) (*to cause, bring about*)  
**an|schauen**—ansehen  
**Anschlag, der**—<sup>1</sup>der Überfall (*attack*); <sup>2</sup>das Attentat, die Bluttat (*assassination, murder*)  
**an|schließen\***—(*to join*)  
 • **sich einem Vorschlag a.**—einem Vorschlag zustimmen, einen Vorschlag auch befürworten  
**anschließend**—später, nachher, hinterher, als nächstes (*subsequently*)  
**Anschluß, der**—<sup>1</sup>der Kontakt; die Verbindung (*connection*); <sup>2</sup>(Politik) Annexion  
**Anschrift, die**—die Adresse  
**an|siedeln**—etablieren  
**an|spannen**—dehnen, strapazieren (*to strain*)  
**an|spielen** (auf + Akkusativ)—sich beziehen auf (*to allude to*)  
**Anspielung, die**—(*allusion, reference*)  
**Ansprache, die**—die Rede (*speech*)  
**an|sprechen\***—<sup>1</sup>zur Sprache bringen (*to address, speak to*); <sup>2</sup>für interessant halten  
**ansprechend**—attraktiv, anziehend  
**Anspruch, der**—(*claim*)  
 • **A. erheben**—(*to lay claim to*)  
 • **in A. nehmen**—benutzen, gebrauchen (*to make use of, claim*)  
**anstelle** (<+ Genitiv)—anstatt (*instead of*)  
**Anstifter, der**—der Urheber, Verleiter (*instigator*)  
**Anstoß, der**—(*difficulty, offense*)  
**an|streben**—[auf etwas] zielen (*to aspire/strive for*)  
**Antrag, der**—(*application*)  
**einen A. stellen**—(*to apply*)  
**an|treffen\***—begegnen (*to encounter*)  
**an|treten\***—beginnen

**an|visieren**—(*to take aim at*)  
**Anweisung, die**—die Anleitung, der Rat-schlag (*instruction, suggestion*)  
**an|wenden\***—gebrauchen (*to make use of, apply*) (auch als schwaches V.)  
**anwesend**—dabei sein, vorhanden, präsent  
**Anwohnerin, die**—(*resident*)  
**Anzahl, die**—die Menge  
**Anzeige, die**—<sup>1</sup>die Werbung (*advertisement*); <sup>2</sup>die Anklage (*complaint*)  
**an|zeigen**—registrieren, melden, angeben  
**apart**—besonders, originell, neu  
**apathisch**—ohne Energie/Interesse  
**Apfelmus, der/das**—der Apfelbrei (*apple sauce*)  
**Arbeiterschaft, die**—alle Arbeiter (*work force*)  
**Arbeitgeber, der**—der Chef, Unternehmer (*employer*)  
**arbeitsfroh**—fleißig  
**Arbeitskraft, die**—<sup>1</sup>die Arbeiterin, der Arbeiter; <sup>2</sup>die Kapazität zu arbeiten  
 • **Arbeitskräfte, die** (Plural)—(*labor*)  
**Arbeitslose, die/der**—jmd. ohne Arbeit  
**Arbeitslosengeld, das**—(*limited unemployment benefits*)  
**Arbeitslosenhilfe, die**—(*unemployment assistance*)  
**Arbeitslosigkeit, die**—(*unemployment*)  
**Arbeitsmarkt, der**—(*job market*)  
**Arbeitsnorm, die**—das vorgegebene Ziel der Produktion  
**Arbeitsstätte, die**—wo man arbeitet, der Arbeitsplatz  
**ARD, die** [= Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten Deutschlands]—das "erste" öffentliche Fernsehprogramm in Deutschland (*TV network*)  
**Art, die**—die Sorte, Form, Methode  
**Art.** [= der Artikel]—<sup>1</sup>der Paragraph [z.B. eines Gesetzes]; <sup>2</sup>Zeitungs- bzw. Zeitschriftenbeitrag; <sup>3</sup>(Grammatik) [z.B. der, die, das, ein]  
**Asylant, der**—jmd, der Asyl sucht (*asylum-seeker*)  
**Atomanlage, die**—das Atomkraftwerk [wo man nukleare Energie produziert]  
**atomar** (Adj. zu Atom)—das, was mit Atomen zu tun hat  
**Atomkraftwerk, das**—das Bauwerk, in dem man nukleare Energie produziert  
**Attentäter, der**—jmd, der ein Attentat begeht  
**Attentat, das**—Anschlag mit dem Ziel zu töten (*assassination, attack*)  
**auf uns zu**—in unsere Richtung, uns entgegen (*toward us*)

**Aufarbeitung, die**—die Beschäftigung, Auseinandersetzung  
**Aufbau, der**—<sup>1</sup>der Bau; <sup>2</sup>die Einteilung, Gliederung, Struktur  
**auf|bewahren**—behalten, aufheben (*to keep, preserve*)  
**auf|bringen\***—<sup>1</sup>beschaffen (*to raise*); <sup>2</sup>wütend machen (*to upset*)  
**auf|decken**—enthüllen (*to uncover, reveal*)  
**auf|drücken**—(*to press/push/force upon*)  
**Aufenthalt, der**—das Bleiben an einem Ort  
**Aufenthaltsraum, der**—Zimmer, in dem man—zur Erholung/Freizeit im Betrieb/Krankenhaus—warten oder bleiben kann  
**auf|erstehen\***—vom Tod erwachen  
**auf|fallen\***—(*to stand out, attract notice/attention*)  
**auf|finden\***—entdecken (*to discover*)  
**auf|flammen**—brennen (*to flame up, go up in flames*)  
**auf|fordern**—einladen, bitten, ersuchen (*to call on, request*)  
**Aufforderung, die**—<sup>1</sup>der Auftrag, Befehl (*order, demand*); <sup>2</sup>das Ersuchen, die Bitte (*request, invitation*)  
**auf|führen**—eine Liste machen, auflisten  
**aufgeschlossen**—empfänglich/offen für neue/andere Ideen (Gegensatz: verschlossen)  
**auf|greifen\***—(*to snatch, seize*)  
**aufgrund** (<+ Genitiv)—basierend auf (*on the basis of*)  
**auf|halten\***—nicht weitermachen lassen  
 • **sich a.**—bleiben  
**auf|heizen**—heiß machen  
**Aufhellung, die**—die Erklärung  
**auf|hetzen**—aufreizen, anregen (*to incite, rouse*)  
**Aufklärung, die**—die Klärung, Aufhellung (*enlightenment, explanation*)  
**auf|laden\***—aufbürden (*to burden*)  
**Auflage, die**—(*condition*)  
**Aufleger, der**—der Anhänger (*trailer*)  
**Auflösung, die**—die Liquidation, das Verschwinden (*dissolution*)  
**Aufmachung, die**—das Layout [einer Zeitung usw.]  
**auf|marschieren**—heranmarschieren, vorbeimarschieren (*to march up*)  
**aufmerksam**—konzentriert, gewahr (*attentive, aware*)  
 • **jmdn auf etwas a. machen**—(*to call/draw someone's attention to something*)  
**auf|muntern**—<sup>1</sup>erheitern (*to cheer up*); <sup>2</sup>auf-frischen (*to refresh*)  
**Aufnahme, die**—<sup>1</sup>das Foto; <sup>2</sup>die Annahme, Zulassung (*acceptance, admission*)  
**aufnahmewillig**—lernbereit (*receptive*)  
**auf|nehmen\***—<sup>1</sup>akzeptieren, zulassen (*to*

- take in, receive, record*); <sup>2</sup>verstehen (*to take in [with the mind]*)
- auf|räumen**—Sachen an ihren Platz bringen, Ordnung schaffen
- auf|rauschen**—brausen (*to resound*)
- Aufrechnung, die**—(*settling of accounts*)
- aufrecht|erhalten**—(*to maintain, preserve*)
- auf|reißen\***—heftig öffnen (*to rip/tear open*)
- auf|richten**—aufbauen, anfertigen, bilden (*to set up, erect*)
- Aufrichtigkeit, die**—die Ehrlichkeit (*honesty*)
- Aufrüstung, die**—(*[re]armament*)
- Aufruf, der**—der Appell (*military call-up*)
- auf|rufen\***—appellieren (*to appeal to, summon*)
- auf|schlagen\***—ein Buch/eine Zeitung aufmachen/öffnen
- Aufschluß, der**—die Auskunft, Erklärung, das Verständnis (*explanation, elucidation*)
- aufschlußreich**—deutlich, klar, informativ, aufklärend
- auf|schrecken**—(*to startle*)
- auf|schreiben\***—(*to take notes [about]*)
- Aufschwung, der**—der Anstieg, Zuwachs (*upswing*)
- Aufstand, der**—die Rebellion
- auf|stellen**—aufsetzen, bilden, formulieren
- auf|suchen**—jmdn/etwas suchen (*to seek*)
- auf|teilen**—teilen (*to split, divide up*)
- Auftrag, der**—die Aufgabe, Pflicht, Funktion, der Befehl (*order, mission*)
- auf|treten\***—<sup>1</sup>sich benehmen, vorgehen (*to behave, act*); <sup>2</sup>erscheinen, vorkommen (*to appear*)
- auf|weisen\***—zeigen
- auf|wenden**—[Geld] ausgeben (*to spend money*)
- auf|werfen\***—(*to bring up, raise [problems, doubts]*)
- auf|wiegeln**—aufhetzen (*to incite*)
- auf|zählen**—auflisten, eine Liste anfertigen/machen, aneinanderreihen
- Aufzeichnung, die**—(*note[s], record*)
- Augenblick, der**—der [kurze] Moment
- Augenleiden, das**—die Augenbeschwerde/-krankheit (*eye condition, disease*)
- Augenmaß, das**—(*sound/good judgment*)
- Ausbeutung, die**—die Ausnützung/Ausnutzung (*exploitation*)
- Ausblick, der**—die Aussicht
- aus|dehnen**—erweitern, ausbreiten, größer machen
- Ausdruck, der**—der Begriff, Wortgebrauch (*expression*)
- aus|drucken**—maschinell schreiben (*to print*)
- aus|drücken**—formulieren, darstellen, äußern (*to express*)
- ausdrücklich**—klar, absichtlich, emphatisch
- auseinander|halten**—(*to keep apart, differentiate*)
- auseinander|setzen**
- **sich mit jmdm/etwas a.**—etwas besprechen, diskutieren, sich mit etwas befassen (*to argue/concern oneself about*)
- Auseinandersetzung, die**—die Diskussion, die Kontroverse
- Auserwählten, die** (Plural)—(*the elect/chosen, the favored few*)
- Ausfallstraße, die**—die Straße, die aus einem Ort hinaus führt (*arterial road*)
- ausführlich**—detailliert
- aus|füllen**—schriftlich beantworten, [in ein Formular] hineinschreiben
- Ausgabe, die**—<sup>1</sup>die Kosten (*outlay, expenditure*); <sup>2</sup>die Edition
- Ausgang, der**—das Ende, Resultat
- ausgefallen** (Adjektiv)—ungewöhnlich
- aus|gehen\***—aufhören zu laufen [beim Motor z.B.]
- **von etwas a.**—<sup>1</sup>annehmen; <sup>2</sup>bei einem bestimmten Punkt anfangen
- ausgelassen** (Adverb)—auf entspannte Art und Weise
- ausgerechnet**—(*just, of all [things]*)
- ausgeschlossen** (Partizip II: ausschließen)—unmöglich
- ausgiebig**—intensiv, ausführlich
- Ausgrenzung, die**—der Ausschluß, die Marginalisierung
- aus|handeln**—diskutieren, bis man sich einig ist
- aus|heilen**—gesund werden, heilen, kurieren
- aus|kennen\*** (sich)—verstehen, wissen darüber
- Auskunftspflichtige** (Plural)—alle, die auf eine Frage antworten müssen
- Ausländerfeindlichkeit, die**—die Ablehnung ausländischer Menschen, der Fremdenhaß, die Xenophobie
- Ausland, das**—(*foreign countries*)
- aus|lassen\***—weglassen (*to skip, leave out*)
- Auslegung, die**—die Interpretation
- aus|lösen**—hervorrufen, bewirken, verursachen (*to cause, induce, trigger*)
- aus|loten**—ermessen, abwägen (*to assess*)
- aus|merzen**—entfernen, eliminieren (*to wipe out, expurgate*)
- aus|quetschen**—auspressen, zu Brei machen
- aus|räumen**—beseitigen
- aus|räuben**—bestehlen
- aus|reichen**—genug sein
- aus|richten**—<sup>1</sup>tun, erreichen (*to accomplish*); <sup>2</sup>mitteilen, sagen
- Ausrottung, die**—die Zerstörung, Vernichtung (*eradication*)
- Aussage, die**—<sup>1</sup>die Angabe, Erklärung (*statement*); <sup>2</sup>(*testimony*)
- Aussagekraft, die**—(*power of expression*)
- Aussagesatz, der**—(*declarative sentence*)
- aus|schalten**—eliminieren
- ausschlaggebend**—entscheidend (*decisive*)
- aus|schließen\***—ausklammern, ablehnen, für unmöglich halten (*to exclude, dismiss*)
- ausschließlich**—nur, exklusiv
- aus|schneiden\***—(*to cut out*)
- Ausschnitt, der**—ein Teil, Exzerpt (*excerpt*)
- aus|schreiben\***—bekannt/publik machen, veröffentlichen
- aus|schwenken**—nach außen drehen
- Außenpolitik, die**—Politik mit dem Ausland (*foreign policy*)
- außerdem**—sonst, noch (*besides*)
- außergewöhnlich**—nicht üblich (*unusual, extraordinary*)
- außerhalb** (+ Genitiv)—außen (*outside of*) (Gegensatz: innerhalb)
- aus|setzen**—<sup>1</sup>unterbrechen (*to discontinue*); <sup>2</sup>(*to set out, abandon*)
- **eine Belohnung a.**—(*to offer a reward*)
- Aussicht, die**—die Zukunft, Hoffnung (*prospect*)
- aus|sperrn**—ausschließen, nicht hereinlassen
- Aussprache, die**—wie man etwas sagt (*pronunciation*)
- aus|sprechen\***—<sup>1</sup>sagen, artikulieren; <sup>2</sup>zu Ende reden
- aus|statten**—versorgen (*to supply, equip*)
- aus|strahlen**—(aus)senden, übermitteln (*to emit, transmit, radiate*)
- Austausch, der**—<sup>1</sup>die Mitteilung (*sharing [of information, ideas]*); <sup>2</sup>(*exchange*)
- austauschbar**—auswechselbar
- aus|treiben\***—verbannen (*to ban, expel*)
- aus|treten\***—herausgehen
- aus|üben**—(*to exercise, exert, practice [profession]*)
- aus|wählen**—aussuchen (*to choose, select*)
- Auswärtige Amt, das**—([USA: ≈] *State Department*; [CDN: ≈] *External Affairs*)
- Auswärtige Dienst, der**—der diplomatische Dienst (*foreign service*)
- Auswanderung, die**—die Emigration
- aus|weichen\***—umgehen (*to evade*)
- Ausweis, der**—die Kennkarte (*I.D.*)
- aus|weisen** (sich)—beweisen, wer man ist
- Ausweisungspflicht, die**—die Pflicht, einen Ausweis bei sich zu tragen
- aus|werfen\***—<sup>1</sup>(*to cast*); <sup>2</sup>hinausschleudern (*to throw out*)
- aus|werten**—analysieren, bewerten (*to evaluate*)
- Auswertung, die**—die Analyse

**Auswertungsbogen, der**—das Bewertungsformular  
**auswirken** (sich)—effektiv werden, sich geltend machen (*to have its effects, consequences*)  
**Auszubildende, die/der**—die Praktikantin, der Praktikant (*trainee*)  
**Auszug, der**—ein Teil vom ganzen Text, der Extrakt  
**Autonome, die/der**—die/der Angehörige der "Autonomen" [Anarchisten]  
**Autoritätshörigkeit, die**—die kritiklose Bereitschaft, den Behörden/Autoritäten zu folgen (*submissiveness*)

## B

**BAföG** [= Bundesausbildungsförderungsgesetz]—<sup>1</sup>Gesetz, um Studierenden finanziell zu helfen; <sup>2</sup>ein Stipendium (*scholarship*)  
**baldig**—schnell  
**Bande, die**—(abwertend) die Gruppe  
**bangen**—Angst haben, sich sorgen  
**Banküberfall, der**—der Bankraub  
**Baracke, die**—die Hütte (*shack*)  
**Barras, der**—(ugs.) das Militär  
**barsch**—unfreundlich, unhöflich, brüsk  
**Bau, der**—das Gebäude  
**Bauchnabel, der**—(*navel*)  
**bauen**—(*to build*)  
**• auf jmdn b. können**—sich auf jmdn verlassen können (*to be able to depend on someone*)  
**Bauwerk, das**—etwas, das man baut [z.B. Häuser]  
**beachten**—<sup>1</sup>ernstnehmen (*to take seriously*); <sup>2</sup>berücksichtigen  
**Beamte, der**—der Staatsdiener (*official, civil servant*)  
**Beantwortung, die**—die Antwort; die Auskunft, Information  
**bearbeiten**—(*to work on, deal with*)  
**beauftragen**—(*to assign*)  
**bedacht** (Partizip II: bedenken)  
**• auf etwas b. sein**—(*to be concerned about/mindful of something*)  
**Bedarf, der**—die Notwendigkeit, Nachfrage (*need, requirement*)  
**• nach B.**—(*as required*)  
**bedienen**—helfen, besorgen (*to serve*)  
**• sich b.**—(*to serve/help oneself*)  
**bedienerfreundlich**—leicht zu benutzen (*user friendly*)  
**bedingen**—bestimmen  
**• bedingt durch**—(*determined by*)  
**Bedingung, die**—die Bestimmung, Voraussetzung (*condition, stipulation*)

**bedingungslos**—ohne Zugeständnisse (*unconditional*)  
**bedrohen**—Angst machen, schrecken (*to threaten, menace*)  
**bedürfen\*** (+ Genitiv)—brauchen, nötig haben (*to require*)  
**bedürftig**—(*requiring, in need of*)  
**beeindrucken**—(*to impress*)  
**befassen** (sich)—sich beschäftigen (*to deal [with], concern oneself [with]*)  
**Befehlshaber, der**—der Kommandant, Kommandeur  
**befinden\***  
**• sich b.**—sich aufhalten, dasein  
**befindlich**—(*in the process of*)  
**befragen**—genaue Fragen stellen, interviewen  
**Befragung, die**—die Umfrage (*survey, poll*)  
**befreien**—frei lassen, emanzipieren  
**befristet**—zeitlich begrenzt, nur für eine bestimmte Zeit  
**befürchten**—Angst haben  
**Befürworter, der**—jmd, der dafür ist (*supporter, advocate*)  
**begehen\***—feiern, zelebrieren  
**• [Selbst]mord b.**—(*to commit suicide/murder*)  
**begeistern**—motivieren, Interesse wecken  
**Begeisterung, die**—der Enthusiasmus  
**Begleitartikel, der**—(Gegensatz: Hauptartikel) der Kommentar  
**begleiten**—[mit jmdm] mitgehen (*to accompany*)  
**Begleiterscheinung, die**—(*accompanying/ attendant phenomenon*)  
**Begleitung, die**—jmd, der mitgeht (*companion, accompanying person*)  
**begnadet** (Partizip II: begnaden)  
**• b. mit**—(*blessed with*)  
**begnadigen**—nicht oder nur mild bestrafen (*to pardon, reprieve*)  
**begraben\***—<sup>1</sup>beerdigen (*to bury*); <sup>2</sup>(bildlich) [absichtlich] vergessen  
**begreifen\***—verstehen (*to grasp*)  
**Begriff, der**—die Idee, das Konzept, das Wort  
**begründen**—den Grund geben, erklären (*to substantiate, state reasons*)  
**begrüßenswert**—willkommen  
**Begrüßung, die**—[Beispiel: "Guten Tag" usw. sagen] (*greeting*)  
**behaglich**—komfortabel, bequem (*cozy*)  
**behalten\***—nicht aufgeben, nicht verlieren (*to retain, maintain, keep*)  
**• etwas für sich b.**—etwas geheimhalten, nicht weitersagen  
**behandeln**—bearbeiten (*to deal with, treat*)  
**behaupten**—nachdrücklich sagen (*to claim, assert*)

**Behebung, die**—die Linderung, Aufhebung  
**beheizen**—warm machen  
**beherrschen**—<sup>1</sup>etwas sehr gut können/ gelernt haben; <sup>2</sup>dominieren, unter Kontrolle halten  
**beherzigen**—sich zu Herzen nehmen (*to heed*)  
**behindert**—(*handicapped*)  
**Behörde, die**—die staatliche Dienststelle, das Amt (*public authority*)  
**behördlicherseits**—von der Behörde aus, amtlich (*on the part of the authorities*)  
**bei|behalten\***—<sup>1</sup>nicht ändern, gleich bleiben lassen, nicht fallen lassen; <sup>2</sup>nicht aufgeben (*to retain*)  
**Beihilfe, die**—die Mithilfe, Unterstützung (*complicity*)  
**Beinhaltung, die**—(ironisch) der Inhalt (*content[s]*)  
**Beisatz, der**—(Grammatik) (*clause*)  
**beiseite**—zur Seite, weg  
**beispielhaft**—(*exemplary*)  
**beispielsweise**—zum Beispiel  
**Beitrag, der**—<sup>1</sup>der Betrag, die Gebühren (*fee*); <sup>2</sup>die Teilnahme (*contribution*); <sup>3</sup>der Artikel, Aufsatz  
**bei|tragen\***—mithelfen, sich beteiligen, beisteuern (*to contribute*)  
**bekämpfen**—dagegen kämpfen (*to oppose, fight against*)  
**Bekannte, die/der**—eine Person, die man kennt (*acquaintance*)  
**bekannt|geben\***—proklamieren, verkünden  
**bekanntlich**—wie jeder weiß  
**bekennen\***—<sup>1</sup>gestehen, zugeben; <sup>2</sup>offen aussprechen, behaupten  
**Bekennende Kirche, die**—oppositionelle Kirchengruppe unter dem Nationalsozialismus  
**Bekennerbrief, der**—(*letter of confession, admission*)  
**Bekenntnis, das**—<sup>1</sup>der Glaube, die Religion; <sup>2</sup>das Geständnis (*confession*)  
**beklagen**—<sup>1</sup>trauern (*to grieve, mourn*); <sup>2</sup>kritisieren  
**• sich b.**—sich beschweren (*complain*)  
**beklagenswert**—bedauerlich (*lamentable, pitiable*)  
**Bekleidungsstück, das**—der Kleidungsartikel (*article of clothing*)  
**bekunden**—<sup>1</sup>äußern (*to express*); <sup>2</sup>bezeugen (*to testify*)  
**belanglos**—unwichtig  
**Belastung, die**—die Last, Bürde (*burden*)  
**belaufen\***  
**• sich b. auf**—(*to amount to*)  
**Beleg, der** (Plural: Belege)—<sup>1</sup>der Beweis, die Dokumentation (*proof, verification*); <sup>2</sup>[Lexikon-]Eintrag (*[dictionary] entry*)

- belegbar**—was man zeigen/nachweisen kann
- belegen**—<sup>1</sup>beweisen, dokumentieren, Beispiele geben; <sup>2</sup>in Anspruch nehmen
- belegt** (Partizip II: belegen)—[Telefon] nicht frei, besetzt (*busy*)
- belehren**—unterrichten, instruieren
- beleidigen**—verletzen, kränken (*to insult, offend*)
- beliebig**—nach Wunsch
- beliebt**—populär, angesehen, geachtet
- belohnen**—(*to reward*)
- Belt, der**—die Meerenge (*strait, channel*) im Nordosten Dänemarks
- belügen\***
- **sich selbst b.**—(*to deceive oneself*)
- bemerk**en—<sup>1</sup>erkennen (*to notice*); <sup>2</sup>sagen (*to remark, comment*)
- bemessen** (Partizip II: bemessen)—gewogen, nicht extrem (*measured*)
- Bemühung, die**—der Fleiß, Eifer (*effort*)
- benötigen**—nötig haben, brauchen (*to need*)
- benutzen**—gebrauchen, verwenden (*to use*)
- beobachten**—befolgen, beachten, erfüllen (*to observe, comply with*)
- Beobachtung, die**—<sup>1</sup>was man sieht/erkennt (*observation*); <sup>2</sup>die Bemerkung, der Kommentar
- berechtigt**—(*justified*)
- Bereich, der**—der Sektor, das Gebiet (*area*)
- bereit**—<sup>1</sup>fertig (*ready*); <sup>2</sup>in der Lage, fähig; <sup>3</sup>willig (*willing*)
- **sich b. erklären**—(*to agree [to do something]*)
- bereiten**—<sup>1</sup>fertig machen, vorbereiten (*to prepare*); <sup>2</sup>verursachen (*to cause*)
- bereits**—schon
- Bereitschaft, die**—das Bereitsein (*readiness*)
- bergen\***—<sup>1</sup>retten (*to save*); <sup>2</sup>enthalten (*to contain*)
- Bergung, die**—die Rettung (*rescue*)
- Bericht, der**—die Beschreibung, Darstellung, Reportage, der Zeitungsartikel
- Berichterstatter, der**—der Korrespondent, Reporter
- beritten** (Adjektiv)—reitend (*on horseback, mounted*)
- berüchtigt**—(negativ) bekannt
- berücksichtigen**—beachten, anrechnen (*to consider, bear in mind*)
- berühmt**—sehr bekannt, beachtet, renommiert (*famous*)
- berufen\***—designieren
- **sich b. auf**—sich beziehen auf, als Beweis angeben (*to cite, refer to*)
- Berufsschule, die**—eine Schule für die praktische Lehre
- Berufung, die**—(*supporting reference*)
- beruhigend**—besänftigend, tröstlich (*calming*)
- besagen**—<sup>1</sup>ausdrücken; <sup>2</sup>bedeuten
- Besatzung, die**—<sup>1</sup>(*occupation*); <sup>2</sup>(*crew*)
- Besatzungsmacht, die** (Plural: -mächte)—(*occupying power*) [Beispiel: USA, Großbritannien, die Sowjetunion, Frankreich als Besatzungsmächte in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg]
- beschädigen**—Schaden zufügen/stiften (*to damage*)
- beschäftigen**—anstellen (*to employ*)
- **sich b. mit**—<sup>1</sup>sich befassen mit (*to be concerned with*); <sup>2</sup>zum Thema haben (*to be about*)
- Beschäftigte, die/der**—die/der Angestellte (*employee*)
- Beschäftigung, die**—<sup>1</sup>die Tätigkeit, der Beruf; <sup>2</sup>das Interesse (*concern*)
- bescheiden** (Adjektiv)—zurückhaltend (*modest, unassuming*)
- bescheiden\*** (Verb)—zusagen, bewilligen (*to grant*)
- bescheuert**—(ugs.) verrückt, irre, dumm
- beschirmen**—schützen
- Beschlagnahme, die**—die Wegnahme, Konfiszierung
- beschlagnahmen**—wegnehmen (*to confiscate*)
- beschleunigen**—schneller werden, schneller werden lassen (*to accelerate*)
- beschließen\***—<sup>1</sup>entscheiden (*to decide*); <sup>2</sup>abschließen, zu Ende führen (*to conclude*); <sup>3</sup>verabschieden (*to pass [a law]*)
- Beschluß, der**—das Dekret, der Entschluß (*decree, resolution*)
- beschönigen**—idealisiert darstellen
- beschränken**—begrenzen, limitieren, kürzen
- beschützen**—schützen (*to protect*)
- Beschwerde, die**—(*complaint*)
- beschweren** (sich)—sich beklagen (*to complain*)
- beschwören\***—<sup>1</sup>(*to beseech, implore*); <sup>2</sup>durch Eid versichern
- beseitigen**—aufräumen, eliminieren, weg-schaffen, abbauen
- besetzen**—<sup>1</sup>belegen, reservieren; <sup>2</sup>okkupieren (*to occupy*)
- Besetzung, die**—die Besitznahme, Okkupation
- besiedeln**—bevölkern
- besiegen**—schlagen, überwinden (*to defeat*)
- Besiegte, die/der**—die Verliererin/der Verlierer (*the defeated*)
- Besitz, der**—das Eigentum; das, was einem gehört (*property*)
- besitzen\***—haben (*to own, possess*)
- besonder-** (Adjektiv)—speziell, individuell, eigentümlich
- beständig**—dauernd, immer, ohne Ende
- bestätigen**—<sup>1</sup>beweisen, versichern; <sup>2</sup>bestärken (*to confirm*)
- Bestand, der**—der Inhalt, das Inventar
- Bestandsaufnahme, die**—die Inventur (*inventory, stock-taking*)
- Bestandteil, der**—das Element, die Komponente
- Bestechung, die**—<sup>1</sup>das Schmiergeld (*bribe*); <sup>2</sup>das Geben/Nehmen von Schmiergeldern (*bribery*)
- bestehen\***—vorhanden sein, existieren
- **b. aus**—enthalten (*to consist of*)
- bestehend** (Partizip I: bestehen)—real, existierend
- bestellen**—<sup>1</sup>verlangen, anfordern (*to order*); <sup>2</sup>vorladen, berufen, beauftragen (*to summon, appoint*)
- **es ist anders bestellt**—die Situation ist anders
- bestimmen**—<sup>1</sup>festlegen, festsetzen, entscheiden; <sup>2</sup>definieren
- bestimmt**—<sup>1</sup>spezifisch (*certain, particular*); <sup>2</sup>gewiß (*certain*)
- Bestimmung, die**—<sup>1</sup>die Regel; <sup>2</sup>die Definition; <sup>3</sup>das Schicksal
- Bestohlene, der/die**—das Opfer eines Diebstahls
- bestreben**—sich Mühe geben, sich anstrengen, sein Bestes tun
- bestreiten\***—<sup>1</sup>[den Lebensunterhalt] finanzieren; <sup>2</sup>abstreiten, verneinen (*to dispute, challenge*)
- Beteiligte, die/der**—jmd, der mitmacht (*participant*)
- Beteiligung, die**—die Teilnahme (*participation*)
- Beton, der**—der Zement
- betonen**—hervorheben (*to emphasize*)
- beträchtlich**—erheblich, sehr groß/wichtig
- betrauen**—beauftragen (*to appoint, entrust*)
- betrauern**—trauern um (*to mourn*)
- betreffen\***—<sup>1</sup>angehen, berühren (*to concern, affect*); <sup>2</sup>bedrücken (*to dismay, disconcert*)
- betreffend** (Partizip I: betreffen)—(*concerning*)
- betreiben\***—tun, ausführen, ausüben (*to practice*)
- Betretungsfall, der**—(Bürokratendeutsch) im Fall, daß jmd ausfindig gemacht wird (*getting caught, being found out*)
- betroffen** (Partizip II: betreffen)—berührt/bedrückt (*disconcerted, dismayed*)
- **sich b. fühlen**—(*to feel affected by*)
- betten**—ins Bett legen, schlafen legen
- Bettlägerige, die/der**—eine Person, die [wegen Krankheit] im Bett bleiben muß
- beugen**—(*to bend, twist*)

- beunruhigt** (Partizip II: beunruhigen)—beängstigt, besorgt
- beurteilen**—bewerten (*to judge*)
- Bevölkerung, die**—das Volk, die Population, Einwohner
- bevorzugen**—vorziehen (*to favor, prefer*)
- bewachsen** (Partizip II: bewachsen)—von Pflanzen bedeckt
- bewähren** (sich)—durchhalten, bestehen (*to prove effective, stand the test*)
- bewältigen**—meistern, bezwingen (*to cope with, come to terms with*)
- bewaffnet** (Partizip II: bewaffnen)—mit [dem Einsatz von] Waffen (*armed*)
- Bewaffnung, die**—(*arms, weapons*)
- bewahren**—<sup>1</sup>erhalten (*to preserve, maintain*); <sup>2</sup>behüten, beschützen (*to guard*)
- bewegen**—(*to move*)
- **sich b.**—(*to move*)
- beweinen**—weinen (*to lament*)
- Beweis, der**—der Nachweis (*proof*)
- **unter B. stellen**—den Beweis bringen (*to provide proof*)
- beurteilen**—beurteilen, charakterisieren (*to assess, evaluate*)
- bewirken**—auslösen, verursachen (*to cause, bring about*)
- Bewölkung, die**—(*cloud cover*)
- bewußt** (Adjektiv)—(*aware, conscious*)
- bewußt** (Adverb)—wissentlich, absichtlich (*knowingly*)
- Bewußtsein, das**—(*consciousness*)
- bezeichnen**—nennen (*to designate, refer to*)
- beziehen\***
- **sich auf etwas b.**—auf etwas verweisen (*to refer to something*)
- Beziehung, die**—<sup>1</sup>das Verhältnis (*relationship*); <sup>2</sup>der Zusammenhang, Bezug (*connection*)
- beziehungsweise** (Abkürzung: bzw.)—oder, bezüglich, hinsichtlich, gemäß (*respectively; as the case may be*)
- Bezirk, der**—der Kreis, Bereich, das Gebiet, die Region (*district*)
- bezüglich**—(+ Genitiv)—in Bezug auf (*re:*)
- Bezug, der**—die Hinsicht (*reference*)
- **in B. auf**—betreffend, in Hinsicht auf (*in reference to*)
- Bezugfertigstellung, die**—(*completion of building construction*)
- Bezugsperson, die**—die Kontaktperson
- bibbern**—vor Kälte zittern (*to shiver*)
- bieder**—rechtschaffen, brav, spießig
- Bierseligkeit, die**—das [gute] Gefühl beim Biertrinken
- bilden**—<sup>1</sup>formen, schaffen (*to form*); <sup>2</sup>erziehen, lehren (*to educate, cultivate*)
- Bildung, die**—(<sup>1</sup>*education*; <sup>2</sup>*cultivation*; <sup>3</sup>*formation*)
- Bildungspolitik, die**—die Politik zum Bildungswesen (*educational policy*)
- billigen**—akzeptieren, annehmen, dulden
- binnen**—innerhalb (*within*)
- Binnenland, das**—das Landesinnere (*the interior*)
- bis auf** (+ Akkusativ)—außer, mit Ausnahme von
- bisherig**—bis jetzt, bis zu diesem Zeitpunkt
- BKA, das** [= das Bundeskriminalamt]—die Bundeskriminalpolizei ([USA ≈] FBI, [CDN ≈] RCMP)
- Blase, die**—(<sup>1</sup>*bladder*; <sup>2</sup>*bubble*; <sup>3</sup>*blister*)
- Blatt, das**—(<sup>1</sup>*leaf*; <sup>2</sup>*sheet [of paper]*; <sup>3</sup>*newspaper*)
- blau**—(bildlich) betrunken, alkoholisiert
- blauäugig**—(bildlich) naiv
- Blick, der**—<sup>1</sup>die Aussicht (*view*); <sup>2</sup>(*look*)
- blicken**
- **sich b. lassen**—das Gesicht zeigen, dort sein
- Blickwinkel, der**—die Perspektive
- blöd**—dumm
- bloß**—nur
- blühen**—<sup>1</sup>Blüten bekommen (*to blossom/bloom*); <sup>2</sup>florieren (*to flourish*)
- Blüte, die**—(*blossom*)
- **in der B. ihrer Jahre**—(*in the prime of their lives*)
- Blumenstrauß, der**—(*bouquet*)
- Boden, der**—der Grund, die Erde, das Land
- **etwas hat goldenen B.**—(Idiom) etwas verspricht viel Geld/Erfolg
- böswillig**—feindlich (*malicious*)
- Bogen, der**—<sup>1</sup>das Formular, Blatt Papier; <sup>2</sup>die Kurve
- Bogenschießen, das**—(*archery*)
- Bohnenkaffee, der**—Kaffee aus gemahlene Kaffeebohnen
- Bonbon, das**—die Süßigkeit (*candy, sweets*)
- Bonze, der**—(ugs.) der Bürokrat, Funktionär, Machthaber, ein hohes Tier
- borgen**—leihen (*to borrow, to lend*)
- borniert**—dumm, ignorant, engstirnig
- Botschaft, die**—(*embassy*)
- Boulevardblatt, das**—(*tabloid [newspaper]*)
- Brand, der**—das Feuer
- brandschatzen**—stehlen und verbrennen
- Brandstiftung, die**—das Verbrechen, absichtlich Feuer in einem Gebäude zu legen (*arson*)
- Brandversicherung, die**—(*fire insurance*)
- Branntwein, der**—destilliertes, starkes Alkoholgetränk
- Brauch, der**—das Brauchtum, die Tradition
- brauen**—Bier machen (*to brew*)
- braungefärbt**—(bildlich) von der Nazi-Ideologie beeinflusst
- BRD, die** [= die Bundesrepublik Deutschland]
- BRDigen**—(Wortspiel auf:) <sup>1</sup>BRD; und <sup>2</sup>berdigen (*to bury*)
- brechen\***—kaputtmachen (*to break*)
- **die Sonne bricht hervor**—(*the sun breaks forth*)
- Brechung, die**—die Niederlage (*breaking, defeat*)
- breit**—<sup>1</sup>ausgedehnt; <sup>2</sup>variiert (*broad*); <sup>3</sup>dick
- Brennpunkt, der**—der Fokus, das wichtige Zentrum
- Brennstoff, der**—das Brennmaterial
- Briefgebühr, die**—das Porto, der Preis der Briefmarken
- bringen\***
- **hinter sich b.**—(*to get over/done with*)
- brisant**—explosiv
- Bruch, der**—<sup>1</sup>die Trennung, Teilung, Disharmonie (*break, rupture*); <sup>2</sup>die Wende, Änderung (*change*)
- Bruderchor, der**
- **im B.**—alle simultan, wie mit einer Stimme
- Brüderbande, die** (Plural)—das Gefühl des Zusammengehörens [wie unter Geschwistern]
- brüderlich**—wie Brüder
- Brunnenvergiftung, die**—(*the poisoning of wells*)
- Bündnis, das**—die Allianz [z.B. die NATO, der (ehemalige) Warschauer Pakt]
- Bürger, der**—<sup>1</sup>der Einwohner eines Landes (*resident*); <sup>2</sup>der Staatsbürger (*citizen*)
- Bürgerbräukeller, der**—ein Bierlokal in München [Schauplatz eines Putschversuches von Hitler]
- Bürgerkrieg, der**—(*civil war*)
- bürgerlich**—von der Mittelklasse (*bourgeois*)
- Bürgermeister, der**—(*mayor*)
- Bürgerpflicht, die**—(*civic duty*)
- Bund, der**—<sup>1</sup>(generell) die Föderation, Allianz; <sup>2</sup>(speziell) die Bundesrepublik Deutschland
- Bundesbahn, die**—die Deutsche Bahngesellschaft (*German federal railroad*)
- Bundesbahner, der**—jmd, der für die Bundesbahn arbeitet
- Bundesbürger, der**—(*German citizen*)
- Bundesgerichtshof, der**—ein hohes Gericht in Deutschland [zum Teil vergleichbar mit dem Supreme Court]
- Bundeskanzleramt, das**—das Büro des Bundeskanzlers
- Bundeskriminalamt, das** (→ BKA)
- Bundesnachrichtendienst, der**—der deutsche Spionagedienst (*Federal Intelligence Service, [USA ≈] CIA, [CDN ≈] CSIS*)
- Bundesrat, der**—<sup>1</sup>(Schweiz) das Kabinett,

die Regierung (*federal council*);  
<sup>2</sup>(Deutschland) die Vertretung der Bundesländer

**Bundesstaat, der**—<sup>1</sup>ein föderalistischer Staat [Staat, der aus mehreren Bundesländern/Kantonen/Provinzen besteht];  
<sup>2</sup>einer der 50 Staaten der USA

**Bundestag, der**—das Parlament ([USA ≈] *House of Representatives*; [GB, CDN ≈] *House of Commons*)

**Bundeswehr, die**—die Armee der BRD

**Bundeszweck, der**—für den Gebrauch im deutschen Staat

**Burgtor, das**—(*castle gate*)

**bzw.** [=beziehungsweise]—oder (*or as the case may be, respectively*)

## C

**cäsiumhaltig**—mit Cäsium kontaminiert, radioaktiv

**charakterfest**—charakterlich solide, standhaft

**Chefideologe, der**—(*chief ideologue*)

**Cherusker, der**—Angehöriger eines germanischen Volksstammes zu Römerzeiten

## D

**dabei**—<sup>1</sup>dadurch, deshalb, aus dem Grund;  
<sup>2</sup>zur gleichen Zeit

**Dackel, der**—(ugs.) der Dachshund

**Dämmerung, die**—der Tagesbeginn, die Morgenstunde (*dawn*)

**dämpfen**—mildern, abschwächen

**daher**—<sup>1</sup>deshalb, darum (*for that reason*);  
<sup>2</sup>(poetisch) von dort, von jenem Ort

**daher|reden**—reden ohne nachzudenken, dummes Zeug reden

**dahingestellt**

• **d. sein**—nicht sicher sein, nicht wichtig sein

**damalig**—ehemalig, früher, zu dieser Zeit  
**Damentrikotage, die**—(*ladies' knitted goods*)

**daran|machen** (sich)—an die Arbeit gehen (*to set to work*)

**Darlehen, das**—der Kredit [z.B. von der Bank]

**dar|stellen**—zeigen, beschreiben (*to represent, depict, portray*)

**Daten, die** (Plural)—die Informationen

**Datenbank, die**—wo man Computerinformationen speichert

**Datenschutzbeauftragte, die/der**—die Datenschutzlerin/der Datenschützer (*government official responsible for the protection*

*of personal data, [CDN ≈] Privacy Commissioner*)

**Datenträger, der**—ein Medium zur Speicherung elektronischer Daten (*data storage medium*)

**Dauer**

• **auf die D.**—für eine lange Zeit, permanent

**Dauer-Verleumdung, die**—die permanente Diffamierung

**dauern**—(*to last*)

**dauernd** (Partizip I: dauern)—immer; ununterbrochen (*continuous*)

**davon|kommen\***—wegkommen, entkommen (*to get away*)

**davon|rennen\***—weglaufen, wegrennen

**dazu**—(*as well, in addition*)

**DDR, die** [= Deutsche Demokratische Republik]—ehemaliger ostdeutscher Staat

**Deckblatt, das**—(*cover sheet*)

**Deckel, der**—(*lid*)

**decken** (sich)—übereinstimmen (*to coincide*)

**Deckname, der**—(*alias, code name*)

**Defizit, das**—der Mangel, die Schwäche  
**Dehnung, die**—das Längermachen (*lengthening, elongation*)

**dementsprechend**—demgemäß (*accordingly*)

**demgegenüber**—(*on the other hand*)

**demnach**—demzufolge (*accordingly, consequently*)

**Demo, die**—(ugs.) die Demonstration, Kundgebung

**Demütigung, die**—die Erniedrigung

**Denkart, die**—wie man denkt

**denkbar**—möglich

**Denkschrift, die**—(*memorandum*)

**Denkwelt, die**—wie man denkt; die Gedanken/Ideen/Meinungen, die man im Kopf hat

**Denunziant, der**—der Spitzel (*informer*)

**derhalb**—deshalb, aus dem Grund, daher

**dessen** (Genitiv von: der, das)—(*whose, of which*)

**Deutschlandlied, das**—das Lied der Deutschen, die deutsche Nationalhymne

**Deutschtümelei, die**—der übertriebene [deutsche] Patriotismus (*Germanomania*)

**Deutung, die**—die Erklärung, Interpretation

**Dia, das**—das Diapositiv (*photographic slide*)

**dichterisch**—poetisch

**dickfellig**—(bildlich) nicht empfindlich

**Dienerin, die**—(*servant*)

**Dienst, der**—(*service*)

• **der Redakteur vom D.**—(*duty editor*)

**Dienstgang, der**—(*official rounds*)

**Dienststelle, die**—das Amt (*department*)

**Dienstwohnung, die**—Wohnung, die vom Arbeitgeber gestellt/bezahlt wird

**Disposition, die**—der Aufbau, die Gliederung (*arrangement*)

**doch**—sicher, gewiß (*indeed, certainly*)

**Dogge, die**—ein großer Hund

**Donau, die**—europäischer Fluß (*Danube*)

**Dose, die**—die Büchse, der Behälter (*can*)

**Dozent, der**—(*lecturer*)

**drängen** (sich)—(*to crowd together, throng*)

**Drehbuch, das**—der Text für einen Film

**drehen**—wenden (*to turn*)

**Drehpunkt, der**—der Mittelpunkt, das Zentrum

**dressieren**—abrichten

**dringend**—sehr eilig, sehr wichtig

**Drohbrief, der**—(*threatening letter*)

**drohen** (+ Dativ)—Angst machen/terrorisieren (*to threaten*)

**Druck, der**—(*pressure*)

**Druckfehler, der**—(*misprint, "typo"*)

**Drückeberger, der**—jmd., der sich vor Verantwortung versteckt (*slacker*)

**drücken**

• **sich vor etwas d.**—etwas aus dem Weg gehen (*to avoid*)

**Dudelsack, der**—(*bagpipe*)

**Duldung, die**—die Toleranz

• **die Schuld der D.**—(*the sin of tolerating [evil]*)

**dumpf**—gedämpft, undeutlich (*dull*)

**Durcharbeiten, das**—(*working through*)

**Durcharbeitung, die**—(*working through*)

**durch|bohren**—durchlöchern (*to bore/pierce through*)

**durcheinander**—unordentlich, unmethodisch, chaotisch

**durch|führen**—verwirklichen, zu Ende machen; vollziehen (*to carry out, conduct*)

**Durchhalteparolen** (Plural)—Aufforderungen, nicht aufzugeben

**durch|kommen\***—(*to pass/get through*)

**durchkreuzen**—stören, hindern, bekämpfen

**durch|schlagen\*** (sich)—sich durchsetzen, sich durchkämpfen

**durch|setzen**—Ziele erreichen, zu Ende führen (*to accomplish, achieve*)

**durchsichtig**—transparent

**durchwandern**—(*to wander/pass/go through*)

**Duzen, das**—mit "du" anreden; [Gegensatz: das Siezen]

## E

**eben**—jetzt, gerade

**Ebene, die**—die Stufe (*level*)

**ebenso**—<sup>1</sup>auch; <sup>2</sup>genauso (*just as*)

- ebnen**—flach/glatt machen
- EG, die** [=Europäische Gemeinschaft]—(EC [=European Community]), heute: EU [=Europäische Union]
- EG-Staaten, die** (Plural)—Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft
- ehe**—bevor
- Ehe, die**—(marriage)
- Ehegatte, der**—der Ehemann
- ehemalig**—früher, damals (*former*)
- eher**—<sup>1</sup>früher; <sup>2</sup>lieber, wahrscheinlicher (*rather*)
- Eheschließung, die**—(marriage [ceremony])
- ehesten**
- **am e.**—am wahrscheinlichsten (*most likely*)
- Ehre, die**—die Würde (*dignity, honor*)
- ehrfürchtig**—mit viel Respekt
- Ehrfurchtsbezeugung, die**—das Zeigen von Respekt
- ehrlich**—aufrichtig (*honest*)
- Eiche, die**—eine Baumart (*oak*)
- Eichenlaub, das**—ein Orden für mutige Soldaten (*medal for bravery*)
- Eid, der**—der Schwur, das Versprechen (*oath*)
- eidgenössisch**—[Schweiz] (*federal*)
- Eidgenossen, die** (Plural)—[Schweiz] Schweizerinnen und Schweizer
- Eifer, der**—der Enthusiasmus
- **in E. geraten**—sich aufregen (*to become excited, worked up*)
- Eigenname, der**—Personenname
- Eigenschaft, die**—das Merkmal, Charakteristikum (*characteristic*)
- eigensüchtig**—egoistisch, eigennützig
- eigentlich**—tatsächlich, überhaupt (*really*)
- Eigentümer, der**—der Besitzer, Inhaber (*owner*)
- Eigentum, das**—der Besitz (*property, possessions*)
- Eigentumswohnung, die**—(condominium) (Gegensatz: Mietwohnung)
- Eimer, der**—Behälter für Wasser (*bucket, pail*)
- **im E.**—(ugs.) kaputt
- Einberufung, die**—(military) *draft, call-up*)
- Einbettung, die**—die Kontextualisierung
- ein|bilden** (sich)—<sup>1</sup>(to imagine); <sup>2</sup>(to be arrogant)
- **ich bilde mir folgendes ein**—ich stelle mir folgendes vor, nehme folgendes an (*to imagine*)
- **er bildet sich etwas ein**—er ist arrogant, macht sich etwas vor
- Einblick, der**—die Einsicht, Kenntnis (*insight*)
- ein|brechen\***—(to break in)
- ein|bürgern** (sich)—sich etablieren (*to take root, gain vogue*)
- ein|deutschen**—<sup>1</sup>germanisieren, integrieren, absorbieren; <sup>2</sup>ins Deutsche übersetzen
- ein|dringen\***—(enter, penetrate)
- eineiig**—von einem Ei
- **e. Zwillinge**—(identical twins)
- einen** (Verb)—eins werden, zusammenkommen
- ein|fallen\***—in den Sinn/Kopf kommen
- ein|falten**—(to fold in)
- ein|fangen\***—fangen, ergreifen (*to capture*)
- Einfluß, der**—die Wirkung, Macht (*influence*)
- Einführung, die**—<sup>1</sup>das Vorstellen, Bekanntmachen (*introduction*); <sup>2</sup>der Anfang
- eingedenk** (+ Genitiv)—in Anbetracht, in Erinnerung
- ein|gehen\***
- **auf eine Sache e.**—eine Sache behandeln
- eingehend** (Partizip I: eingehen)—genau, gründlich, detailliert
- Eingeständnis, das**—das Zugeben (*admission*)
- ein|greifen\***—(to intervene, interfere)
- ein|grenzen**—einschränken, limitieren
- ein|halten\***—<sup>1</sup>aufhören; <sup>2</sup>beachten (*to keep*)
- Einheimische, der/die**—jmd, der von hier ist/hier zuhause ist
- Einheit, die**—<sup>1</sup>die Einigkeit (*unity*); <sup>2</sup>(unit [of measure]); <sup>3</sup>(military) unit)
- einheitlich**—uniform, homogen
- einig**
- **e. sein**—einer Meinung sein (*to be in agreement, united*)
- einigen** (sich)—einig werden, übereinstimmen (*to reach an agreement*)
- einigermassen**—ziemlich, ungefähr, etwas (*fairly, to some extent*)
- ein|kesseln**—(to surround, encircle)
- Einklammerung, die**—(bracketing)
- ein|kratzen**—(to scratch into)
- ein|lassen\*** (sich)—(to get involved)
- Einleitung, die**—die Einführung, Vorrede (*preface, introduction*)
- einmal**
- **nicht e.**—(not even)
- Einmarsch, der**—die Invasion
- ein|mischen** (sich)—sich [unerwünscht] beteiligen (*to involve oneself, to interfere*)
- ein|ordnen**—einreihen (*to place, rank*)
- ein|reihen**—einordnen (*to place, rank*)
- ein|richten**—ausstatten, möblieren (*to set up, equip*)
- **sich e.**—sich einleben
- ein|sammeln**—(to collect, gather)
- Einsatz, der**—<sup>1</sup>die Benutzung, Verwendung (*utilization*); <sup>2</sup>das Engagement
- Einsatzgruppen, die** (Plural)—(NS-Sprache) Sondereinheiten der Polizei und des Sicherheitsdienstes, die an Exekutionen von Juden und anderen "rassisch" und politisch Verfolgten beteiligt waren
- ein|schätzen**—bewerten, ermessen (*to assess, estimate*)
- ein|schleichen\*** (sich)—hineinstehlen (*to sneak in*)
- ein|schließen\***—einbeziehen, enthalten (*to encompass, include*)
- Einschnitt, der**—(decisive event)
- ein|schränken**—begrenzen, limitieren
- Einschub, der**—(insertion, interpolation)
- Einschuß, der**—(bullet hole, point of entry [of a bullet])
- ein|sehen\***—verstehen
- Einseitigkeit, die**—die Befangenheit, das Vorurteil (*one-sidedness, prejudice*)
- ein|setzen**—<sup>1</sup>anwenden (*to make use of*); <sup>2</sup>einfügen (*to insert*)
- **sich e.**—sich bemühen
- Einsicht, die**—die Erkenntnis (*insight, realization*)
- einsichtig**—verständnisvoll (*insightful, understanding*)
- ein|sperrern**—verhaften, einschließen, ins Gefängnis bringen (*to imprison, lock up*)
- ein|springen\***—Hilfe anbieten (*to help out*)
- ein|stecken**—<sup>1</sup>[widerwillig] akzeptieren; <sup>2</sup>rauben
- ein|stellen**—einsetzen, verwenden, beschäftigen (*employ*)
- Einstellung, die**—<sup>1</sup>die Ansicht, Haltung (*attitude, outlook*); <sup>2</sup>die Beendigung (*cessation*)
- ein|teilen**—klassifizieren, kategorisieren
- Eintracht, die**—die Harmonie
- Eintrag, der**—(entry, item)
- ein|tragen\***—hineinschreiben, ausfüllen (*to enter [data]*)
- Eintragung, die**—die Registrierung, Anmeldung
- ein|treffen\***—ankommen
- ein|trichtern**—<sup>1</sup>mit einem Trichter einfüllen (*to funnel into*); <sup>2</sup>etwas klar machen
- ein|üben**—pauken, drillen, "trainieren"
- Einverleibung, die**—die Annexion
- einverstanden**
- **e. sein**—zustimmen (*to be in agreement*)
- Einwand, der**—die Kritik, der Protest (*objection*)
- ein|wandern**—immigrieren
- Einwanderungsland, das**—ein Immigrationsland, Immigrationsziel; ein Land, in das viele Menschen immigrieren
- Einweisung, die**—die Einlieferung
- ein|wenden\***—einen Einwand vorbringen, kritisieren (*to object*)
- Einwohner, der**—der Bewohner (*inhabitant, resident*)

- Einwohnermeldeamt, das**—(*residents' registration office*)
- Einzelfall, der**—(*single incident, individual case*)
- Einzelheit, die**—das Detail
- einziehen\***—<sup>1</sup>in ein Haus usw. ziehen (*to move into*); <sup>2</sup>beschlagnahmen, einsammeln
- Einzug, der**—<sup>1</sup>das Hineingehen (*entry*); <sup>2</sup>(*the move to another place*)
- Eisenbahn, die**—der Zug, die Bahn (*train*)
- Eisenbahnfahrt, die**—die Zugreise (*train trip*)
- eisern** (Adjektiv)—sehr stark/kräftig (*iron*)
- Eissalon, der**—(*ice cream parlor/shop*)
- Ekel, der**
- **bis zum E.**—ad nauseam
- Elektrospeicher, der**—eine elektrische Heizung
- empfehlen\***—raten, vorschlagen (*to recommend*)
- empfinden\***—fühlen, spüren, wahrnehmen
- empören**—aufregen (*to outrage*)
- **sich e.**—sich aufregen, sich entrüsten (*to be outraged*)
  - **sich gegen etwas e.**—rebellieren, aufstehen (*to rise in revolt/rebel against something*)
- emporsteigen\***—in die Höhe steigen/gehen (*to rise*)
- engagiert**—(*committed, dedicated*)
- engstirnig**—einseitig denkend (*narrow-minded*)
- Entanonymisierung, die**—das Beenden der Anonymität
- entartet**—(NS-Sprache) dekadent
- Ente, die**—eine Wasservogelart (*duck*)
- enteignen**—(*to expropriate*)
- entfallen\***—nicht zählen, wegfallen
- entfremden**—fremd machen (*to estrange*)
- entführen**—wegnehmen, eine Person stehlen/rauben
- entgegenbringen\***—erweisen (*to show, offer*)
- entgegengehen\***—auf etwas zugehen (*to walk/move toward*)
- entgegengesetzt**—(*opposite*)
- entgegenkommen\***—(*to come toward, accommodate*)
- Entgegennahme, die**—die Annahme
- entgehen\***—<sup>1</sup>überhören, übersehen; <sup>2</sup>entkommen (*to escape*)
- enthalten\***—fassen, beinhalten (*contain, include*)
- enthüllen**—aufdecken
- entlassen\***—<sup>1</sup>kündigen, feuern; <sup>2</sup>freilassen
- entlasten**—erleichtern, eine Last abnehmen, befreien (*to relieve [pressure], lighten a burden*)
- entledigen** (sich)—sich befreien
- entnehmen\***—herausnehmen; die Antwort finden
- entrüsten** (sich)—sich aufregen (*to become upset*)
- Entsagung, die**—der Verzicht (*renunciation*)
- entscheiden\***—bestimmen
- **sich e.**—wählen, sich entschließen (*to decide*)
- entscheidend** (Partizip I: entscheiden)—wichtig, ausschlaggebend (*decisive*)
- Entscheidung, die**—die Wahl, der Entschluß (*decision*)
- entschließen\*** (sich)—sich entscheiden (*to resolve, decide*)
- Entschlossenheit, die**—die Resoluthet (*determination*)
- Entsetzen, das**—die Bestürzung, der Horror
- Entspannungspolitik, die**—(*detente*)
- entsprechen\***—(*to correspond to*)
- **das entspricht nicht meinen**
  - **Erfahrungen**—so kenne ich das nicht
  - **den Erwartungen e.**—(*to meet expectations*)
- entsprechend** (Partizip I: entsprechen)—angemessen, vergleichbar, passend (*appropriate, suitable, equivalent*)
- entstehen\***—werden, hervorkommen (*to emerge*)
- Entstehung, die**—der Anfang, die Herkunft, die Genese
- entstellen**—verzerren (*to distort*)
- Enttäuschung, die**—<sup>1</sup>das Unglücklichsein; <sup>2</sup>eine unerfüllte Erwartung (*disappointment*)
- entweder . . . oder**—(*either . . . or*)
- entwenden**—stehlen, wegnehmen
- entwerfen\***—ausarbeiten, planen (*to design*)
- entwickeln**—entfalten (*to develop*)
- **sich e.**—sich entfalten (*to develop*)
- Entwicklungsland, das**—ein Land der 3. Welt (Gegensatz: Industrieland)
- entziehen\***—wegnehmen
- erbauen**—bauen
- Erbbauberechtigte, die/der**—(*person inheriting the right to erect and maintain a building on another person's property*)
- Erbe, das**—die Erbschaft (*inheritance, legacy*)
- Erbe, der**—Person, die erbt (*heir*)
- erbkrank**—(bes. NS-Sprache) genetisch krank
- erbleichen\***—weiß werden
- erbringen\***—[ein-]bringen, ergeben (*to yield*)
- Erbschaft, die**—(*inheritance, heritage*)
- erdenken\***—ersinnen, erfinden (*to devise, invent, think up*)
- Erdteil, der**—der Kontinent
- Ereignisfolge, die**—die Chronologie, Abfolge der Ereignisse
- Erfahrung, die**—<sup>1</sup>das Erlebnis (*experience*); <sup>2</sup>die Praxis, Routine (*practice*)
- erfassen**—registrieren, aufnehmen, aufschreiben
- erfinden\***—ausdenken, hervorbringen, konstruieren (*to invent, devise*)
- Erfolg, der**—(*success*)
- erfolglos**—ohne Erfolg
- erfolgreich**—mit Erfolg
- Erfordernis, das**—die Bedingung, Kondition
- erfrischend**—anregend (*refreshing*)
- erfüllen**—entsprechen, halten, einlösen (*to fulfill, meet, satisfy*)
- **eine Funktion e.**—eine Rolle spielen
  - **mit Sorgen e.**—Sorgen bereiten (*to fill with sorrow, worry*)
- Erfüllung, die**—die Verwirklichung, Realisierung
- Erfassungsstaat, der**—(politisch) Staat, der alles über seine Bürgerinnen und Bürger wissen möchte
- erfunden** (Partizip II: erfinden)—fiktiv
- ergeben\***
- **es ergibt sich**—es hat zur Folge
- ergeben** (Adjektiv)—ehrfurchtsvoll (*devoted, loyal*)
- ergehen\***—passieren (*to happen to*)
- Ergreifung, die**—die Festnahme, Verhaftung (*seizure, capture*)
- erhaben** (Adjektiv)—würdevoll, überlegen (*sublime*)
- erhängen**—aufhängen [am Hals]
- erhalten\***—<sup>1</sup>bekommen (*to receive*); <sup>2</sup>bewahren (*to maintain, preserve*)
- erheben\***—<sup>1</sup>hochheben (*to raise*); <sup>2</sup>verlangen (*to demand*); <sup>3</sup>(*to extrapolate*)
- **sich e.**—<sup>1</sup>aufstehen; <sup>2</sup>rebellieren (*to revolt*)
- Erhebung, die**—<sup>1</sup>der Aufstand, die Rebellion; <sup>2</sup>die amtliche Umfrage, Untersuchung (*official/government survey*)
- Erhebungsmerkmal, das**—das statistische Kriterium
- Erhebungsvordruck, der**—das Formular für eine amtliche Umfrage (*questionnaire*)
- erheitern**—aufmuntern (*to cheer up*)
- Erhöhung, die**—das Höhermachen (*increase*)
- erhoffen**—erwarten (*to hope for, expect*)
- Erinnerung, die**—der Gedanke an etwas Vergangenes (*memory, recollection*)
- Erkämpfung, die**—(*fight for*)
- erkaufen**—kaufen
- erkennen\***—verstehen, identifizieren (*to recognize*)
- **etwas zu e. geben**—etwas angeben, auf

etwas hinweisen (*to make something known, indicate something*)  
**erkennlich**—(*recognizable*)  
**Erkenntnis, die**—das Wissen (*knowledge, recognition*)  
**erklären**—<sup>1</sup>erläutern (*to explain*); <sup>2</sup>mitteilen (*to declare*)  
**Erläuterung, die**—die Erklärung  
**Erläuterungsblatt, das**—ein Blatt/eine Seite Papier, worauf etwas erklärt wird  
**erlangen**—erreichen, gewinnen, bekommen  
**erlassen\***—(*to issue*)  
**erleben**—erfahren, durchleben (*to experience*)  
**erledigen**—<sup>1</sup>fertigmachen; <sup>2</sup>umbringen, töten  
**erleiden\***—<sup>1</sup>dulden, ertragen (*to bear*); <sup>2</sup>eine Verletzung bekommen, etwas Schlimmes erleben (*to suffer, undergo*)  
**erlernen**—[gut] lernen, meistern  
**erleuchten**—(*to give [divine] inspiration*)  
**erlöschen**—ausgehen, enden  
**ermächtigen**—bevollmächtigen, erlauben (*to empower*)  
**Ermächtigungsgesetz, das**—euphemistische Bezeichnung für das Gesetz, das Hitler sehr große (undemokratische) Macht gab (*enabling act*)  
**ermessen\***—<sup>1</sup>einschätzen (*to estimate*); <sup>2</sup>begreifen können (*to realize*)  
**ermitteln**—erforschen, untersuchen, herausfinden, feststellen (*to ascertain, discover, investigate, determine*)  
**Ermittlungsbehörde, die**—(*investigative agency*)  
**ermöglichen**—möglich machen  
**ermorden**—töten, umbringen, morden  
**Ermordete, die/der**—das Mordopfer  
**ermüden**—müde machen (*to make weary*)  
**ermuntern**—aufheitern, ermutigen  
**Ernennung, die**—die Berufung (*nomination, appointment*)  
**Erneuerung, die**—die Wiederherstellung (*restoration*)  
**erneut** (Adverb)—wieder  
**ernten**  
 • **Beifall e.**—Applaus, Zustimmung bekommen  
**eröffnen**—zum ersten Mal öffnen, beginnen  
**erogen** (Adjektiv)—(*erogenous*)  
**erpresserisch**—mit der Absicht, [Geld] zu erpressen (*extortionary*)  
**Erpressung, die**—(*extortion*)  
**erreichen**—erzielen (*to achieve, attain*)  
**errichten**—aufbauen, bauen  
**erringen\***—erkämpfen, erobern (*to win, achieve by struggle*)  
**Errungenschaft, die**—(*achievement, attainment*)

**Ersatz, der**—das Substitut  
**ersatzweise**—als Alternative/Substitution  
**erscheinen\***—<sup>1</sup>aussehen (*to look like, appear*); <sup>2</sup>als Publikation herauskommen (*to appear [in print]*); <sup>3</sup>auftreten, kommen (*to appear*)  
**erschießen\***—mit einer Schußwaffe [z.B. einer Pistole, einem Revolver] töten  
**erschlagen\***—töten, ermorden, umbringen  
**erschließen\***—verstehen, zugänglich machen  
**Erschöpfung, die**—die Müdigkeit  
**erschrecken\***—Angst bekommen (*to become scared/frightened*)  
**erschrecken**—in Angst versetzen (*to scare, frighten*)  
**erschüttert** (Partizip II: erschüttern)—außer sich, ergriffen (*disturbed, moved*)  
**ersetzen**—etwas anderes an dessen Stelle setzen (*to replace*)  
**ersichtlich**—bemerktbar (*evident, apparent*)  
**ersparen**—(*to spare, save the trouble of*)  
**erstarren**—erhärten, festigen (*to set, become rigid*)  
**erstaunlich**—überraschend, verwunderlich (*surprising*)  
**Erstbeste, das**—was man zuerst findet  
**erstellen**—aufstellen, anfertigen (*to set up, carry out*)  
**erstere[r]**—(*the former*)  
**erstrebenswert**—(*worth striving for*)  
**Erstürmung, die**—der Angriff (*storming*)  
**ersuchen**—bitten, nach etwas fragen (*to request, entreat*)  
**ertappen**—erwischen  
**erteilen**—geben  
**ertragen\***—dulden (*to endure, tolerate*)  
**erwachsen\*** (Verb)—[sich] entwickeln, entstehen, sich ergeben (*to develop, result*)  
**erwachsen** (Partizip II: erwachsen)—reif (*adult*)  
**Erwachsene, die/der**—(*adult*)  
**erwägen\***—überlegen (*to consider*)  
**erwarten**—<sup>1</sup>warten auf (*to await*); <sup>2</sup>vermuten (*to expect*)  
**Erwartung, die**—<sup>1</sup>die Hoffnung (*expectation, anticipation*); <sup>2</sup>die Annahme, Vermutung  
**erwecken**—wachrufen, auslösen (*to awaken*)  
**erweisen\***—zeigen, beweisen (*to prove*)  
 • **sich e.**—sich zeigen, sich ergeben, sich herausstellen (*to prove to be [the case]*)  
**erweitern**—weiter machen (*to extend, expand*)  
**erwerben\***—kaufen, durch Arbeit/Geld bekommen (*to acquire*)  
**erwerbstätig**—arbeitend, angestellt, geldverdienend

**Erwerbstätige, die/der**—die/der Berufstätige  
**erwischen**—schnappen, fangen (*to catch, grab*)  
**erwürgen**—den Hals zudrücken, bis der Tod eintritt (*to strangle*)  
**erzeugen**—bewirken, produzieren, hervor-rufen  
**Erziehungssystem, das**—das System der Schulbildung  
**erzwingen\***—(*to force, coerce*)  
**Etagenheizung, die**—Heizung, die einen Stock beheizt  
**Etsch, die**—ein Fluß im Norden Italiens  
**etwaig** (Adjektiv)—möglich  
**evangelisch**—protestantisch  
**eventuell**—<sup>1</sup>(Adverb) vielleicht, möglicherweise; <sup>2</sup>(Adjektiv) möglich  
**evtl.** [= eventuell]  
**ewig**—<sup>1</sup>(Adverb) für immer, ständig, ohne Ende; <sup>2</sup>(Adjektiv) unendlich, zeitlos  
**Ewige, der**—Gott  
**exmatrikuliert** [Partizip II: exmatrikulieren]—von der Universität abgemeldet

## F

**Fach, das** (Plural: Fächer)—spezielles Gebiet oder Feld (*subject*)  
**Facharbeiterin, die**—speziell ausgebildete Arbeiterin (*skilled worker*)  
**Fachausdruck, der**—das Wort in der Expertensprache (*technical expression*)  
**Fachhochschule, die**—universitätsähnliche Hochschule für bestimmte Berufe  
**Fachhochschulreife, die**—die Qualifikation, um an einer Fachhochschule studieren zu können  
**Fachschule, die**—Schule für einen speziellen Beruf  
**Fachsprache, die**—disziplinspezifische oder technische Sprache  
**Faden**  
 • **ein roter F.**—leitender Grundgedanke, zentrales Thema, der Zusammenhang  
**fähig**—imstande, in der Lage (*capable*)  
**Fähigkeit, die**—das Können  
**Fälschung, die**—ein unechtes Objekt [besonders: ein Bild, ein Geldschein] (*counterfeit*)  
**fälschungssicher**—vor Fälschung sicher (*counterfeit-proof*)  
**fänden**—(Konjunktiv: finden)  
**Färbung, die**—(*coloring, shade*)  
**Fahndung, die**—die Suche nach Kriminellen (*[police] search*)  
**Fahndungsfoto, das**—(*picture on wanted poster*)

- Fahrbahn, die**—die Fahrspur (*traffic lane*)
- Fahrwasser, das**
- **im F. der RAF sein**—mit der Haltung bzw. dem Gedankengut der RAF sympathisieren
- Fahrzeug, das**—[z.B. das Auto, der Bus] (*vehicle*)
- Faktum, das**—die Tatsache (*fact*)
- Fall, der**—die Situation (*case*)
- **auf [gar] keinen F.**—überhaupt nicht, nie (*under no circumstances, never*)
  - **auf alle Fälle**—gewiß, sicher (*in any event*)
- Fallapfel, der**—Apfel, der vom Baum gefallen ist
- fallen\***—<sup>1</sup>(*to fall*); <sup>2</sup>im Krieg sterben
- **unter den Tisch f. lassen**—ignorieren, sich nicht damit beschäftigen
- falls**—wenn
- Familienangehörige, die/der**—das Familienmitglied (*family member*)
- Familienbuch, das**—(*official record of all family members*)
- Familienstand, der**—(*family/marital status*)
- Fangschuß, der**—ein tödlicher Schuß aus nächster Nähe (*coup de grace*)
- faseln**—blöd reden
- Fassung, die**—die Version, Formulierung
- FDGB, der** [= Freier Deutscher Gewerkschaftsbund]—(ehemalige DDR) (*labor federation*)
- FDJ, die** [= Freie Deutsche Jugend]—sozialistische Gruppe für Jugendliche in der ehemaligen DDR
- fehlen**—<sup>1</sup>nicht vorhanden sein, abwesend sein (*to be missing/absent*); <sup>2</sup>benötigt werden (*to be required*)
- Fehlschlag, der**—der Mißerfolg
- Fehlübersetzung, die**—falsche Übersetzung (*faulty translation*)
- feierlich**—würdig (*solemn*)
- feiern**—<sup>1</sup>ehren, begehen (*to celebrate [someone, something]*); <sup>2</sup>ein Fest halten
- Feigheit, die**—die Angst (*cowardice*) (Gegensatz: der Mut, die Tapferkeit)
- Feilschen, das**—Handeln (*bargaining*)
- Feind, der**—der Gegner, Widersacher (*enemy*) (Gegensatz: Freund)
- Feindanflüge, die** (Plural)—die Luftangriffe
- Feindseligkeit, die**—die Feindschaft, Animosität
- Feldherr, der**—der Anführer des Heeres, oberster Kommandant
- Ferkel, das**—junges Schwein
- Ferne, die**—die Distanz
- ferner** (Adverb)—auch
- Fernglas, das**—der Feldstecher (*binoculars*)
- Fernheizung, die**—Heizung aus einem [Fern-] Heizwerk (*district heating*)
- Fernsehreihe, die**—TV-Serie
- Fernwärme, die**—die Wärme der Fernheizung
- Ferse, die**—Teil des Fußes
- **auf den Fersen**—direkt hinterher fertig
- **mit etwas f. werden**—etwas verkraften, meistern (*to deal/cope with something*)
- fest**—stark, solide, starr
- festhalten\***—registrieren
- festlegen**—bestimmen, festsetzen (*to stipulate, fix, set*)
- festnehmen\***—verhaften (*to arrest*)
- festsetzen**—etablieren, verfestigen (*to fix, set*)
- feststehen\***—bestimmt sein (*to be certain/established*)
- fettgedruckt**—mit dicken Buchstaben geschrieben (*in bold/heavy type*)
- Feuergefecht, das**—die Schießerei
- Feuilleton, das**—der "kulturelle" Teil der Zeitung (*cultural/literary section of a newspaper*)
- Fibelton, der**
- im F.**—einfach, simplistisch [wie in einem Buch für Anfänger]
- Filterkaffee, der**—(*drip coffee*)
- Fimmel, der**
- **einen F. haben**—ein großer Fan sein
- findig**—ideenreich, erfindungsreich (*resourceful*)
- Firn, der**—alter Schnee auf den Bergen, der immer liegen bleibt
- Fläche, die**—die Boden- oder Grundfläche (*area*)
- Fledermaus, die**—ein fliegendes Nachttier (*bat*)
- Fleiß, der**—der Arbeitseifer (*diligence*)
- fleißig**—tüchtig, arbeitsam, eifrig (Gegensatz: faul)
- Fliegenklatsche, die**—(*fly swatter*)
- Fliegerangriff, der**—die Bombardierung durch Flugzeuge
- fliehen\***—wegrennen (*to flee*)
- Flucht, die**—das Fliehen, Entkommen, Wegrennen (*flight, escape*)
- flüchten**—entkommen (*to escape*)
- Flüchtling, der**—(*refugee*)
- Flugblatt, das**—die Flugschrift, Werbe- bzw. Propagandabroschüre (*leaflet*)
- Flugplatz, der**—der Flughafen [häufig: für Militärflugzeuge]
- Flugschrift, die**—das Flugblatt (*pamphlet, leaflet*)
- Flur, der**—der Korridor, Gang
- Flut, die**—(*flood*)
- Flutlicht, das**—starkes Außenlicht (*flood light*)
- fördern**—unterstützen, finanzieren (*to support*)
- Förderungsmittel, das**—[auch: Fördermittel] finanzielle Unterstützung vom Staat [z.B. ein Stipendium]
- Förderungsweg, der**—die Finanzierungsmöglichkeit
- Förmlichkeit, die**—die Formalität
- Folge, die**—<sup>1</sup>das Ergebnis, Resultat; <sup>2</sup>die Chronologie
- **in der F.**—als Resultat
- folgen**—nachkommen (*to follow*)
- folgendermaßen**—wie folgt (*as follows, in the following manner*)
- folgendes**—das, was danach kommt
- Folgewirkung, die**—die Folge, das Ergebnis, der resultierende Effekt
- folglich**—daher, darum (*therefore, thus, accordingly, consequently*)
- folgsam**—artig, gehorsam (*obedient*)
- Folter, die**—die Tortur, Qual (*torture*)
- Folterknecht, der**—(*torturer*)
- foltern**—quälen
- fordern**—<sup>1</sup>verlangen (*to demand*); <sup>2</sup>erfordern (*to require*)
- forsch**—energisch
- forschen**—untersuchen (*to investigate*)
- Forschungsstipendiat, der**—(*research scholarship holder*)
- fortbestehen\***—weiter existieren
- fortfahren\***—weitermachen
- fortschreiten\***—weiterkommen, zunehmen, steigen (*advance*)
- Fortschritt, der**—die Entwicklung, Verbesserung (*progress*)
- fortsetzen**—weitermachen
- **sich f.**—weitergehen, nicht aufhören
- Fortsetzung, die**—die [nächste] Folge (*continuation*)
- fortwährend**—immer, andauernd
- Fragebogen, der**—die Umfrage (*questionnaire*)
- frech**—impertinent, arrogant, ungezogen (*fresh, impudent*)
- Freifahrt, die**—eine kostenlose Reise/Fahrt
- freihalten\***—nicht blockieren, nicht besetzen, reservieren
- freiheitlich**—auf Freiheit basierend
- Freiheitsstrafe, die**—die Inhaftierung, Gefängnisstrafe (*imprisonment*)
- Freikirche, die**—eine protestantische Kirchengruppe
- freilich**—natürlich
- freiwillig**—<sup>1</sup>(Adverb) ohne Zwang (*voluntarily*); <sup>2</sup>(Adjektiv) (*voluntary, volunteer*)
- Freizeit, die**—die arbeitsfreie Zeit
- Freizeitwohnung, die**—eine Wohnung für die Ferien/Freizeit
- fremd**—<sup>1</sup>unbekannt; <sup>2</sup>ausländisch; <sup>3</sup>jmdm anders gehörend
- Fremde, die/der**—<sup>1</sup>die/der Unbekannte,

nicht Einheimische (*stranger*); <sup>2</sup>der/die Ausländer/in (*foreigner*)

**Fremdheit, die**—<sup>1</sup>das Anderssein (*foreignness, strangeness, alterity*); <sup>2</sup>die Unbekanntheit (*unfamiliarity*)

**Fremdherrschaft, die**—(*foreign domination*)

**Fremdsprache, die**—die Sprache einer anderen Kultur

**Fremdwort, das**—ein Wort aus einer fremden Sprache

**Fressen, das**—das Essen für Tiere

**Freßnapf, der**—kleines Gefäß für Tierfutter

**Friede[n], der**—<sup>1</sup>die Harmonie (Gegensatz: Krieg); <sup>2</sup>die Ruhe (*peace*)

• **F. stiften**—Frieden herbeibringen (*to make peace*)

**Friedensvertrag, der**—ein Vertrag, der einen Krieg beendet (*peace treaty*)

**friedfertig**—friedliebend (*peace loving*)

**friedlich**—friedvoll, harmonisch, ruhig, ohne Aggression (*peaceful*)

**Friseur, der**—jmd, der Haare schneidet, färbt, usw.

**fromm**—religiös, gläubig

**Front, die**—die vordere Linie [z.B. Kriegsfrent]

**fruchtbar**—produktiv, lohnend, vielversprechend

**fügen** (sich)—passen (*to comply with, accommodate*)

**führen**—<sup>1</sup>leiten (*to lead*); <sup>2</sup>(*to conduct*)

**vor Augen f.**—(*to demonstrate*)

**Führer, der**—der Leiter [insbesondere: Hitler] (*leader*)

**Führerschein, der**—die Berechtigung, ein Kraftfahrzeug [Auto usw.] zu fahren

**Führung, die**—<sup>1</sup>die Leitung (*leadership*); <sup>2</sup>die Kontrolle

**Führungskader, der**—die Gruppe, die führt/leitet/organisiert

**Fülle, die**—die Vielzahl (*abundance, profusion*)

**fürchten**—[vor etwas] Angst haben, befürchten

• **sich f.**—Angst haben, sich Sorgen machen (*to worry*)

**Fürst, der**—aristokratischer Herrscher [z.B. der König, Prinz, Graf] (*sovereign*)

**Fug und Recht**—(Idiom) zu Recht, mit gutem Grund (*with good reason*)

**Fundstück, das**—etwas [Wichtiges], was gefunden wurde

**Funk, der**—der Rundfunk, das Radio

**funkelnagelneu**—ganz neu

**Funknotruf, der**—(*emergency phone*)

**Funktionsträger, der**—(*[public] officeholder*)

**furchtbar**—entsetzlich (*terrible*)

**seid f.**—(Anspielung auf die Bibel: seid fruchtbar (*be fruitful*))

**Fußballweltmeisterschaft, die**—(*Soccer World Cup*)

**Fußgängerzone, die**—der autofreie Stadtbereich (*pedestrian zone*)

**Futter, das**—das Essen für Tiere

**G**

**gären\***—brodeln [im Sinne von: unruhig, unzufrieden sein] (auch als schwaches V.)

**Gaffel, die**—eine Segelstange am Mast [eines Schiffes]

**Galgen, der**—(*gallows; cross-beam*)

**Gallenstein, der**—(*gallstone*)

**Gang, der**—der Prozeß, Verlauf, die Entwicklung

• **in G. setzen**—in Bewegung setzen (*to set in motion; put into operation*)

**ganz**—sehr

• **g. schön alt**—sehr alt

• **g. und gar**—komplett, total (Wortspiel auf: <sup>1</sup>“Gans” (*goose*); und <sup>2</sup>“gar” [fertig gekocht])

**gar**—<sup>1</sup>(Adverb) überhaupt; <sup>2</sup>(Adjektiv) fertig gekocht

**Gasfeuerzeug, das**—(*cigarette lighter*)

**Gastarbeiter, der**—(euphemistische Bezeichnung für) ausländischer Arbeitnehmer (“*guest worker, “immigrant-worker”*)

**Gastland, das**—ein Land, das sich als Gastgeber versteht (*host country*)

**GAU** (Kurzwort: Größter Anzunehmender [nuklearer] Unfall)—(*worst possible case, worst case scenario*)

• **gauegefährlich**—so gefährlich wie ein GAU; in Gefahr, zum GAU zu werden

**Gaudi, die**—(Dialekt) der Spaß (*fun*)

**Gebäude, das**—das Haus, der Bau (*building*)

**Gebiet, das**—die Region, das Territorium (*area*)

**Gebißträger, der**—jmd mit einer Zahnprothese [falschen Zähnen]

**Gebot, das**—das Gesetz, der Befehl, die Vorschrift, die Anordnung (*commandment, regulation[s]*)

**geboten** (Partizip II: gebieten)—nötig, erforderlich (*necessary*)

**gebräuchlich**—<sup>1</sup>verwendbar (*useful*); <sup>2</sup>üblich (*usual*)

**gebrauchen**—benutzen, verwenden (*to use, utilize*)

**Gebühr, die**—eine Geldsumme für eine öffentliche Leistung (*fee*)

• **gegen G.**—nicht kostenlos

**gebühren**—verdienen, zustehen (*to deserve, be due*)

**gebürtig**—geboren (*native [of], born [in]*)

**Geburtsurkunde, die**—das “Geburtsdokument”

**Gedächtnis, das**—<sup>1</sup>das Andenken, die Erinnerung (*remembrance, memory*); <sup>2</sup>(*power of memory*)

**Gedächtnisschwund, der**—der Verlust des Gedächtnisses, die Amnesie

**Gedankenkraft, die**—(*power of thought*)

**gedenken\*** (+ Genitiv)—sich feierlich erinnern an

**Gedenkstunde, die**—(*hour of commemoration, remembrance*)

**Gedenktag, der**—(*day of commemoration, remembrance*)

**Gedicht, das**—die Lyrik, ein literarisches Kunstwerk [oft mit Reim und/oder in Versen] (*poem*)

**geeignet**—passend

**gefährden**—in Gefahr bringen

**gefällig**—dienlich, behilflich (*obliging, accommodating*)

**Gefängnismauer, die**—(*prison wall*)

**Gefahr, die**—das Risiko, die Bedrohung (*risk, danger*)

**gefallen** (Partizip II: fallen)—im Krieg gestorben

**Gefangene, die/der**—die/der Inhaftierte, der Häftling (*prisoner*)

**Gefangenschaft, die**—die Kriegsgefangenschaft (*captivity [as a prisoner of war]*)

**gefragt** (Partizip II: fragen)—populär, beliebt

**Gefühl, das**—die Emotion, die Empfindung, der Eindruck

**Gefühle, die** (Plural)—die Emotionen (*feelings*)

**gegebenenfalls**—falls nötig (*if necessary*)

**Gegenbeweis, der**—die Widerlegung (*counterevidence*)

**Gegensatz, der**—das Gegenteil (*opposite*)

**gegenseitig**—beiderseits (*reciprocal*)

**Gegenstand, der**—<sup>1</sup>das Objekt, Ding; <sup>2</sup>das Thema

**gegenüber** (+ Dativ)—(*opposite, facing; compared/opposed to; in relation to, in view of*)

**Gegenüberstellung, die**—<sup>1</sup>die Konfrontation; <sup>2</sup>die Kontrastierung (*juxtaposition*)

**gegenwärtig**—jetzt, zur Zeit

**Gegenwart, die**—(*the present*)

**Gegner, der**—der Rivale, Feind, Widersacher (*opponent*)

**Gehäuse, das**—(*box, casing, housing*)

**Gehalt, der**—der Inhalt (*content*)

**geheim**—versteckt, unbekannt (*secret*)

**Geheimakten, die** (Plural)—geheime Papiere, Dokumente

- Geheimhaltung, die**—(*secrecy, confidentiality*)
- gehen\***  
• **es geht um**—es handelt sich um
- Gehetze, das**—der Streß, die Eile
- Gehirn, das**—(*brain*)
- Gehirnwäsche, die**—(*brainwashing*)
- Gehminute, die**—eine Minute zu Fuß
- gehören**—(*to belong to*)  
• **g. zu**—(*to be a member of, belong to [a group]*)
- Gehorsam, der**—(*obedience*)
- Geisel, die**—(*hostage*)
- Geist, der**—(*spirit, mind, soul, intellect*)
- Geistesranke, die/der**—(*mentally ill person*)
- Geistesverstrickung, die**—[Soziologen-deutsch] geistige Vernetzung (*intellectual involvement*)
- geistig**—intellektuell, spirituell
- gekachelt** (Partizip II: kacheln)—mit Keramikplatten belegt/abgedeckt (*tiled*)
- Gelände, das**—das Terrain
- geläufig**—<sup>1</sup>üblich (*common*); <sup>2</sup>vertraut, familiär
- gelegentlich**—ab und zu, manchmal, nicht oft (*occasionally*)
- gelten\***—gültig sein (*to count, be valid*)  
• **sie gilt als sehr intelligent**—man hält sie für sehr intelligent
- gemäß** (<+ Dativ/Genitiv)—entsprechend (*in accordance with*)
- Gemeinde, die**—<sup>1</sup>die Stadt (*municipality*); <sup>2</sup>die Kirche, Kongregation
- Gemeindeverband, der**—eine Vereinigung mehrerer Städte
- gemeingefährlich**—eine Gefahr für die Allgemeinheit/für alle
- gemeinnützig**  
• **gemeinnütziges Wohnungsunternehmen**—Wohnungsbau- und/oder Vermietungsfirma, die keine/beschränkte Profite machen darf
- gemeinsam**—<sup>1</sup>zusammen; <sup>2</sup>mehreren Menschen gehörend (*joint*)
- Gemeinschaft, die**—die Gruppe, Organisation (*community*)
- genau**—exakt, präzise[e]
- Genehmigung, die**—<sup>1</sup>die Erlaubnis (*permission*); <sup>2</sup>die Einwilligung (*consent, approval*)
- Generalbundesanwalt, der**—([USA ≈] *attorney general*, [CDN ≈] *solicitor general*)
- Genie, das**—ein brillanter Mensch
- Genosse, der**—der Anhänger, Kamerad, Komplize
- Genossenschaftsbank, die**—eine kooperative Bank [z.B. die Raiffeisenbank]
- genügen**—genug sein
- genügsam**—sparsam, bescheiden (*easily satisfied*)
- Genus, das**—(Grammatik) das Geschlecht (*gender*)
- Geräusch, das**—der Lärm (*sound, noise*)
- gerade**—<sup>1</sup>(*just, precisely, exactly*); <sup>2</sup>vor sehr kurzer Zeit (*just*); <sup>1</sup>nicht krumm (*straight*)  
• **g. erst**—(*just now, not until now*)
- geradeaus**—(*straight ahead*)
- gerade|stehen\***—verantwortlich sein (*to be responsible [for something]*)
- geradezu**—<sup>1</sup>ausgesprochen; <sup>2</sup>direkt
- geräumig**—mit viel Platz, komfortabel
- geraten\***—gegen etwas stoßen/fahren (*to happen upon*)
- gerecht**—<sup>1</sup>fair; <sup>2</sup>angemessen (*appropriate*); <sup>3</sup>rechtmäßig; <sup>4</sup>rechtschaffen (*upright*)
- **einer Situation g. werden**—(*to be "up to" a situation*)
- gerechtfertigt** (Partizip II: rechtfertigen) (*justified*)
- Gerechtigkeit, die**—die Fairneß; (*justice*)
- Gerede, das**  
• **ins G. kommen**—das Thema vieler Gespräche sein [oft negativ]
- Gericht, das**—der Gerichtshof (*court*)
- gerichtlich**—legal; durch das Gericht (*judicial*)
- Gerichtsverfahren, das**—der Prozeß
- gering**—klein, wenig, nicht viel
- geruchlos**—ohne Geruch (*without smell*)
- gesamt**—ganz, vollständig, total
- Gesamtausstattung, die**—die ganze Einrichtung [Möblierung usw.] (*total equipment, furnishings*)
- Gesamtüberschrift, die**—die generelle übergeordnete Überschrift
- Gesandtschaft, die**—die Botschaft (*embassy*)
- gesch.** [= geschieden]—nicht mehr verheiratet (*divorced*)
- Geschäft, das**—das Gewerbe, die Firma, Fabrik, der Betrieb (*company, business*)
- geschäftsmäßig**—geschäftlich (*concerning business*)
- geschändet** (Partizip II: schänden)—entehrt
- Geschehen, das**—das Ereignis (*event, occurrence*)
- Geschehene, das**—das, was passiert ist
- Geschenk, das**—(*present, gift*)
- Geschichte, die**—<sup>1</sup>das Vergangene, die Historie (*history*); <sup>2</sup>die Geschichtsschreibung, Historiographie; <sup>3</sup>die Erzählung (*story, narrative*)
- geschichtlich**—historisch
- Geschichtsfetzen, der**—das kleine Stück/Fragment der Geschichte
- Geschick, das**—das Schicksal (*fate, destiny*)
- Geschlecht, das**—<sup>1</sup>das Volk; <sup>2</sup>die Familie; <sup>3</sup>das Genus (*gender*)
- geschmeidig**—<sup>1</sup>flexibel, elastisch; <sup>2</sup>weich (*soft*)
- geschnitten** (Partizip II: schneiden)—(bildlich) (*ostracized*)
- Gesellschaft, die**—<sup>1</sup>eine soziale und politische Gemeinschaft (*society*); <sup>2</sup>die Firma (*company*); <sup>3</sup>eine Gruppe
- gesellschaftlich**—sozial
- Gesetzgebung, die**—(*legislation*)
- gesetzlich**—rechtlich (*legal, required by law*)
- Gesetzmäßigkeit, die**—die Norm (*conformity, regularity*)
- Gesichtswasser, das**—(*after-shave*)
- Gesinnung, die**—die [politische] Einstellung (*attitude*)
- Gesinnungsgenosse, der**—jmd., der die gleiche Denkweise hat
- gesotten**  
• **hart g.**—(*hard-boiled*)
- Gespräch, das**—die Konversation, Unterhaltung
- Gesprächsbereitschaft, die**—das Bereitsein, ein Gespräch zu führen (*willingness to enter into a conversation*)
- gespenstisch**—unheimlich
- gestalten**—bilden, formen, ausarbeiten, ausdenken
- Gestaltungskraft, die**—die Kraft, etwas zu schaffen (*creative power*)
- gestatten**—erlauben
- Geste, die**—eine Bewegung als Zeichen (*gesture*)
- gestehen\***—zugeben (*to admit, confess*)
- Gesuchte, die/der**—(Polizei) die/der Verdächtige (*suspect*)
- Gesundheitswesen, das**—(*government health service; area of public health*)
- Getöse, das**—der Trubel, Tumult
- gewachsen** (Partizip II: wachsen)  
• **er ist dieser Aufgabe nicht g.**—er ist nicht imstande, diese Aufgabe auszuführen (*he isn't equal to the task*)
- gewährleisten**—garantieren
- Gewährmann, der**—die Autorität
- gewahr**  
• **g. werden**—bemerken, wahrnehmen, erkennen (*become aware of, notice, perceive*)
- Gewalt, die**—<sup>1</sup>die Macht (*power*); <sup>2</sup>der Zwang (*force*); <sup>3</sup>die Gewalttätigkeit (*violence*)
- Gewaltherrschaft, die**—die Tyrannei, Diktatur, der Despotismus
- gewaltig**—mächtig, enorm, monumental
- gewaltsam**—mit Gewalt
- Gewaltstaat, der**—ein Land unter einer Diktatur (Gegensatz: der Rechtsstaat)
- gewalttätig**—(*violent*)
- Gewehrshießen, das**—(*target shooting*)
- Gewerbe, das**—<sup>1</sup>der Beruf, die Branche

- (*trade, occupation*); <sup>2</sup>das Geschäft, Unternehmen (*business*)
- Gewerbeanzeige, die**—(*business notice*)
- Gewerbeordnung, die**—die Regelung/das Gesetz für das Gewerbe
- gewerblich**—bezüglich [der Ausübung] des Berufs, kommerziell
- Gewerkschaft, die**—die Vertretung der Arbeitenden, Arbeiterorganisation (*labor union*)
- Gewicht, das**—das Ansehen, die Bedeutung (*weight*)
- Gewinn, der**—<sup>1</sup>der Profit, Nutzen; <sup>2</sup>der Sieg (*win, victory*)
- gewinnen\***—<sup>1</sup>Sieger werden, Erster werden (Gegensatz: verlieren); <sup>2</sup>bekommen
- gewiß** (Adverb)—sicher, bestimmt
- gewiß, gewiss-** (Adjektiv)—bestimmt (*certain*)
- Gewissen, das**—die innere Stimme (*conscience*)
- gewissenhaft**—detailliert, gründlich, sorgfältig, verantwortungsvoll (*conscientious*)
- Gewitternacht, die**—eine Nacht mit Donner und Blitz
- gewöhnlich**—normal, einfach, durchschnittlich
- gewölbt** (Partizip II: wölben)—(*rounded, arched*)
- Gewohnheit, die**—die Routine, Tradition, der Brauch
- Gewohnheitsrecht, das**—die Tradition, der Brauch
- gezielt** (Partizip II: zielen)—planvoll, auf ein bestimmtes Ziel/Resultat hin
- ggf.** [= gegebenenfalls]—wenn die Situation es verlangt
- Gipfel, der**—<sup>1</sup>der höchste Punkt eines Berges; <sup>2</sup>das Gipfeltreffen [eine internationale Konferenz von Regierungsoberhäuptern]
- glänzend** (Partizip I: glänzen)—exzellent, brillant, hervorragend
- gläsern**—aus Glas, durchsichtig, transparent
- **gläserner Bürger**—der Bürger, über den man alles weiß
- gläubig**—<sup>1</sup>vertrauend (*trusting*); <sup>2</sup>religiös, fromm
- Glanz, der**—der Schimmer, Schein (*shine*); der Prunk, die Glorie
- Glanzeffekt, der**—(*glamorous effect*)
- Glaube[n], der**—<sup>1</sup>die Hoffnung (*hope*); <sup>2</sup>die Religion (*belief, creed*)
- glaubensbegründet**—aus religiösen Gründen
- glaubwürdig**—glaubhaft (*credible, reliable*)
- gleich** (Adverb)—sofort, schnell
- gleich** (Adjektiv)—so wie, dasselbe (*same*)
- gleichartig**—von der gleichen Sorte/Art
- gleichen\***—ähnlich sein, dasselbe sein, aussehen wie
- Gleichgewicht, das**—die Balance
- Gleichgültigkeit, die**—die Indifferenz, Uninteressiertheit
- gleich|stellen**—den gleichen Wert geben, für genauso wichtig halten, als Äquivalent betrachten
- Gleichstellung, die**—die Gleichmachung, die Gleichberechtigung, Äquivalenz
- gleichviel**—egal, es macht nichts
- gleichwertig**—vom selben Wert, äquivalent
- gleichwohl**—dennoch, trotzdem, doch (*nevertheless, yet, however*)
- gleichzeitig**—zur selben Zeit, simultan
- Glied, das**—<sup>1</sup>ein Teil des Körpers [z.B. Arm, Bein] oder einer Kette; <sup>2</sup>der Penis
- gliedern**—teilen, organisieren
- golden**—aus Gold
- **goldenen Boden haben**—(Idiom) viel Geld/Erfolg versprechen
- Grad, der**—die Abstufung (*degree*)
- Grafiker, der**—(*commercial artist*)
- grapschen**—(ugs.) <sup>1</sup>wegnehmen (*to grab*); <sup>2</sup>sexuell belästigen
- grassieren**—florieren, sich weit ausbreiten/ausdehnen (*to spread, be rampant/prevalent*)
- Grauen, das**—der Horror
- Grausamkeit, die**—die Brutalität, Bestialität
- greifen\***—nehmen, betasten, befingern
- Greisenalter, das**—das hohe Alter
- greiser** (Komparativ des Adjektivs: greis)—älter
- Grenzanlage, die**—(*border installation*)
- Grenzbeamte, der**—der Zollbeamte
- Grenze, die**—die [territoriale] Trennungslinie (*boundary, border*)
- Grenzverletzung, die**—die Grenzüberschreitung (*border violation*)
- Greuel, das**—<sup>1</sup>die Brutalität; <sup>2</sup>der Horror
- Griechisch, [das]**—die Sprache der Griechen (*Greek*)
- grob**—nicht genau/detailliert (*rough*)
- Gröfaz, der**—(Kurzwort; sarkastisch in Bezug auf Hitler) “der größte Feldherr aller Zeiten”
- Größenordnung, die**—(*magnitude*)
- groß**
- **im großen und ganzen**—zum größten Teil, allgemein
- großartig**—toll, wunderbar, phantastisch
- Großfamilie, die**—die Familie mit allen Kindern, Großeltern usw. (*large/extended family*)
- Großherzog, der**—(*grand duke*)
- groß|schreiben\***—(bildlich) sehr wichtig nehmen
- Großschreibung, die**—[die Regeln,] welche Buchstaben großgeschrieben werden [müssen] (*capitalization*)
- grüblerisch**—nachdenklich
- gründen**—anfangen, etablieren
- gründlich**—genau, völlig, intensiv
- grüßen**—“guten Tag” sagen
- **g. lassen**—(*to send greetings, best wishes*)
- Grund, der**—<sup>1</sup>die Ursache, Veranlassung (*reason*); <sup>2</sup>das Land, Grundstück (*property*)
- **auf G. von**—wegen (*for that reason*)
- **seinen guten G. haben**—(*to have one's reasons*)
- Grundbedingung, die**—die prinzipielle Voraussetzung (*basic condition*)
- Grundbuch, das**—amtliches Register für Grundstücke
- Grundgesetz, das**—[in Deutschland] die Verfassung, das höchste Gesetz des Landes
- Grundlage, die**—die Basis, das Fundament
- Grundmauer, die**—das Fundament eines Hauses
- Grundsatz, der**—das Prinzip
- Grundschule, die**—die ersten Schuljahre
- Grundsteuer, die**—(*property tax*)
- Grundstück, das**—das Land, der Grund (*property*)
- Grundüberzeugung, die**—prinzipielle Einstellung (*basic conviction*)
- Gruß, der** (Plural: Grüße)—(*greeting, regards*)
- **herzliche Grüße**—(*kind regards*)
- **mit freundlichen Grüßen**—normale Formel am Ende eines Geschäftsbriefes (*sincerely, yours truly*)
- gucken**—(ugs.) schauen
- gültig**—geltend, in Kraft, legitim (*valid*)
- Gültigkeit, die**—die Geltung, Legitimität (*validity*)
- günstig**—vorteilhaft, preiswert lohnend (*reasonable, favorable*)
- Güterzug, der**—Zug für Fracht (*freight train*) (Gegensatz: Personenzug)
- Gully, der**—(*street drain*)
- Gut, das**—der Besitz, das Eigentum, großes Grundstück (*property*)
- Gymnasiast, der**—der Schüler auf einem Gymnasium (*high school student*)
- Gyros, das**—(Griechisch) gegrilltes Fleisch

## H

- Habe, die**—der Besitz (*possessions*)
- hängen|bleiben\***—steckenbleiben, nicht wegkommen
- hänseln**—necken, scherzen (*to tease*)
- Haft, die**—die Inhaftierung (*imprisonment*)
- haftbar**—verantwortlich

- Haftbefehl, der**—(*arrest warrant*)
- Hafterleichterung, die**—(*special treatment* [*as a prisoner*])
- Haftstrafe, die**—die Verurteilung zum Gefängnis (*imprisonment*)
- Hahn, der**—<sup>1</sup>(*rooster*); <sup>2</sup>der Wasserhahn (*faucet, tap*)
- Halbpension, die**—Hotelzimmer mit Frühstück und Abendessen
- Hallenbad, das**—ein überdachtes Schwimmbad (*indoor pool*)
- halt** (Partikel)—einfach, nur
- haltbar**—frisch
- halten\***—<sup>1</sup>festhalten (*to hold*); <sup>2</sup>bewahren (*to keep*); <sup>3</sup>anhalten, stoppen; <sup>4</sup>stehenbleiben, nicht weitergehen
- **ich h. viel von jmdm/etwas**—ich habe eine positive Meinung über jmdn/etwas
  - **sich an etwas h.**—etwas folgen (*to follow, use as guideline*)
  - **wie h. Sie es damit**—was meinen Sie dazu
- Haltung, die**—<sup>1</sup>die Positur; <sup>2</sup>Gesinnung; <sup>3</sup>die Würde
- Hand, die**
- **jmdm die H. reichen**—(bildlich) jmdm helfen, sich mit jmdm versöhnen wollen
- handeln**—tun (*to act, proceed*)
- **sich h. um** (+ Akkusativ)—zum Thema haben, sich befassen mit (*to be a matter of*)
  - **h. von** (+ Dativ)—(*to be about*)
- Handelskammer, die**—(*chamber of commerce*)
- Handlung, die**—die Tat, Aktion
- handlungsfähig**—zum Handeln bereit/imstande
- Handtuch, das**—(*towel*)
- **das H. werfen**—aufgeben
- handverlesen** (Adjektiv)—individuell gesucht
- Handwerk, das**—(*blue-collar work, trade*)
- Hang, der**
- **ein H. zu**—eine Neigung/Tendenz zu
- Hansestadt, die**—Mitgliedsstadt des Hanseatischen Bundes [= ökonomischer Bund norddeutscher Städte im 14.–15. Jahrhundert]
- Hasenherzigkeit, die**—die Feigheit, Ängstlichkeit
- Hauch, der**—ein leichter Windzug (*breath, whiff*)
- hauen**—schlagen (*to hit*)
- Hauptfachrichtung, die**—(*major course of studies*)
- Hauptgang, der**—(*main course [of a meal]*)
- Hauptmieter, der**—jmd, der direkt vom Besitzer mietet und weitervermieten kann (Gegensatz: Nebenmieter)
- Hauptquartier, das**—das Hauptbüro (*headquarters*)
- hauptsächlich**—vor allem, in erster Linie
- Hauptsatz, der**—(Grammatik) (*main clause*)
- Hauptschule, die**—Schule mit Abschluß nach der 9. Klasse
- Hauptstadt, die**—(*capital [city]*)
- Haushalt, der**—(*household*)
- Haushaltsmantelbogen, der**—ein Fragebogen mit Fragen über den Haushalt
- Heck, das**—der hintere Teil eines Autos/Schiffes
- heften**—<sup>1</sup>kleben (*to stick*); <sup>2</sup>(*to staple*)
- heftig**—gewaltig, sehr stark
- hehr**—(poetisch) nobel, erhaben
- heikel**—peinlich, delikats, kompliziert
- Heil!**—ein Grußwort (jetzt mit national-sozialistischen Assoziationen) (*Hail!*)
- heilig**—nicht antastbar, sakral (*sacred, holy*)
- Heilige, die/der**—[z.B. St. Katharina, St. Georg]
- Heilslehre, die**—<sup>1</sup>(ursprünglich:) Dogma der Wiederkehr Jesu Christi; <sup>2</sup>(heute:) eine Lehre, die absolutes Glück verspricht
- Heim und Herd** (Idiom)—(*home and hearth*)
- Heimat, die**—<sup>1</sup>das Geburtsland; <sup>2</sup>wo man lebt/zu Hause ist
- Heimatland, das**—das Land, in dem man geboren wurde
- heimatverbunden**—patriotisch (*tied to one's homeland*)
- heim|kehren**—nach Hause kommen, zurückkommen
- heimlich**—versteckt, geheim, unauffällig (*secret[ly]*)
- Heimtücke, die**—(*malice, treachery*)
- heißen\***
- **es hat geheißen**—(*it was said/reported*)
  - **etwas mag h.**—(*something may be called/may be*)
- heiter**—<sup>1</sup>lustig, froh; <sup>2</sup>sonnig
- Heizung, die**—(*furnace, heating*)
- Held, der**—(*hero*)
- hell**—<sup>1</sup>(*light*) (Gegensatz: dunkel); <sup>2</sup>sehr groß
- Hemdhöschchen, das**—die Kombination Unterhemd/hose
- Hemmschuh, der**—die Behinderung (*hindrance*) (bildhaft)
- Hemmung, die**—der Skrupel, die Scheu (*inhibition*)
- henken**—[einen Menschen] aufhängen
- Henker, der**—(*executioner*)
- herab|setzen**—weniger machen, vermindern
- heran|treten\***—annähern (*to approach*)
- heran|wachsen\***—(*to grow [up]*)
- Herausforderung, die**—(*challenge*)
- heraus|heben\***—betonen, akzentuieren (*to stress*)
- heraus|nehmen\*** (sich)—sich erlauben, wagen (*to presume*)
- heraus|ragen**—auffallen, herausstehen
- Herbeiführung, die**—die Auslösung (*bringing about, inducement*)
- herein|fallen\***—in eine Falle geraten, betrogen werden (*to be cheated*)
- Hergbergsleiter, der**—der Leiter/Direktor einer Jugendherberge
- her|geben\***—weggeben, verschenken (*to hand over, to give up*)
- her|laufen\***
- **hinter jmdm h.**—jmdm folgen, nachgehen
- herrlich**—wunderbar, sehr gut, glänzend
- Herrschaft, die**—<sup>1</sup>die Macht (*power, rule*); <sup>2</sup>die Kontrolle (*command, mastery*)
- Herrschaftswahn, der**—(*deluded dreams of domination*)
- herrschen**—<sup>1</sup>bestehen, dominieren (*to reign, be, prevail*); <sup>2</sup>regieren (*to govern, rule*)
- herrscherlich** (Adjektiv)—fürstlich, mächtig
- herrsüchtig**—machtgierig, machtsbesessen
- her|stellen**—produzieren
- herum|schlagen\*** (sich)—sich auseinandersetzen (*to struggle, be bothered*)
- heruntergekommen** (Partizip II: herunterkommen)—in schlechtem Zustand
- herunter|leiern**—(ugs.) mechanisch sagen (*to rattle off*)
- hervor|heben\***—betonen, unterstreichen, akzentuieren (*to emphasize*)
- hervor|kommen\***—(*to come forward*)
- hervor|ragen**—auffallen, besonders/prominent sein
- hervor|rufen\***—auslösen, verursachen
- Herz, das**
- **was das H. begehrt**—was man will/möchte/sich wünscht
- herzensgut**—sehr gut/freundlich
- herzlich**—gefühlvoll (*heartfelt, cordial*)
- herzlos**—ohne Mitgefühl, brutal
- Herzog, der**—aristokratischer Titel (*duke*)
- Hetze, die**—<sup>1</sup>die feindselige Propaganda; <sup>2</sup>die Eile
- hetzen**—<sup>1</sup>verfolgen; <sup>2</sup>eilen
- Hetzjagd, die**—die unnachgiebige Verfolgung (*hounding, chase*)
- Hetzmaterial, das**—Verleumdungsmaterial [Propaganda, die zur Aufwiegelung (= *incitement*) der Massen dient]
- hierorts**—hier
- hierüber**—darüber, über das
- hierzulande**—in diesem Land
- hiesig**—von hier, lokal
- Hilfestellung, die**—die Hilfe
- Hilfsmerkmal, das**—(*auxiliary criterion*)

**Hilfsmittel, das**—die Unterstützung (*means of assistance*)

**Himbeereis, das**—(*raspberry ice cream*)

**hindurch|gehen\***—durchgehen (*to go/pass through*)

**hinein|fallen\***

- auf etwas h.—in eine Falle geraten

**hinein|legen**—in eine Falle locken

**hinein|treiben\***—zu etwas zwingen (*to force into*)

**hingegen**—auf der anderen Seite, dagegen, im Gegensatz zu (*on the other hand*)

**hin|gehen\***—ausreichen, stimmen

**hin|hören**—horchen (*to listen closely, prick up one's ears*)

**hin|nehmen\***—akzeptieren

**hin|richten**—(*to execute*)

**Hinsicht, die**

- in H. auf (+ Akkusativ)—betreffend, in Bezug auf (*with respect to*)

**hinterlassen\***—zurücklassen, vererben

**Hinweg, der**—(*the way to somewhere*)  
(Gegensatz: Rückweg)

**hinweg|helfen\***

- über etwas h.—(*to help overcome/get over something*)

**hinweg|setzen**

- sich über etwas h.—(*to disregard/override something*)

**hin|weisen\***

- auf etwas h.—auf etwas hindeuten, zeigen, aufmerksam machen (*to indicate, refer/allude to something, to point something out*)

**hinzu**—auch, noch, dazu

**hinzu|fügen**—ergänzen, dazu sagen (*to add, append*)

**hinzu|kommen\***—dazukommen (*to add*)

**hissen**—(*to raise [a flag]*)

**hitlerisch**—der Ideologie Hitlers folgend

**hochachtungsvoll**—(im Brief) (*yours respectfully*)

**hoherhaben**—sehr mächtig, sehr hoch

- Du hoherhabener—Gott (*You sublime One*)

**hochgeboren**—(*Right Honorable*)

**Hochgefühl, das**—der Jubel, die Freude

**hochgewachsen**—groß (*tall*)

**Hochschule, die**—(Beispiel) die Universität (*postsecondary educational institution*)

**Hochschulreife, die**—das Abitur [Schulabschluss, der zu einem Studium an einer Hochschule berechtigt]

**hochverehrt**—hoch angesehen (*highly esteemed*)

**höflich**—respektvoll, freundlich, aufmerksam (*polite, courteous*)

**Höhepunkt, der**—die Kulmination, Krönung (*peak, climax*)

**Höhlung, die**—ein Loch, eine Öffnung (*cavity*)

**höhnisch**—sarkastisch

**Hoffnung, die**—die Zuversicht, der Optimismus, die Erwartung (*hope, anticipation*)

**Hofgericht, das**—(*royal court*)

**Hoheitszeichen, das**—ein nationales Zeichen/Symbol

**Hohlheit, die**—die Leere (*hollowness*)

**Holzweg, der**

- auf dem H. sein—sich [ver]irren (*to be on the wrong track*)

**Hopfen, der**—(*hops*)

**Hort, der**—[poet] ein geschützter Platz (*shelter, refuge, safe retreat*)

**Hosenträger, der**—(*suspenders*)

**Hotelfahrstuhl, der**—der Lift im Hotel

**hrsg. [= herausgegeben]**—ediert (*edited*)

**Hrsg. [= Herausgeberin/Herausgeber]**—(*editor*)

**Hurenbock, der** (Plural: Hurenböcke)—(*man who frequents brothels*)

**Hut, der**—(*hat*)

- unter einen H. bringen—auf einen gemeinsamen Nenner bringen (*to reconcile*)

**Hypothek, die**—(*mortgage*)

**I**

**i.A. [= im Auftrag]**—(im Brief) für (*acting in an official capacity*)

**idealerweise**—im besten Fall (*ideally*)

**ihsresgleichen**—Personen der selben Art/Sorte

**implizieren**—(*to imply*)

**Inanspruchnahme, die**—(<sup>1</sup>*utilization of;* <sup>2</sup>*laying claim to*)

**indessen**—aber, jedoch, dennoch (*however, yet*)

**Indikativ, der**—(Grammatik) (*indicative [mood]*) (Gegensatz: der Konjunktiv)

**Indiz, das** (Plural: Indizien)—das Anzeichen (*indication*)

**indizieren**—verbieten, auf den Index [der verbotenen Schriften] setzen

**ineinander|schieben\***—(*to shove/place one inside the other*)

**Ing.-Schule, die**—Fachhochschule für Ingenieure

**inhafrieren**—einsperren, gefangen halten (*to imprison*)

**Inhalt, der**—(*content[s]*)

**inmitten** (+ Genitiv)—in der Mitte

**inne|halten\***—nicht weitergehen, anhalten, überlegen

**Innenministerium, das**—Ministerium mit Verantwortung für die Polizei u.ä.

**Innere, das**—die Seele (*soul*)

**innerhalb** (+ Genitiv)—in (*within*)

**innig**—herzlich, intim, eng (*heartfelt, sincere, fervent*)

**insbesondere**—besonders, vor allem (*especially*)

**Inserat, das**—die Anzeige/Reklame in einer Zeitung

**Inserent, der**—jmd, der ein Inserat aufgibt

**insgesamt**—alles in allem

**insofern [als]**—insoweit (*insofar as*)

**inszenieren**—(Theater) aufführen (*to stage*)

**Inventur, die**—die Bestandsaufnahme (*inventory*)

**inwiefern**—inwieweit (*to what extent*)

**irgend**—(*any*)

**irgendwie**—(*somehow*)

**irren** (sich)—im Irrtum sein (*to err, be wrong*)

**irrig**—verrückt, durcheinander

**Irrsinn, der**—die Verrücktheit, der Unsinn, Nonsense

**Irrweg, der**—der falsche Weg

**Isoliertheit, die**—die Isolation, das Alleinsein

## J

**Jäger, der**—(*hunter*)

**jähzornig**—aufbrausend (*violent-tempered*)

**Jagd, die**—die Verfolgung (*hunt*)

**jagen**—<sup>1</sup>verfolgen (*to hunt, chase*); <sup>2</sup>wegtreiben

**jahrelang**—Jahre dauernd

**Jahrestag, der**—das Jubiläum (*anniversary*)

**Jahrgang, der**—<sup>1</sup>das Geburtsjahr, Entstehungsjahr; <sup>2</sup>alle Personen, die in einem bestimmten Jahr geboren wurden (*age group*)

**Jahrhundert, das**—eine Zeitspanne von hundert Jahren

**Jahrzehnt, das**—eine Zeitspanne von zehn Jahren

**jammern**—sich beklagen (*to yammer, to wail*)

**je . . . desto . . .**—(*the . . . the . . .*)

- je größer, desto teurer—(*the bigger, the more expensive*)

**je nach**—gemäß, entsprechend (*according to*)

**jedenfalls**—(*in any case*)

**jenseits** (+ Genitiv; von + Dativ)—auf der anderen Seite (*beyond, on the other side of*) (Gegensatz: diesseits)

**jeweilig** (Adjektiv)—(*respective*)

**jeweils** (Adverb)—jedesmal (*at a time, each time*)

**Jude, der**—Angehöriger der jüdischen Religion, Mitglied des jüdischen Volkes (*Jew*)  
**Judenverfolgung, die**—der aktive Antisemitismus, das/der Pogrom (*persecution of the Jews*)  
**jüdisch**—(*Jewish*)  
**Jugend, die**—die jungen Menschen  
**Jugendherberge, die**—(*youth hostel*)  
**Jugendliche, die/der**—junger Mensch zwischen etwa 14 und 18 Jahren (*youth*)  
**jugenhaft**—wie ein Junge  
**Jurist, der**—eine Person, die Jura studiert [hat]

## K

**kämpfen**—streiten (*to fight*)  
**Kaiser, der**—(*emperor*)  
**Kalb, das** (Plural: Kälber)—ein junges Rind (*calf*)  
**kalt**  
 • **das läßt mich k.**—das berührt mich nicht, das ist mir egal  
**Kamin, der**—der Schornstein (*chimney*)  
**Kammergericht, das**—(früher) das oberste Gericht  
**Kanalisation, die**—(*sewers*)  
**Kanton, der**—[Schweiz] ein Bundesland ([USA ≈] *state*; [CDN ≈] *province*)  
**Kaper, die**—(*caper*)  
**kapieren**—(ugs.) verstehen, begreifen  
**Kapitelüberschrift, die**—der Titel des Kapitels  
**Kartei, die**—das Register (*file[s]*)  
**Kasten, der**—(*box*)  
**Kauderwelsch, das**—unverständliche Sprache  
**Kauf, der**  
 • **in K. nehmen**—(*to make allowance for, put up with*)  
**Kaufanwärter, der**—potentieller Kunde/Käufer  
**Kaufhaus, das**—(*department store*)  
**Kaufmann, der**—Geschäftsmann (*businessman, merchant*)  
**Keim, der**—der Anfang, Beginn  
**keineswegs**—überhaupt nicht, auf keinen Fall  
**kennen|lernen**—(*to meet, get to know*)  
**Kenner, der**—der Fachmann, Experte  
**Kenntnis, die**—das Wissen  
 • **zur K. nehmen**—(*to take cognizance/note of*)  
**Kennzeichen, das**—<sup>1</sup>das Merkmal; <sup>2</sup>die Autonummer  
 • **besondere K.** (Plural)—(*identifying marks/features*)  
**kennzeichnen**—markieren

**Kern, der**—das Zentrum, Wesen (*core, kernel*)  
**Kernkraftwerk, das**—das Atomkraftwerk [eine Anlage zur Herstellung von nuklearer Energie]  
**Kernstaat, der**—der Staat im Zentrum, der wichtigste Staat  
**Kernstück, das**—der Hauptteil, das wichtigste Element  
**kichern**—(*to giggle*)  
**Kinderanfall, der**—(Bürokratendeutsch) das Kinderheim  
**Kinderbecken, das**—kleiner Swimmingpool für Kinder  
**kinderfeindlich**—gegen Kinder (Gegensatz: kinderfreundlich)  
**kindlich**—wie ein Kind  
**kistenweise**—in großen Mengen, sehr viel  
**kläffen**—(negative Konnotation) bellen (*to bark*)  
**klären**—lösen, die Antwort finden; klar machen  
**Klammer, die**—(*parenthesis*)  
**Klappe, die**—(ugs.) der Mund (*trap, flap*)  
**klar**  
 • **im Klaren sein**—verstehen  
**Klarheit, die**—die Deutlichkeit (*clarity*)  
**Kleeblatt, das**—(*cloverleaf*)  
**kleinkariert**—kleinlich, borniert (*petty-minded*)  
**klimpeln**—musikalisch schlecht spielen  
**klingen\***—sich anhören (*to sound*)  
**klirren**—[Beispiel: Glas klirrt, wenn es kaputtgeht]  
**Klopapier, das**—das Toilettenpapier  
**Klumpen, der**—(*lump*)  
**knapp** (Adjektiv)—kurz  
**knapp** (Adverb)—kaum  
**Kneipe, die**—ein Lokal (*pub*)  
**knurren**—brummen (*to growl*)  
**Kochnische, die**—eine sehr kleine Küche  
**königlich**—(*royal, regal*)  
**Körperpflege, die**—körperliche Hygiene und Schönheit  
**köstlich**—gut schmeckend (*delicious, tasty*)  
**Kofferraum, der**—der Gepäckraum eines Autos ([USA, CDN:] *trunk*; [GB:] *boot*)  
**Kohlepapier, das**—(*carbon paper*)  
**Kollektivschuld, die**—die Schuld aller Menschen [einer Gruppe] (*collective guilt*)  
**Kommando, das**—<sup>1</sup>die Einheit zur Durchführung einer Sonderaktion; <sup>2</sup>der Befehl  
**Kommilitone, der**—der Mitstudent  
**Kommilitonin, die**—die Mitstudentin  
**Komplizenschaft, die**—die Mitschuld (*complicity*)  
**Kompositum, das**—(Grammatik) die Zusammensetzung (*compound word*)

**komprimieren**—verdichten, auf das Wesentliche reduzieren (*to condense*)  
**Kondensmilch, die**—die Dosenmilch  
**Konjunktiv, der**—(Grammatik) (*subjunctive [mood]*) (Gegensatz: der Indikativ)  
**Konkurrenz, die**—(*competition*)  
**konsequent**—logisch (*consistent[ly]*)  
**konsumbedacht**—an materiellen Dingen interessiert  
**Konsumentin, die**—die Verbraucherin (*consumer*)  
**Konsumverführung, die**—(*lure of consumerism*)  
**Kontextgebundenheit, die**—die Kontextabhängigkeit (*context-dependency*)  
**Konto, das**—das Bankkonto (*bank account*)  
**Konventionsbestände, die** (Plural)—(*set of conventions, rules*)  
**Konzentrationslager, das**—(*concentration camp*)  
**Konzept, das**—der Begriff, die Idee, der Plan  
**Konzern, der**—(Wirtschaft) mehrere Firmen, die zusammen eine große Firmengruppe bilden  
**Kopf, der**  
 • **den K. schütteln**—den Kopf hin und her bewegen [als Zeichen des (Nicht)Verstehens] (*to shake one's head*)  
 • **sich etwas in den K. setzen**—auf etwas bestehen, etwas nicht vergessen können/wollen  
**Kopfbekleidung, die**—[Beispiele: ein Hut, eine Mütze]  
**Kopfgeld, das**—<sup>1</sup>die Belohnung für die Ergreifung eines Gesuchten (*bounty*); <sup>2</sup>(ironisch) (*per capita payment*)  
**kostenlos**—umsonst, kostenfrei  
**Kotzen, das große**—(ugs.) der Ekel (*disgust*)  
**Kouplet, das**—das Lied (Anspielung auf Coupé); (veraltet) der Zugwagen  
**kräftig**—muskulös, stark  
**krähen**—(*to crow*)  
**kränkeln**—nicht sehr gesund sein  
**Kraft, die**—<sup>1</sup>die Stärke (*strength*); <sup>2</sup>die Macht (*power*)  
 • **in K. setzen**—verordnen, erlassen (*enact, put into force*)  
**Kraftfahrzeugmeister, der**—(*master mechanic*)  
**Kraftstoff, der**—Brennstoff für Motoren [z.B. Diesel, Benzin, Propan]  
**krank**—leidend, nicht gesund  
 • **k. geschrieben sein**—wegen Krankheit nicht arbeiten können  
**Krankenversicherung, die**—(*health insurance*)  
**Krebserkrankung, die**—(*malignancy*)

**Kreis, der**—<sup>1</sup>die Runde; <sup>2</sup>die Gruppe; <sup>3</sup>der Bezirk (*county, district*)  
**Kreisrat, der**—(*district/county councillor*)  
**Kreuzung, die**—wo zwei Straßen zusammenkommen  
**kriechen\***—auf Händen und Knien gehen (*to crawl, creep*)  
**kriegen**—(ugs.) bekommen (*to get, receive*)  
**Krieger, der**—der Kämpfer, Soldat  
**Kriegsarbeit, die**—die Arbeit im und für den Krieg  
**Kriegsbericht, der**—eine Reportage vom Krieg  
**Kriegsblinde, die/der**—eine Person, die im Krieg blind wurde  
**Kriegsführung, die**—<sup>1</sup>die Strategie des Krieges; <sup>2</sup>die Anführer/Leiter des Krieges  
**Kriegsgefangene** (Plural)—(*prisoners of war*)  
**Kriegsgefangenschaft, die**—(*captivity [as a prisoner of war]*)  
**Kriegshandlung, die**—eine Aktion/Tat im Krieg  
**Kriegsrecht, das**—(*martial law*)  
**Kriegsverbrechen, das**—(*war crime*)  
**Kriegszauber, der**—(ironisch) (*magic [attraction] of war*)  
**Krise, die**—die Notsituation (*crisis*)  
**Krone, die**—ein Zeichen der königlichen Macht (*crown*)  
**Kronzeugenregelung, die**—(*regulations/provisions on the treatment of criminals who agree to testify for the prosecution*)  
**Kropf, der**—(*goitre*)  
**Krücke, die**—<sup>1</sup>(*crutch*); <sup>2</sup>die Stütze (*support*)  
**Krümel, der**—kleiner Rest (*crumb*)  
**kümmern**  
 • **sich k. um** (+ Akkusativ)—(*to worry about, take care of*)  
**Künstler, der**—jmd, der Kunst "macht"  
 [Beispiele: Maler, Schriftsteller, Sänger, Bildhauer]  
**künstlich**—nicht natürlich  
**kürzen**—(*to shorten*)  
**kürzlich**—vor kurzer Zeit  
**Kugel, die**—(*bullet*)  
**Kugelschreiber, der**—(*ballpoint pen*)  
**Kumpel, der**—der Freund, Arbeitskamerad  
**Kundschaft, die**—die Käufer, Kunden (*customers*)  
**Kunstwerk, das**—[z.B. Gemälde, Skulptur] (*work of art*)  
**Kuppel, die**—(*cupola, dome*)  
**Kur, die**—(*cure, course of treatment [in a spa]*)  
**Kurarzt, der**—ein Doktor im Kurort  
**kursieren**—umgehen  
**Kurstabelle, die**—(*table of currency exchange rates*)

**kurzsichtig**—(*nearsighted*)  
**kurzum**—zusammenfassend (*in short*)  
**Kurzwort, das**—[z.B. GAU, NATO] (*acronym*)  
**KZ, das** [= Konzentrationslager]—(*concentration camp*)

**L**

**lachsartig**—wie ein Lachs (*salmon-like*)  
**Ladung, die**—die Fracht, Last (*freight, load*)  
**Länderregierungen, die** (Plural)—Regierungen der verschiedenen Bundesländer  
**längst**—seit langer Zeit, schon lange  
**Lärmbelästigung, die**—die Störung durch zuviel Lärm (*noise pollution*)  
**lästig**—störend, irritierend  
**Lage, die**—<sup>1</sup>die Situation; <sup>2</sup>die Position  
**Lagebesprechung, die**—(*briefing*)  
**Lagerstatt, die**—die Lagerstelle (*storage place*)  
**Landbevölkerung, die**—Menschen, die auf dem Land wohnen (Gegensatz: Stadtbevölkerung)  
**Landbote, der**—(veraltet) der Bote (*messenger*)  
**Landesamt, das**—([USA ≈] *state office*; [CDN ≈] *provincial office*)  
**Landesrecht, das**—([USA ≈] *state law*; [CDN ≈] *provincial law*)  
**Landfriedensbruch, der**—([USA] *disturbing the peace*; [CDN] *breach of the peace*)  
**landläufig**—üblich, allgemein (*customary, common*)  
**Landratsamt, das**—(*county clerk's office*)  
**Landsleute, die** (Plural; Singular: Landsmann, der)—Leute der gleichen Nationalität  
**Landstraße, die**—Straße außerhalb der Stadt ([*country*] *road, highway*)  
**Landtag, der**—das Parlament eines Bundeslandes ([USA ≈] *state legislature*; [CDN ≈] *provincial legislature*)  
**Landtagsabgeordnete, die/der**—Mitglied des Landtags  
**Landwirt, der**—der Bauer (*farmer*)  
**Landwirtschaft, die**—die Agrikultur  
**larmoyant**—weinerlich, jammern  
**lassen\***  
 • **zu tun und zu l.**—(*to do and not do*)  
**Last, die**—das Gewicht, die Bürde (*burden*)  
**Lasterfahrer, der**—Lastwagenfahrer  
**Lastwagen, der**—großes Auto/Fahrzeug für den Warentransport, LKW  
**Lauf, der**  
 • **im Laufe der Jahre**—über Jahre hinweg (*in the course of time*)  
**Laufbahn, die**—die Karriere

**lauschen**—<sup>1</sup>gespannt und interessiert zuhören; <sup>2</sup>heimlich mithören  
**laut** (Präposition + Genitiv/Dativ)—zufolge, gemäß (*according to*)  
**lauten**—<sup>1</sup>klingen (*to sound*); <sup>2</sup>(*to sound, run/read [as follows]*)  
**lauter**—rein, nichts als  
**Lawine, die**—(*avalanche*)  
**lawinenartig**—wie eine Lawine, plötzlich, unaufhaltsam  
**Leben, das**—die Existenz  
 • **des Lebens nicht sicher sein**—(*to fear for one's life*)  
 • **ums L. kommen**—sterben, nicht mehr leben  
**lebenslänglich**—für das ganze Leben  
**Lebensmittel, das**—alles was man essen/trinken kann  
**Lebensverhältnisse, die** (Plural)—Lebensbedingungen (*living conditions*)  
**lebenswichtig**—sehr wichtig, wichtig fürs Überleben  
**lebhaft**—vital, lebendig, temperamentvoll  
**leck** (Adjektiv)—nicht dicht, mit einem Loch (*leaking*)  
**led.** [= ledig]—nicht verheiratet  
**lediglich**—nur  
**leer**—<sup>1</sup>nicht voll (*empty*); <sup>2</sup>frei, unbesetzt; <sup>3</sup>ohne Inhalt  
**leer|stehen\***—unbewohnt sein  
**Leerstelle, die**—die Unbestimmtheit (*indeterminacy*)  
**legitimieren**—rechtfertigen  
 • **sich l.**—sich ausweisen  
**Lehre, die**—<sup>1</sup>das Dogma, die Doktrin; <sup>2</sup>die praktische Ausbildung (*apprenticeship*)  
 • **eine l. ziehen**—etwas lernen  
**Leib, der**—<sup>1</sup>der Körper; <sup>2</sup>[insbesondere] der Körperteil um den Bauch  
**Leiche, die**—der tote Körper  
**Leid, das**—<sup>1</sup>der Schmerz (*pain*); <sup>2</sup>die Sorge (*grief*)  
**leid**  
 • **etwas l. sein**—(*to have enough, not be able to bear it any longer*)  
**leiden\***—ein Leid ertragen (*to suffer*)  
**Leiden, das**—(*suffering*)  
**Leidenschaft, die**—heftige Emotion  
**leidig**—unangenehm (*unpleasant, disagreeable*)  
**leisten**—erreichen, vollbringen (*to achieve*)  
 • **sich l.**—(*to afford*)  
 • **Widerstand l.**—Widerstand erweisen, zeigen (*to offer resistance*)  
**Leistung, die**—(*achievement*)  
**Leistungsgesellschaft, die**—Gesellschaft, die viel Wert auf Leistung legt (*achievement-oriented society*)

**Leitartikel, der**—Hauptartikel in einer Zeitung (*lead article*)  
**Lektüre, die**—<sup>1</sup>das Lesen; <sup>2</sup>das, was man liest  
**lenken**—steuern, dirigieren, führen, leiten  
**Lenker, der**—<sup>1</sup>wer am Steuerrad eines Autos sitzt; <sup>2</sup>jmd, der die Macht hat (*ruler*)  
**Lenkung, die**—(*steering assembly*)  
**Lesart, die**—wie man etwas liest/interpretiert, die Interpretation  
**Lesbarkeit, die**—(*readability, legibility*)  
**Leserbrief, der**—(“*letter to the editor*”)  
**Leserzuschrift, die**—der Leserbrief  
**letztendlich**—schließlich, am Ende, zum Schluß  
**letzten**—neulich, vor kurzer Zeit  
**letztlich**—(*finally, in the end*)  
**Lexikon, das** (Plural: Lexika)—das Nachschlagewerk, das Wörterbuch, die Enzyklopädie  
**licht**—hell, offen  
**Lichtbild, das**—Foto [z.B. für Paß, Ausweis, Antrag]  
**Liebeskummer, der**  
 • **L. haben**—(*to suffer the grief of love*)  
**liebepoll**—mit viel Liebe  
**lieb|haben**—(sehr) mögen  
**liederlich**—unordentlich, moralisch fragwürdig  
**liefern**—bringen, übergeben (*to supply*)  
**Liege, die**—(*lounge chair, deck chair*)  
**Liegestuhl, der**—eine Liege [meistens zum Zusammenklappen]  
**Liegewiese, die**—Rasen, auf dem man liegen kann  
**Linie, die**  
 • **in erster L.**—als erstes, vor allem  
**literweise**—ein Liter nach dem andern (*by the liter*)  
**Litfaßsäule, die**—(*column for posting notices, advertisements of upcoming events etc.*)  
**Lkw** [= Lastkraftwagen]—Lastwagen ([USA/CDN] *truck*; [GB] *lorry*)  
**loben**—preisen, ehren, würdigen (*to praise*)  
**locken**—magnetisch wirken, anziehen (*to lure*)  
**lösen**—<sup>1</sup>freikommen; <sup>2</sup>klären  
**Lösung, die**—die Antwort (*solution*)  
**lohn**  
 • **es lohnt sich**—es zahlt sich aus, es ist es wert (*to be worthwhile*)  
**Lohnpolitik, die**—(*wage policy*)  
**Lohnsteuer, die**—(*income tax*)  
**Lorbeerreiser, der**—(bildlich) der Gewinn, Sieg (*victory*)  
**los**  
 • **l. mit dir**—(ugs.) (*get going, take off*)  
**los|feuern**—anfangen zu feuern/schießen

**los|sagen** (sich)—absagen, sich trennen, brechen mit  
**lügen\***—eine Unwahrheit sagen (*to lie*)  
**Luftgebilde, das**—eine Form/ein Objekt aus Luft [d.h. ohne Substanz]  
**Lump, der**—der Gangster, Vagabund, Tunichtgut  
**Lust, die**—(*desire, pleasure*)

## M

**Maas, die**—ein Fluß im Westen Europas  
**Machart, die**—der Stil, der Schnitt  
**machen**  
 • **es macht nichts**—(ugs.) es ist egal (*it doesn't matter*)  
 • **mach's gut**—(Idiom) (*take it easy*)  
**Macht, die**—<sup>1</sup>die Kraft, Stärke (*power, strength*); <sup>2</sup>die Regierung  
**Machtverschiebung, die**—die Änderung in der Machtkonstellation (*shift of power*)  
**mächtig**—stark, einflußreich (*powerful*)  
**mag sein** [von: mögen]—(ugs.) es ist möglich, vielleicht  
**Mahnung, die**—(*admonition*)  
**makellos**—tadellos, rein (*impeccable, immaculate*)  
**Mannen, die** (Plural)—(poetisch/veraltet) die Männer  
**Mansarde, die**—(*attic, garret*)  
**markieren**—kennzeichnen (*to mark, label, brand*)  
**Marktwirtschaft, die**—(*market economy*)  
**maschinell**—durch eine Maschine (ein Gerät), automatisch  
**Masern, die** (Plural)—(*measles*)  
**Maß, das**—<sup>1</sup>die Ausbreitung (*measurement*); <sup>2</sup>der Grad (*degree*); <sup>3</sup>die Größe (*extent*)  
 • **in dem Maße**—(*to the/that extent*)  
**Masse, die** (Singular)—(*the mass[es]*)  
**Massenbedrohung, die**—die Gefährdung für viele Menschen (*mass threat*)  
**Massenblatt, das**—eine Zeitung für die Massen  
**massenhaft**—viel, mehrfach (*in a mass, by the masses*)  
**Massenkundgebung, die**—die Großdemonstration  
**Massenmedien, die** (Plural)—[Beispiele: Fernsehen, Radio, Zeitungen]  
**Massenmord, der**—die Ermordung vieler Menschen (*mass murder*)  
**maßgebend**—wichtig, entscheidend (*decisive*)  
**Maßkrug, der**—ein Biergefäß für einen Liter (bayerisch: eine Maß) Bier  
**Maßnahme, die**—der Plan, die Regelung (*measure*)

**Maßstab, der**—die Norm, das Kriterium, der Standard (*measure, standard*)  
**Materie, die**—der Gegenstand, die Substanz  
**Mauer, die**—(*wall*)  
**Maulwurf, der**—(*mole*)  
**Medien, die** (Plural)—([mass] *media*)  
**Meerenge, die**—wo das Meer nicht sehr breit ist [z.B. bei Gibraltar]  
**mehrfach**—oft, vielfach, wiederholt  
**Mehrfachnennung, die**—die wiederholte Nennung, mehr als eine Nennung  
**Mehrheit, die**—die Mehrzahl, die Majorität (Gegensatz: die Minderheit)  
**Mehrraumofen, der**—der Ofen/Heizkörper, der mehrere Räume beheizt  
**meineidig**—falsch (*perjured*)  
**meinen**—<sup>1</sup>denken, der Meinung/Auffassung sein (*to be of the opinion*); <sup>2</sup>sagen; <sup>3</sup>bedeuten  
**Meinung, die**—der Standpunkt, die Ansicht (*opinion*)  
 • **Ihrer M. nach**—(*in your opinion*)  
**Meinungsforscher, der**—(*public opinion pollster*)  
**Meinungsmacher, der**—jmd, der Meinungen beeinflussen kann  
**Meister, der**—der Könnler, Fachmann (*master*)  
**melden**—berichten, aussagen, bekanntgeben, mitteilen (*to announce, report*)  
**Meldepflicht, die**—die Pflicht, sich anzumelden (*compulsory registration*)  
**Meldeschein, der**—das Meldeformular  
**Menschenalter, das**—<sup>1</sup>das Alter eines Menschen; <sup>2</sup>eine Generation  
**menschenfreundlich**—wohlätzig, philanthropisch  
**Menschenmenge, die**—eine Masse von Menschen  
**Menschenraub, der**—die Entführung (*kidnapping*)  
**menschenverachtend**—respektlos (*having contempt/disdain for humanity*)  
**menschenwürdig**—(*honorable, dignified*)  
**Menschheit, die**—(*humankind*)  
**menschlich**—<sup>1</sup>menschenwürdig; <sup>2</sup>wie ein Mensch (*human*)  
**Menschlichkeit, die**—die Nächstenliebe  
**merken**—feststellen, wahrnehmen (*to notice*)  
**messen\***—den Inhalt, die Länge usw. herausfinden (*to measure*)  
**Metropole, die**—das Zentrum, die größte Stadt  
**Metzger, der**—der Fleischer, Schlächter (*butcher*)  
**Michel, der Deutsche**—personifiziertes Symbol für Deutschland [von: “Sankt Michael”] ([USA ≈] *Uncle Sam*)

**Mief, der**—der Gestank  
**Miete, die**—die [monatliche] Zahlung für eine Wohnung (*rent*)  
**Mieter, der**—(*renter, tenant, lessee*)  
**Mieterdarlehen, das**—Darlehen/Kredit für Mieter  
**Mietwohnungsbau, der**—das Bauen von Wohnungen zum Vermieten  
**minder**—weniger  
**Minderheit, die**—die Minorität (Gegensatz: die Mehrheit)  
**Minderjährige, die/der**—noch nicht erwachsener Mensch (*minor*)  
**Minderwertigkeit, die**—die Unterlegenheit, Inferiorität  
**mindestens**—wenigstens, als Minimum  
**Ministerialdirektor, der**—der Abteilungsleiter in einem Ministerium (*senior civil servant; head of a government department*)  
**Ministerpräsident, der**—der Regierungschef eines deutschen Bundeslandes (*head of government of a Federal German state; [USA ≈] governor; [CDN ≈] premier*)  
**mischen**—mischen, vermengen (*to mix*)  
**Mißbrauch, der**—falscher Gebrauch (*abuse*)  
**Mißerfolg, der**—der Fehlschlag (Gegensatz: der Erfolg)  
**Missetäter, der**—der Übeltäter; jmd, der etwas Schlechtes/Böses tut  
**mißglückt** (Partizip II: mißglücken)—erfolglos  
**mißlingen\***—fehlschlagen  
**mißtrauen** (+ Dativ)—nicht trauen (*to mistrust, distrust*)  
**Mißverständnis, das**—(*misunderstanding*)  
**• Mißverständnisse ausräumen**—Klarheit schaffen (*to clear up misunderstandings*)  
**Miteigentümer, der**—Eigentümer, dem ein Teil gehört (*co-owner*)  
**mitfühlend**—teilnahmsvoll (*compassionate*)  
**Mitgebrachte, das**—das, was man mitbringt, Erbe  
**mithin**—daher, darum, deshalb  
**mitmachen**—<sup>1</sup>erleben, durchmachen (*to suffer through*); <sup>2</sup>dabei sein, mitwirken (*to be a part*)  
**Mitmensch, der**—(*fellow human being*)  
**Mitschuld, die**—ein Teil der Schuld (*complicity*)  
**mitteilen**—sagen, informieren, erzählen  
**Mittel, das**—die Methode, Maßnahme, der Weg (*way, means*)  
**Mittelalter, das**—ein geschichtlicher Zeitraum [ca. 500–1500] (*Middle Ages*)  
**mittelbar**—nicht direkt, indirekt  
**mittelfristig**—(*medium-range*)  
**mittels** (+ Genitiv)—(*by means of*)  
**mittendrin**—in der Mitte  
**mitteilen** (veraltet für: mitteilen)

**mittlerweile**—in der Zwischenzeit  
**mitunter**—ab und zu, manchmal  
**Modeberuf, der**—ein Beruf, der “in” ist  
**Modemacher, der**—jmd, der neue Kleidung entwirft (*fashion designer*)  
**Modus, der**—die Methode, Weise  
**Möblierung, die**—(*furnishings*)  
**mögen\***  
**• mag sein**—vielleicht, möglicherweise  
**• er möge** (Konjunktiv I)  
**möglicherweise**—vielleicht  
**Möglichkeit, die**—die Chance (*possibility*)  
**möglichst**  
**• m. schnell**—so schnell wie möglich  
**Mofa, das**—ein motorisiertes Fahrrad, ein kleineres Moped [max. 25 km/h]  
**mondsüchtig**—(*moonstruck*)  
**Mord, der**—beabsichtigte Tötung (*murder, homicide*)  
**Mordtat, die**—der Akt des Mordens  
**Mordwerkzeug, das**—die Mordwaffe  
**Morgenrot, das**—(poetisch) der Sonnenaufgang  
**Morgenstund, die**—(poetisch) der frühe Morgen  
**Müllabfuhr, die**—die Abfallbeseitigung (*garbage collection*)  
**Münzautomat, der**—(*vending machine*)  
**Münze, die**—das Geldstück (*coin*)  
**Mund, der**  
**• etwas im Munde führen**—immer davon reden  
**• in aller Munde sein**—sehr bekannt sein, ein Gesprächsthema sein  
**Mundraub, der**—(Rechtssprache) (*theft of something edible for personal consumption*)  
**munter**—wach, lebhaft, fröhlich  
**• m. werden**—aufwachen  
**murren**—knurren, brummen (*to grumble*)  
**Musikanlage, die**—(*stereo system*)  
**Musikkapelle, die**—die Band, das Orchester  
**Muster, das**—das Modell, Beispiel, die Vorlage  
**Mut, der**—die Tapferkeit, Courage  
**mutieren**—ändern, wechseln  
**mutig**—furchtlos, tapfer, couragiert  
**mutvoll**—mit viel Courage/Mut  
**Mystik, die**—(*mysticism*)

## N

**Nabel, der**—(*navel*)  
**• N. der Welt**—das Zentrum der Welt (*hub of the universe*)  
**Nachahmung, die**—die Imitation  
**Nachbarschaft, die**—alle Nachbarn (*neighborhood*)

**nachdenken\***—überlegen (*to reflect, ponder*)  
**Nachdenklichkeit, die**—(*reflection*)  
**Nachdruck, der**—die Betonung, der Akzent  
**nachfolgen**—nachkommen, folgen  
**nachgehen\*** (+ Dativ)—folgen, untersuchen (*to follow, examine*)  
**nachhaltig**—intensiv, stark  
**nachher**—dann, danach, später  
**Nachhilfe, die**—(*tutoring*)  
**nachholen**—nacharbeiten, aufholen (*to make up*)  
**Nachnahme, die**  
**• per N.**—(*C.O.D.*)  
**nachprüfen**—nachsehen, kontrollieren (*to check*)  
**Nachricht, die**—die Mitteilung, Auskunft, Neuigkeit, Information  
**• Nachrichten** (Plural)—(*news*)  
**Nachrichtensendung, die**—(*news broadcast*)  
**Nachrüstung, die**—(*rearmament*)  
**nachschlagen\***—(*to look up*)  
**Nachschlagewerk, das**—das Lexikon (*reference work*)  
**nachstehen\***—folgen  
**nachsteigen\***—verfolgen, nachjagen (*to chase*)  
**nachstellen**—verfolgen, jagen, (*to pursue, hunt*)  
**Nachteil, der**—Minuspunkte, negative Seite (*disadvantage*) (Gegensatz: der Vorteil)  
**nachvollziehen\***—verstehen  
**nachweisen\***—identifizieren, feststellen, herausfinden  
**Nächste, die/der**—die Nachbarin/der Nachbar, der Mitmensch  
**nahelegen**—andeuten, hinweisen, suggerieren, klar machen  
**naheliegend**—offenkundig (*obvious*)  
**namentlich**—ausdrücklich, mit Namen genannt, speziell  
**Narrenfreiheit, die**—[im Karneval: die Erlaubnis, sonst Unerlaubtes zu tun, sagen, fragen]  
**narzißtisch**—sich selbst liebend  
**Nase, die**  
**• die N. vollhaben**—genug haben  
**Nationalhymne, die**—(*national anthem*)  
**Nationalversammlung, die**—das Parlament (*national assembly*)  
**naturliebend**—für die Natur begeistert  
**Naziherrschaft, die**—die nationalsozialistische Diktatur (1933–1945)  
**Nazireich, das**—das “Dritte Reich”  
**Nebelflor, der**—(poetisch) feiner Dunst (*fog*)  
**nebelig**—unklar  
**nebenerwerbstätig**—mit einer Arbeit zusätzlich zum regulären Beruf

**neben|ordnen**—(Grammatik) (*to coordinate*)  
**Nebensächlichkei**t, **die**—etwas Unwichtiges/Unbedeutendes (Gegensatz: die Hauptsache)  
**Nebensatz, der**—(Grammatik) (*subordinate clause*) (Gegensatz: der Hauptsatz)  
**Nebenwohnung, die**—sekundäre Wohnung, wo man nur manchmal wohnt  
**neblig** [→ nebelig]  
**Neid, der**—die Eifersucht (*envy, jealousy*)  
**Neider, der**—jmd, der neidet  
**Neigung, die**—(*inclination*)  
**nennenswert**—erwähnenswert  
 • **nicht n.**—(*negligible, not worth mentioning*)  
**net wahr?**—(Wortspiel auf:) <sup>1</sup>(Dialekt:) nicht wahr?; und <sup>2</sup>(Englisch:) “not war”  
**neuerlich**—vor kurzem, unlängst, vor kurzer Zeit  
**Neuprägung, die**—ein neu erfundenes Wort  
**Neuschöpfung, die**—neue Kreation  
**Neuseeland**—(*New Zealand*)  
**nicht einmal**—(*not even*)  
**nichts für ungut**—(Idiom) (*no hard feelings, no offense*)  
**nieder**—herunter  
**nieder|brennen\***—durch Feuer zerstören  
**Niederlage, die**—der Mißerfolg, der Verlust (*failure, defeat*)  
**nieder|schlagen\***—(*to suppress, quell*)  
**Niere, die**—(*kidney*)  
**Nierentisch, der**—Tisch, der wie eine Niere geformt ist [Symbol der 50er Jahre]  
**Nobelpreisträger, der**—der, der den Nobelpreis bekommt  
**nörgeln**—mit nichts zufrieden sein, immer kritisieren  
**nötig**—notwendig, erforderlich (*necessary*)  
**Nomen, das** (Plural: Nomina)—das Substantiv (*noun*)  
**not**  
 • **n. sein**—nötig, notwendig (*necessary*)  
 • **n. werden**—(veraltet für:) auf die Toilette müssen  
**Not, die**—das Elend, Unheil, der Mangel, die Armut (*need, poverty, want, misery, emergency*)  
**Notarztwagen, der**—der Krankenwagen (*ambulance*)  
**Notbremse, die**—(*emergency brake*)  
**Notkabine, die**—das W.C., die Toilette (veraltet)  
**Notrecht, das**—(*emergency powers*)  
**Notstand, der**—eine Krise (*state of emergency*)  
**notwendig**—nötig, erforderlich (*necessary*)  
**notwendigerweise**—(*necessarily*)

**Notzug**—(Wortspiel auf:) <sup>1</sup>Notzucht (*sexual assault, rape*); und <sup>2</sup>Zug  
**Novelle, die**—längere Prosa; der Kurzroman  
**NS-Zeit, die**—die Ära des Nationalsozialismus in Deutschland [1933–1945]  
**NSDAP** [= Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei]—die Nazi-Partei  
**nüchtern**—<sup>1</sup>sachlich (*reasonable, sensible*); <sup>2</sup>nicht betrunken (*sober*)  
**nützen** (+ Dativ)—helfen, einen Vorteil bringen  
**nützlich**—brauchbar (*useful*)  
**nutzen**—benutzen (*to make use of, utilize, exploit*)

**O**

**o.ä.** [= oder ähnliches]  
**o.g.** [= oben genannt]—(*aforementioned*)  
**Oberhaupt, das**—die leitende Person [eines Staates, einer Kirche usw.]  
**Oberwasser, das**—(ugs.) (*a leg up*)  
**obgleich**—obwohl  
**obig**—oben  
**Obrigkeit, die**—die Machthabenden (*authorities, powers that be*)  
**obrigkeitsgläubig**—unterwürfig, gehorsam (*having faith/trust in authority*)  
**öffentl.** [= öffentlich]—publik  
**öffentlich**—<sup>1</sup>allen zugänglich, offen; <sup>2</sup>amtlich, offiziell  
**Öffentlichkeit, die**—die Leute, Allgemeinheit (*public*)  
**Öffnung, die**—(*opening*)  
**örtlich**—lokal, im selben Ort  
**offengestanden**—offen gesagt  
**offen|legen**—enthüllen (*to uncover, reveal*)  
**offensichtlich**—klar, deutlich (*obviously, apparently*)  
**ohm**—(Wortspiel auf:) <sup>1</sup>oben; und <sup>2</sup>Ohm [= eine Stromeinheit, elektrischer Widerstand]  
**ohnehin**—sowieso, ohnedies (*anyway, all the same*)  
**Ohnmacht, die**—die Schwäche  
**Opfer, das**—(*victim*)  
**opfern**—aufgeben (*to sacrifice*)  
**Orden, der**—(*order, decoration, distinction*)  
**ordentlich**—(*orderly, tidy*)  
**ordinär**—(pejorativ) vulgär (*common, ordinary*)  
**ordnen**—arrangieren, klassifizieren (*to put in order*)  
**Ordnung, die**—<sup>1</sup>die Reihenfolge; <sup>2</sup>die Regelmäßigkeit; <sup>3</sup>das Gesetz, die Regelung (*order*)  
**Ort, der**—<sup>1</sup>eine Stadt, ein Dorf; <sup>2</sup>der Platz, die Stelle

**Ortsrand, der**—(*outskirts of town/city*)  
**Ortstarif, der**—der Preis innerhalb eines Orts [z.B. Telefon]  
**Ortsverein, der**—der Klub (*local association, society*)  
**Ostp**reußen—früherer Teil Deutschlands (*East Prussia*)  
**Ouzo, der**—ein griechischer Schnaps

## P

**Pädagoge, der**—der Didaktiker, Lehrer  
**Palast, der** (Plural: Paläste)—das Schloß  
**Panne, die**—der Schaden am Auto [z.B. Reifenpanne]  
**Panzerwerk, das**—eine Fabrik, die Panzer herstellt (*tank factory*)  
**Papst, der** (Plural: Päpste)—das Oberhaupt der römisch-katholischen Kirche (*pope*)  
**Papsttum, das**—(*papacy*)  
**parat**—bereit (*ready*)  
**Parklücke, die**—Parkplatz zwischen geparkten Autos  
**Partizip, das**—(Grammatik) (*participle*)  
**partout**—überhaupt, auf jeden Fall (*by all means, at any cost*)  
**Paß, der**—das Reisedokument, der Reisepaß (*passport*)  
**Passant, der**—der vorbeigehende Fußgänger  
**Passantin, die**—die vorbeigehende Fußgängerin  
**passen**—<sup>1</sup>entsprechen, richtig sein (*to suit, fit, be appropriate*); <sup>2</sup>gefallen  
**passieren**—geschehen, stattfinden (*to happen, occur*)  
**Passus, der**—der Textabschnitt (*passage*)  
**patent**—geschickt, erstklassig  
 • **patente Logik**—(*ingenious logic*)  
**Pauschalurteil, das**—das Globalurteil, ein stereotypes/unkritisches Urteil  
**Peiniger, der**—jmd, der Pein/Schmerz verursacht (*torturer, tormenter*)  
**Peinlichkeit, die**—etwas, was Verlegenheit verursacht (*embarrassment*)  
**Pendelbus, der**—ein Bus, der hin und her fährt (*shuttle bus*)  
**penibel**—sehr genau  
**per**  
 • **p. dauz**—(Auspielungauf:) par dauz (Ausdruck der Verwunderung:) oh je  
 • **p. du sein**—“du” zueinander sagen  
 • **p. Sie sein**—“Sie” zueinander sagen  
 • **p. sil** (Anspielung auf:) “Persil” [eine Waschpulvermarke (*laundry detergent brand name*)]  
**perfektionistisch**—penibel, auf Vollkommenheit bedacht  
**Persönlichkeitsrecht, das**—das Recht auf

Achtung und Entfaltung der Persönlichkeit

**Personalausweis, der**—die Kennkarte (*I.D.*)

**Personalien, die**—persönliche Daten [z.B. Name, Geburtsdatum, Wohnort]

**Personengemeinschaft, die**—Leute, die eine Wohnung teilen

**Pfarrer, der**—ein Geistlicher (*clergyman*)

**Pfarrernotbund, der**—eine Gruppe von oppositionellen Pfarrern [gegen Hitler]

**pflastern**—(*to pave*)

**Pflicht, die**—die Schuldigkeit, Aufgabe, Verpflichtung (*duty*)

**pfui**—(Ausruf) (*ugh, yuk*)

**Phalanx, die**—(*phalanx*)

**Pickelhaube, die**—(früher) der typische "preußische" Soldatenhelm (*spiked helmet*)

**Pinte, die**—(ugs.) Kneipe (*pub*)

**Pirsch, die**—die Suche, Jagd (*stalking*)

**Plage, die**—der Ärger (*nuisance, annoyance*)

**Plakatwand, die**—die Wand, an der Reklame hängt (*billboard*)

**Planschbecken, das**—(*wading pool*)

**platt**—<sup>1</sup>flach, plump, einfach; <sup>2</sup>Plattdeutsch [die niederdeutsche/norddeutsche Sprache]

**plausibel**—vernünftig, glaubwürdig

**Plenarsaal, der**—der Raum, wo eine ganze Gruppe sich treffen kann (*assembly room*)

**Plenum, das**—die ganze Gruppe

**Plünderung, die**—der Diebstahl, Raub (*plundering*)

**plumpsen**—fallen

**PLZ, die** (Kurzwort: Postleitzahl)—[Beispiel: 01109 Dresden] ([USA ≈] *zip code*; [CDN ≈] *postal code*)

**Politikum, das**—eine (kontroverse) politische Frage

**Pommern**—früherer Teil Deutschlands

**Postfach, das**—(*post-office box*)

**Postversand, der**—(*mail order*)

**Potsdamer Erklärung, die**—Erklärung zur politischen und wirtschaftlichen Neuregelung Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg [die Siegermächte hatten sich in Potsdam getroffen] (*Potsdam Declaration*)

**prägen**—neu formulieren (*to coin*)

**Prägung, die**—<sup>1</sup>Stempelart (*coinage type*); <sup>2</sup>festes Charakteristikum

**Präteritum, das**—(Grammatik) (*preterite, past tense*)

**praktisch**—<sup>1</sup>mehr oder weniger (*virtually, practically*); <sup>2</sup>in der Praxis; <sup>3</sup>nützlich, brauchbar, angewandt

**prallen**—heftig gegeneinander stoßen

**Praxis, die**—die Wirklichkeit, Anwendung (*practice*) (Gegensatz: die Theorie)

**Predigt, die**—die Rede in der Kirche (*sermon*)

**Preisausschreiben, das**—der Wettbewerb

**preis|geben\***—<sup>1</sup>aufdecken, enthüllen (*to reveal, expose*); <sup>2</sup>aufgeben, aufopfern (*to sacrifice*)

**Preispolitik, die**—die Festsetzung der Preise durch Unternehmen oder durch den Staat (*price policy*)

**Pressestelle, die**—(*public relations office*)

**Preußen**—(*Prussia*)

**Preßsack, der**—eine Wurstart [aus Schweine- und Kalbskopf]

**prinzipientreu**—konsequent

**privatrechtlich**—(*according to civil law*)

**Probeexemplar, das**—(*sample*)

**Produktionsanlage, die**—der Betrieb, das Werk, die Fabrik, wo Ware produziert wird

**Projizieren, das**—(Psychologie) Übertragung eigener Gefühle auf andere (*projection*)

**Pronomen, das**—(Grammatik) Wort anstelle eines Nomens [z.B. sie, uns, es] (*pronoun*)

**protegiere**—schützen (*to take under one's wing*)

**Protokoll, das**—(*minutes [of a meeting]*)

**protzig**—(ugs.) angeberisch, eitel (*stuck-up*)

**Provisorium, das** (Plural: Provisorien)—etwas nicht Permanentes

**Prozeß, der**—das Gerichtsverfahren, der Rechtsstreit (*trial*)

**prüfen**—testen, kontrollieren

**Prüfungskommission, die**—ein Komitee, das testet/prüft

**Prügel, der**—der Stock

• **P. geben**—(Plural) Schläge geben (*to give a beating/thrashing*)

**prügeln**—schlagen (*to beat*)

**Publikum, das**—die Zuschauer, Zuhörer (*audience*)

**publizieren**—veröffentlichen (*to publish*)

**Putsch, der**—der Aufstand, Staatsstreich (*armed uprising, coup*)

## Q

**Quadratmeter, der**—Meter im Quadrat, m<sup>2</sup>

**Quadratur, die**—ein Quadrat machen (*quadrature, squaring [of a circle]*)

**Quatsch, der**—der Nonsens, Unsinn

**Quelle, die**—die Herkunft [wo etwas herkommt], der Anfang, die Ursache (*source*)

**Querstraße, die**—eine Straße, die eine andere Straße kreuzt (*crossroad, side street*)

## R

**Rache, die**—die Vergeltung, Revanche (*revenge*)

**Rachen, der**—<sup>1</sup>der Tiermund (*throat*); <sup>2</sup>(*yawning abyss*)

**rächen**—revanchieren, vergelten (*to avenge*)

**RAF, die** (Kurzwort: Rote Armee Fraktion)—eine deutsche Terroristengruppe (*Red Army Faction*)

**Rahmen, der**—<sup>1</sup>die Einfassung, Umgrenzung (*frame*); <sup>2</sup>der Kontext (*frame[work]*)

**Raketenabwehrsystem, das**—(*antimissile system*)

**Rampenlicht, das**—das Licht eines Bühnenscheinwerfers, der Mittelpunkt

**Rasiercreme, die**—(*shaving cream*)

**Raster, der**—die Tabelle (*table, chart, grid*)

**Rat, der**—<sup>1</sup>der Ratschlag, Vorschlag (*advice*); <sup>2</sup>(Plural: Räte) (*council, councillor*)

**ratsam**—empfehlenswert (*advisable*)

**Ratschlag, der**—der Rat, Vorschlag (*advice*)

**Raucher, der**—eine Person, die Zigarren/Zigaretten/Pfeife raucht

**Raum, der**—das Zimmer, der Saal (*room*)

**Raumordnung, die**—die Nutzung/Verwendung/der Gebrauch von Land

**Reagenzglas, das**—(*test tube*)

**reagieren**—(*to react*)

**Realbezug, der**—(*reference to reality*)

**Realschule, die**—Schule mit Abschluß nach der 10. Klasse

**Rebhuhn, das**—eine Vogelart (*grouse*)

**recherchieren**—untersuchen, nachforschen (*to research*)

**rechnen**—zählen, kalkulieren

• **mit etwas r.**—etwas erwarten

**Recht, das**—<sup>1</sup>der Anspruch (*right*); <sup>2</sup>die Gesetze; <sup>3</sup>die Gerechtigkeit (*justice*)

• **öffentliches R.**—(*civil law*)

• **recht haben**—(*to be right*)

**rechthaberisch**—dogmatisch

**rechtlich**—gesetzlich, legal

**Rechtschreibgeplagte, die/der**—jmd., der mit der Rechtschreibung Probleme hat

**Rechtschreibung, die**—die Orthographie

**Rechtsgrundlage, die**—die gesetzliche Basis

**rechtsstaatlich**—(*constitutional*)

**rechtzeitig**—<sup>1</sup>zum richtigen Zeitpunkt; <sup>2</sup>pünktlich

**Redaktion, die**—<sup>1</sup>die Redakteure als Gruppe; <sup>2</sup>das Büro/die Büros der Redakteure

**Redaktionsmitarbeitende** (Plural)—(*coworkers in an editorial office*)

**Rede, die**—<sup>1</sup>die Ansprache, der Vortrag (*speech*); <sup>2</sup>das Gespräch

• **etwas steht zur R.**—etwas wird besprochen

**Redemittel, das**—die sprachlichen Mittel, die Redewendung, Phrase, der Ausdruck  
**Redensart, die**—das Sprichwort (*proverb*)  
**Redeteil, der**—(Grammatik) (*part of speech*)  
**Redewendung, die**—ein fester Ausdruck, das Idiom, das Sprichwort (*set expression*)  
**redlich**—ehrlich, aufrichtig  
**Redner, der**—jmd, der eine Rede hält  
**redselig**—gesprächig  
**Regel, die**—<sup>1</sup>die Vorschrift, Bestimmung (*rule*); <sup>2</sup>die Gewohnheit, Norm (*rule*)  
• **in der R.**—normalerweise  
**regelmäßig**—gewöhnlich, regulär  
**regieren**—verwalten (*to govern*)  
**Regierungschef, der**—Politiker, der eine Regierung führt  
**Regierungssitz, der**—die Hauptstadt (*seat of government*)  
**Regierungsvertreter, der**—der Repräsentant der Regierung  
**Regisseur/in, der/die**—(*editor*)  
**Register, das**—(*level of formality*)  
**Regler, der**—(Mechanik) (*regulator, control*)  
**Reich, das**—(*empire, realm*)  
**reichen**—<sup>1</sup>geben; <sup>2</sup>genug sein  
• **jmdm die Hand r.**—(bildlich) jmdm helfen, sich mit jmdm versöhnen wollen  
**Reichsdeutsche, die/der**—die/der Deutsche, die/der im Gebiet des ehemaligen Deutschen Reiches lebte  
**Reichsgründung, die**—die Bildung/der Anfang des Reichs  
**Reichskanzlei, die**—(*imperial chancellor*)  
**reihenweise**—<sup>1</sup>in Reihen; <sup>2</sup>zahlreich  
**Reinheitsgebot, das**—(*purity regulations for brewing beer*)  
**Reinigung, die**—<sup>1</sup>das Säubern (*cleaning*); <sup>2</sup>(*dry cleaners*)  
**Reiseerleichterungen, die** (Plural) (*easing of travel restrictions*)  
**reisefreudig**—reiselustig  
**Reisepaß, der**—internationales Ausweisdokument  
**reißen\***—<sup>1</sup>aufreißen, zerteilen [um zu fresen] (*to tear up*); <sup>2</sup>heftig ziehen (*to snatch*)  
• **an sich r.**—sich bemächtigen, sich aneignen (*seize upon, lay hold of*)  
**Reiz, der**—<sup>1</sup>die Verlockung (*attraction*); <sup>2</sup>der Zauber (*charm*)  
**reizen**—verärgern, irritieren  
**rekonstruieren**—wiederherstellen, nachvollziehen (*to reconstruct*)  
**renken**—<sup>1</sup>strecken (*to stretch*); <sup>2</sup>drehend hin- und herbewegen  
**Rente, die**—die Pension, das Ruhegeld  
**Rentner, der**—ein Mensch im Ruhestand, der eine Pension bekommt  
**Rentnerin, die**—ein Mensch im Ruhestand, der eine Pension bekommt

**retten**—in Sicherheit bringen, erlösen (*to save*)  
**Rettung, die**—die Erlösung, der Ausweg (*rescue*)  
**Reue, die**—der Gewissensbiß (*remorse*)  
**Revanchismus, der**—der Rachegeist (*revanchism*)  
**Rezensent, der**—der Kritiker, Kommentator (*reviewer, critic*)  
**Rezeption, die**—das Verständnis, die Aufnahme, Reaktion  
**richten**  
• **an wen richtet sich der Brief**—an wen appelliert der Brief, für wen ist der Brief bestimmt  
• **eine Attacke gegen jmdn/etwas r.**—eine Attacke gegen jmdn/etwas anbringen  
**Richtlinie, die**—der Grundsatz, die Norm, das Kriterium  
**Richtung, die**—(*direction*)  
**Risikobereitschaft, die**—die Risikofreude (*willingness to take a risk*)  
**Ritterkreuz, das**—ein Orden für Tapferkeit (*medal for bravery [Knight's Cross]*)  
**Röteln, die** (Plural)—(*German measles*)  
**röten** (sich)—rot werden  
**Roman, der**—ein langes Werk der Prosafiktion [z.B. *Der Zauberberg, Ulysses*] (*novel*)  
**Romands, die** (Plural)—[Schweiz] Bürgerinnen und Bürger der Schweiz, die eine romanische Sprache sprechen (Französisch, Italienisch, Rätoromanisch)  
**Rote-Kreuz-Schwester, die**—die Krankenschwester vom Roten Kreuz  
**Rückblick, der**—die Retrospektive, Rückschau  
**rücken**—bewegen, den Ort wechseln (*to move, shift*)  
**Rücken, der**—(*back*)  
**Rückfrage, die**—(*query*)  
**Rückgang, der**—die Abnahme (*decrease*)  
**Rücksicht, die**—Überlegung (*consideration*)  
• **auf jmdn R. nehmen**—jmdn schonen (*to show consideration for someone*)  
**Rücksitz, der**—der Hintersitz  
**Rücktritt, der**—die Niederlegung eines Amtes (*resignation*)  
**Rückzug, der**—(*retreat, withdrawal*)  
**rühmlich**—lobenswert (*praiseworthy*)  
**rüsten**—vorbereiten  
**Rüstung, die**—die Kriegsproduktion (*armament*)  
**Rüstungsetat, der**—(*military budget*)  
**Ruf, der**—das Ansehen (*reputation, repute*)  
**Ruhestand, der**—die Pensionierung (*retirement*)  
**ruhig**—<sup>1</sup>leise (Gegensatz: laut); <sup>2</sup>friedlich  
• **du kannst r. hier bleiben**—(*feel free to stay here*)

**Ruhm, der**—die Ehre, Glorie, Berühmtheit (*glory, fame, renown*)  
**ruhn** [= ruhen]—ausruhen, ruhig bleiben, schlafen (*to rest*)  
**Rund, das**—<sup>1</sup>der Kreis; <sup>2</sup>die Runde  
**Rundfunk, der**—der Radiosender, Hörfunk  
**Rutschbahn, die**—(*slide*)  
**S**  
**S-Bahn, die** (Kurzwort: Stadtbahn, Schnellbahn)—elektrischer Zug für den Nahverkehr (*commuter train*)  
**SA, die** (Kurzwort: Sturmabteilung)—die "Braunhemden" [Schlägertruppe Hitlers]  
**Sache, die**—<sup>1</sup>das Objekt, der Gegenstand (*thing*); <sup>2</sup>die Angelegenheit (*matter*)  
• **unsere S.**—(*our cause*)  
**sachlich**—objektiv, wertneutral  
**Sachverhalt, der**—die Sachlage, der Tatbestand, die Fakten (*circumstances*)  
**säen**—ausstreuen, pflanzen  
• **Zwietracht s.**—(*to sew the seeds of discord*)  
**Säuberungsaktion, die**—(*purge*)  
**Säule, die**—(*pillar, support*)  
**sagen**  
• **sag mal**—(ugs.) (*say, . . .*)  
• **sage und schreibe**—(Idiom) (*believe it or not*)  
**sakral**—geistlich, kirchlich (*sacred*)  
**salopp**—locker, ohne Zwang (*casual*)  
**sammeln**—<sup>1</sup>zusammentragen (*to collect, gather*); <sup>2</sup>zusammenrufen, zusammenkommen lassen (*to gather*)  
• **sich s.**—<sup>1</sup>zusammenkommen, sich versammeln; <sup>2</sup>sich konzentrieren (*to compose oneself*)  
**Sang, der**—der Gesang, das Singen von Liedern  
**Sanierung, die**—die Renovierung, Restaurierung, der Wiederaufbau  
**Sattelaufleger, der**—(*semitrailer*)  
**Sattellastzug, der**—(*cab of semitrailer*)  
**Sattelzugfahrer, der**—(*semitrailer driver*)  
**Satz, der** (Plural: Sätze)—(Grammatik) (*sentence*)  
**Sau, die** (Plural: Säue)—weibliches Schwein (*sow*)  
• **etwas vor die Säue werfen**—(*to drag something through the dirt*)  
**sauer**—<sup>1</sup>(Gegensatz: süß); <sup>2</sup>böse, verärgert; <sup>3</sup>(Chemie) Säure enthaltend (*acid[ic]*)  
• **der saure Regen**—(*acid rain*)  
• **saure Sahne**—(*sour cream*)  
**Sauerstoff, der**—chemisches Element [Zeichen: O]  
**sauerstoffarm**—mit wenig Sauerstoff  
**sauerstoffreich**—mit viel Sauerstoff

- Saum, der**—die Naht (*seam*)
- saur** [→ sauer]
- schaden** (+ Dativ)—Nachteil bringen, schädigen (*to harm*)
- Schaden, der**—(*damage*)
- schämen** (sich)—Scham empfinden
- schänden**—entehren, entwürdigen (*to dishonor, disgrace, desecrate*)
- Schärfung, die**—(Grammatik) ein scharfes “s” [=ß] machen
- schätzen**—<sup>1</sup>annehmen, mutmaßen (*to estimate*); <sup>2</sup>lieben, für wertvoll halten (*to esteem, value*)
- schaffen**—<sup>1</sup>erreichen (*to bring about, achieve*); <sup>2</sup>bilden (*to create, form*)
- Schalter, der**—(*counter*)
- Schalthebel, der**
- **S. der Macht**—die Machtzentrale
- Schatzi, das**—(ugs.) (*sweetheart*)
- Schaukelstuhl, der**—Stuhl, der sich vor und zurück bewegt
- schaurig**—<sup>1</sup>unheimlich (*eerie*); <sup>2</sup>gruselig (*dreadful*)
- Scheibe, die**—die Fensterscheibe (*window pane*)
- Scheibenwischer, der**—(*windshield wiper*)
- Scheibenwischerhebel, der**—(*windshield wiper lever*)
- scheiden\***—trennen
- **sich s. lassen**—die Ehe auflösen (*to get a divorce*)
- scheinbar**—angeblich [aber nicht wirklich] (*seeming[ly]*)
- scheinen\***—(<sup>1</sup>*to shine*; <sup>2</sup>*to seem, appear*)
- scheinheilig**—heuchlerisch (*hypocritical, sanctimonious*)
- scheitern**—erfolglos sein, fehlschlagen (*to fail*)
- schelten\***—tadeln, schimpfen, beschimpfen (*to scold*)
- scheren**
- **sich um etwas s.**—(ugs.) sich um etwas kümmern (*to care about, take care of something*)
- Schicht, die**—gesellschaftliche Gruppierung [nach Einkommen, Besitz] (*social class*)
- Schichtung, die**—die Gestaltung/der Aufbau in Schichten (*stratification*)
- Schicksal, das**—das Los, die Bestimmung (*fate*)
- schicksalhaft**—vorbestimmt, vom Schicksal bestimmt
- Schicksalsfügung, die**—was das Schicksal bestimmt (*dispensation of fate*)
- schieben\***—drücken (*to push, shove*)
- Schieber, der**—jmd, der auf dem Schwarzmarkt handelt
- Schiedsrichter/in, der/die**—Unparteiische/r (*referee, umpire*)
- Schießerei, die**—(*shoot-out*)
- Schiffbruch erleiden**—(bildlich) (*to come to grief*)
- Schild, das** (Plural: Schilder)—der Wegweiser, das Hinweiszeichen (*sign*)
- schimpfen**—beklagen, fluchen (*to scold*)
- schirmen**—beschützen, erhalten (*to shield*)
- schlagen\***—<sup>1</sup>mit einem Gegenstand [auch der Hand] treffen (*to hit, strike*); <sup>2</sup>besiegen (*to beat*)
- **die Stunde schlägt**—(*the time has come/is up*)
- schlagkräftig**—stark, wirksam, effektiv
- schlampig**—nachlässig (*careless, sloppy*)
- schlechthin**—einfach (*simply, merely, plainly*)
- schlecken**—lecken (*to lick*)
- schleichen\***—sehr langsam kommen/gehen (*to creep*)
- schleppen**—ziehen (*to tow*)
- schlesisch**—Schlesien [einen früheren Teil Deutschlands im heutigen Polen] betreffend (*Silesian*)
- Schliche, die** (nur Plural)—die Tricks
- schlicht**—einfach, klar
- schließen\***—<sup>1</sup>beenden (*to finish*); <sup>2</sup>zumachen, dicht machen (*to close, shut down*)
- schlimm**—schlecht, böse
- Schloß, das**—<sup>1</sup>wo eine Königin bzw. ein König wohnt, ein Palast; <sup>2</sup>der Mechanismus zum Abschließen einer Tür (*lock*)
- Schluckauf, der**—(*hiccup*)
- schlucken**—(*to swallow*)
- Schlüpfer, der**—die Damenunterhose
- Schlüsselstelle, die**—kritische Stelle (*key position, key passage [of text]*)
- Schmerz, der**—das Leid, die Qual (*pain*)
- schmieden**—Eisen formen, wenn es heiß ist (*to forge*)
- Schmiererei, die**—(*scribble, scrawl*)
- Schmutz, der**—der Dreck (*dirt*)
- schnappen**—packen, ergreifen (*to snatch*)
- schnarchen**—(*to snore*)
- Schnarchgeräusch, das**—(*sound of snoring*)
- schnörkeln**—(*to make flourishes/squiggles*)
- Schnucki, das**—(ugs.) Süße[r] (*sweetie*)
- Schnupfen, der**—eine Erkältung
- Schnurrbart, der**—(*moustache*)
- Schöpfung, die**—die Kreation
- Schonung, die**—die Diskretion, Toleranz, Rücksicht (*consideration, regard, sparing*)
- Schornsteinreinigung, die**—das Säubern vom Kamin (*chimney sweeping*)
- schrecklich**—furchtbar, schlimm, grausig (*horrible*)
- Schreibmaschine, die**—(*typewriter*)
- Schreibweise, die**—die Rechtschreibung/Orthographie
- schreiten\***—langsam gehen
- Schriftsprache, die**—die geschriebene Sprache (*written language*)
- Schriftsteller, der**—der Autor
- Schriftstellerverband, der**—der Autorenverein
- schubsen**—stoßen, schnell und stark drücken
- schüchtern**—scheu, befangen (*shy*)
- schüren**—aufwiegeln (*to stir up*)
- Schüttelkasten, der**—(*grab bag*)
- Schütze, der**—jmd, der schießt
- schützen**—sichern, bewachen (*to protect*)
- Schuh, der**—(altes Maß (= *measurement*)) der “Fuß”
- Schulabschluß, der**—der Nachweis der Schulleistungen (*school diploma*)
- Schulbank, die**—Bank oder Stuhl im Klassenzimmer
- Schuld, die**—<sup>1</sup>das Verschulden, der Fehler (*guilt, fault*); <sup>2</sup>(*debt*)
- **s. sein**—im Unrecht sein (*to be at fault*)
- Schuldeingeständnis, das**—das Geständnis der Schuld (*admission of guilt*)
- schulden**—<sup>1</sup>[finanzielle] Schulden haben (*to owe*); <sup>2</sup>verpflichtet sein (*to be indebted*)
- schuldhaft**—schuldig (*to be guilty/at fault*)
- schuldig**—(*guilty*)
- **jmdm etwas s. sein**—jmdm etwas schulden (*to owe someone something*)
- Schulter, die**—ein Körperteil (*shoulder*)
- **auf die S. nehmen**—die Verantwortung übernehmen (*to shoulder*)
- Schulwesen, das**—alles, was mit der Schulbildung zu tun hat; das ganze Schulsystem
- Schuß, der** (Plural: Schüsse)—(*shot*)
- Schutt, der**—die Trümmer (Plural)
- Schwäche, die**—(*weakness*) (Gegensatz: die Stärke)
- schwänden** (Konjunktiv: schwinden)
- Schwätzer, der**—jmd, der viel redet, aber nichts tut
- Schwager, der**—der Bruder des Ehemannes oder der Ehefrau (*brother-in-law*)
- schwarz|sehen\***—<sup>1</sup>pessimistisch sein; <sup>2</sup>fernsehen ohne Gebühren zu bezahlen
- schweigen\***—nicht reden/sprechen, ruhig sein
- schwer**—anstrengend, hart, gewichtig (*difficult*) (Gegensatz: leicht)
- Schwerpunkt, der**—der Fokus, Mittelpunkt, das Wichtigste
- Schwert, das**—(*sword*)
- schwerwiegend**—gravierend (*serious, grave*)
- Schwester, die**—die Krankenschwester (*nurse*)
- schwierig**—schwer, nicht leicht
- Schwierigkeit, die**—das Problem, Hindernis (*difficulty*)
- schwinden\***—immer weniger werden

**schwirren**—summen, brummen, dröhnen (*buzz, hum*)  
**schwören\***—geloben, einen Eid ablegen (*to swear [an oath]*)  
**Schwurgericht, das**—(*court/trial with a jury*)  
**Schwurgerichtsrat, der**—(veraltet für:) der Richter (*judge*)  
**SED, die** (Kurzwort: Sozialistische Einheitspartei Deutschlands)—führende [kommunistische] Partei der [ehemaligen] DDR  
**See, der**—(*lake*)  
**See, die**—das Meer, der Ozean  
**Seele, die**—die Psyche, das Innenleben (*soul*)  
**seelenruhig**—gelassen, unberührt  
**sehnen**  
 • **sich nach etwas s.**—nach etwas Sehnsucht haben (*to long/yearn for something*)  
**sei** (Konjunktiv I bzw. Imperativ von: sein)  
**Seinserhellung, die**—(Philosophendeutsch) (*illumination of being/existence*)  
**Seite, die**—<sup>1</sup>[z.B. die Straßenseite (*side*)]; <sup>2</sup>Buchseite (*page*)  
**seitens** (+ Genitiv)—(*from the side of, on the part of*)  
**seither**—seit dieser/der Zeit, seitdem  
**selbständig**—<sup>1</sup>unabhängig (*independent*); <sup>2</sup>(*self-employed*)  
**Selbstbeherrschung, die**—die Selbstkontrolle  
**Selbstbestimmung, die**—die Freiheit, Emanzipation, Autonomie (*self-determination*)  
**selbstbewußt**—selbstsicher (*self-assured/self-confident*)  
**Selbsteinschätzung, die**—die Selbstbewertung/Selbstcharakterisierung  
**Selbstmord, der**—der Suizid  
**selbstschonend**—(*self-sparing*)  
**Selbstschutz, der**—(Psychologie) (*defense mechanism*)  
**Selbstverlust, der**—(Psychologie) (*loss of self-esteem*)  
**selbstverständlich**—normal, natürlich, ohne Frage (*obvious, self-evident*)  
**Selbstverständnis, das**—(*self-understanding*)  
**Selbstverwirklichung, die**—(*self-realization*)  
**Selbstzweck, der**—(*end in itself*)  
**seltsam**—sonderbar, merkwürdig (*strange*)  
**seltsamerweise**—merkwürdigerweise (*strangely enough*)  
**Sendung, die**—<sup>1</sup>die Bestimmung (*mission*); <sup>2</sup>die Fernseh- bzw. Rundfunksendung (*broadcast*)  
**Sensationsblatt, das**—die Boulevardzeitung (*tabloid*)  
**setzen**—(*to set, put*)  
 • **s. auf** (+ Akkusativ)—(*to bet on*)

**Setzmaschine, die**—(*typesetting machine*)  
**Sicherheit, die**—<sup>1</sup>die Bestimmtheit, die Gewißheit (*certainty*); <sup>2</sup>die Rettung, der Schutz [vor Gefahr] (*security, safety*)  
 • **mit S.**—bestimmt  
**Sicherheitsdienst, der**—der Geheimdienst (*secret service*)  
**sicherlich**—mit Sicherheit (*surely*)  
**sichern**—sicher machen, schützen (*to secure*)  
**Sicht, die**—<sup>1</sup>der Ausblick; <sup>2</sup>der Gesichtspunkt (*view*)  
**Sichtweise, die**—die Perspektive  
**Siechtum, das**—eine chronische Krankheit (*infirmary*)  
**Siedewasserreaktor, der**—mit Wasser gekühlter Atomreaktor  
**Sieg, der**—(*victory*)  
**Siegel, das**  
 • **ein Buch mit sieben Siegeln**—etwas Unverständliches  
**siegen**—gewinnen, Erster werden  
**Siegerkranz, der**—der Lorbeerkranz (*laurel wreath*) [als Symbol des Sieges]  
**Siegermacht, die** (Plural: Siegermächte)—(Plural) die siegreichen Nationen [nach dem Zweiten Weltkrieg: die Alliierten (Großbritannien, Frankreich, die Sowjetunion, die USA)] (*victorious power[s]*)  
**Siegesfest, das**—ein Fest, um den Sieg zu feiern  
**siegreich**—erfolgreich (*victorious*)  
**signalisieren** (veraltet für: signalisieren)—Zeichen geben  
**Silbe, die**—(Grammatik) (*syllable*)  
**Sinn, der**—<sup>1</sup>die Bedeutung (*sense, meaning*); <sup>2</sup>der Zweck (*reason*)  
 • **im wahrsten S. des Wortes**—wirklich  
 • **in den S. kommen**—einfallen (*to come to mind*)  
**Sinnbild, das**—das Symbol  
**Sinne, die** (Plural)—der Mensch hat 5 Sinne (*senses*)  
**Sinnlosigkeit, die**—die Absurdität, die Bedeutungslosigkeit (*meaninglessness, senselessness*)  
**sinnvoll**—<sup>1</sup>vernünftig (*sensible*); <sup>2</sup>praktisch, zweckmäßig  
**Sinti und Roma**—Ethnische Gruppen, die in der Nazizeit verfolgt und ins Konzentrationslager gebracht wurden (die ältere Bezeichnung "Zigeuner" (*gypsies*) gilt heute als pejorativ)  
**sittlich**—moralisch, ethisch  
**Skizze, die**—<sup>1</sup>die Zeichnung (*sketch*); <sup>2</sup>der Umriß (*outline*)  
**sog.** [= sogenannt]—(*so-called*)  
**sogenannt**—(*so-called*)  
**sogleich**—sofort, gleich

**Soldat, der**—(*soldier*)  
**Soldatengrab, das**—(*soldier's grave*)  
**Sondereinheit, die**—(*special [police or military] unit*)  
**Sonderkommission, die**—der Sondereinheit (*special squad*)  
**sonderlich**—sehr, besonders (*especially*)  
**sondern** (Konjunktion)—aber, im Gegenteil/Gegensatz  
**sondern** (Verb)—trennen, sortieren, separieren  
**Sonnenenergie, die**—die solare Energie  
**sonst.** [= sonstige]—andere, weitere  
**sonstige**—andere, weitere  
**Sorge, die**—<sup>1</sup>die Angst, die Unruhe, die Besorgnis (*worry, care, concern*); <sup>2</sup>die Betreuung, Pflege  
 • **S. bereiten**—Sorge verursachen (*to be a cause of concern*)  
**sorgen**—(*to provide*)  
 • **dafür s.**—etwas bewirken, sich darum kümmern (*to take care of something*)  
**sorgfältig**—behutsam, aufmerksam (*careful, attentive*)  
**Sorgfalt, die**—die Vorsicht, Genauigkeit (*care*)  
**sorglos** (Adjektiv)—ohne Sorge  
**sowohl**  
 • **s. A als auch B**—(*A as well as B*)  
**sozial**—karitativ, wohlütig  
 • **sozialer Wohnungsbau**—vom Staat [mit]finanzierter Bau von Mietwohnungen für Leute mit kleinem Einkommen  
**Sozialhilfe, die**—finanzielle Hilfe vom Staat  
**Sozialwohnung, die**—vom Staat [mit]finanzierte Wohnung für Leute mit kleinem Einkommen  
**Sozietät, die**—(veraltet) die Gruppe, Organisation  
**Spalte, die**—(*column*)  
**spalten**—aufschneiden, trennen (*to split, cleave*)  
**Spaltung, die**—die Teilung, Trennung  
**sparen**—(*to save*)  
 • **sich etwas s.**—nicht weitermachen (*to discontinue, refrain from*)  
**speichern**—(Computersprache) Information lagern/aufbewahren (*to save, store information*)  
**Speisesaal, der**—großer Raum, in dem Hotelgäste essen  
**Spielregeln, die**—(*rules of the game*)  
**Spielzeug, das**—etwas, womit Kinder spielen (*toy*)  
**spießig**—bourgeois, borniert, beschränkt, sehr konservativ  
**Spinner, der**—der Verrückte, Irre  
**Spitze, die**—der höchste Punkt, ganz oben  
**Spitzel, der**—der Spion (*informer*)

- Spitzenbeamte, der**—ein hoher Beamter (*high-ranking civil servant*)
- Spitzname, der**—(*nickname*)
- spöttisch**—sarkastisch
- Sponti, der**—(Jugendsprache) ein Mitglied einer [politisch] linken Gruppe junger Menschen
- Sprachforscher, der**—der Linguist
- Sprachprofi, der**—jmd, der sich berufsmäßig mit der Sprache befaßt (*language professional [writer, linguist usw.]*)
- Sprachverlust, der**—(*loss of speech*)
- Sprachwissenschaftler, der**—der Linguist
- sprengen**—explodieren
- Sprengfalle, die**—(*booby trap*)
- Sprengstoff, der**—(*explosive[s]*)
- Sprengung, die**—die Explosion
- Sprichwort, das**—(*saying, proverb*)
- Spruch, der**—(*saying, motto, maxim*)
- Sprung, der**—<sup>1</sup>(*leap, jump*); <sup>2</sup>die Differenz, Disharmonie (*split*)
- spüren**—fühlen, bemerken
- Spur, die**—<sup>1</sup>(*groove, track*); <sup>2</sup>das Zeichen (*sign, trace*)
- Staat, der**—<sup>1</sup>die Nation, das Land; <sup>2</sup>die Regierung
- Staatenkette, die**—(*chain of nations, interconnected nations*)
- Staatsangehörigkeit, die**—die Staatsbürgerschaft, Nationalität
- Staatsanwalt, der**—der Ankläger (*prosecutor*; [USA ≈] *district attorney*; [CDN ≈] *crown attorney*)
- Staatsapparat, der**—die totale Organisation eines Staates [mit den Ministerien, Machtorganen usw.]
- Staatsschutz, der**—die Spionageabwehr, der Verfassungsschutz (*domestic intelligence agency*)
- Staatsführung, die**—die Regierung
- Staatsgefängnis, das**—Gefängnis für politische Gefangene
- Staatsgewalt, die**—die Macht der Regierung zu regieren
- Staatsmann, der**—angesehener Politiker
- Staatsoberhaupt, das**—die Symbolfigur für die Hoheit eines Staates [im Gegensatz zum Regierungschef] [in der jetzigen Bundesrepublik Deutschland: der Bundespräsident; in Großbritannien und Kanada: die Königin bzw. der Governor General; in den USA ist der Präsident sowohl Staats- als auch Regierungsoberhaupt]
- Staatssekretär, der**—der höchste Beamte in einem Ministerium
- Staatsstreich, der**—der Aufstand, Putsch (*coup d'etat*)
- Staatsstreichplan, der**—der Putschplan (*coup plan*)
- staatsverrätherisch** (veraltet für: staatsverräterisch)—(*treasonous*)
- Staatswürde, die**—ein hohes Staatsamt
- Stabschef, der**—[militärischer] Personalchef (*chief of staff*)
- Städtebau, der**—das Bauen von Städten
- ständig**—dauernd, permanent (*constant*)
- stärken**—<sup>1</sup>stärker/kräftiger/mächtiger machen; <sup>2</sup>(*to starch*)
- Stärkung, die**—(*strengthening*)
- Stamm, der**—der Baumstamm (*tree trunk*)
- stammen**—herkommen (*to originate*)
- Stand, der**—die Situation; die soziale Stellung (*status*)
- Standgericht, das**—ein militärisches Gericht (*court martial*)
- standhaft**—stark, mutig, unbeugsam
- standhalten\*** (+ Dativ)—widerstehen, aushalten (*to withstand, resist, stand [the test]*)
- Standpunkt, der**—die Perspektive, Haltung, Meinung
- standrechtlich**—(*according to martial law*)
- Startbahn, die**—(*runway*)
- Statistikgeheimnis, das**—die Vertraulichkeit von statistischen Daten (*confidentiality of data*)
- statt** (Präposition + Genitiv; Konjunktion)—an Stelle von, als Ersatz für (*instead of*)
- stattdessen**—(*instead of that*)
- stattfinden\***—passieren, geschehen (*to happen, occur*)
- stattlich**—(*imposing, handsome; portly*)
- Steckbrief, der**—(*wanted poster*)
- stecken**
- **es steckt**—es kann sich nicht bewegen (*it's stuck*)
  - **was steckt dahinter**—(*what's behind that*)
- Stecknadel, die**—(*straight pin*)
- Steigerung, die**—<sup>1</sup>die Intensivierung; <sup>2</sup>(Grammatik) (*comparison [of adjectives]*)
- steil**—(*steep*)
- Steißbein, das**—(*tail bone*)
- Stelle, die**—<sup>1</sup>die Behörde, das Amt (*authorities*); <sup>2</sup>der Ort, Platz; <sup>3</sup>die Textpartie (*passage*)
- stellen**—(*to put, place*)
- **eine Frage s.**—etwas fragen (*to pose a question*)
  - **einen Antrag s.**—(*to submit an application*)
  - **in Frage s.**—bezweifeln (*to call into question*)
  - **sich den Folgen s.**—die Folgen konfrontieren
- Stellung, die**—<sup>1</sup>die Position, Lage; <sup>2</sup>die Ansicht, Meinung
- **S. nehmen**—die Meinung sagen/äußern
- Stellungnahme, die**—die Meinung, Ansicht, Position
- Steppjacke, die**—(*quilted jacket*)
- stereotyp** (Adjektiv)—verallgemeinert, voreingenommen (*stereotypic[al]*)
- Stereotypie, die**—(*stereotyping*)
- Sternenheer, das**—(Metapher) sehr viele Sterne
- stets**—immer, konstant
- Steuer, die**—die Staatseinnahme, Abgabe (*tax[es]*)
- steuern**—regeln, kontrollieren, lenken (*to steer, guide*)
- Steuerreform, die**—(*tax reform*)
- Stichpunkt, der**—eine kurze Notiz (*point, point form*)
- Stichtag, der**—(*deadline* (vom Text impliziert: "Census Day"))
- Stichwort, das**—das Schlüsselwort (*key word*)
- stichwortartig**—(*in point form*)
- Stiefkind, das**—ein Adoptivkind, angeheiratetes Kind
- stiften**—<sup>1</sup>etablieren, gründen (*to found, establish*); <sup>2</sup>spendieren (*to endow*)
- **Frieden s.**—Frieden herbeibringen (*to make peace*)
- Stiftung, die**—(*endowment, foundation*)
- Stimme, die**—(<sup>1</sup>*voice*; <sup>2</sup>*vote*)
- stimmen**—<sup>1</sup>wählen (*to vote*); <sup>2</sup>harmonisieren
- **das stimmt**—das ist richtig
- Stimmkreis, der**—der Wahlkreis ([USA ≈] *electoral district*; [CDN ≈] *riding*)
- Stimmung, die**—<sup>1</sup>der Gemütszustand (*mood*); <sup>2</sup>die Atmosphäre
- Stock, der**—das Stockwerk, die Etage (*floor, storey*)
- stören**—belästigen, irritieren (*to disturb, bother*)
- Störung, die**—<sup>1</sup>der Defekt; <sup>2</sup>die Belästigung
- Stofftier, das**—[z.B. ein Teddybär] (*stuffed animal*)
- stolpern**—(*to trip, stumble*)
- stoßen\***
- **auf etwas/jmdn s.**—etwas/jmdm begegnen, etwas/jmdn antreffen, finden (*to run into something/someone*)
- strafbar**—ungesetzlich (*punishable*)
- strafen**—(*to punish, penalize*)
- Straferleichterung, die**—(*easing of a penalty, e.g. a prison sentence*)
- Strafgefangene, die/der**—(*convict*)
- Strafgesetzbuch, das**—(Rechtssprache) ([USA ≈] *penal code*, [CDN ≈] *criminal code*)

**Straftat, die**—(*criminal offense*)  
**Strahl, der**—der Schein (*ray*)  
**strahlen**—scheinen, leuchten (*to shine, radiate*)  
**Straßenwesen, das**—alles, was mit Straßen zu tun hat  
**Strecke, die**—die Distanz, Etappe  
**Streich, der**  
 • **auf einen S.**—auf einmal, plötzlich, simultan  
**streichen\***—durchkreuzen, herausnehmen (*to strike, delete*)  
**streifen**—berühren (*touch lightly, brush*)  
**streiten\***—zanken, kämpfen (*to fight*)  
**Streitkräfte, die** (Plural)—die Armee, Truppe, das Militär  
**streng**—(*strict[ly]*)  
**Strich, der**—<sup>1</sup>(Orthographie) die Trennlinie [-, /]; <sup>2</sup>(ugs.) die Prostitution  
**strittig**—umstritten, kontrovers  
**Stroh, das**—getrocknetes Gras (*straw*)  
**Strohmann, der** (Plural: Strohmänner)—vorgesobene Person, ein schwaches Argument, gegen das man selber gut argumentieren kann  
**Strophe, die**—(Literaturwissenschaft) die Versgruppe (*strophe*)  
**Strukturierungsmuster, das**—die Vorlage/das Modell für die Struktur  
**Studentenausweis, der**—(*student identification card*)  
**Studentenverbindung, die**—traditionelle "Korporation" [ein Verein/Klub] für Studenten (*fraternity*)  
**Studenten, die** (Plural)—Studentinnen, Studenten  
**Stütze, die**—die Hilfe, der Halt (*support*)  
**stützen**—helfen, halten (*to support*)  
**Stützung, die**—die Hilfe, der Halt  
**Stufe, die**—der Grad, die Stellung (*level*)  
**Stunde, die**  
 • **die S. schlägt**—(*the time has come/is up*)  
 • **die S. Null**—Deutschlands Neuanfang nach dem Zweiten Weltkrieg  
**Substantiv, das**—(Grammatik) das Nomen (*noun*)  
**subventionieren**—finanziell unterstützen  
**sühneheischend**—(*requiring atonement*)  
**sühnen**—(*to expiate, atone for*)  
**Sündenbock, der**—(*scapegoat*)  
**Süßwasser, das**—ein Gewässer ohne Salz (*freshwater*)  
**Szene, die**—(Jugendjargon) die Subkultur, alternative Kultur  
**Szenensprache, die**—(Jargon) die "In"-Sprache

## T

**Tabakstummel, der**—der Rest einer Zigarre/Zigarette  
**Täter, der** (Plural: die Täter)—Person, die eine Tat begeht/beging, der Schuldige (*perpetrator, culprit*)  
**Tätigkeit, die**—<sup>1</sup>die Aktivität; <sup>2</sup>was man tut [der Beruf, das Gewerbe, die Arbeit]  
**täuschen**—irreführen, irreleiten (*to deceive*)  
 • **sich t.**—sich irren, einen Fehler machen (*to be wrong*)  
**Täuschung, die**—<sup>1</sup>die Illusion; <sup>2</sup>die Irreführung, der Betrug (*deception, fraud*)  
**Tag, der**  
 • **am andern T.**—am nächsten Tag  
**Tagebuch, das**—tägliches Journal (*diary*)  
**Tagesleiden, die** (Plural)—Schmerzen während des Tages  
**Talar, der**—die Robe [z.B. eines Richters oder Professors]  
**Tarifpartner, der**—der Arbeitgeber/Arbeitnehmer (*a party to an agreement concerning wages [i.e. employees, union, employer]*)  
**Tatbestand, der**—der Sachverhalt, die Sachlage (*state of affairs*)  
**Tathergang, der**—der Verlauf eines Verbrechens (*course of events [of a criminal act]*)  
**Tatort, der**—(*scene of the crime*)  
**Tatsache, die**—die Realität, Wirklichkeit, das Faktum (*fact*)  
**tatsächlich**—wirklich, faktisch  
**taub**—gehörlos  
**Tauftag, der**—(*baptismal day*)  
**taugen**—gültig sein (*to be good/fit/of use*)  
**Technologiefeindlichkeit, die**—die Abneigung gegen die Technologie  
**teilen**—trennen, zergliedern, aufteilen  
**teilnehmen\***—mitmachen (*to participate*)  
**teilweise**—zum Teil, nicht ganz/total  
**tendenziös**—einseitig  
**teuflich**—satanisch, dämonisch  
**Textverarbeitung, die**—(*word processing*)  
**Theke, die**—der Schanktisch (*bar*)  
**Themenbereich, der**—die thematische Gruppierung/Einheit (*thematic unit*)  
**Thüringen**—eine Region in Deutschland und eines der neuen Bundesländer  
**thun\*** (= tun)  
**Tierhalter, der**—ein Tierbesitzer  
**Tiermaul, das**—der Tiermund  
**Todesfall, der**—der Tod einer Person  
**Todesurteil, das**—(*death sentence*)  
**Tötungsvorsatz, der**—die Absicht, jmdn zu töten  
**toll**—<sup>1</sup>verrückt, wild; <sup>2</sup>fantastisch  
**Tonband, das**—(*[audio] tape*)  
**Totalschaden, der**—Gesamtschaden

**Totlauf, der**—etwas ohne Erfolg  
**Totschlag, der**—(Rechtssprache) unbeabsichtigte Tötung (*manslaughter*)  
**totsicher**—absolut sicher  
**trachten**—streben, sich bemühen (*to strive*)  
**traditionsgebunden**—der Tradition treu  
**Träger, der** [= Preisträger]—(*winner of an award or prize*)  
**Tragekomfort, der**—wie komfortabel Kleider sind  
**Traube, die**—die Rebe [eine Obstsorte, aus der man Wein macht] (*grape*)  
**trauen** (+ Dativ)—(*to trust*)  
**Trauer, die**—der Schmerz über den Tod einer geliebten Person (*sorrow, grief, mourning*)  
**trauern**—(*to mourn, grieve*)  
**Traufe, die**—die Regenrinne (*gutter, eavestrough*)  
**treffen\***—<sup>1</sup>zusammenkommen (*to meet*); <sup>2</sup>prellen (*to hit*)  
**treffend** (Partizip I: treffen)—<sup>1</sup>passend, richtig (*appropriate, suitable*); <sup>2</sup>(*on target*)  
**Treffpunkt, der**—der Ort/die Stelle, wo man sich trifft  
**treiben**—<sup>1</sup>ankurbeln, anregen, anstoßen (*to impel, induce, prompt*); <sup>2</sup>tun, unternehmen  
**trendbewußt**  
 • **t. sein**—immer mit dem "Trend" gehen  
**trennen**—<sup>1</sup>auseinanderhalten; <sup>2</sup>separieren, scheiden  
**Treppenhaus, das**—der Treppenaufgang (*stairwell*)  
**Treppenhausbeleuchtung, die**—Lichter in einem Treppenhaus  
**treten\***—<sup>1</sup>gehen; <sup>2</sup>mit dem Fuß treffen  
**treu**—ergeben (*devoted, true, faithful*)  
 • **jmdm t. bleiben**—nicht fremdgehen, jmdn nicht verraten  
**Treue, die**—die Ergebenheit, Loyalität (*devotion, fidelity*)  
**Treuhandanwalt, der**—(*lawyer for trust established to manage state holdings of [former] GDR*)  
**trimmen**—fit werden  
**Trog, der**—das Gefäß für das Futter der Tiere  
**Tropfen, der**—(*drop*)  
**Trost, der**—(*consolation*)  
**Trostpreis, der**—Preis für die, die nicht gewinnen  
**trotz** (Präposition + Genitiv)—(*in spite of*)  
**Trümmer, die**—die Ruinen, der Schutt (*rubble*)  
**Trümmerfrau, die**—Frau, die [nach dem 2. Weltkrieg] Trümmer [von Bomben usw.] beseitigt hat  
**Trümmerhaufen, der**—(*heap of rubble*)

**Trutz, der** (veraltet für: Trotz, der)—der Widerstand  
**Türke, der**—der Einwohner der Türkei, ein Angehöriger des türkischen Volkes  
**tun\***  
 • **so t. als ob**—vortäuschen (*to act as though*)  
**Tuschlei, die**—das Geflüster (*whispering, muttering*)

## U

**U-Bahn, die**—die Untergrundbahn (*subway*)  
**udgl.** [= und dergleichen]—und ähnliche, etc., und so weiter  
**überallher**—von allen Seiten  
**überallhin**—in alle Richtungen  
**Überblick, der**—die Übersicht (*overview*)  
**überein|stimmen**—einig sein, einer Meinung sein (*to be in agreement, to share an opinion*)  
**Überfall, der**—der Angriff (*surprise attack, hold-up*)  
**überfliegen\***—(bildlich) schnell/nicht genau lesen (*to skim*)  
**überflügeln**—übertreffen, überholen, in den Schatten stellen (*to surpass*)  
**überflüssig**—unnötig, zuviel (*superfluous, unnecessary*)  
**überführen**  
 • **jmdn eines Verbrechens ü.**—jmdn erwischen, dessen Schuld beweisen, für schuldig finden (*to convict someone of a crime*)  
**Überführung, die**—(*conviction*)  
**Übergang, der**—der Wandel, Wechsel, Übertritt (*transition, crossover*)  
**über|gehen\***—desertieren, auf die andere Seite gehen (*to switch over*)  
**übergehen\***—nicht berücksichtigen  
**übergucken**—übersehen, nicht sehen  
**überhand|nehmen\***—zuviel werden, sich häufen  
**überhaupt**—sowieso, im allgemeinen (*anyway, anyhow, in general*)  
 • **ü. nicht**—[ganz und] gar nicht  
**Überheblichkeit, die**—die Arroganz (*presumption*)  
**überladen** (Partizip II: überladen)—überfüllt, überlastet, zuviel  
**überlassen\***—übergeben, anvertrauen (*to entrust*)  
**überlegen** (Adjektiv)—besser, dominant (*superior*)  
**überlegen** (sich) (Verb)—nachdenken (*to think, to ponder*)  
**Überlegung, die**—das Nachdenken, die Betrachtung (*reflection, consideration*)

**überliefern**—weitergeben (*to hand down*)  
**übermitteln**—senden, übergeben  
**Übermittlungssperre, die**—die Barriere/das Hindernis bei das Verbot der Übermittlung  
**übernehmen\***—akzeptieren; (*to take over/on*)  
 • **sich ü.**—sich überanstrengen (*to take on too much*)  
**überprüfen**—testen, kontrollieren, untersuchen (*to examine, scrutinize*)  
**überqueren**—(*to cross*)  
**überschreiten\***—übertreten, überqueren (*to cross, to go beyond [a boundary]*)  
**überschütten**—bedecken (*to shower, load, overwhelm*)  
**Überschwang, der**—die Begeisterung, der Enthusiasmus  
**überschwenglich**—sehr enthusiastisch  
**übersetzen**—von einer Sprache in eine andere übertragen (*to translate*)  
**übersteigen\***—überschreiten, weiter gehen  
**Übertragung, die**—die Ausstrahlung, Sendung (*broadcast*)  
**übertreiben\***—zu weit gehen, hochspielen (*to exaggerate*)  
**übertreten\***—verletzen  
**übertrieben** (Partizip II: übertreiben)—übermäßig, extrem (*exaggerated*)  
**Überwachung, die**—die ständige Beobachtung (*surveillance*)  
**überwiegend**—größtenteils, hauptsächlich  
**überwinden\***—bewältigen (*to overcome, surmount*)  
**überzeugen**—überreden, für sich gewinnen (*to persuade, convince*)  
**Überzeugung, die**—die dezidierte Meinung (*conviction*)  
**Überzeugungskraft, die**—die Fähigkeit, andere zu überzeugen (*persuasive power*)  
**üblich**—normal, konventionell  
**übrig**—restlich (*left, remaining*)  
 • **übrige**—andere, weitere  
**übrig|bleiben\***—noch vorhanden sein (*to remain, be left*)  
**übrigens**—nebenbei (*moreover, by the way*)  
**üppig**—viel, reichlich (*opulent, luxurious*)  
**Uferpromenade, die**—(*waterfront promenade, boardwalk*)  
**um**  
 • **um des Spielens willen**—(*for the sake of playfulness*)  
 • **um . . . zu**—damit, deshalb (*in order to*)  
**Umbau, der**—die Renovierung [z.B. eines Hauses]  
**um|benennen\***—umtaufen, einen anderen Namen geben  
**um|bringen\***—töten, ermorden, ums Leben bringen

**umfahdet** (Partizip II: umfahden)—umkämpft, umstritten  
**Umfeld, das**—(*[criminal] surroundings [incl. people] exerting a direct influence on a person*)  
**Umformulierung, die**—(*reformulation*)  
**Umfrage, die**—die Befragung (*survey, poll*)  
**Umfrageergebnisse, die** (Plural)—die Resultate der Umfrage  
**Umgang, der**—der Kontakt, die Verbindung  
 • **beim/im U. mit**—(*in dealing with*)  
**umgangsprachlich**—so, wie man täglich spricht (*colloquial*)  
**Umgangssprache, die**—die Sprache, die man normalerweise täglich spricht  
**umgeben\***—umkreisen, umringen (*surround*)  
**Umgebung, die**—das umliegende Gebiet, der Umkreis, das Milieu, der Kontext (*surroundings*)  
**um|gehen\***  
 • **u. mit** (+ Dativ)—behandeln (*to deal with*)  
**Umkehrung, die**—das Gegenstück (*reversal*)  
**Umkreis, der**—<sup>1</sup>die Nähe; <sup>2</sup>die Umgebung  
**umrandet** (Partizip II: umranden)—umgrenzt  
**Umrechnungstabelle, die**—(*conversion table*)  
**umreißen\***—skizzieren, einen Überblick geben (*to outline*)  
**um|schreiben\***—neu schreiben, neu formulieren  
**umschreiben\***—indirekt ausdrücken, paraphrasieren  
**Umsiedlung, die**—(in der NS-Sprache Euphemismus für:) Deportation  
**umso mehr**—desto mehr (*all the more*)  
**umsonst**—für nichts, vergebens, kostenlos  
**umständlich**—schwierig, kompliziert, langwierig (*involved, complicated*)  
**Umstand, der**—die Lage, Situation, der Faktor, die Tatsache (*circumstance*)  
 • **unter Umständen**—eventuell (*under certain circumstances*)  
**umstritten** (Partizip II: umstreiten)—kontrovers  
**Umsturz, der**—der Putsch, Aufstand (*overthrow*)  
**um|wälzen**—radikal verändern  
**um|wandeln**—umändern (*to transform, convert*)  
**Umwelt, die**—die [natürliche und menschliche] Umgebung (*environment*)  
**Umweltschutz, der**—die Protektion der Umwelt (*environmental protection*)  
**um|ziehen\***—in eine neue Wohnung ziehen (*to move*)  
**unabhängig**—selbständig, frei (*independent*)

**unannehmbar**—nicht akzeptabel  
**unauffällig**—ungesehen, unbemerkt (*inconspicuous*)  
**unbedarft** (Adjektiv)—unwissend, einfach  
**unbedingt**—auf jeden Fall, absolut (*definitely, certainly, unconditionally*)  
 • **nicht u.**—(*not necessarily*)  
**unbefangen** (Adjektiv)—ohne Vorurteile, fair (*unprejudiced, impartial*)  
**unbeirrt**—gerade, ohne sich abbringen zu lassen (*unswerving*)  
**unbekannt** (Adjektiv)—neu, fremd (*unknown*)  
**unberücksichtigt** (Adjektiv)—vergessen, übersehen (*overlooked*)  
**unbeteiligt** (Adjektiv)—distanziert, gleichgültig, nicht beteiligt  
**unbewältigt** (Adjektiv)—nicht geschafft, nicht gemeistert (*unfinished, unmastered*)  
**unbewußt** (Adjektiv)—(*unconscious*)  
**unequalisiert** (Adjektiv)—(*unequalized*)  
**uneingeschränkt** (Adjektiv)—grenzenlos, absolut  
**unentrinnbar**—unvermeidlich (*inescapable*)  
**unergründlich**—unerklärbar  
**unerschütterlich**—unbeweglich, fest, standhaft (*immovable, unshakable*)  
**unerträglich**—nicht zu ertragen, nicht auszuhalten (*intolerable*)  
**unerwähnt** (Adjektiv)—ungenannt (*unmentioned*)  
**unerwartet** (Adjektiv/Adverb)—überraschend, plötzlich (*unexpected*)  
**Unfähigkeit, die**—die Inkompetenz, das Nicht-Können  
**unfreiwillig**—gezwungen, nicht gewollt  
**unfruchtbar**—nicht produktiv, steril  
**ungebrochen**—noch intakt  
**Ungehorsam, der**—der Widerstand (*disobedience*)  
**ungenießbar**—untrinkbar/uneßbar  
**ungenügend**—nicht genug, zu wenig, mangelhaft  
**Ungerechtigkeit, die**—das Unrecht, der Mangel an Fairneß, die Ungesetzlichkeit (*injustice*)  
**ungesehen** (Adjektiv)  
 • **etwas u. machen**—so tun, als ob etwas nicht passiert ist  
**ungewöhnlich**—unüblich, überraschend  
**Ungeziefer, das**—Schädlinge [z.B. Ratten, Mäuse, Insekten] (*pests, vermin*)  
**ungezwungen**—frei, freiwillig  
**unglaublich**—unwahrscheinlich, unvorstellbar (*unbelievable*)  
**unglaublich**—unglaublich, falsch  
**Ungleichgewicht, das**—(*imbalance*)  
**Unglücksweg, der**—(*path of misfortune*)  
**unheimlich**—<sup>1</sup>gruselig, beängstigend; <sup>2</sup>sehr

**unmäßig**—extrem  
**Unmenschlichkeit, die**—die Inhumanität, Bestialität, Brutalität  
**unmißverständlich**—deutlich, klar  
**unmittelbar**—<sup>1</sup>direkt; <sup>2</sup>sofort; <sup>3</sup>nah, nicht weit (*immediate*)  
**unmöglich**—nicht möglich, undenkbar (*impossible*)  
**unmündig**—minderjährig (*underage*)  
**unnötig**—nicht notwendig/erforderlich  
**Unrat, der**—<sup>1</sup>der Abfall, Müll (*garbage*); <sup>2</sup>der Schmutz, Dreck (*dirt*)  
**Unrecht, das**—etwas, was gegen das Gesetz oder die Fairneß verstößt (*injustice*)  
**unrentabel**—unwirtschaftlich, nicht lohnend, keinen Profit bringend  
**unsäglich**—unbeschreiblich  
**unschuldig**—frei von Schuld (*innocent*)  
**unsichtbar**—nicht zu sehen (*invisible*)  
**Unterbewußtsein, das**—(*subconsciousness*)  
**unterbrechen\***—vorzeitig abbrechen, nicht ausreden lassen, andere beim Reden/Sprechen stören  
**Unterbrechung, die**—die Pause, Störung  
**unter|bringen\***—verstauen, Platz finden (*to find a place for*)  
**unterdrücken**—(*to suppress, oppress*)  
**unterhalb** (Präposition + Genitiv)—unter  
**Unterhalt, der**—(*livelihood; living*)  
**unterhalten\***—<sup>1</sup>unterstützen (*support, maintain*); <sup>2</sup>amüsieren, belustigen (*to entertain*); <sup>3</sup>miteinander reden  
 • **sich u.**—<sup>1</sup>Spaß haben, sich amüsieren; <sup>2</sup>ein Gespräch führen  
**unterhaltsam**—interessant (*entertaining*)  
**Unterhaltung, die**—<sup>1</sup>das Amusement (*entertainment*); <sup>2</sup>das Gespräch, die Konversation  
**Unterkunft, die**—das Quartier, wo man wohnt (*accommodation*)  
**unterliegen\*** (<+ Dativ)—<sup>1</sup>gehören zu, abhängig sein von (*to be subject to*); <sup>2</sup>verlieren, besiegt werden (*to succumb to*)  
**Untermieter, der**—jmd, der vom Hauptmieter mietet  
**Untermieterzuschlag, der**—der Aufpreis, den man für einen Untermieter zahlen muß (*surcharge for subletting*)  
**unternehmen\***—machen, tun, anfangen, versuchen  
**Unternehmen, das**—die Firma, der Konzern, das Geschäft  
**Unternehmer, der**—(*entrepreneur*)  
**unternehmungslustig**—bereit, etwas zu machen (*enterprising, adventurous*)  
**Unterordnung, die**—(*subordination*)  
**Unterpfand, das**—die Garantie, Sicherheit  
**Unterredung, die**—die Besprechung, Diskussion, das Gespräch

**Unterricht, der**—die Schulung, das Lehren, der Kurs (*instruction*)  
**unterscheiden\***  
 • **sich u.**—abweichen, nicht gleich sein  
**unterschiedlich**—verschieden, anders, ungleich (*different*)  
**Unterstellung, die**—falsche Behauptung (*[malicious] insinuation*)  
**unterstreichen\***—<sup>1</sup>eine Linie darunter ziehen; <sup>2</sup>betonen  
**unterstützen**—helfen, beistehen, tragen (*to support*)  
**untersuchen**—erforschen, prüfen, ermitteln, analysieren (*to investigate*)  
**Untersuchung, die**—die Ermittlung (*inquiry, investigation*); <sup>2</sup>die Analyse  
**untertan** (Adjektiv + Dativ)—untergeben (*subject/subservient to*)  
**Untertan, der**—(Politikwissenschaft) (*subject*)  
**unterteilen**—klassifizieren, ordnen  
**untervermieten**—eine Mietwohnung weitervermieten (*to sublet*)  
**unterwältigen**—(Neuprägung, Gegensatz zu: überwältigen (*overwhelm*)) (*to "underwhelm"*)  
**unterwegs**—auf dem Weg; fort, weg  
**unterwerfen\***  
 • **sich u.** (<+ Dativ)—sich unterziehen (*to submit to*)  
**unterziehen\***—  
 • **etwas einer Analyse u.**—(*to subject/submit something to analysis*)  
 • **sich einer Sache u.**—ertragen (*to bear, submit to something*)  
**unübersehbar**—auffällig, groß (*immense, vast*)  
**unüblich**—ungewöhnlich (*unusual*)  
**unumgänglich**—unvermeidbar  
**unumstößlich**—sicher, definitiv (*irrevocable, irrefutable*)  
**unverbesserlich**—hoffnungslos  
**Unverbindlichkeit, die**—die Ungebundenheit (*noncommitment, freedom from obligation, vagueness*)  
**unverbrüchlich**—fest, absolut (*staunch, steadfast*)  
**Unvereinbarkeit, die**—die Dispartheit, die Diskrepanz (*incompatibility*)  
**unvermeidbar**—unabwendbar (*inevitable*)  
**Unverschämtheit, die**—die Impertinenz (*impudence, impertinence, insolence*)  
**unverständlich**—unbegreiflich, unartikuliert  
**unverständlicher Weise**—aus rätselhaften Gründen (*for incomprehensible reasons*)  
**unvorstellbar**—undenkbar (*unimaginable*)  
**unwahrscheinlich**—<sup>1</sup>überraschend, nicht wahrscheinlich (*improbable*); <sup>2</sup>sehr (*incredible/incredibly*)

**unwissend** (Adjektiv)—ahnungslos, ungeschult, ignorant (*unknowing, ignorant*)  
**unzählig**—sehr viele  
**Unzeit, die**—eine unpassende Zeit, eine schlechte Zeit  
**unzerstörbar**—unerschütterlich (*indestructible*)  
**unzureichend**—unzulänglich, nicht gut genug  
**unzutreffend**—falsch, nicht gültig  
**unzuverlässig**—leichtfertig, verantwortungslos  
**uralt**—sehr alt  
**urigenst**—(*most personal*)  
**Urform, die**—ursprüngliche Form (*original form*)  
**Urheberschaft, die**—(Bürokratendeutsch) die Quelle (*source*)  
**Urlaub, der**—(*vacation, holidays*)  
**Ursache, die**—der Grund, Anlaß, die Quelle (*reason, origin*)  
**ursprünglich**—am Anfang, primär, original  
**Ursprung, der**—der Anfang, die Quelle (*origin*)  
**Urteil, das**—der Beschluß eines Gerichts (*verdict, judgment*)  
**Urwurzel, die**—der Stamm eines Wortes (*original word stem*)  
**usw.** [= und so weiter]—etc.

## V

**v.** [= von]—(*by, of*)  
**Vaterland, das**—die Heimat, das Heimatland  
**Vaterlandsliebe, die**—der Patriotismus  
**verabreden**—vereinbaren (*to arrange, fix, agree upon*)  
**verabschieden**—(Politik) (*to pass [a piece of legislation]*)  
**Verabschiedung, die**—das Aufwiedersehen-Sagen  
**Verachtung, die**—die Geringschätzung, Mißachtung (*contempt*)  
**verändern**—umgestalten, verwandeln (*to change*)  
**veräußerlich**—verkäuflich  
**verallgemeinern**—generalisieren  
**veraltet**—altmodisch  
**veranschaulichen**—illustrieren, verbildlichen (*to illustrate*)  
**Veranstaltung, die**—(*event*)  
**verantworten**—<sup>1</sup>(*to take responsibility for*); <sup>2</sup>Frage und Antwort stehen  
**verantwortlich**—<sup>1</sup>zuständig; <sup>2</sup>schuldig (*responsible*)  
**verantwortungsvoll**—(*responsible*)  
**verarbeiten**—<sup>1</sup>brauchen, verwenden (*to*

*use*); <sup>2</sup>bearbeiten (*to deal with, work on, process*); <sup>3</sup>bewältigen (*to master*)  
**Verband, der**—der Bund, Verein, die Organisation  
**verbergen\***—verstecken (*to hide, conceal*)  
**verbessern**—besser machen, korrigieren  
**verbieten\***—untersagen (*to prohibit, forbid*) (Gegensatz: erlauben)  
**verbilligen**—den Preis/die Miete niedriger machen  
**verbinden\***—<sup>1</sup>vereinen (*to unite*); <sup>2</sup>kombinieren (*to connect*)  
**verbindlich**—<sup>1</sup>obligatorisch, verpflichtend, endgültig; <sup>2</sup>freundlich, höflich  
**Verbindung, die**—<sup>1</sup>der Zusammenhang, die Verkettung (*connection*); <sup>2</sup>ein Studentenklub (*fraternity*)  
**verbittern**—(*to embitter*)  
**verblassen**—schwächer werden  
**verbleiben\***—(*to remain*)  
**verbluten**—an Blutverlust sterben (*to bleed to death*)  
**Verbot, das**—(*prohibition*) (Gegensatz: Erlaubnis)  
**verbrauchen**—aufbrauchen, ausgeben, konsumieren (*to spend, use up*)  
**Verbrechen, das**—die Straftat, eine kriminelle Handlung  
**verbrecherisch**—kriminell  
**verbreiten**—bekanntmachen, ausbreiten, vergrößern, weitersagen (*to spread*)  
**verbreitet** (Partizip II: verbreiten)—fast überall bekannt  
**verbrennen\***—mit Feuer zerstören/vernichten  
**Verbrennung, die**—die Verletzung/Zerstörung durch Feuer  
**verbringen\***—(*to spend [time]*)  
**Verbündete, die/der**—die/der Alliierte (*ally*)  
**verdächtigen**—(*to suspect*)  
**verdamm**t (Partizip II: verdammen)—(*damned*)  
**verdanken**—schulden (*to owe something*)  
**verdauen**—verarbeiten (*to digest*)  
**verdichten** (sich)—feste Form annehmen, sich zusammendrängen (*to condense, solidify*)  
**Verdichtung, die**—(*compression, intensification*)  
**verdienen**—<sup>1</sup>Geld für Arbeit bekommen (*to earn*); <sup>2</sup>würdig sein (*to deserve*)  
**verdienstvoll**—lobenswert, charaktervoll (*meritorious, deserving*)  
**Verdrängung, die**—(Psychologie) die Unterdrückung eines unangenehmen Gefühls bzw. Gedankens (*repression*)  
**verdrehen**—verstellen, ändern, verwirren (*to distort, misrepresent*)

**verehren**—achten (*to admire, honor*)  
**Verein, der**—die Organisation, der Klub  
**Vereinbarung, die**—das Abkommen, die Abmachung (*agreement*)  
**vereinen**—einigen, einsmachen, zusammen-tun  
**vereinfachen**—einfacher/simpler machen  
**vereinheitlichen**—standardisieren, gleich-machen (*to unify, standardize*)  
**Vereinigung, die**—<sup>1</sup>das Zusammenbringen von disparaten Teilen (*unification*); <sup>2</sup>der Verein, Klub  
**vereinsmeierisch**—mit der Mentalität eines [übertrieben] engagierten Klubmitglieds  
**Vereinsvorsitzende, die/der**—die Präsidentin/der Präsident eines Klubs  
**vererblich**—erbbar (*inheritable, hereditary*)  
**verfahren\***—vorgehen, arbeiten  
**• sich v.**—den falschen Weg fahren  
**Verfahren, das**—der Vorgang, die Arbeitsweise, der Prozeß  
**verfallen\***—in jmds Besitz übergehen (*to become the property of*)  
**• dem Wohlstand v.**—(*to become a slave to affluence*)  
**verfassen**—schreiben  
**Verfasser/in, der/die**—der/die Autor/in  
**Verfassung, die**—das Grundgesetz [der Bundesrepublik] (*constitution*)  
**verfassungsfeindlich**—antidemokratisch (*inimical to the constitution*)  
**verfassungsgemäß**—verfassungskonform, in Einklang mit dem Grundgesetz (*constitutional*)  
**verfehlt** (Partizip II: verfehlen)—falsch, daneben  
**verfeinern**—<sup>1</sup>verbessern; <sup>2</sup>feiner machen  
**verfestigen**—festmachen (*to strengthen, solidify*)  
**verflixt**—<sup>1</sup>kompliziert (*tricky*); <sup>2</sup>(Ausruf) (*darned!*)  
**verfolgen**—[einem Plan usw.] nachgehen (*to follow up [e.g. on a plan]*); <sup>2</sup>jagen, hetzen (*to pursue, persecute*)  
**Verfolgte, die/der**—<sup>1</sup>die/der Gesuchte (*wanted person*); <sup>2</sup>das Opfer des Hasses/der Diskriminierung (*persecuted person*)  
**Verfolgung, die**—(*pursuit, persecution*)  
**verfrüht**—zu früh  
**verfügen**  
**• über etwas v.**—(*to have something at one's disposal*)  
**Verfügung, die**  
**• sich zur V. stellen**—sich bereit erklären [ein Amt auszuüben] (*to make oneself available*)  
**• zur V. stehen**—bereit sein (*to be available*)

- zur **V. stellen**—bereitstellen (*to provide, make available*)
- verführen**—verlocken (*to seduce, entice*)
- Verführungskunst, die**—(*art of seduction*)
- Vergangenheitsbewältigung, die**—der Prozeß bzw. das Ergebnis des Versuchs, sich der Vergangenheit [der Geschichte] zu stellen, mit der Vergangenheit fertig zu werden (*dealing/coping with the [negative] past*)
- Vergangenheitsverpflichtung, die**—die Pflicht, die Vergangenheit nicht zu vergessen (*obligation to the past*)
- vergeblich**—umsonst, erfolglos (*vain, useless, fruitless*)
- vergehen\***—<sup>1</sup>weggehen, verschwinden; <sup>2</sup>ein Unrecht begehen (*to commit an offense*)
- **sich am Krieg v.**—(NS-Sprache) (*to do [the] war an injustice*)
- Vergehen, das**—das Verbrechen, illegales Handeln
- Vergeltung, die**—die Rache, Revanche (*revenge*)
- Vergewaltigung, die**—(*sexual assault, rape*)
- vergiften**—Gift geben (*to poison*)
- vergleichen\***—(*to compare*)
- Verhältnis, das**—die Beziehung, Relation (*relationship*)
- verhängnisvoll**—fatal, tragisch, katastrophal
- verhaften**—festnehmen (*to arrest*)
- verhalten\*** (sich)—(*to act, behave*)
- **sich zueinander v.**—zueinander stehen (*to relate to one another*)
- Verhaltensstandard, der**—der Benehmensstandard (*standard of behavior*)
- Verhaltensweise, die**—(*manner of behavior*)
- Verhandlung, die**—(*negotiation*)
- verheiratet** (Partizip II: verheiraten)—(*married*)
- verheißen\***—versprechen (*to promise*)
- Verhör, das**—die Vernehmung
- verhüten**—abwehren, verhindern (*to prevent, avert*)
- Verkäufer, der**—(*salesman*)
- Verkehr, der**—Autos, Busse etc. auf der Straße (*traffic*)
- Verkehrsmaschine, die**—(*commercial passenger airplane*)
- Verkehrsmittel, das**—das Transportmittel [z.B. Bus, Flugzeug]
- verkennen\***—<sup>1</sup>falsch sehen/beurteilen (*to mistake [someone/a situation]*); <sup>2</sup>nicht sehen, unterschätzen (*to underestimate*)
- Verkettung, die**—die Interrelation, die Verbindung (*chaining, interlinking, concatenation*)
- verkörpern**—repräsentieren, darstellen (*to embody*)
- Verkrüppelung, die**—(*crippling, deformity*)
- verkünden**—proklamieren
- verlängern**—länger machen, länger laufen lassen (*to lengthen, extend*)
- verlässlich**—zuverlässig, verantwortungsbewußt (*reliable*)
- Verlagerung, die**—die Verschiebung (*shift*)
- verlassen\***—[jmdn] allein lassen; [von einer Stadt] weggehen (*to leave*)
- **sich auf jmdn v.**—(*to rely on someone*)
- Verlauf, der**—der Gang, Kurs, Prozeß
- **im V.**—während (*in the course of*)
- verlaufen\***—passieren, entwickeln (*to proceed, turn out, develop*)
- Verlautbarung, die**—die Bekanntgabe, Veröffentlichung (*announcement*)
- Verlegenheit, die**—die Schwierigkeit, Unsicherheit, das Dilemma (*embarrassment*)
- Verleger, der**—(*publisher*)
- verleihen\***—<sup>1</sup>leihen (*to lend*); <sup>2</sup>zuerkennen, geben, überreichen (*to present, award*)
- verleiten**—verführen, verlocken (*to mislead*)
- verletzen**—<sup>1</sup>wehtun, kränken (*to injure, offend*); <sup>2</sup>überschreiten, nicht respektieren (*to violate*)
- Verleugnung, die**—(*denial*)
- verleumden**—diffamieren, diskreditieren
- verlockend** (Partizip I: verlocken)—anziehend, attraktiv
- verloren|gehen\***—(*to go missing*)
- Verlust, der**—der Schaden (*loss, injury*)
- **die Verluste** (Plural)—Tote und Verwundete [im Krieg] (*casualties*)
- vermeintlich**—angeblich, möglich
- Vermietung, die**—das Vermieten (*leasing, renting out*)
- vermischt** (Partizip II: vermischen)—nicht getrennt, durcheinander (*mixed*)
- vermitteln**—<sup>1</sup>schlichten (*to mediate*); <sup>2</sup>geben (*to give, convey*)
- vermögen\***—können, fähig sein
- Vermögen, das**—das Kapital, Geld, der Besitz
- Vermummte, die/der**—die/der Maskierte
- vermuten**—glauben, annehmen, für möglich halten (*to suspect, suppose*)
- vermutlich**—wahrscheinlich, anscheinend
- vernachlässigen**—sich nicht darum kümmern, vergessen (*to neglect*)
- vernehmen\***—<sup>1</sup>merken, wahrnehmen (*to perceive, become aware of*); <sup>2</sup>verhören (*to interrogate*)
- Verneinung, die**—das Nein-Sagen, die Negation
- vernichten**—zerstören, ausrotten (*to destroy, annihilate*)
- vernünftig**—verständlich, sinnvoll, klug, logisch
- veröffentlichen**—publizieren, [als Buch usw.] herausbringen, bekannt/publik machen
- verordnen**—vorschreiben, bestimmen, befehlen (*to prescribe, ordain, institute*)
- Verordnungsblatt, das**—eine amtliche Publikation, die Verordnungen (*decrees*) veröffentlicht
- Verpachtung, die**—die Vermietung (*lease, franchise*)
- Verpflegung, die**—die Ernährung, Speise, das Essen
- verpuffen**—schwach explodieren
- verraten\***—<sup>1</sup>[ein Geheimnis] bekanntmachen, preisgeben (*to betray [a secret]*); <sup>2</sup>denunzieren, betrügen (*to betray*)
- verrecken**—[wie ein Tier] sterben (*to die wretchedly*)
- verringern**—reduzieren
- verruht** (Adjektiv)—böse, schlecht, abschaulich
- versagen**—<sup>1</sup>scheitern (*to fail*); <sup>2</sup>verweigern (*to refuse*)
- versammeln**—zusammenbringen (*gather, assemble*)
- **sich v.**—zusammenkommen, tagen
- Versammlung, die**—die Tagung, das Treffen (*gathering, assembly*)
- Versammlungsfreiheit, die**—das Recht, sich zu versammeln (*freedom of assembly*)
- versauern**—sauer/schlecht werden (*to become acidic*)
- verschachtelt**—kompliziert (*encapsulated*)
- Verschachtelung, die**—(*encapsulation*)
- verschärfen**—schärfer/strenger machen (*to sharpen, tighten*)
- verscherzen**—durch Unaufmerksamkeit verlieren (*to lose, not live up to*)
- verschieben\***—<sup>1</sup>verrücken (*to shift*); <sup>2</sup>bis später aufschieben (*to postpone*)
- verschieden** (Adjektiv)—divers, unterschiedlich
- verschlagen** (Partizip II: verschlagen; Adjektiv)—<sup>1</sup>an eine [falsche] Stelle getrieben; <sup>2</sup>schlau
- verschleiern**—verheimlichen, verbergen (*to veil, conceal*)
- verschließen\***—fest zuschließen, zumachen
- verschlimmern**—[etwas] noch schlimmer machen
- Verschlingen, das**—das sehr schnelle Essen/Fressen
- Verschlingung, die**—das schnelle Essen
- Verschlossenheit, die**—das Nicht-Offen-Sein für neue, andere Ideen (Gegensatz: Aufgeschlossenheit)
- verschlüsseln**—kodieren
- verschrotten**—[ein Auto] wegwerfen (*to scrap*)

- verschweigen\***—verheimlichen, geheimhalten, ungesagt lassen
- verschwenden**—vergeuden (*to squander, waste*)
- Verschwörer, der**—Person, die an einem Komplott beteiligt ist (*conspirator*)
- verschwommen** (Partizip II: *verschwimmen*)—unklar, undeutlich
- versehen** (Partizip II: *versehen*) (+ mit)—versorgt, vorbereitet (*provided/supplied with*)
- versessen**—(*crazy about*)
- versichern**—<sup>1</sup>sicher gehen (*to ensure*); <sup>2</sup>(*to insure*); <sup>3</sup>beteuern, bestätigen (*to affirm, confirm*)
- Versicherung, die**—(*insurance*)
- Versöhnung, die**—(*reconciliation*)
- Versorgung, die**—die Zufuhr, Bereitstellung (*provision; maintenance, support*)
- Verständigung, die**—<sup>1</sup>die Kommunikation (*understanding*); <sup>2</sup>die Einigung, Zustimmung (*agreement*)
- Verständigungshindernis, das**—die Kommunikationsbarriere
- verständlich**—klar, begreifbar, plausibel (*understandable*)
- Verständnis, das**—(*understanding, comprehension*)
- verstärken**—stärker machen, intensivieren
- Verstand, der**—der Intellekt, die Vernunft
- verstecken**—unsichtbar/unauffällig machen (*to hide*)
- verstellen** (sich)—sich anders geben als man ist
- versterben\***—sterben
- Verstrahlung, die**—eine radioaktive Überdosis (*radiation [over]exposure*)
- Versuch, der**—die Probe, das Experiment (*attempt, try*)
- Versuchsperiode, die**—eine Zeitspanne zum Testen/Experimentieren
- Vertagung, die**—der Aufschub (*postponement, adjournment*)
- Verteidigung, die**—der Schutz, die Abwehr (*defense*)
- Verteidigungsministerium, das**—(*Ministry of Defense*; [USA ≈] *Pentagon*; [CDN ≈] *Department of Defense*)
- verteilen**—austeilen (*to distribute*)
- vertiefen**—intensivieren, erweitern, verbessern
- verträumt**—idyllisch (*dreamy*)
- Vertrag, der**—das Abkommen (*treaty*)
- vertrauen** (+ Dativ)—(*to trust*)
- Vertrauen, das**—(*trust, confidence*)
- vertraulich**—geheim, privat (*confidential*)
- Vertraulichkeit, die**—die Diskretion, Verschwiegenheit (*confidentiality*)
- vertraut**—bekannt, nicht fremd
- Vertraute, die/der**—eine gute Freundin/ein guter Freund (*confidante, confidant*)
- vertreiben\***—wegdrängen, fortjagen, deportieren
- Vertreibung, die**—das Wegjagen (*expulsion*)
- vertreten\***—repräsentieren
- **eine Meinung v.**—argumentieren, eine Meinung/Ansicht vorbringen
- Vertreterschaft, die**—eine Gruppe von Vertretern
- Vertretung, die**—die Repräsentation, Delegation
- verüben**—[ein Verbrechen] ausführen, tun (*to commit, to do*)
- verunsichern**—unsicher machen
- verursachen**—auslösen, herbeiführen (*to cause*)
- verurteilen**—schuldig sprechen (*to convict, sentence, condemn*)
- vervollständigen**—komplett/fertig machen
- verwahren**—aufbewahren, aufheben (*to keep, put away safely*)
- verwahrlost**—im schlechten Zustand, vernachlässigt
- verwalten**—“managen” (*to administer*)
- Verwaltung, die**—(*administration*)
- verwandeln**—verändern, transformieren
- verwandt**—Teil der selben Familie (*related*)
- verwechseln**—vertauschen, nicht unterscheiden können (*to confuse, mix up*)
- Verwechslung, die**—die Konfusion, die Verwirrung/Vertauschung, das Mißverständnis
- verweigern**—<sup>1</sup>ablehnen, nicht annehmen (*to refuse*); <sup>2</sup>nicht geben (*to withhold*)
- verweisen\***—hinweisen (*to refer [to]*)
- verwenden\***—gebrauchen, benutzen (*to utilize, use*) (auch als schwaches V.)
- Verwendungsweise, die**—die Art, wie etwas benutzt wird (*manner of application*)
- verwickelt**—beteiligt (*involved, implicated*)
- verwirklichen**—wirklich machen, realisieren
- verwirklichungsfreudig**—(*enthusiastic about realizing [new] possibilities*)
- verwirren**—durcheinanderbringen, verunsichern (*to mix up, confuse*)
- verwitwet**—(*widowed*)
- Verwüstung, die**—die Zerstörung, Vernichtung, Destruktion
- verwunden**—verletzen (*to wound, to injure*)
- Verzeichnis, das**—die Liste, das Register, der Katalog
- verzichten**
- **auf Gewalt v.**—Gewalt aufgeben (*to renounce violence*)
- **auf eine Erklärung v.**—von einer Erklärung absehen (*to dispense with an explanation*)
- verzweifeln**—die Hoffnung aufgeben (*to despair, abandon hope*)
- Vetter, der**—der Cousin
- vielfach**—oft, mehrfach
- vielfältig**—divers
- vieligeliebt**—sehr geliebt (*well-beloved*)
- vieligepüßt**—oft getestet
- vieligepühmt**—sehr gelobt/geehrt
- vieligestaltig**—(*varied in shape and form, multifarious*)
- vielmehr**—(*rather, on the contrary*)
- vielseitig**—(*versatile, varied*)
- vierfach**—viermal
- viertürig**—mit vier Türen
- Virginia, die**—(Metapher) die Zigarette [aus Virginia-Tabak]
- Völkerwanderung, die**—die Massenmigration
- völkisch**—(NS-Sprache) rassistisch, dem [deutschen] Volk zugehörig
- völlig**—total, ganz
- Vokal, der**—(*vowel*)
- Volksabstimmung, die**—der Volksentscheid (*referendum*)
- Volksbewaffnung, die**—(*provision of arms to citizens*)
- Volksferne, die**—(NS-Sprache) (*remoteness from the Volk*)
- Volksfremdheit, die**—(NS-Sprache) (*[biological] estrangement from the Volk*)
- Volksgemeinschaft, die**—(NS-Sprache) (*[racial] community of the [German] Volk*)
- Volksgenosse, der**—(NS-Sprache) Mitglied/Angehöriger des [deutschen] Volkes
- Volksgerichtshof, der**—(NS-Sprache) ein nationalsozialistisches Sondergericht für politische Fälle
- Volkshochschullehrer, der**—(*adult education instructor/teacher*)
- Volkskammer, die**—das Parlament der [ehemaligen] DDR
- Volkschule, die**—(veraltet für: Grundschule), allgemeinbildende Schule
- Volkssturm, der**—(NS-Sprache) (*national guard, militia*)
- Volkstrauertag, der**—deutscher Feiertag zum Gedenken an die Gefallenen und Opfer der Weltkriege (*[German] memorial day*)
- volkstümlich**—populär (*folksy*)
- Volksverrat, der**—(NS-Sprache) der Verrat am Volk (*betrayal of the Volk*)
- Volksweisheit, die**—(*folk wisdom/knowledge*)
- Volkszählung, die**—(*census*)
- vollbringen\***—erreichen, ausführen (*to accomplish*)
- vollenden**—beenden, abschließen, zu Ende bringen, perfektionieren

**vollgeladen**—sehr voll, vollgepackt  
**Volljährige, die/der**—die/der Erwachsene (*adult*) (Gegensatz: die/der Minderjährige)  
**Vollkommenheit, die**—die Perfektion  
**Vollpension, die**—[Hotelzimmer] mit Frühstück, Mittag- und Abendessen  
**vollständig**—komplett, fertig, total  
**vollstrecken**—ausführen, durchführen (*to carry out*)  
**Vollzähligkeit, die**—die Vollständigkeit, Komplettheit  
**vollziehen\***—machen, erfüllen, beenden (*to execute, effect*)  
 • **die vollziehende Gewalt**—die Exekutive (*executive power*)  
 • **sich v.**—geschehen  
**volt**—(Wortspiel auf:) <sup>1</sup>wollt (wollen); und <sup>2</sup>Volt—Stromeinheit  
**vonnöten**—nötig, notwendig (*necessary*)  
**voran|stellen**—an den Anfang stellen/plazieren  
**voraus|sagen**—prophezeien (*to predict*)  
**voraus|sehen\***—erraten, im voraus wissen (*to foresee*)  
**voraus|setzen**—annehmen (*presuppose, assume*)  
**Voraussetzung, die**—<sup>1</sup>die Vorbedingung (*prerequisite, precondition*); <sup>2</sup>die Annahme, die Vermutung  
**vorbei|sauen**—sehr schnell vorbeifahren  
**vorbelastet**—kontaminiert  
**vor|bereiten**—beginnen, fertigmachen (*to prepare*)  
**Vorbildung, die**—(*educational background*)  
**Vordenker, der**—der Stratege, Ideologe (*someone who thinks ahead or for others*)  
**Vordruck, der**—das Formular (*preprinted form*)  
**voreingenommen**—nicht objektiv (*prejudiced*)  
**Vorfahr, der**—der Urahne (*ancestor*)  
**Vorgänger, der**—(*predecessor*)  
**Vorgang, der**—<sup>1</sup>der Vorfall, das Ereignis (*occurrence*); <sup>2</sup>der Prozeß  
**vor|gehen\***—handeln (*to proceed*)  
**Vorgehensweise, die**—die Methode  
**Vorgestellte, das**—das Ausgedachte, das Imaginäre  
**vorgestrig**—(ablehnend) überholt, sehr altmodisch (*antiquated*)  
**vorhanden** (Adjektiv)—existierend (*available, at hand*)  
 • **v. sein**—existieren  
**vorhergehend** (Partizip I: vorhergehen)—vorherig (*previous, preceding*)  
**vor|herrschen**—dominieren, wichtiger sein  
**vorig**—vorhergehend  
**Vorkaufsrecht, das**—(*right of first refusal*)

**vor|kommen\***—<sup>1</sup>vorhanden sein, existieren; <sup>2</sup>passieren  
 • **es kommt mir vor**—es scheint mir (*it seems to me*)  
**vorläufig**—momentan, provisorisch, vorerst (*interim*)  
**Vorlage, die**—das Muster, Modell  
**vor|legen**—zeigen, präsentieren  
**Vorleistung, die**—die Vorauszahlung (*advance [payment]*)  
**Vorletzte, die/der**—(*next to last person*)  
**vor|liegen\***—vorhanden sein (*to be at hand*)  
**Vormarsch, der**—(*advance*)  
**vor|nehmen\***—planen, beabsichtigen, sich verpflichten  
**vornehmlich**—hauptsächlich (*mainly*)  
**vornherein**  
 • **von v.**—von Anfang an  
**Vorort, der**—die Vorstadt (*suburb*)  
**vorrücken**—(*to advance*)  
**Vorsatz, der**—die Absicht (*premeditation*)  
**Vorschau, die**—die Voraussage, Vorhersage (*preview*)  
**vor|schlagen\***—anbieten, empfehlen (*to propose, suggest*)  
**vor|schreiben\***—verordnen, erfordern (*dictate, prescribe*)  
**vor|sehen\***—planen, bestimmen (*to intend, plan, provide*)  
**Vorsicht, die**—(*caution, care*)  
**vorsichtig**—sorgfältig (*cautious, careful*)  
**Vorsitzende, die/der**—(*president, chair[person]*)  
**vor|sorgen**—vorbeugen (*to make provisions*)  
**Vorsprung, der**—der Vorteil, die Führung (*lead*)  
**Vorstand, der**—<sup>1</sup>das Direktorium (*board of directors*); <sup>2</sup>die/der Vorsitzende  
**Vorstandsmitglied, das**—der Direktor, Manager (*member of the board*)  
**vor|stellen**—<sup>1</sup>bekannt machen (*to introduce*); <sup>2</sup>vorführen (*to present*)  
 • **stell' dir folgendes vor!**—(*imagine the following!*)  
**Vorstellung, die**—<sup>1</sup>die Betrachtung, Idee; <sup>2</sup>die Darstellung, Präsentation  
**vor|stoßen\***—vordringen (*to push forward, advance*)  
**vor|täuschen**—lügen, erfinden, simulieren (*to pretend, feign*)  
**Vortrag, der**—die Rede, Ansprache  
**vor|tragen\***—eine Rede halten, berichten, referieren  
**vorüber**—vorbei  
**vorübergehend**—kurzfristig, temporär  
**Vorurteil, das**—vorgebildete Meinung (*prejudice*)  
**Vorwand, der**—die Ausrede, vorgetäuschte Berechtigung (*pretext*)

**vorweg**—einleitend, beginnend, vorausgesetzt  
**vorweg|nehmen\***—antizipieren (*to anticipate*)  
**vorwiegend**—hauptsächlich, meist

**W**

**wach**—aufmerksam (*awake, alert, receptive*) (Gegensatz: schlafend)  
**wach|halten\***—lebendig erhalten, nicht einschlafen lassen, nicht vergessen (*to keep alive*)  
**wachsen\***—größer/stärker werden, zunehmen (*to grow*)  
**Wachstumsgesellschaft, die**—eine Gesellschaft, die auf Wachstum basiert (*growth economy*)  
**wählen**—<sup>1</sup>die Stimme abgeben (*to vote*); <sup>2</sup>sich entscheiden (*to choose*); <sup>3</sup>aussuchen (*to select*)  
**währen**—(an-)dauern  
**Währungsreform, die**—Geldreform (*currency reform*)  
**Wärmequelle, die**—wo die Wärme/Hitze herkommt  
**Wäschehersteller, der**—jmd, der Wäsche produziert  
**Waffe, die**—ein defensiver bzw. offensiver Gegenstand [z.B. die Pistole, Bombe, das Gewehr] (*weapon*)  
**wagen**—riskieren  
**Waffenstillstand, der**—(*truce*)  
**Wahl, die**—<sup>1</sup>Wählen [als politischer Akt] (*election*); <sup>2</sup>die Entscheidung (*choice, selection*)  
 • **in die engere W. kommen**—in die Endrunde kommen, zu den Finalisten gehören (*to get onto the short list*)  
**Wahlkreis, der**—das Gebiet einer Wahl (*constituency*; [USA ≈] *electoral district*; [CDN ≈] *riding*)  
**Wahlverhalten, das**—Verhalten bei Wahlen (*electoral behavior*)  
**wahr**—richtig, echt (*true*) (Gegensatz: falsch)  
**wahren**—sichern, schützen (*to safeguard, maintain*)  
**wahrhaben wollen**—akzeptieren  
**Wahrhaftigkeit, die**—die Wahrheit, Ehrlichkeit  
**Wahrheit, die**—die Realität, Wirklichkeit (*truth*) (Gegensatz: die Lüge)  
 • **der W. ins Auge schauen**—(*to face [up to] the truth*)  
**Wahrheitsforschung, die**—die Suche nach der Wahrheit; der Versuch, die Wahrheit herauszufinden

- wahrheitsgemäß**—der Wahrheit entsprechend (*truthful, in accordance with the truth*)
- wahrheitsgetreu**—der Wahrheit entsprechend
- Wahrheitskern, der**—(*kernel of truth*)
- wahrlich**—wirklich, wahrhaftig
- wahr|nehmen\***—bemerken, gewahr werden (*to perceive*)
- Wahrnehmung, die**—(*perception*)
- Wahrscheinlichkeitsgrad, der**—(*degree of probability*)
- Waldbeamte, der**—der Förster
- Walküre, die**—(germanische Mythologie) die "Totenwählerin" [nimmt tote Kriegsheroen zum Ort der Gefallenen ("Walhallen")]
- walten**—herrschen, regieren (*to rule, govern*)
- Wanze, die**—<sup>1</sup>ein Insekt, die Laus; <sup>2</sup>das Abhörgerät, Gerät zur akustischen Überwachung (*electronic eavesdropping device, bug*)
- Wappen, das**—symbolisches Zeichen für eine Familie/Dynastie/ein Land (*coat of arms*)
- Wappentier, das**—symbolisches Tier auf einem Wappenbild
- Waschmittel, das**—Seife für Kleider (*laundry detergent*)
- watt**—(Wortspiel auf: <sup>1</sup>wat (Norddeutsch für: was); <sup>2</sup>Watt—Stromeinheit)
- WC [= Water Closet]**—die Toilette, das Klo
- Weberaufstand, der**—die Rebellion der Weber im Jahre 1844 in Schlesien
- wechseln**—<sup>1</sup>ändern (*to change*); <sup>2</sup>austauschen (*to change*)
- weder . . . noch . . .**—(*neither . . . nor . . .*)
- Wegfall, der**—das Weglassen, der Ausfall (*discontinuation, cessation*)
- weg|lassen\***—auslassen, überspringen
- weg|schmeißen\***—wegwerfen (*to throw away*)
- weg|streichen\***—(*to cross out*)
- wegweisend**—bahnbrechend
- wehen**—im Wind flattern, blasen (*to wave, flutter*)
- Wehr, die**—der Schutz, die Befestigung (*resistance, bulwark, defense*)
- **sich zur W. setzen**—sich wehren, sich verteidigen (*to defend oneself*)
- Wehrdienst, der**—der Militärdienst
- wehren** (sich)—<sup>1</sup>nicht mitmachen (*to offer resistance*); <sup>2</sup>sich verteidigen (*to defend oneself*)
- wehret** [= wehrt] (Imperativ: wehren)
- Wehrmacht, die**—frühere Bezeichnung für die deutsche Armee, das deutsche Heer
- Wehrpflicht, die**—(*compulsory military service*)
- weichen\***—nachgeben (*yield, give in*)
- weise** (Adjektiv)—klug, erfahren (*wise*)
- Weise, die**—die Art, Methode (*way, manner*)
- **in irgendeiner W.**—irgendwie (*in any way, in some way*)
- Weißkopfseeadler, der**—Adler mit weißem Kopf [das US-amerikanische Wappentier] (*bald eagle*)
- Weisung, die**—der Befehl, Auftrag
- Weitenmesser, der**—ein Gerät, um Distanzen zu messen (*instrument for measuring distance*)
- Weiterbildung, die**—(*continuing education*)
- weiter|führen**—wetermachen, nicht beenden
- weiter|reichen**—weitergeben
- weitgehend**—vorwiegend, hauptsächlich, zum größten Teil
- weithin**—weitgehend, weit im Umkreis, bis in weite Entfernung
- Welle, die**—(*wave*)
- Welt, die**—die Erde (*world*)
- **zur W. kommen**—geboren werden
- Weltraum, der**—(*outer space*)
- Weltsicht, die**—die Weltanschauung, Philosophie (*worldview*)
- Wende, die**—die Richtungsänderung, der Umschwung (*change*)
- wenden**—umkehren (*turn, turn around*)
- wenden\*** (sich)—[um] drehen
- **sich an jmdn w.**—an jmdn appellieren, jmdn fragen
- wenn**
- **w. Sie so wollen**—(*if you will*)
- Werbefernsehen, das**—Werbung/Reklame im Fernsehen
- Werbeleute, die** (Plural)—Werbetexter, PR-Leute
- werben\***—<sup>1</sup>Reklame machen (*to advertise*); <sup>2</sup>rekrutieren (*to recruit*)
- Werbespot, der**—die Werbung, Reklame im Fernsehen
- Werbespruch, der**—eine Phrase, ein Ausdruck aus der Werbung
- Werbetext, der**—der Text für eine Werbung
- Werbung, die**—die Reklame (*advertising*)
- Werk, das**
- **die guten Werke**—(*good works*)
- Werkswohnung, die**—Dienstwohnung, Betriebswohnung [eine Wohnung, die der Firma gehört und an die Arbeiter vermietet wird]
- werktätig**—arbeitend
- Wert, der**—die Wichtigkeit, der Preis (*value*)
- werten**—(*to evaluate, classify*)
- Wertordnung, die**—die Klassifizierung der Werte (*ranking of values*)
- wertvoll**—von großem Wert (*valuable*)
- Wesen, das,**—<sup>1</sup>die Essenz; <sup>2</sup>der Bereich
- (als Suffix)—ein Bereich, System [z.B. Finanzwesen, Schulwesen]
- Wesensverantwortung, die**—(Philosophendeutsch) ([*taking*] *responsibility for the essence of matters*)
- wesentlich**—wichtig, primär, essentiell
- Wettbewerb, der**—das Preisausschreiben (*competition, contest*)
- Wichtigtuerei, die**—(*taking one's self too seriously*)
- wider** (Präposition + Akkusativ)—gegen
- widerlegen**—das Gegenteil beweisen (*to refute*)
- widersetzen** (sich + Dativ)—sich dagegen setzen, widerstehen (*to oppose, resist*)
- widersprechen\*** (+ Dativ)—(*to contradict*)
- Widerspruch, der**—<sup>1</sup>der Gegensatz (*contradiction*); <sup>2</sup>(*objection*)
- widersprüchlich**—kontradiktorisch
- Widerstand, der**—die Opposition
- Widerstandsbewegung, die**—die Oppositionsbewegung (*resistance movement*)
- Widerstandskraft, die**—(*strength to oppose, resistance strength*)
- **Widerstandskräfte, die** (Plural)—die Mitglieder des [politischen] Widerstands (*resistance forces*)
- Widerstandsrecht, das**—das Recht, Widerstand zu leisten [vgl. Artikel 20 des deutschen Grundgesetzes]
- widerstehen\*** (+ Dativ)—(*to resist, withstand*)
- widerstreben** (+ Dativ)—(*to resist, oppose, struggle against*)
- Wiederaufbau, der**—die Rekonstruktion, Wiederherstellung (*reconstruction*)
- Wiederaufbereitungsanlage, die**—(*reprocessing facility [for nuclear wastes]*)
- Wiedereinführung, die**—(*reintroduction*)
- wieder|erstarken**—wieder stark werden
- Wiedergutmachung, die**—(*reparation*)
- wieder|herstellen**—restaurieren
- Wiederherstellung, die**—die Rekonstruktion, Restauration
- wieder|kehren**—zurückkommen, sich wiederholen
- wiederum**—(*on the other hand*)
- wieder|vereinen**—getrennte Teile wieder zusammmentun (*to reunify*)
- Wiedervereinigung, die**—die Wiedervereinigung von getrennten Teilen (*reunification*)
- Wiese, die**—eine natürliche Grasfläche (*meadow*)
- willen**
- **um des Spielens w.**—wegen des Spielens (*for the sake of playing*)

**Willkür, die**—das Belieben (*caprice, arbitrariness*)

**Wimpern, die** (Plural)—kleine, kurze Haare um die Augen (*eyelashes*)

**Windel, die**—<sup>1</sup>ein Baby trägt Windeln (*diapers*); <sup>2</sup>(Dialekt: das Windl)—ein leichter Wind, eine Brise

**winden\***—(<sup>1</sup>to wind, twirl; <sup>2</sup>to bind a wreath)

**wirken**—effektiv sein (*to have an effect*)

**Wirklichkeit, die**—die Realität; die Wahrheit

• **der W. entsprechen**—stimmen, wahr sein (*to conform with reality*)

**wirksam**—effektiv

**Wirkung, die**—die Folge, die Reaktion, das Resultat, der Effekt

**Wirtschaft, die**—die Ökonomie

**wirtschaften**—den Haushalt führen (*to run the household*)

**Wirtschaftsaustausch, der**—der Warenaustausch, Import-Export

**Wirtschaftspolitik, die**—(*economic policy*)

**Wirtschaftswunder, das**—Westdeutschlands erstaunlich schnelles ökonomisches Wachstum nach 1948 (*economic miracle*)

**Wirtschaftszweig, der**—ein bestimmter Teil der Ökonomie [z.B. die Automobilindustrie]

**Wissen, das**—die Kenntnis[-se] (*knowledge*)

**Wissenschaft, die**—das Studium, die Lehre, das Forschungsgebiet

**Wissenschaftler, der**—der Akademiker, Forscher [im Deutschen sind Wissenschaftler nicht nur Chemiker, Physiker, usw.; auch Politologen, Germanisten usw. gelten als Wissenschaftler] (*scientist, academic, researcher*)

**Witterung, die**—<sup>1</sup>der Geruchssinn (*sense of smell*); <sup>2</sup>das Wetter

**Wochenblatt, das**—eine Zeitschrift, die einmal die Woche herauskommt

**Wörterbrigade, die**—(Metapher) "Wort-Soldaten": viele Wörter, die Gebiete erobern wollen

**wörterbuchartig**—wie im Wörterbuch (*dictionary-like*)

**wörtlich**—Wort für Wort

**wohl**—möglich, denkbar, vielleicht, wahrscheinlich

• **wohl doch** (*indeed, to be sure*)

**wohlgeboren**—(veralteter Titel) (*excellency, esquire*)

**Wohlstand, der**—der hohe Lebensstandard

**Wohlstandsgesellschaft, die**—(*affluent society*)

**wohlverwahrt**—(*well-guarded, in safe-keeping*)

**Wohninheit, die**—(*dwelling unit*)

**wohnhaft**—ansässig, daheim

**Wohnheim, das**—(*hostel, [seniors'] home, [student] residence/dorm*)

**wohlich**—gemütlich, schön zum Wohnen

**Wohnraum, der**—die Wohnung (*living space*)

**Wohnungsbaugenossenschaft, die**—eine Gruppe, die billige Wohnungen ohne Profit baut (*cooperative housing construction society*)

**Wohnungswechsel, der**—der Umzug (*change of residence, move*)

**Wohnungswirtschaft, die**—staatliches "Management" von Wohnungen

**Wohnviertel, das**—die Wohngegend, ein Stadtteil mit vielen Wohnungen (*residential area*)

**Wolkenmeer, das**—(Metapher) sehr viele Wolken

**Wortlaut, der**—der Text

**Wortschatz, der**—das Vokabular

**Wortstellung, die**—die Wortfolge [wo die Wörter im Satz stehen]

**worum**

• **w. es geht**—wovon es handelt (*what it is about*)

**wühlen**—heftig graben

**würdig**—ehrenwert (*worthy, respectable*)

**würdigen**—<sup>1</sup>anerkennen (*to honor*); <sup>2</sup>respektieren, achten (*to value*); <sup>3</sup>loben (*to praise*)

**würgen**—(*to choke*)

**Wüste, die**—eine einsame, trockene Landstrecke (*desert*)

**würzig**—zornig, rasend

**Wunde, die**—<sup>1</sup>die Verletzung (*wound*); <sup>2</sup>(bildlich) eine böse Erinnerung

**Wurzel, die**—(*root*)

**Wut, die**—der Zorn, die Rage

**Z**

**z.B.** [= zum Beispiel]—(*e.g., for example*)

**z.T.** [= zum Teil]—teilweise

**z.Zt.** [= zur Zeit]—jetzt, im Moment

**zählen**—<sup>1</sup>numerieren; <sup>2</sup>wichtig sein (*to count*)

• **dazu z.**—dazugehören

**Zählung, die**—<sup>1</sup>das Zählen; <sup>2</sup>die Volkszählung (*census*)

**Zahl, die**—die Nummer, Menge

**zahlreich**—viel[e], eine große Zahl

**Zahntechniker, der**—(*dental technician*)

**Zauber, der**—die Faszination, Begeisterung (*magic*)

**ZDF** [= Zweites Deutsches Fernsehen]—ein deutscher Fernsehsender [Kanal 2]

**Zeichen, das**—das Merkmal, Symbol

**Zeichensetzung, die**—die Interpunktion (*punctuation*)

**zeichnen**—<sup>1</sup>skizzieren, ein Bild machen; <sup>2</sup>unterschreiben

**Zeigefinger, der**—der zweite Finger (neben dem Daumen) (*index finger*)

**Zeile, die**—<sup>1</sup>die Linie (*line*); <sup>2</sup>die Reihe (*row*)

**Zeit, die**

• **in jüngerer Z.**—vor kurzer Zeit

**Zeitalter, das**—die Epoche, Ära

**Zeitschrift, die**—das Journal, Magazin, die Illustrierte

**Zeitspanne, die**—der Zeitraum, Zeitabschnitt (*period*)

**Zeitungsanzeige, die**—die Annonce (*newspaper advertisement*)

**Zeitungsbericht, der**—ein Artikel/eine Reportage in der Zeitung

**zeitweise**—selten, wenig

**zensieren**—(*to censor*)

**Zensor, der**—(*censor*)

**Zensur, die**—(*censorship*)

**zerbrechen\***—kaputt gehen

**zerfallen\***—auseinanderfallen, zerteilen, auflösen

**zerfetzen**—zerreißen (*to tear to pieces, shred*)

**Zerrbild, das**—verstellte Perspektive (*distortion*)

**zerreißen\***—zerfetzen, [gewaltig] in kleine Stücke reißen (*to tear to pieces*)

**zerrissen** (Partizip II: zerreißen)—zerstört

**zerschießen\***—in kleine Stücke schießen (*to shoot to pieces*)

**Zerschlagung, die**—die Zerstörung, Destruktion, Auseinanderbrechung

**zerschmettern**—vernichten, zerstören, demolieren

**zerschneiden\***—zerteilen, in Stücke schneiden (*to cut/carve up*)

**zerstören**—vernichten, total kaputt machen

**Zerstrittenheit, die**—der Konflikt, die Kontroverse

**zetern**—klagen, schreien (*to clamor*)

**Zettel, der**—ein Blatt Papier

**Zeuge, der**—(*witness*)

**zeugen**—Zeuge sein (*to bear witness*)

**ziehen\***—<sup>1</sup>gehen (*to move, go, advance*); <sup>2</sup>{*pull, draw*}

• **die Konsequenzen z.**—(<sup>1</sup>to draw conclusions; <sup>2</sup>[esp.] to resign)

**Ziel, das**—die Absicht, der Zweck (*goal, aim*)

**zielen**—anlegen, anschlagen (*to aim*)

**Zisterziensermönch, der**—der Klosterbruder (*Cistercian monk*)

**Zitat, das**—(*quotation*)

- zitieren**—Wort für Wort wiederholen/wiedergeben
- Zivildienst, der**—sozialer Dienst [z.B. im Altersheim, im Krankenhaus] als Ersatz zum Wehrdienst (*alternative service*)
- Zivildienstleistende, der**—jmd im Zivildienst
- zögern**—zaudern (*to hesitate*)
- Zoll, der**—<sup>1</sup>(altes Maß) (*inch*); <sup>2</sup>(*customs [duty]*)
- Zote, die**—der Witz
- zucken**—eine rasche Bewegung machen
- Zuckermäuschen, das**—(ugs.) (*sweetie pie, sweetheart*)
- Zuckerschneckerl, das**—(ugs.) (*sweetie pie, sweetheart*)
- zügig**—schnell
- zünden**—anmachen, explodieren lassen (*to ignite*)
- zufällig**—durch Zufall (*by coincidence*)
- zufolge** (+ Dativ)—laut, nach, entsprechend (*according to*)
- zufrieden**—vergnügt (*satisfied, content*)
- **sich z. geben**—(*to be satisfied*)
- zuführen**—geben (*to supply*)
- zugänglich**—(*accessible*)
- Zugang, der**—der Zutritt (*access*)
- zulgeben\***—gestehen, bekennen (*to concede, confess, admit*)
- Zugehörigkeit, die**—Mitgliedschaft/Angehörigkeit (*membership, affiliation*)
- Zugereiste, die/der**—Person, die in eine "fremde" Region gezogen ist [z.B. eine Berlinerin, die nach Bayern kommt]
- zugleich**—simultan, zur selben Zeit
- zulgreifen\***—zufassen, nehmen
- zugrunde**—<sup>1</sup>als Basis; <sup>2</sup>kaputt
- zugrundeliegend** (Partizip I: zugrundeliegen)—als Basis dienend
- Zugtier, das**—ein Tier, das etwas zieht/ziehen muß [z.B. ein Esel]
- zugunsten** (+ Genitiv)—um . . . willen, zu Liebe (*to the benefit of, in favor of*)
- zugute** (+ Dativ)—(*to the benefit/advantage of*)
- Zuhörer, der**—ein Mitglied des Publikums, die Hörerschaft (*[listening] audience*)
- zukünftig**—in der Zukunft, von jetzt an
- zukunftsreich**—vielversprechend, mit einer großen Zukunft
- Zukunftsverpflichtung, die**—(Politikerdeutsch) (*obligation to the future*)
- zukunftsweisend**—fortschrittlich (*forward-looking*)
- zulassen\***—<sup>1</sup>erlauben (*to allow*); <sup>2</sup>annehmen, registrieren (*to register*)
- zuletzt**—als Letztes, am Ende, zum Schluß
- zuliebe** (+ Dativ)—(*for the sake of*)
- zumal**—da, [besonders] weil (*especially since, particularly because*)
- zumindest**—mindestens, wenigstens (*at least*)
- zumute**
- **mir ist . . . zumute**—(*I feel like . . .*)
- zunächst**—erstens, als erstes
- zulnehmen\***—größer/stärker/mehr werden
- zunehmend** (Partizip I: zunehmen)—immer mehr (*increasing[ly]*)
- zulordnen**—sortieren, klassifizieren, passend zusammentun (*to sort, match up, join*)
- zulrechnen**—mitzählen (*to include, class [with]*)
- zurecht|rücken**—<sup>1</sup>korrigieren, klar machen (*to put straight*); <sup>2</sup>aufrecht stellen (*to straighten up*)
- zurecht|weisen\***—schimpfen
- Zurechtweisung, die**—die Verweisung, der Vorwurf (*reprimand, reproof*)
- zurück|erobern**—wiedergewinnen
- zurück|führen**—zum Ursprung führen (*to lead back, to trace back*); <sup>2</sup>(*to attribute*)
- zurück|gehen\***—weniger werden, abnehmen
- zurück|greifen\***
- **auf etwas z.**—sich auf etwas stützen (*to fall back on, refer to something*)
- zurückhaltend** (Partizip I: zurückhalten)—reserviert, schweigsam, diskret
- zurück|stehen\***—verzichten (*to stand back*)
- zurück|strahlen**—reflektieren
- zurück|stufen**—degradieren, für weniger wichtig halten
- zurück|ziehen\***—rückgängig machen (*to withdraw*)
- zulrufen\***—hinüberryufen, laut sagen, erklären, kundgeben
- zusätzlich**—außerdem, obendrein (*in addition to*)
- zusammen|brechen\***—zerfallen (*to collapse*)
- Zusammenbruch, der**—der Zerfall, die Auflösung (*collapse, breakdown*)
- zusammen|fassen**—als Resümee formulieren (*to summarize*)
- zusammen|finden\***—zusammenkommen
- zusammen|führen**—zusammenbringen, kombinieren (*to bring together*)
- zusammen|hängen\***—konsistent sein, mit etwas in Verbindung stehen
- zusammen|halten\***—<sup>1</sup>nicht separieren; <sup>2</sup>sich gegenseitig helfen (*to hold together*)
- Zusammenhang, der**—der Kontext, das Verhältnis, die Beziehung (*context, connection*)
- zusammen|kleben**—<sup>1</sup>aneinander festmachen (*to glue together*); <sup>2</sup>fest miteinander verbunden sein (*to stick together [like glue]*)
- zusammen|setzen**—<sup>1</sup>(*to combine, put together*); <sup>2</sup>aufbauen (*to put together, assemble*)
- Zusammensetzung, die**—das Kompositum (*compound word*)
- Zusammenspiel, das**—das Zusammenwirken (*interplay*)
- zusammen|stellen**—vorbereiten, anfertigen zusammenbringen (*to put together, prepare*)
- Zusammenstellung, die**—die Kombination
- Zuschlag, der**—die Preiserhöhung, der Preiszuschlag (*surcharge*)
- zulschlagen\***—zusprechen (*to award*)
- zulspitzen**—verschärfen (*to intensify, worsen*)
- zulsprechen\***—anerkennen (*to recognize, award, grant*)
- zuständig**—verantwortlich, kompetent (*competent, responsible*)
- Zuständigkeit, die**—(*area of competence, responsibility*)
- zustande|kommen\***—passieren, verwirklicht werden, entstehen
- zulstellen**—liefern (*to deliver*)
- zulsteuern**—in eine bestimmte Richtung lenken (*to steer/aim at*)
- zulstimmen**—"ja" sagen, affirmieren (*to agree, consent*)
- zutiefst**—sehr tief (*very deeply*)
- zultreffen\***—richtig sein, stimmen, passen
- zuverlässig**—sicher, verlässlich (*reliable, dependable*)
- Zuversicht, die**—das Vertrauen, der Optimismus (*confidence*)
- zuvor**—eher, früher
- Zuwachs, der**—die Ausdehnung/Erweiterung/Vermehrung (*increase*)
- zuweilen** (Adverb)—ab und zu, hin und wieder, manchmal
- zulwenden\***—(*to turn toward, to devote to*)
- Zuwendung, die**—die finanzielle Hilfe, Beihilfe
- Zwang, der**—der Trieb, Druck, die Gewalt (*force, compulsion, obligation*)
- Zwangsarbeit, die**—die Sklavenarbeit (*forced labor*)
- Zwangsernährung, die**—die Ernährung einer Person gegen ihren Willen (*forced feeding*)
- Zwangssterilisierung, die**—die unfreiwillige Sterilisation
- Zwangsverpflichtung, die**—(*impressment into military service*)
- Zweck, der**—die Bestimmung, die Funktion, die Absicht, das Ziel (*goal, purpose*)
- zweckmäßig**—praktisch, brauchbar
- Zweifel, der**—die Skepsis, das Bedenken (*doubt*)

**zweifellos**—ohne Zweifel, sicherlich, gewiß  
**zweifeln**—unsicher sein, skeptisch sein (*to have doubts*)  
**Zweig, der**—<sup>1</sup>ein kleiner Ast [eines Baums] (*branch*); <sup>2</sup>ein Teil

**Zwerghase, der**—sehr kleine Hasenrasse (*dwarf rabbit*)  
**zweilichtig**—suspekt, undurchsichtig (*shady*)  
**Zwietracht, die**—die Disharmonie (Gegensatz: die Eintracht)

• **Z. säen**—aufhetzen, Haß erzeugen (*to sow the seeds of discord*)  
**Zwilling, der**—(*twin*)  
**zwingen\***—nötigen (*to force*)  
**Zwischenergebnis, das**—das vorläufige Resultat (*provisional result[s]*)

# Quellenangaben

Für die freundliche Genehmigung, Auszüge aus den hier aufgeführten Werken abzudrucken zu dürfen, danken wir:

## Auszüge

Akademie Verlag: Akademie der Wissenschaften der DDR: *Handwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* ("Hund," 56; "Schwein," 59; "Gewalt," 219, "Terror," 220).

Arena Verlag: "Geschichte muß nicht Vergangenheit sein," 316, aus Michael Brenner *Am Beispiel Weiden. Jüdischer Alltag im Nationalsozialismus*. © 1983 Arena Verlag, Würzburg.

Arntzen, Helmut: "Warum wehrt ihr euch nicht," 215.

Bausinger, Hermann: "Stereotypie und Wirklichkeit," 39.

Bayer, Ingeborg: Kommentar eines Gymnasiasten, 241.

Beltz Verlag: Hans Manz, "Was Worte alles können," aus Hans Manz, *Die Welt der Wörter*, 210. © 1991 Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus: "Schwein," 59 in Duden, *Das Herkunftswörterbuch*, S. 658. © 1989 Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus, Mannheim, Wien, Zürich; "Volk," 109 in *Duden: Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*, Bd. 6, S. 2802. © 1981; "Gewalt," 219, und "Terrorist," 220 in Duden, *Das Bedeutungswörterbuch*, Bd. 10, S. 300–301, 636. © 1985.

Bundesminister des Innern: "Terrorismus," "Terrorakte," 220; Aus dem "Bekennerrbrief" vom 10.10.1986, 243.

Carroll, Sue: "Vot Makes Krauts Holiday Louts?" 30.

Chung, Carl: "Woher ich komme?" 78.

Deutscher Taschenbuch Verlag: Anonymus HSM, "Zwischen zwei Stühlen," Irmgard Ackermann (Hrsg.) *In zwei Sprachen leben. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern*, 95. © 1983 dtv, München.

Diogenes Verlag: "Bundestagsrede von Lorient," in *Lorient's Dramatische Werke. Texte und Bilder aus sämtlichen Fernsehsendungen*, 192. © 1983 Diogenes Verlag AG Zürich.

Droemersch Verlag: Th. Knauer Nachf.: Dieter Hildebrandt, "Also der richtige Ausländer," 97. © 1986 Kindler Verlag, München; Erik Florin, zwei Witze, in Erik Florin (Hrsg.), *Der politische Witz in*

*der DDR. Humor als Gesinnungsventil*, 231–32. © 1983 Droemer/Knauer, München.

Dümmler, Ferd., Verlag: Hans Dittrich, *Redensarten auf der Goldwaage*, "Sau," 60.

*Echo Germanica*: "Was ist deutsch? What is German?" 34–37.

Ehrenwirth Verlag: Konstantin Wecker, "Ach du mein schauriges Vaterland," aus *Im Namen des Wahnsinns*, 355.

Fietkau Verlag: Rudolf Otto Wiemer, "Zeitsätze," in *Wortwechsel*, 292. © 1973 Wolfgang Fietkau Verlag, Berlin.

Fischer Verlag: Reiner Kunze, "Sechsjähriger," aus *Die Wunderbaren Jahre*, 99. © 1976 S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main; Margarete Mitscherlich, *Erinnerungsarbeit*, 347. © 1987 S. Fischer Verlag.

German Information Center: "Keltischer Goldschatz," *Deutschland Nachrichten*, 157.

Globe and Mail: "Goebbels Tells 'Cruel Truth' to Nazis that Russian Drive 'Eclipses All Imagination,'" 314. © 1943 Globe and Mail, Toronto.

Görner, Herbert: *Redensarten* ("Hund," 56; "Sau," 60).

Hanser, Carl, Verlag: "Anweisungen für Zeitungsleser," 276. © 1976 Carl Hanser Verlag, München, Wien.

Heiduczek, Werner: *Aus Werner Heiduczek, Im gewöhnlichen Stalinismus—Meine unerlaubten Texte*, 286–87.

Hirzel Verlag: Jakob und Wilhelm Grimm, *Deutsches Wörterbuch* ("Hund," 55; "Schwein," 59).

Kanada Kurier: Leserschriften von Alain Krüger (Montreal, 10 Januar 1985), Hermann Walter (Victoria, 10 Januar 1985), Reinhard Levi (Winnipeg, 17 Januar 1985), K. Hauff (Vancouver, 14 März 1985), Ernst Kluge (Lethbridge, 21 März 1985), 336–40.

Kindler Verlag: Dieter Hildebrandt, "Antisemitismus," aus *Was bleibt mir übrig*, 357–59. © 1986 Kindler Verlag, München.

Komitee für Grundrechte und Demokratie: "Aus der RAF-Erklärung vom Januar 1986," 242.

Die Korrespondenz: "Erster Schritt," 203–5.

Luchterhand Literaturverlag: Paul Alverdes, "Namensmißbrauch," 53.

Muriverlag: Hans Ritz, *Die Geschichte vom Rotkäppchen*, 122.

Niemöller, Martin: "Als die Nazis die Kommunisten holten," 237.

Oberbayerisches Volksblatt: Fred Madl, "Steife Brise—leichtes Windel," 202.

ÖBV Pädagogischer Verlag: "Osterreichische Bundeshymne," 84.

Peters, C. F.: Hanns Eisler, "Nationalhymne der DDR," 90.

Piper Verlag: Karl Valentin, "Brief aus Bad Aibling," 321, aus *Alles von Karl Valentin*. © 1978 Piper Verlag, München; Auszug aus Alexander und Margarete Mitscherlich, *Die Unfähigkeit zu trauern*, 343. © 1961 Piper Verlag.

Prestel-Verlag: "Deutschland heute," 42.

Rowohlt Taschenbuch Verlag: Cartoon von Jan P. Schniebel, Umschlagsrückseite zu N. Ney, *Sie haben mich zum Ausländer gemacht*, 75, 76, 362. © 1984 Rowohlt, Reinbek; Peter Schneider, Auszug aus *Extreme Mittellage*, 108. © 1990 Rowohlt; Wolfgang Neuss, "Hab jetzt'n xxx Katalysator," aus *Tunix ist besser als arbeitslos*, 159. © 1985 Rowohlt; Ursula Haucke, Auszug aus *Papa—Charly hat gesagt*, 267–69. © 1983 Rowohlt; Cartoon von Jan P. Schniebel, Umschlagsrückseite zu Horst Burger, *Warum warst du in der Hitler-Jugend?* 360. © 1978 Rowohlt.

Schubert, Helga: Vorbemerkung und Eingangskapitel aus *Judasfrauen*, 231, 233–35.

Spiegel-Verlag: "Auf den wings der fantasy," 184, *Der Spiegel* 19 (1990): 278–80; Interview mit Gerry Adams, 280, *Der Spiegel* 33 (1990): 130.

Springer, Axel, Verlag: "Mord in Bonn," 255.

Süddeutsche Zeitung: "Gründung der DDR," 107; Peter Maiwald, "Jeder Tag ein Tag der Einheit," 119; Rupert Schützbach, "Chefideologe," 154; Egbert Daum, "Royale im Hundhaus," "Let mother nature grow!" 179–80; Hardy Scharf, "Auto ergo sum," 208–9; überschreibt "Deutschland im Herbst," 287.

Suhrkamp Verlag: Bertolt Brecht, "Vom armen B.B.," 79; Bertolt Brecht, "Die Lösung," 101; Bertolt Brecht, "Fünf Schwierigkeiten beim Schreiben der Wahrheit," 102; Bertolt Brecht, "Kinderhymne," 115.

Die Tageszeitung: "Anschlag auf Ministerialdirektor," 257; "An die Mörder unseres Bruders," 277–79; Leserbrief "Peter Pan," 282; Leserbrief "taz-Leserin," 283; Leserbrief "Jede Gesellschaft hat die 'RAF', die

sie braucht," 284; Leserbrief "Wie haltet ihr's mit der Gewalt?" 284; Leserbrief "Christobal," 285.

Verlag "DIE ABENDZEITUNG": "'German Schweins' türmen Teller voll," 23; "Verirrter 'Brummi' sorgte für Chaos," 47; Michael Langer, "Immer Ärger um das scharfe 'ß,'" 198; "Fünfmal schoß der RAF-Mörder auf Gerold von Braunmühl," 254; "Britische Studie rückt Bild der Bundesrepublik zurecht," 342.

Verlag Günther Neske: Heinrich Scheffler, *Wörter auf Wanderschaft*, "Hund," 57.

Verlag Klaus Wagenbach: Erich Fried, "Tierischer Ernst," 61; Erich Fried, "Verwehrt Kelt," 207; Erich Fried, "Die Gewalt," 261.

Verlag Klett: "Aktuelles Fachlexikon: Stereotyp und Vorurteil," 40–41. © Verlag Klett Edition Deutsch, 1992/Emer O'Sullivan, aus: *Fremdsprache Deutsch* Nr. 6.

Verlagsgruppe Bertelsmann: Fred Endrikat, "Sprichwörter," aus *Das große Endrikat-Buch*, 171. © 1976 Blanvalet Verlag GmbH, München.

Wegner, Bettina: "München Oktober 1980," 45.

Weizsäcker, Richard von: Rede vor dem Bundestag am 8. Mai 1985, 345, 348–51.

*Die Welt*: "Deutsche denken zu sehr an sich," 38.

*Wir Brückenbauer*: "Wir Brückenbauer: Angst vor dem Michel?" 31; "Das Ende eines Traumas," 32–33. © Wir Brückenbauer, Switzerland.

Zeitungsverlag tz: "Führt ein Stoffier zu den Attentätern?" 258.

Zeitverlag: Ulrich Greiner, "If I had a hammer," 69–71; Erika Martens, "deutsch," 93; Rolf Hochhuth, Günther de Bruyn, Antje Vollmer, Kurt Biedenkopf, Martin Walsler, Fritz Stern, "Symbole für das neue Deutschland," 112–15; Rolf Zundel, "Der Vertraute seines Ministers," 258–59.

Zukowski, Helena: "Getting There," in *Western Living*, 174.

## Grafiken

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung: Haushaltsmantelbogen, 135; Personenbogen, 137; Wohnungsbogen, 138.

Beltz Verlag: "Um Freiheit und Leben. Volkssturm," "Der Feind sieht Dein Licht! Verdunkeln!" und "Ein Kampf, ein Wille, ein Ziel: Sieg um jeden Preis," 312–13, aus Ludwig Helbig, *Und sie werden nicht mehr frei, ihr ganzes Leben!* © 1982 Beltz Verlag, Weinheim.

Berger, Ethel: "Touristin am Pool," 24; "Sprichwörter," 164–65; "Ein möglicher Terrorist?" 252.

Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus: Der "Duden": wichtige Nachschlagwerke," 54.

Bundeskriminalamt: "Steckbrief Terroristen April 1986," 256.

Bundesminister des Innern: "Tatzeiten zu den Gewalttaten," 106; erste Seite des "Bekennerrbriefes" vom 10.10.1986, 242–43; Ausriß aus einem Selbstbeichtungsschreiben der terroristischen "RAF," 244; "Anschläge der Kommandoebene der 'RAF' seit 1984," 250; "Provisional Irish Republican Army, Anschläge der PIRA seit 1987," 281; Nazi Aufkleber, 341.

Edition Staeck: Klaus Staeck, "Ich sehe fern" (Nr. 90 239), 209.

Eichborn Verlag: H. G. Heygen, "Lemon-Shower," "Against Sex," "Rolling Stones," "Living Room of the Lion," aus *Most English for Runaways*, 175; "Die zehn Gebote," 264, und "Bockstarke Klassiker," 271–73. © 1985, 1987 Vito von Eichborn GmbH, Frankfurt am Main.

gbb verlag: "Der neue Reisepaß," "Der neue Personalausweis," 133.

Harenberg Kommunikation: "Erfolgriste zu Hitlers 50. Geburtstag," "Ins deutsche Jahrtausend!" "Olympische Winterspiele," "13. März 1938—Ein Volk ein Reich ein Führer," 312–13, aus *Propagandapostkarten*. © 1985 Harenberg Kommunikation, Dortmund.

Kölner Volksblatt Verlags-GmbH: "Vorsicht—Volkszählung!" 134.

Nestle Deutschland: "Eine schöne Geschichte," 326; Brief von Herrn J. Ebersberger, 329; Brief von Herrn G. Oßwald, 330–332.

ÖFWV: Österreichisches Staatswappen, 80; Wien: Blick auf den Stephansdom, 86. Ortmeier, Benjamin: *Argumente gegen das Deutschlandlied*, 88, 89.

Penn® Penn Europe: "Who Wins the Cup?" 80.

Presseamt der Stadt Bonn: Karte und Stadtplan der Stadt Bonn, 251.

Reinarz, J.: "Diskussionstypen," 67; "Sie wollen nur unser Bestes," 154; "Herrn Kirchgäßner's Ankunft in Kanada?" 199.

Statistics Canada: Part of Census Questionnaire 1991, 130; "Warum Volkszählung?" 131. Reproduced with the permission of the Minister of Industry, Science and Technology, 1993.

Statistisches Bundesamt: "Wir zählen auf Sie," 128; Deckblatt zur Volkszählung, 129.

Die Tageszeitung: "In den heutigen Zeiten kann man nur hoffen," 285.

TAKE OFF Flugtouristik: "Teneriffa," 25–28.

*Wir Brückenbauer*: "Wir Brückenbauer: Angst vor dem Michel?" 31; "Fühlen Sie

sich durch die Vereinigung Deutschlands bedroht?" 33. © Wir Brückenbauer, Switzerland.

## Photographien

Bundesarchiv ADN-ZB/Archiv Hen/Schä: "Dresden nach dem britisch-amerikanischen Luftangriff am 13.–14.2.1945," 90; "Großkundgebung der Nationalsozialisten am 18.2.1943 im Berliner Sportpalast, 295.

Deutsche Presse-Agentur: "Mordanschlag auf Gero v. Braunmühl," 254.

German Information Center: "Eiskrem," in *Deutschland Nachrichten*, 185.

Härtrich, Thomas: "Demonstration im November 1989 in Leipzig," 102. © Thomas Härtrich.

Schweizer Verkehrsbüro: "Zermatt (1616 m.) im Wallis (Schweiz); im Hintergrund das Matterhorn," 92.

Webber, Mark: "Türkische Zeitungen in Jena," 95; "Brandenburger Tor," 104; "Volkszählung? Boykott!" 134; "Sie wollen nur unser Bestes . . ." und "Besetzte Häuser," 154; "Leben Ferboten," 156; "Widerstand gegen die Staatsgewalt," 239; "Protest ist," 240; "Die weiße Rose," 241; "Bayern: Wasserburg am Inn," 322.

## Lieder

Desweiteren danken wir für die Benutzerrechte für folgende Ton-Aufnahmen:

eastwest records: "Das Lied der Deutschen".

C. F. Peters: "Nationalhymne der DDR," Musik von Hanns Eisler, Text von Johannes R. Becher.

Polygram: "Bundestagsrede Lorient." © 1978 Lorient mit freundlicher Genehmigung der Polygram GmbH, Hamburg; "Ach du mein schauriges Vaterland," mit freundlicher Genehmigung der Polygram GmbH.

Scholz, F.: Gesamtaufnahme der Goebbels Rede.

Wegner, Bettina: "München Oktober 1980". Weizsäcker, Richard von: Rede vor dem Bundestag am 8. Mai 1985.

This textbook contains information provided through the cooperation of Statistics Canada. Readers may obtain further information or copies of Statistics Canada publications by writing to: Publications Sales, Statistics Canada, Ottawa, Ontario K1A 0T6, by calling 1-613-951-7277 or 1-800-267-6677 (national toll-free), or by dialing facsimile number 1-613-951-1584.