

Themenheft
Rezeptive Fertigkeiten
fördern

Editorial

Tokyo, den 11.11.2024

Liebe Leserinnen und Leser,

aus der Nummer 60 des LeRuBri ist aufgrund einiger Verzögerungen, für die wir um Entschuldigung bitten, statt einer Sommerausgabe nun eine kompakte und praxisorientierte Herbstausgabe geworden. Sie enthält zwei Buchtipps und die Vorstellung einer Lern-App, die sich alle für den konkreten Einsatz im Unterricht eignen und von denen sich zwei Beiträge, die Lern-App und der Lektürevorschlag zur Musikgeschichte, besonders dem Thema dieser Ausgabe, der Förderung rezeptiver Fertigkeiten, zuwenden.

Carsten Waycherts ausführliche Vorstellung von Jens Balzers Sachbuch zur Geschichte und Sprache der deutschen Popmusik eröffnet die vorliegende Ausgabe. Balzer bietet neben dem Überblick über die jüngere deutsche Musikkultur auch eine interessante und ungewöhnliche Perspektive auf die deutsche Nachkriegsgeschichte, wie sie sich in den Texten der Pop- und Schlagermusik widerspiegelt. Das Buch eignet sich darum sowohl als Lektüre für fortgeschrittene Lernende wie auch zur Vorbereitung von Vorlesungen oder Seminaren für Lehrende.

David Fujisawa widmet sich dem Thema der anschaulichen Grammatikvermittlung. In seinem Beitrag präsentiert er das Konzept der von ihm entwickelten App für Deutschlernende zur Grammatikvisualisierung. Sie ist besonders für den Grundstufenunterricht geeignet und stellt im Bausteinmodell grammatische Einheiten und ihre Verknüpfungsmöglichkeiten dar.

Ebenfalls auf Grundstufenniveau können die von Monika Sugimoto wiederentdeckten Didaktisierungen der „Vater und Sohn“-Bildgeschichten von Franz Eppert zum Einsatz kommen, die seit 1971 in mehreren Auflagen im Hueber-Verlag erschienen sind. Sie bieten zu zahlreichen Alltagsthemen Rede- und Schreibenanlässe und sind somit vielfältig und auch auf höheren Niveaustufen einsetzbar.

Über aktuelle Veranstaltungen können Sie sich immer auf der Homepage der IDL informieren:

[Veranstaltungen | IDL \(idl-japan.org\)](https://www.idl-japan.org).

Die folgende Nummer 61 des LeRuBri erscheint im Februar 2025 und wird eine allgemeine Ausgabe sein, für die wir Beiträge zu allen Themen bis zum 30.11.2024 annehmen. Die Ausgabe 62 wird sich in Anlehnung an das Thema des DAAD-Lektor:innentreffens vom 1.–4. November in Nagoya dem Sonderthema *Künstliche Intelligenz im Lernumfeld japanischer Hochschulen* widmen (das genaue Thema der Ausgabe wird noch bekannt gegeben). Der Einsendeschluss für die Ausgabe 62 ist der 31.3.2025. Wie immer sind für beide Ausgaben auch Buch- und Filmtipps sehr willkommen. Zur Gestaltung beachten Sie bitte unsere Hinweise für Autorinnen und Autoren am Ende des Heftes.

Mit vielen Grüßen im Namen der gesamten Redaktion
Anette Schilling

Impressum

Redaktion: Elvira Bachmaier, Cezar Constantinescu, Ruben Kuklinski, Anette Schilling

Layout: Carsten Waychert

<https://lerubri.idl-japan.org>

ISSN 2758-2620

Inhalt

Editorial	1
Inhalt	3
Beiträge	4
„Schmalz und Rebellion: Der deutsche Pop und seine Sprache“ <i>Carsten Waychert (Kyōto Sangyō University)</i>	4
Grammatik als Spiel - Ein Konzept zur Visualisierung von Grammatik mittels Bausteinen <i>David Fujisawa (Dokkyō-Universität, Saitama)</i>	7
Didaktisierungen und Praxistipps	12
"Deutsch mit Vater und Sohn" <i>Monika Sugimoto (Kyōto University of Foreign Studies)</i>	12
Hinweise für Autorinnen und Autoren	14

Beiträge

„Schmalz und Rebellion: Der deutsche Pop und seine Sprache“

Vorgestellt von: Carsten Waychert (Kyōto Sangyō University)

„Les beaux livres sont écrits dans une sorte langue étrangère“

(Marcel Proust, zitiert nach Jens Balzer: 212)

Der Journalist und Sachbuchautor Jens Balzer nimmt uns mit auf eine anregende und sehr unterhaltsame Reise durch die Jahrzehnte der deutschen Popmusik. In dem im Dudenverlag erschienenen Band geht es nicht nur um Musik und die verschiedenen Genres, sondern auch um (gesungene) Sprache und ihre kulturgeschichtliche Einordnung in die gesellschaftlichen Entwicklungen Nachkriegsdeutschlands.

Wir beginnen chronologisch in den 1950er-Jahren und mit der Sehnsucht der Deutschen, die hinter ihnen liegende Katastrophe zu verdrängen und wieder der internationalen Gemeinschaft anzugehören. Gleichzeitig wurden das deutsche Fernweh und der Wunsch nach Exotik, die bereits Gerhard Winklers musikalischer Klassiker über die „Capri-Fischer“ aus dem Jahr 1943 thematisierte, nach Kriegsende umso intensiver bedient. Die zu jener Zeit ausschließlich deutschsprachigen Liedtexte wiesen wegen des einerseits relativ hohen Anteils an Wörtern aus anderen Sprachen und kulturellen Bezügen ein gewisses internationales Flair auf. Andererseits wurden zahlreiche Schlager von Sängerinnen und Sängern aus dem Ausland und mit dem Charme ihrer jeweiligen muttersprachlichen Akzente intoniert.

Ein herausragendes Beispiel dafür ist der deutschsprachige Gesangsstil der kürzlich verstorbenen, vielsprachigen und kosmopolitischen Künstlerin Caterina Valente, deren Erfolgskarriere in den 50er-Jahren begann:

Sie dehnt die Vokale in leicht tremolierender Weise und setzt die einzelnen Wörter voneinander ab, als würde sie sich bei jedem Wort von Neuem an dessen Bedeutung erinnern. Hyperkorrektur nennt man diese Technik in der Linguistik. Passt man seinen Sprachgebrauch an eine als vorbildlich eingestufte Norm an und spricht dabei korrekter, deutlicher und distinguiert als die Muttersprachler und -sprachlerinnen, ist man gleichwohl als fremd zu erkennen, da die natürlichen Verschleifungen und die angeborene Lässigkeit fehlen. (24/25)

Nicht nur weil man sich bei dieser Art von Ausführungen an den eigenen Sprachunterricht erinnern fühlen mag, sondern auch um den für den Autor so typischen Schreibstil zu verdeutlichen, sei an dieser Stelle gleich ein weiteres relativ ausführliches Zitat erlaubt:

In ‚Tipitipitipso‘ verkehrte Caterina Valente die Hyperkorrektheit ihrer sonstigen Aussprache in einen grammatisch rundum unkorrekten Slang. Sie sang wie jemand, der gerade erst die deutsche Sprache zu lernen beginnt – oder wie jemand, der in einem Umfeld aus Nicht-Muttersprachlern aufgewachsen ist und deren fehlerhafte Grammatik zu einer eigenen Sprechweise ausgebaut hat: ‚Coco kauft sich bittesehr / Eines Tages Schießgewehr / Weil ein Mexikano das / Macht so großen Spaß / Coco zielt, schießt sogar / Loch in Wand von Billys Bar / So entsteht ganz nebenbei / schöne Schießerei / Tipitipitipso‘(26).

Mit Valentens sprachlich schon fast postmodern anmutender Ästhetik wurden die Sehnsüchte der Deutschen gestillt, nicht ohne ihnen gleichzeitig einen Spiegel vorzuhalten, in dem vorherrschende Klischees und Stereotypisierungen reflektiert werden konnten und man gleichzeitig darüber lachen durfte.

Zumindest auf sprachlicher Ebene kann somit eine Brücke zum späteren „Gastarbeiterpop“ der 70er-Jahre geschlagen werden, dem der Autor das Kapitel 10 („Guten Morgen, Mayistero / Auf Wiedersehen, Vormännero“) widmet: Mir war bis dato völlig unbekannt, dass die 1964 von Yilmaz Asöcal in Köln gegründete Schallplatten- und Kassettenfirma Türküola, die die wachsende türkische Community als Zielgruppe hatte, sich bis in die 70er-Jahre hinein zum umsatzstärksten (!) Independent-Label Deutschlands entwickelte und bis heute mehr als 1.000 Tonträger veröffentlicht hat. Die als *Köln'ün Bülbülü* („Kölner Nachtigall“) bekannte, erfolgreichste Künstlerin des Labels war Yüksel Özkasap, die in ihrer Muttersprache Türkisch das Heimweh der Landsleute besang. Allein ihr im Jahr 1975 erschienenes Album „Beyaz Atli“ verkaufte sich mehr als 800.000 Mal – Erfolge, die in Deutschland weder in den offiziellen Verkaufscharts noch in den Massenmedien in irgendeiner

Weise sichtbar wurden.¹ Im Laufe der 70er-Jahre begannen dann migrantische Künstlerinnen und Künstler auch zunehmend auf Deutsch zu singen: „Als erster Sänger arbeitete [Metin] Türköz systematisch mit jener Vermischung von deutschen und türkischen Sprach- und Slang-Elementen, die in der nächsten und übernächsten Generation [...] zum wesentlichen Stilmittel werden sollten“ (112). Inhaltlich setzten sie sich mit der oftmals prekären Situation im Gastland und Fragen der Identität auseinander. So sang die türkische Band mit dem politisch unkorrekten Namen *Die Kanaken* in ihrem Song „Willkommen“:

„Komm Türke, trink deutsches Bier / Dann bist du auch willkommen hier / Mit Prost wird Allah abserviert / Und du ein Stückchen integriert [...] / Die Pluderhosen stören nur / Tragt Bein und Kopf doch bitte pur.“ Das gesamte Album war von einem bitteren Grundton durchzogen, doch immerhin ‚Mein deutscher Freund‘ endet mit einer zuversichtlichen Strophe, der Hoffnung auf die Versöhnung der Menschen in der kommenden Generation: ‚Türkisch Kind und deutsches Kind / Ihr sollt unsere Hoffnung sein / Da wo jetzt noch Schranken sind / Reißt sie nieder, stampft sie ein.‘ (114)

Dieser Optimismus wurde jedoch von den darauffolgenden Generationen nicht uneingeschränkt geteilt. In Kapitel 16 („Fremd im eigenen Land“) wird z. B. mit *Advanced Chemistry* eine multi-ethnische Hip-Hop-Crew aus Heidelberg vorgestellt, die sich Anfang der 90er-Jahre an der politischen Strömung des US-amerikanischen Hip-Hops orientierte und auf Deutsch über Fragen von Identität und Diskriminierung rappte. Wir erinnern uns, dass es spätestens im Zuge der Wiedervereinigung im gesellschaftlichen Gefüge zunehmend zu knirschen begann: Während immer offensichtlicher wurde, dass sich die Bundesrepublik zu einem Einwanderungsland und damit zu einer multikulturellen Gesellschaft entwickelte, ging zu jener Zeit eine nationalistische Welle – verbunden mit neonazistischer Gewalt – durch das Land. In diesem Kontext begannen immer mehr migrantische Musikerinnen und Musiker, sich auf Deutsch, versetzt mit Sprachelementen ihrer (elterlichen) Herkunftskulturen, zu artikulieren.

Es ging um eine Ermächtigung, also darum, dass Popmusik Menschen das Gefühl vermitteln sollte, nicht allein zu sein mit ihren Entfremdungs- und Diskriminierungserfahrungen, und sie durch dieses Gefühl stärker und souveräner zu machen. Dass deutsche Hip-Hop-Künstler und -Künstlerinnen damit begannen, auf Deutsch zu rappen, hatte also mit dem Wunsch nach

Verständlichkeit zu tun, ähnlich wie bei den Deutschrock-Bands der späten 60er-Jahre. Anders als diese wollten die deutschen Rapper mit ihren Texten aber auch die Gestalt der deutschen Sprache verändern. Es ging darum zu zeigen, dass man Deutscher sein konnte, auch wenn Deutsch nicht die Muttersprache war – und darum, die Vielfalt der Sprachen zur Erscheinung zu bringen, die in Deutschland gesprochen und gesungen wurde. (174)

Von diesen emanzipatorischen Ansätzen vergehen dann jedoch nur wenige Jahre bis zum popkulturellen Kontrapunkt: dem Gangster-Rap, auf den der Autor im anschließenden Kapitel 17 („Berlin wird wieder hart, denn wir verkloppen jede Schwuchtel“) eingeht. Dieses leider äußerst erfolgreiche Musikgenre ist zwar auch multikulturell besetzt, verändert ebenso den Sprachgebrauch der Jugendlichen und soll letztendlich ein Gefühl von (vermeintlicher) Stärke und Macht zum Ausdruck bringen, aber mit seinen reaktionären, misogynen und homophoben Lyrics sind die im Buch vorgestellten Textzitate nur schwer ertragbar.

Die hier skizzierte Thematik migrantischer Musik wird lediglich in drei der hinsichtlich Seitenlänge paritätisch aufgeteilten 19 Kapitel behandelt – und ganz am Ende noch einmal aufgegriffen. Andere musikalische Entwicklungen, die im Mittelpunkt des Buches stehen, sind u. a.: die Beat-Musik der 60er-Jahre mit dem Englischen als Sprache der Abgrenzung und der Rebellion gegenüber der unbewältigten Vergangenheit der Eltern- und Tätergeneration. Ab dem Ende jenes Jahrzehnts entschieden sich dann wiederum politische Liedermacher:innen und Rockbands dafür, ihre Botschaften besser auf Deutsch bzw. in einem Regiolekt unters Volk zu bringen. Andere Bands der 70er-Jahre, wie *Hölderlin* oder *Novalis*, sangen Alt- oder Mittelhochdeutsch und knüpften an längst vergangene Sprach- und Kulturtraditionen an, die noch nicht vom Nationalismus und Nazismus kontaminiert waren. Dagegen wichen die elektronischen Krautrock-Bands dem Antagonismus Deutsch-Englisch aus und verzichteten weitgehend auf sprachlichen Gesang oder beschränkten sich auf improvisierte und nonverbal anmutende Gesangstechniken, wie sie beispielsweise der Japaner Damo Suzuki bei der Band *Can* auf geradezu schamanistische Art und Weise darbot. Gleichermäßen brachen *Kraftwerk* mit den kulturellen und musikalischen Traditionen und schufen eine neue Musik, die ebenso wie der innovative Krautrock kosmopolitisch ausstrahlte, andererseits aber auch als „typisch deutsch“ wahrgenommen wurde:

¹ Es gehört wohl zur Ironie der Geschichte, dass die beiden bekanntesten Lieder, die das melancholische Gefühl der Arbeitsmigrantinnen und -migranten aufgriffen, von deutsch-

stämmigen Interpreten stammen: Udo Jürgens' „Griechischer Wein“ (1974) und Freddy Quinns „Istanbul ist weit“ (1980).

So verband sich der musikalische Futurismus bei *Kraftwerk* mit der Beschwörung der deutschen Kultur – oder jedenfalls jener Klischees, die man im englischsprachigen Ausland damit verband: Autobahn und VW Käfer, aber auch der expressionistische Futurismus aus dem ‚Metropolis‘-Film von Fritz Lang. Dass Kraftwerk die erste deutsch singende Band war, die internationale Bedeutung erlangte, lag zweifellos auch daran, dass ihre Musik, ihre Inszenierung, ihr Habitus und ihre Sprache bei einem internationalen Publikum einen [...] ‚typisch deutschen‘ Eindruck erweckten – wobei man nur mutmaßen kann, inwieweit das Publikum dieses Typische als Karikatur erkannte. [...] Auf britische und US-amerikanische Hörerinnen und Hörer wirkten *Kraftwerk* so exotisch und nationaltypisch, wie zuvor Vico Torriani und Caterina Valente auf das deutsche Publikum gewirkt hatten. (95, Hervorhebungen im Original)

Jens Balzers (kultur-)dialektische Auslegungen sowie gesellschaftshistorische Verknüpfungen, wie sie das vorangegangene Zitat widerspiegelt, gehören für mich zu den großen Stärken des Buches.

Nicht unerwähnt sollte bleiben, dass lobenswerterweise in zwei Kapiteln ebenso auf die Musik in der DDR eingegangen wird (Kapitel 7: „Singt für alle, die alles wagen“ und Kapitel 14: „DDR, mein Vaterland. Du raubst uns nochmal den Verstand“). In den weiteren Kapiteln führt uns Jens Balzer natürlich noch bis in die popkulturelle Gegenwart und fasst im letzten (unnummerierten) Kapitel „Aus der Pussy“ die Geschichte der deutschen Popmusik als eine Geschichte der Sprache zusammen:

[S]ie handelte von der Aneignung des anderen, von der Abwehr des Eigenen, von der Erneuerung des Eigenen durch die Auseinandersetzung mit dem Fremden und von der Wiederaneignung dessen, was zu einem gehört, aber fremd zu werden beginnt. Insofern ist es auch die Geschichte einer Gesellschaft und ihrer Kultur, die sich das andere in exotisierenden und oftmals rassistischen Projektionen zurechtlegt – und die erst langsam damit beginnt, durch den Schleier der Projektionen hindurchzublicken auf die Vielfalt und Vielstimmigkeit der realen Welt. (207)

Der Autor führt das diesem Beitrag vorangestellte Zitat von Marcel Proust an, gute Bücher seien in einer Art

Fremdsprache geschrieben, und schließt mit den Worten: „So ist es auch mit guten Songs. Sie lassen die eigene Sprache fremd werden und weisen dadurch den Weg zu einem anderen Bild von sich selbst.“ (Ebd.)

Jens Balzer vermittelt in seinem Band auf unterhaltsame Weise ein immenses enzyklopädisches Hintergrundwissen, das die eigenen Erfahrungen und ganz persönliche Musikrezeption vergangener Tage einordnet und teilweise sogar in einem neuen Licht erscheinen lässt. Die zahlreichen, vom Autor aufgeführten Zitate aus Liedern, deren Interpretinnen und Interpreten am Buchende auf über fünf Seiten alphabetisch aufgelistet sind, ermöglichen ein ebenso schnelles Wiederfinden wie das „Interpreten-Register“ nebst Seitenzahlen. Inwiefern sich die vielen Textbeispiele (in dem Band) zum Einsatz im Unterricht eignen, bleibt den Lesenden überlassen. Auf jeden Fall können sie als Anreiz dienen, sich tiefergehend mit Lyrics und Sprache der deutschen Pop-Musik auseinanderzusetzen und sie für den Einsatz im Unterricht zu didaktisieren.

In diesem Zusammenhang noch zwei kurze Hinweise an Interessierte, die Anregungen für den Einsatz deutschsprachiger Musik im eigenen Unterricht suchen:

1. Die in Japan ansässige Arbeitsgemeinschaft „DaF-Musik“ wurde vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (Ortslektorenprogramm) gefördert und präsentierte die Ergebnisse auf ihrer Website: <https://sites.google.com/site/dafmusik>

Diese Seite wird zwar seit einigen Jahren nicht mehr aktualisiert, stellt aber weiterhin eine Vielzahl von (zeitlosen) Anregungen für erfolgreiche Didaktisierungen bereit.

2. Die Bamberger Anthologie bietet tiefergehende Informationen und Interpretationen zu einer großen Zahl deutschsprachiger Musikstücke aus vielen Genres: <https://deutschelieder.wordpress.com/>

Jens Balzer: *Schmalz und Rebellion: Der deutsche Pop und seine Sprache*. Berlin: Dudenverlag, 2022, 223 Seiten. (16,99 Euro)

Abstract

Es besteht kein Zweifel daran, dass Grammatik für die meisten Sprachlernenden im Unterricht kein Thema ist, das Begeisterung hervorruft. Selbst bei etablierten Übungen, die gut gemacht sind und bei denen man im besten Fall gar nicht merkt, dass man sich mit Grammatik beschäftigt, bleibt der implizite und explizite Unterricht oft trocken und monoton.

Die Lösung für dieses Problem könnte eine neue Form der Grammatikvisualisierung sein. Unterschiedlich farbige und geformte Bausteine, die die Funktion und Position eines bestimmten Worttyps im Satz anzeigen und gleichzeitig einen hohen Wiedererkennungswert besitzen, bilden die Grundlage dieser Visualisierungsform. Ziel ist es, Grammatik spielerisch und kreativ zu gestalten und Lernende auf einer haptisch-sensorischen Ebene anzusprechen.

Bevor das Konzept dieses Grammatikbausteinsystems detaillierter vorgestellt und anhand spezifischer Beispiele beschrieben wird, wird der aktuelle Stand der Grammatiklehr- und -lerntheorie im Hinblick auf Visualisierungen in Lehrbüchern und digitalen Lehrmaterialien in der Praxis skizziert. Aktuelle Forschungsergebnisse zeigen bereits, wie Grammatik mit Hilfe von Software räumlich dargestellt werden kann. Der neue Lehr- und Lernansatz der Grammatikbausteine soll abschließend präsentiert werden. Er ist jedoch nicht als Ersatz für bewährte Methoden zu verstehen, sondern als eine Ergänzung im Kontext der Digitalisierung.

1. Visualisierung von Grammatik

Der didaktisch-progressive Grammatikunterricht hat in den letzten Jahrzehnten einen großen Wandel vollzogen, weg von der reinen Vermittlung von Regeln und dem Auswendiglernen von Tabellen hin zu einem aufgaben- und handlungsorientierten Unterricht, der Regeln implizit ableitet. Grammatik ist somit nicht mehr als abstraktes Regelwerk einer Sprache zu verstehen, sondern als ein logisches System aus konkreten Strukturen, die fest mit dem Wortschatz verwoben sind.

Die Ablehnung einer rein regelbasierten Sicht auf die Grammatik ist im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) eine relativ neue Entwicklung (vgl. Chomsky 2006; Doughty/Long 2015). Mit der Orientierung an der kognitiven Sprachlerntheorie ist das Lernen nun durch die kategoriale, intrinsische Wahrnehmung von Merkmalen gekennzeichnet. Diese kognitiven Mechanismen beziehen sich nicht allein auf die Vermittlung von For-

men der Aufmerksamkeitssteuerung und Automatisierung. Es sollen vielmehr Muster aus verschiedenen sprachlichen Äußerungen erkannt und daraus Regeln abgeleitet werden. Die Schematisierung und Kategorisierung grammatischer Strukturen erfolgt durch die Auseinandersetzung mit den sprachlichen Äußerungen selbst.

Obwohl das Bewusstmachen nicht zentral für die Nutzung der Grammatik zu sein scheint, bleibt es dennoch relevant, um grammatisches Wissen in die Praxis einzusetzen. Kritik an der Abkehr von bewusstmachenden Maßnahmen im Grammatikunterricht ist daher durchaus gerechtfertigt. Schließlich ist die explizite Vermittlung von Grammatik, unterstützt durch Drillübungen, als relevant zu betrachten und sollte nicht vollständig ignoriert werden.

Grammatik ist und bleibt ein System, das aus Formen besteht. Laut Hoffmann (2021: 16) bedeutet das Erlernen einer Sprache immer auch, die systematische Struktur zu erkennen und die Funktionen in der Form zu verstehen. Diese Zusammenhänge müssen im Detail herausgearbeitet werden, um das Gesamtbild zu entwickeln.

Grammatikvisualisierungen spielen hierbei eine entscheidende Rolle. Bisher beschränkten sich diese meist auf Fettdruck, Hervorhebungen, Symbole, Tabellen und Bilder. Videos und Animationen sind in Lehrbüchern als digitale Ergänzungsmaterialien oder in Online-Übungsgrammatiken äußerst selten (Rausch 2017: 97).

Jedoch können Visualisierungen ein wesentliches Element im Unterricht darstellen, um das Verständnis bei den Lernenden zu sichern. Denn schließlich zählen sie zu den kognitiven Mechanismen der „[s]ensorische[n] Erfahrungen, Wahrnehmungsorganisation, Raumorientierung“ (Scheller 2008: 1), die zur sprachlichen Organisation beitragen. So sollen auch physische Interaktionen mit der Umwelt oder wiederkehrende sinnliche Muster wie körperliche Bewegung, das Manipulieren von Objekten, die Wahrnehmung von Druck und äußeren Kräften, die in Form sogenannter Bildschemata gespeichert sind, bei der Grammatikvermittlung unterstützend wirken (Johnson 2005).

Eine gewisse Veränderung, die in diese Richtung geht, wird durch Grammatikanimationen aus der kognitiven

Sprachdidaktik herbeigeführt. Animierte bildliche Metaphern, die kognitiven linguistischen Erkenntnissen folgen, sollen zur Effizienzsteigerung des Spracherwerbs beitragen (Roche/EL-Bouz 2018: 31). Beispielsweise werden die Wechselpräpositionen in ihrer Dativ- und Akkusativ-Verwendung auf leicht verständliche Weise folgendermaßen visualisiert (siehe Abb. 1):

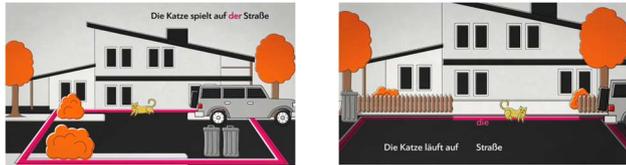


Abb. 1: Grammatikanimation zum Thema Wechselpräpositionen (Dativ und Akkusativ) (Roche/EL-Bouz 2018: 35)

Ziel bei dieser Art der Grammatikbetrachtung ist es zu zeigen, dass jedes grammatische Phänomen sinnvoll ist, weil es auf einer bestimmten sprachlichen Bildabfolge (mentalen Animation) basiert.

2. Ein alternatives Grammatikvermittlungskonzept

Der Grammatikunterricht hat in der Sprachunterrichtspraxis eine sehr lange Tradition. Neben Lehrbüchern, die ausschließlich Grammatik thematisieren, gibt es mittlerweile auch Lehrbücher, die dem Trend des kognitiven Wandels folgen und Grammatik themenintegriert vermitteln. Entsprechend der vier Lernfelder nach Nation und Newton (2009) sollten im Unterricht die Produktion sinnvoller Aufgaben, das Arbeiten mit sinnvollen Inhalten und das Trainieren der sprachlichen Flüssigkeit einen ebenso breiten Raum erhalten wie die Arbeit mit Grammatik, also mit der sprachlichen Form (vgl. Funk/Kuhn 2014).

Auf diese Weise werden bestimmte handlungsorientierte Phrasen aus dem Alltag mit entsprechenden grammatischen Phänomenen kombiniert. Durch wiederholte Nutzung dieser Phrasen werden grammatische Regeln implizit entwickelt, bevor sie explizit bewusst gemacht werden.

Visualisierungen finden sich in Form nützlicher Farbmarkierungen des Genus (Maskulinum = Blau, Neutrum = Grün, Femininum = Rot) einschließlich des Plurals (Gelb) und haben sich in vielen Lehrbüchern etabliert, beschränken sich jedoch auf eine rein typografische Ebene. Das monotone Auswendiglernen von Tabellen soll somit umgangen werden, wobei ein präzises systemisches Verständnis von innen heraus aufgebaut werden kann. Auch an diesem Punkt gibt es in den Lehrbüchern immer wieder Zwischenschritte expliziter Grammatikvermittlung, die dann wiederum zu anwendungsbezogenen Übungen führen. Beispiele hierfür sind „Menschen“ (Hueber), „Das

Leben“ (Cornelsen) und „DaF leicht“ (Klett), das neben dem kursaufbauenden Lehrbuch sehr innovatives Zusatzmaterial in Form von Grammatik-Clips liefert. Sogenannte Klassiker, die sich allein auf die Grammatik fixieren, haben sich in der Grammatiklehre nicht hervor getan. Nichtsdestotrotz bleiben hier Werke wie „Klipp und Klar“ (Klett) oder „Grammatik aktiv“ (Cornelsen) zu nennen, die Grammatik im Besonderen vertiefen.

Des Weiteren zeigen die oben (s. Kap.1) erwähnten animierten bildlichen Metaphern nach ersten Anwendungen in der Praxis, dass der Zusammenhang zwischen Bedeutung und Form durch Grammatikanimationen transparent gemacht werden kann und somit nachhaltige Grundlagen für die Entwicklung der Sprachbewusstheit der Lernenden geschaffen werden können. Darüber hinaus darf erwartet werden, dass die Methode der Grammatikanimationen Impulse in Bezug auf sprachliche Kreativität und sinnvollen Transfer auf andere Sprachen liefert (Roche/EL-Bouz 2018: 40).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Visualisierungen ein wesentliches Element im Grammatikunterricht sein können. In der Praxis werden sie auch teilweise bereits genutzt. Physische Interaktionen, sinnliche Muster oder sogar die Bewegung von Objekten wurden in den Lehrwerken bisher jedoch vollständig ausgeblendet.

3. Sprache als Puzzle

Der Spaß an Sprachspielen zeigt, dass der kreative Umgang mit Sprache sich als besonders effektiv beim Sprachenlernen erweist. Wissen über die Formen einer Sprache und deren funktionalen Gebrauch spiegelt sich in der Sprachproduktion wider. Grammatik sollte den Lernenden nicht als rein abstraktes System dargeboten werden. Vielmehr sollte sie konkreter und greifbarer behandelt werden, um den Umgang mit ihr sinnvoll zu gestalten. Ein Grundwissen in Bezug auf Grammatik ist immer zentral, um sprachliche Strukturen zu erkennen und zu internalisieren, aber auch um Abweichungen in sprachlichen Handlungen gezielt zu klassifizieren und zu korrigieren. Warum also nicht die Form der Sprache in reale Formen übertragen?

Auf Grund meiner Lehrtätigkeit und den dabei gemachten Erfahrungen im Unterricht habe ich mich in den letzten Jahren intensiv mit der Frage beschäftigt, wie die deutsche Grammatik sich von einem als langweilig und lästig wahrgenommenen Thema zu einem spannenden und konkret erfahrbaren Thema entwickeln könnte. Die logischen, fast schon mathematischen Zusammenhänge der deutschen Grammatik zu erkennen macht dann nicht nur Spaß, sondern lässt sich auch

deutlich gezielter im Unterricht einsetzen. Grammatik ist wie ein Puzzle, das nur richtig zusammengesetzt werden will.

Warum kann dieses in sich relativ klar aufgebaute System nicht wortwörtlich „greifbar“ gemacht werden? Zwar gibt es beispielsweise bereits Übungen mit einzelnen „Satzschnipseln“, die zu grammatisch korrekten Sätzen zusammengesetzt werden müssen, und auch der Einsatz von Farben ist inzwischen eine gängige Visualisierungsmethode. Aber wirklich „anfassen“ kann man die Sprache nicht. Kreativität in Verbindung mit Sprachvermittlung bleibt meist auf der Strecke.

Seit nun fast vier Jahren arbeite ich an einem System, das den Namen *grammar bricks*¹ trägt und die oben erwähnten Ansätze miteinander vereinen sowie die im Vorhinein beschriebenen Probleme lösen soll. Hervorgegangen ist daraus ein rein auf bunten und unterschiedlich geformten Bausteinen basierendes, modulares Lehr- und Lernmittel, das schnell und einfach zu verstehen ist. Zudem kann es auf alle Sprachen übertragen und so sprachkontrastiv eingesetzt werden. Die Realisierung des Konzepts ist sowohl in analoger als auch digitaler Form möglich, außerdem lässt sich das Grammatikbausteinsystem ohne Weiteres mit jedem Lehrwerk kombinieren. Farben und Formen spielen hierbei eine zentrale Rolle.

4. Spielend Grammatik lernen

Zwei Beispiele sollen das Konzept kurz darlegen. Die trennbaren und untrennbaren Verben im Deutschen stellen für viele Lernende eine große Herausforderung dar. Trotz der Schwierigkeiten, die damit verbunden sind, bietet dieses Thema eine Möglichkeit, das Konzept der Grammatikbausteine anschaulich vorzustellen.

Verben erscheinen immer als rote Bausteine. Ein kleines Plus bzw. Minus am Ende des Verbstamms kennzeichnet die regelmäßigen (+) bzw. unregelmäßigen (-) Verben. Der nach dem Verbstamm folgende Konjugationsstein ist abhängig vom Subjekt.



Abb. 2: Im Infinitiv stehendes regelmäßiges Verb kaufen mit Verbstamm-Stein *kauf+* und Konjugations-Stein *en*

Einer typischen Grammatikprogression folgend werden relativ am Anfang (A1-Niveau) die trennbaren Verben

thematisiert. Die trennbaren Präfixe sind in ihrer Farbe und Form bewusst gewählt. Die Farbe Rot dient zum einen der Zugehörigkeitsmarkierung zum Verb und zum anderen der Abgrenzung von den Präpositionen. Die Form der Präfix-Bausteine deutet mit ihrer nach rechts unten abgeschrägten Seite einerseits die lose Verbindung zum Verbstamm an, da in der zusammengesetzten Form (Infinitiv) eine visuelle Trennung zwischen Präfix und Verb entsteht. Gleichzeitig assoziiert der Präfix-Stein eine Art Pfeil, der nach rechts zeigt, und gibt auf diese Weise visuell die Richtung der korrekten Positionierung des Präfixes, das ans Satzende kommt, vor.



Abb. 3: Trennbares Verb *einkaufen*

Die Präfix-Steine von untrennbaren Verben wiederum weisen nach links, vor den Verbstamm. Beide Präfix-Steine, sowohl von den trennbaren als auch den untrennbaren Verben, passen sich von der Form her also perfekt an das jeweilige Verb an. Die feste, nicht auflösbare Verbindung zwischen Präfix und Verbstamm kann bei den untrennbaren Verben zusätzlich durch einen oben auf den Steinen angebrachten Schloss-Stein markiert werden.



Abb. 4: Untrennbares Verb *verkaufen* mit oben angebrachtem Schloss-Stein

In einem einfachen Satz würden trennbare und untrennbare Verben wie folgt dargestellt.

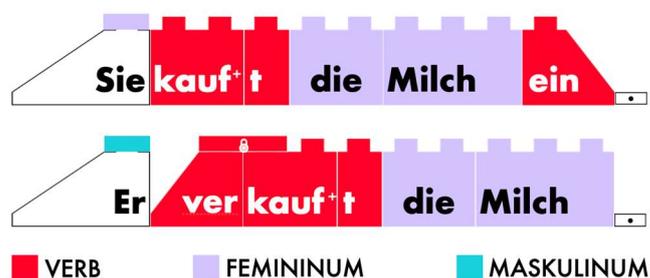


Abb. 5: Trennbares und untrennbares Verb in einem einfachen Satz

Da das Baustein-Konzept inhärent modular ist, kann es je nach Lehrwerk, je nach Progression den einzelnen

¹ Inzwischen steht eine kostenlose Version der App im App Store und bei Google Play zum Download bereit.

Modulen angepasst werden. Wird ein bestimmtes fortgeschrittenes Niveau erreicht, können, nach einer durch das Lehrwerk vorgegebenen Sensibilisierung im Umgang mit den Grammatikbausteinen, auch komplexere Themen wie beispielsweise die Wechselpräpositionen explizit auf sensorischer Ebene vermittelt werden.

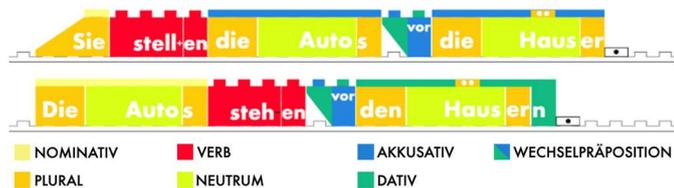


Abb. 6: Zwei komplexere Sätze zur Visualisierung der Wechselpräpositionen

Das Konzept der Grammatiksteine ist auch auf andere Sprachen übertragbar. Wird das Konzept beispielsweise in der Grundschule bei der Grammatikvermittlung der L1 eingesetzt, fällt es leichter, beim Erlernen der L2 und aller weiteren Fremdsprachen auf einen Blick Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zwischen den Sprachen zu erkennen. So wird das Sprachenlernen deutlich leichter und effizienter.

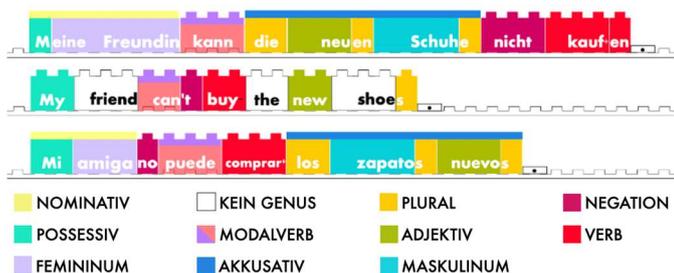


Abb. 7: Übertragbarkeit des Konzepts auf andere Sprachen

5. Aussicht und Fazit

Nach zweijährigem digitalen Einsatz des Lehrmittels im Onlineunterricht in Japan mit insgesamt 80 DaF-Lerner*innen im Alter von 18-21 Jahren gaben in einer Umfrage 99% der Befragten an, dass sie nach eigener Einschätzung die Grammatikregeln mit den Grammatikbausteinen besser verstanden hätten. Auch die Frage, ob ein Einsatz des Lehrmittels im Unterricht gewünscht sei, wurde mit 96% bejaht. Auf die Frage nach der gewünschten Form des Lehrmittels in der Lehrpraxis antworteten 20%, dass sie sich eine haptische Form wünschten; 80% favorisierten das Lehrmittel als App.

Die Umfrage fand in Form einer Stichprobe statt, sie stellt lediglich einen Ausschnitt aus der Alltagspraxis dar. Aufgrund des geringen Altersunterschieds der Befragten und der zu kleinen Samplegröße ist sie daher auch nicht repräsentativ. Jedoch zeigt sie bereits eine deutlich positive Resonanz auf das Grammatikbau-

steinkonzept bei den Lerner*innen. In weiteren Untersuchungen müssten allerdings unterschiedliche Variablen wie beispielsweise Alter, Sprachniveau, Lehr- und Lerntradition, Lerner*innentyp, Lehrkontext oder Institution ebenfalls berücksichtigt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Implementierung eines Grammatikbausteinsystems eine innovative und effektive Methode darstellt, um die deutsche Grammatik anschaulich und greifbar zu machen. Diese Methode fördert nicht nur das Verständnis und die Anwendung grammatischer Strukturen, sondern weckt auch die Freude am Entdecken und Lernen der deutschen Sprache. Durch die spielerische und kreative Auseinandersetzung mit den Bausteinen können Lernende die logischen Zusammenhänge der Grammatik intuitiv erfassen und anwenden.

Literaturverzeichnis

- Chomsky, Noam (2006): *Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, Catherine J.; Long, Michael H. (Hrsg.) (2008): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Fandrych, Christian; Tallowitz, Ulrike (2021): *Klipp und Klar*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion: Deutsch lehren lernen*. Band 4. München: Goethe Institut.
- Hoffmann, Ludger (2021): *Deutsche Grammatik: Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. 4. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Jentges, Sabine; Körner, Elke; Lunquist-Mog, Angelika; Reinke, Kerstin; Schwarz, Eveline; Sokolowski, Kathrin (2015): *DaF leicht – Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Jin, Friederike; Voß, Ute (2023): *Grammatik aktiv*. Berlin: Cornelsen.
- Johnson, Mark (2005): „The philosophical significance of image schemas“. In: Hampe, Beate; Grady, Joseph E. (Hrsg.): *From Perception to Meaning*. Berlin, New York: Mouton De Gruyter, 15-34.
- Nation, Ian Stephen Paul; Newton, Jonathan (2009): *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York: Routledge.
- Rausch, Karin (2017): „Grammatikdarstellung und -vermittlung in Online-Übungsgrammatiken“. In: Di Meola, Claudio; Gerdes, Joachim; Tonelli, Livia (Hrsg.): *Grammatik im fremdsprachlichen Deutschunterricht: Linguistische und didaktische Überlegungen zu Übungsgrammatiken*. Berlin: Frank & Timme, 87-108.
- Roche, Jörg; EL-Bouz, Katsiaryna (2018): „Deutsche Grammatik sportlich und animiert“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen*

Fremdsprachenunterricht 23/1, 30-42.

Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.

Scheller, Julija (2008): „Grammatik, Kognition und Imagination“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13/2, 1-8.

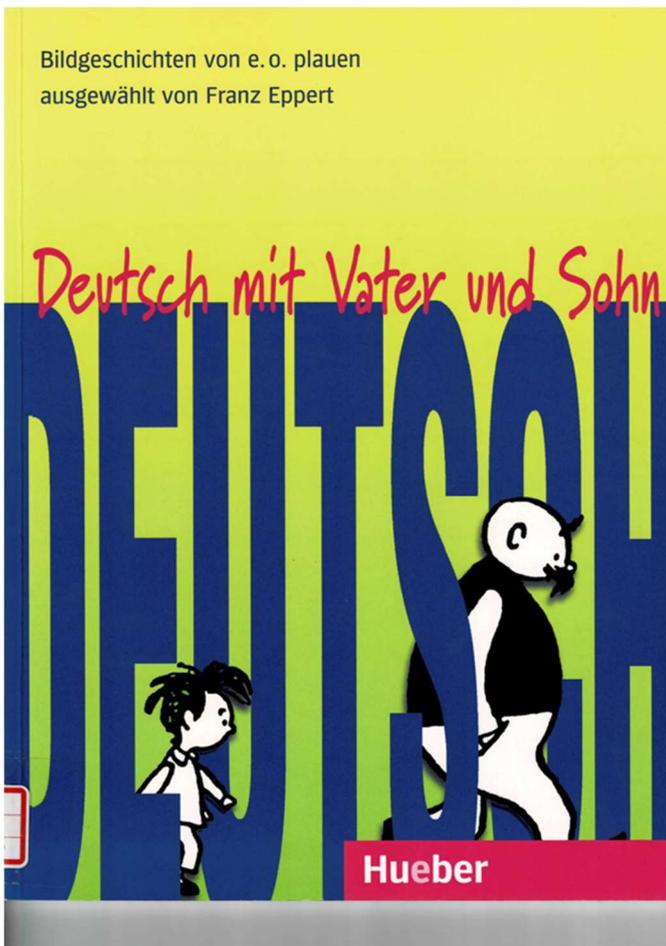
Scheller, Julija (2009): *Animationen in der Grammatikvermittlung. Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen*. Berlin, Münster: LIT.

Specht, Franz; Evans, Sandra; Pude, Angela; Glas-Peters, Sabine (2011-2014): *Menschen A1-B1*. Kurs- und Übungsbuch. Ismaning: Hueber.

Didaktisierungen und Praxistipps

„Deutsch mit Vater und Sohn“

Monika Sugimoto (Kyōto University of Foreign Studies)



Der deutsche Zeichner und Karikaturist Kurt Erich Ohser (1903-1944) dürfte den LeserInnen als Erfinder der Bildergeschichten von „Vater und Sohn“ unter seinem Pseudonym e. o. plauen bekannt sein, einer Kombination aus seinen Initialen E. O. für Erich Ohser und dem Ortsnamen der sächsischen Stadt Plauen, in der Ohser Familie ab 1909 wohnte. Nach seinem Studium lernte Ohser den Schriftsteller Erich Kästner kennen, dessen Bücher er später illustrierte. Wie Kästner verachtete auch Ohser Hitler und die Nationalsozialisten. Seine Karikatur „Dienst am Volk“ aus dem Jahr 1931, die einen Mann zeigt, der ein Hakenkreuz in den Schnee pinkelt, demonstriert seine Einstellung in anschaulicher Weise. Die Machtergreifung der Nationalsozialisten führte

dazu, dass der Karikaturist nicht mehr unter seinem bürgerlichen Namen publizieren durfte. Nur das Pseudonym ermöglichte es ihm, weiter beruflich tätig zu sein. So konnten die Geschichten von *Vater und Sohn* ab 1934 regelmäßig in einer Berliner Zeitung erscheinen. Auf diese Weise war es Ohser möglich, seine Familie zu ernähren, bis eine Denunziation und drohende Hinrichtung 1944 zum Selbstmord des Zeichners am Vorabend des Prozesses führte.

Die bekannten Bildgeschichten haben bereits Generationen von Deutschlernenden als Unterrichtsmaterial erfreut. Das Übungsbuch *Deutsch mit Vater und Sohn* ist für den Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht nach Ansicht der Rezensentin jedoch besonders geeignet.

Schon die Umschlaggestaltung des Buchs im DIN-A4-Format ist außergewöhnlich. Auf dem Einband sieht man, wie die beiden berühmten Figuren der Bildergeschichten durch einen Buchstabenwald aus blauen Lettern, die das Wort „Deutsch“ bilden, stapfen. Der Vater glatzköpfig und mit buschigem Schnauzer, der Sohn mit den wuscheligen Haaren, man erkennt sie sofort. Aus dem umfangreichen Oeuvre des Zeichners wurden vom Herausgeber folgende zehn Geschichten ausgewählt: *Der Gute, Die gute Gelegenheit, Vorgetäuschte Kraft, Zurück zur Natur, Moral mit Wespen, Der Simulant, Im Krieg sind alle Mittel erlaubt, Erfolgreiche Anbiederung, Ein Jahr später, Der verlorene Sohn*. Die Geschichten machen allesamt Lust aufs Beschreiben, aufs Diskutieren und auf das Anwenden bereits vorhandener Sprachkenntnisse.

Das Buch bietet zahlreiche Übungsvorschläge und kann bereits auf der Grundstufe eingesetzt werden – nach Einschätzung der Rezensentin etwa ab A2-Niveau. Eine konkrete Empfehlung für die passende Lernstufe gibt der Verlag nicht; der Herausgeber Franz Eppert weist in seinem Vorwort lediglich darauf hin, dass jede der Bildergeschichten aufgrund der zahlreichen Redemittelvorschläge „nach etwa 20 bis 30 Unterrichtsstunden erfolgreich eingesetzt werden“ könne.

Alle zehn Kapitel sind nach dem gleichen Grundmuster aufgebaut, innerhalb dieses Gerüsts jedoch abwechslungsreich gestaltet. Jeder Bildgeschichte folgen zunächst einige *Arbeitsblätter* mit Leitfragen zum Beschreiben der dargestellten Ereignisse, die sich zum Einsatz in Partner- oder Gruppenarbeit eignen. Jeder Leitfrage wiederum sind zahlreiche sprachliche Formulierungshilfen zugeordnet, sodass von den Lernenden nicht extra im Wörterbuch oder in Grammatiklisten nachgeschlagen werden muss. Lautet die Leitfrage zum Beschreiben eines der Bilder etwa „Wo sind Vater und Sohn?“, so wird als sprachliche Hilfe angeboten:

stehen, standen, hat ... gestanden
jemand steht irgendwo
das Ufer, -
der Fluss, -e
am Ufer eines Flusses
(Eppert 2001: 31)

Den Arbeitsblättern folgt ein *Übungsteil* mit Lückentexten zum Ergänzen von Verbformen, Präpositionen, Artikeln, Synonymen und Antonymen, zum Zuordnen von Satzteilen und zum Ergänzen von Satzanfängen. Damit von den Lernenden im Buch nicht ständig wieder zur Bildgeschichte zurückgeblättert werden muss, finden sich auf den Arbeits- und Übungsblättern nochmals Miniaturen der jeweiligen Bilder. Der *Übungsteil* schließt einheitlich mit der Aufforderung, alle Fragen der Arbeitsblätter nochmals schriftlich zu beantworten und die Geschichte dann mündlich nachzuerzählen.

Den Abschluss eines Kapitels bildet jeweils eine Doppelseite mit *Aufgaben und Aktivitäten*, die abwechslungsreiche Übungsangebote wie Satzpuzzle oder Anregungen zum Nacherzählen aus der Sicht verschiedener Personen der Handlung enthalten. Für erfahrene Lernende gibt es zahlreiche Sprechansätze und Anregungen zu Diskussionen (*Hunde in der Großstadt – Beschreiben Sie die Probleme!* / „*Schiffe versenken*“ - *Kann man dieses Spiel Kindern empfehlen? – Pro und Kontra!* / *Was erreicht der Zeichner durch das Durchbrechen des Bildrahmens?*¹). Es

wird auf fantasievolle Weise dazu ermuntert, die eigene Meinung zu äußern und zu begründen, kritisch zu beobachten, mitunter schwierige Sachverhalte zu erklären, alternative Texte zu erstellen, Rollenspiele durchzuführen, Dialoge zu erfinden, Briefe zu schreiben oder fiktive Telefonate zu führen – und die Lehrkraft kann jeweils auswählen, welcher Schwierigkeitsgrad und welche Übungsformen zu ihrer Lernendengruppe passen.

Auf den Aufgabenseiten wird auch auf bisherige Lernerfahrungen Bezug genommen. Die Lernenden werden etwa aufgefordert, fehlerhafte Textzitate zu korrigieren oder Lernendenaussagen zu diskutieren. Hier zeigt sich die jahrzehntelange DaF-Erfahrung des Hueber Verlags mit dem Werk *e. o. plauen* – die erste Publikation zu den Geschichten von *Vater und Sohn* erschien dort laut Verlagsvorwort bereits 1971.

Im Anhang des Buchs ergänzen schließlich eine kurze Biografie *e. o. plauen*, ein Text des Zeichners über seinen eigenen Vater und eine Liste mit Literaturtipps zum Thema Bildgeschichten im Unterricht das Lehrangebot. Wer Lust auf mehr hat oder sich selbst an der Didaktisierung einer Vater-und-Sohn-Geschichte versuchen möchte, findet beispielsweise in der Publikation *Vater und Sohn: Die schönsten Geschichten* (Anaconda Verlag, 2016) 120 weitere Bildgeschichten. Andere fertige Didaktisierungen, wenn auch nicht in der Qualität der hier vorgestellten Publikation, sind im Onlineangebot der Webseite iSLCollective zu finden:

<https://de.islcollective.com/deutsch-daf-arbeitsblatter>

Das Buch *Deutsch mit Vater und Sohn* eignet sich für den DaF- und DaZ-Unterricht mit erwachsenen Lernenden ebenso wie für den Unterricht mit Kindern ab dem Primarbereich. Es sollte in keinem Lehrwerksregal fehlen.

Franz Eppert (2001): *Deutsch mit Vater und Sohn. Zehn Bildgeschichten von e. o. plauen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber Verlag. ISBN 978-3-19-001636-5, 28,50 EUR, 96 Seiten.

¹ a. a. O. 69, 61, 29

Hinweise für Autorinnen und Autoren

Wir freuen uns auf Artikel aus dem Themenspektrum Deutsch als Fremdsprache und Pädagogik, Linguistik oder Literatur- und Kulturwissenschaften, insbesondere mit einem Bezug zu Japan oder Ostasien. Auch Wissenswertes rund um den Uni-Alltag ist willkommen.

Im Verlauf der Beitragserstellung bitten wir, die folgenden Punkte zu berücksichtigen:

- Einreichung in einem der folgenden Formate: docx, doc oder rtf
- Angabe der Namen der Autorinnen und Autoren sowie der jeweiligen Universität
- Textformatierungen bitte weitestgehend vermeiden
- Keine Silbentrennung ☞ Gliederung, sofern nötig, mit arabischen Zahlen
- Abbildungen und Tabellen bitte nummerieren und untertiteln sowie den Urheber oder die Urheberin namentlich angeben; bitte denken Sie auch daran, ggf. das Copyright einzuholen, und achten Sie auf gute Lesbarkeit
- Literaturverweise im Text, nicht in Fußnoten
- Literaturangaben bitte entsprechend der Vorgaben der Zeitschrift *InfoDaF*:
<https://www.degruyter.com/journal/key/INFODAF/html> → Einreichen → Hinweise für Autorinnen und Autoren
- Bei Rezensionen und Lektüretipps: Bitte Abbildung des Buchcovers (samt Genehmigung zum Abdruck) sowie vollständige Literaturangabe (Format s. o.) einreichen.
- Adresse für Einsendungen: **lerubri(at)idl-japan.org**

Die kommenden Ausgaben des LeRuBri:

Nr. 61:

Allgemeines Heft (Redaktionsschluss am 30. November 2024, Erscheinungsdatum Ende Februar 2025)

Nr. 62:

Themenheft zum DAAD Regional-Ortslektor:innentreffen Japan 2024 (Redaktionsschluss am 31. März 2025, für Lektüre- und Filmtipps am 10. Mai 2025, Erscheinungsdatum August 2025)

Bitte senden Sie Ihre Beiträge für den nächsten allgemeinen LeRuBri

bis spätestens 30. November 2024

als Word-Dokument an [lerubri\(at\)idl-japan.org](mailto:lerubri(at)idl-japan.org).
