

# DaF-Szene Korea

---

Nr. 49

Zeitgeschichte im DaF-Unterricht

herausgegeben vom



FREUNDEN- UND ARBEITSKREIS  
DER LEKTOREN-VEREINIGUNG KOREA  
FALK E.V.

und der



Berlin & Seoul, Dezember 2019

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit Genehmigung der Autoren

ISSN 1860-4463



## **Inhalt**

**Vorwort — VI**

### **Beiträge zum Thema *Zeitgeschichte im DaF-Unterricht***

Till Weber

**Hands on History. Geschichte im Deutschunterricht schon ab Niveau A2 — 3**

Rudolf Weinmann

**Der 9. November, ein deutscher Schicksalstag – Thema für den DaF-Unterricht in Korea — 9**

Anja Scherpinski

**Geschichte veranschaulichen durch die Arbeit mit Film — 13**

### **Fachbeiträge zu anderen Themen**

Hans-Alexander Kneider

**Historische Beziehungen zwischen dem Deutschen Kaiserreich und dem Königreich Korea — 33**

Christian Horn

**Vom Unterrichtsprojekt zum Plattformprojekt: Potenziale und Erfolgsfaktoren für die Skalierung — 51**

### **Sonderforum *Erinnerungen an den Mauerfall und die Wiedervereinigung***

Frank Grünert

**»Wir möchten ein Lied singen!« — 79**

Steffen Hannig

**So nah und doch so fern – Berlin-Leningrad am Abend des 9. November 1989 — 81**

Roman Lach

**Erinnerungen an die Zeit der Wende — 85**

Michael Menke

**Fall der Mauer und Wiedervereinigung, eine Erinnerung – Teil 1, 1989: Bananen und Westmark — 89**

Michael Menke

**Fall der Mauer und Wiedervereinigung, eine Erinnerung – Teil 2, 1990: Wiedervereinigung, in Korea — 95**

## **IV** — Inhalt

Sandra Wyrwal

**Eine Erinnerung an den 9. November 1989 — 99**

### **Forum**

Lucia Komesker

**#FEMALE PLEASURE – Weibliche Sexualität rund um den Globus im 21. Jahrhundert — 103**

Thomas Kuklinski-Rhee

**Keine Zeit für Geschichte – Probleme mit Geschichtslektionen im Sprachunterricht — 109**

### **Rezensionen**

Hana Kim

**Die Geschichte der Fremdsprachenerziehung in Korea — 121**

Simon Wagenschütz

**Ich kenne kein besseres Buch von einem Wessi über den Osten. Eine Rezension zu Frank Goosens Roman »Kein Wunder« — 123**

### **Seminare & Tagungen**

Christian Horn

**Bericht zum Ortslektorentreffen »Möglichkeiten und Grenzen eines bedarfsorientierten Curriculums« an der National Taiwan University in Taipeh — 129**

Roman Lach

**Bericht zur Tagung »Asien-Pazifik, translokale Verbindungen und imaginäre Besetzungen« — 131**

Anja Scherpinski

**Bericht zum Lektorentreffen der LVK zum Thema »Aufgaben- und Inhaltsorientierung im DaF-Unterricht« — 137**

Gerd Jendraschek

**Bericht zur Asiatischen Germanistentagung 2019 — 141**

Iris Brose

**Herbstworkshops der LVK 2019: Stimm- und Sprechbildung mit Ulrike Trebesius-Bensch — 147**

Christian Horn

**Bericht zum Symposium »Entwicklung von Lehrmaterialien« an der HUFSS — 151**

**Programm des Lektorentreffens am 26. Oktober 2019 — 153**

**Über die Lektoren-Vereinigung Korea — 154**

**Autorenhinweise — 155**

**Hinweise für Beitragende — 157**

**Kontakte — 159**

**Impressum — 160**



## Vorwort

Das dreißigste Jubiläum des Berliner Mauerfalls und die zahlreichen weiteren Jahrestage waren uns Anlass, die diesmalige Ausgabe der *DaF-Szene Korea* dem Thema »Zeitgeschichte« zu widmen, denn eine Aufgabe des DaF-Unterrichts besteht darin, aktuelle Diskussionen in Deutschland in ihren historischen Dimensionen zu vermitteln und Lerner zur Teilnahme am Gespräch zu befähigen. Die Beiträge spiegeln in diesem Heft die Vielfalt der Zugänge zum Thema und drehen sich vor allem um den Umgang mit geschichtlichen und aktuellen gesellschaftlichen Themen im Unterricht, um die Geschichte deutsch-koreanischer Beziehungen, um kulturgeprägte Wahrnehmung historischer Ereignisse und um persönliche Erinnerungen an Vergangenes.

Im ersten themenbezogenen Beitrag berichtet Till Weber, wie er Geschichtsunterricht zum Anfassen gestaltet. Er nutzt Realien aus dem DDR-Alltag, um seine japanischen Studierenden zu Spekulationen und Textproduktionen über das Leben in der DDR anzuregen und dieses Thema für Studierende zugänglich zu machen. Auch Rudolf Weinmann gibt uns in seinem Beitrag Impulse, wie man historische Themen wie den 9. November als »deutschen Schicksalstag« im Rahmen des DaF-Unterrichts behandeln und Bezüge zur koreanischen Geschichte und aktuellen Lage herstellen kann. Die Didaktisierung von Anja Scherpinski zum Film »Das Leben der Anderen« soll zeigen, wie geschichtliches Lernen durch Arbeit mit Spielfilmen, die vergangene Ereignisse thematisieren, im Unterricht umgesetzt werden kann.

Neben dem Mauerfall-Jubiläum feierten Deutschland und Korea in diesem Jahr 136 Jahre ihrer diplomatischen Beziehungen. Der Hintergrundartikel von Hans-Alexander Kneider informiert über die historischen Hintergründe zur Entwicklung der diplomatischen Beziehungen zwischen dem Deutschen Kaiserreich und dem Königreich Korea und beschreibt, welchen Stellenwert Korea für das Deutsche Reich im ausgehenden 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts einnahm. Christian Horn erläutert sein Konzept sogenannter Plattformprojekte, im Rahmen derer mehrere Lehrkräfte dasselbe Unterrichtsprojekt eigenständig in ihrem jeweiligen Unterricht umsetzen und bei dem sich die Lernenden kursübergreifend in authentischen Situationen auf Deutsch austauschen.

Im diesmaligen Sonderforum »Erinnerungen an den Mauerfall und die Wiedervereinigung« finden wir persönliche Rückblicke auf den 9. November 1989 und die aufregenden Tage danach. Wir bedanken uns bei Frank Grünert, Steffen Hannig, Roman Lach, Michael Menke und Sandra Wyrwal für das Festhalten ihrer Erinnerungen, die als Zeitzeugenberichte hoffentlich auch Eingang in den landeskundlichen DaF-Unterricht finden werden.

Im Forum teilen in dieser Ausgabe Lucia Komesker ihre Erfahrungen mit einem universitätsübergreifenden Projekt zum globalen Thema »Feminismus« und Thomas Kuklinski-Rhee seine Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis mit historischen Themen.

Auch die Rezensionen beschäftigen sich in dieser Ausgabe mit dem Thema Geschichte. Hana Kim rezensiert für uns »Geschichte der Fremdsprachenerziehung in Korea – von den Anfängen bis zur Gegenwart« von Kwang-sook Lie und Juljan Biontino, die 2018 erschienen ist. Simon Wagenschütz stellt Frank Goosens neuesten Roman aus dem Jahr 2018 »Kein Wunder« vor, der den Osten und Westen Berlins vor der Wiedervereinigung zum Schauplatz hat.

In der Rubrik »Seminare und Tagungen« gibt uns Christian Horn einen Überblick über das DAAD-Treffen, das am 18. Mai 2019 unter dem Titel »Möglichkeiten und Grenzen eines bedarfsorientierten Curriculums« in Taipeh durchgeführt wurde. Roman Lach fasst die zentralen Fragestellungen zusammen, um die die Vorträge auf der Tagung »Asien-Pazifik, translokale Verbindungen und imaginäre Besetzungen« kreisten und gibt Einblicke in die einzelnen Beiträge der Veranstaltung, die am 1. Juni 2019 in Tokio stattfand. Anja Scherpinski liefert einen Rückblick auf die vorletzte Lektorenveranstaltung am 8. Juni 2019 mit Michael Schart zum Thema »Aufgaben- und Inhaltsorientierung« am Goethe-Institut in Seoul. Gerd Jendraschek gibt einzelne Schwerpunkte aus der Asiatischen Germanistentagung wieder, die unter dem Thema »Einheit in der Vielfalt – Germanistik zwischen Divergenz und Konvergenz« vom 26. bis 29. August 2019 in Sapporo durchgeführt wurde. Anschließend gibt Iris Brose einen Rückblick auf die letzte Lektorenveranstaltung sowie die einzelnen Lehrerfortbildungen und Workshops für Studierende zu den Themen »Stimm- und Sprechbildung« und »Phonetik«, die die Stimmtrainerin Ulrike Trebesius-Bensch im Oktober dieses Jahres an verschiedenen Universitäten durchführte. Den Abschluss dieser Ausgabe bildet der Bericht von Christian Horn zum HUFSS-Symposium mit dem Titel »Erstellung von Lehrmaterialien«, das am 1. Dezember 2019 an der HUFSS stattgefunden hat.

Die Herausgeber danken allen Autorinnen und Autoren herzlich für die Mitgestaltung dieser Ausgabe und für die persönlichen Erinnerungen an den 9. November 1989 und die Folgezeit. Großer Dank geht diesmal auch an alle freiwilligen Gegenleserinnen und Gegenleser für das kollegiale Feedback zu den einzelnen Beiträgen. Wir hoffen, auch bei der Zusammenstellung der kommenden Ausgaben der DaF-Szene Korea diese produktive Zusammenarbeit weiterzuführen. Eine anregende Lektüre, frohe Feiertage und einen guten Start ins neue Jahr wünschen die Herausgeber

Berlin & Seoul, Dezember 2019

**Beiträge zum Thema**  
***Zeitgeschichte***  
***im DaF-Unterricht***

---



## **Hands on History. Geschichte im Deutschunterricht schon ab Niveau A2**

*Till Weber*

*Vor rund zehn Jahren, im November 2009, wurde mir die Ehre zuteil, vor den Kolleginnen und Kollegen der Lektoren-Vereinigung Korea über meinen »Geschichtskurs DaF – Konzepte für den Unterricht mit historischen Themen im Rahmen des DaF-Unterrichts in Japan« referieren zu dürfen. Zu meiner großen Freude kam nun die Nachricht, dass sich eine ganze Ausgabe der DaF-Szene Korea dem Thema Geschichte in unserem universitären Unterricht widmen soll/wird. Sehr gern steuere ich einige Ideen zu diesem spannenden Unternehmen bei!*

Korea und Japan haben viel mehr gemeinsam, als die aktuellen Regierungen es vielleicht wahrhaben wollen – dazu gehört auch ein großes Interesse an Geschichte, die immer noch die historischen Beziehungen beider Länder belastet. In Bezug auf deutsche Geschichte habe ich den Eindruck, dass Koreaner sich oft, und aus nachvollziehbarem Anlass, für die deutsche Wiedervereinigung am Ende des 20. Jahrhunderts interessieren. Auf Japaner übt besonders ein Herr namens »Hitora« im Katakana-Alphabet, also Adolf Hitler, eine ungebrochene, dunkle Faszination aus. Hieraus ergeben sich Unterrichtsthemen, bei denen es an Motivation auf Seiten der Lernenden kaum fehlen dürfte.

Geschichtsunterricht, so erinnern wir uns aus unserer Schulzeit, besteht ganz überwiegend aus Textlektüre – oft Schulbücher bis zur Sekundarstufe I, danach bestenfalls direkte Quellentexte. Nun gibt es an meiner Uni, der Ryukyü-Universität in Okinawa, aber viele Deutschlernende und sogar Germanistikstudierende, die im 3. und 4. Jahr ihres BA-Studiums auf dem Niveau A2 verharren. Wie könnte man solche Studierenden mit typischen historischen Texten unterrichten, also solchen von einer gewissen Länge, angereichert durch Fachvokabular oder sogar historische Sprachformen? Um die Ausgangslage weiter zu komplizieren, gesellen sich zu meinen Kursmitgliedern gern Studierende mit weitergehenden Ambitionen, die B1 oder sogar B2 erreichen – diese brauchen natürlich angemessene Herausforderungen, sonst droht ihnen die Fossilisierung ihrer Deutschkenntnisse.

Meine Antwort auf dieses Dilemma ist diese: Unterrichten wir nicht mit (langen) Texten, sondern mit Objekten! Legen wir Hand an die deutsche Geschichte und lassen die Studierenden selbst die Texte dazu verfassen, ein jeder auf seinem Niveau, sei es A2 oder erheblich darüber. Produzieren ist immer besser als Rezipieren.

Objekte als Träger von geschichtlichen Informationen sind in den letzten Jahren in den Blick der Öffentlichkeit gerückt. Auslöser war eine viel beachtete Radiosendung

in Verbindung mit einer Ausstellung im British Museum in London, die 2010 begann. »A History of the World in 100 Objects«<sup>1</sup> stellte je ein welthistorisches Thema anhand eines Objekts aus den reichen Beständen des Museums vor. Das Format mit kurzen Essays zu je einem Objekt wurde für die deutsche Geschichte von Hermann Schäfer (2015) aufgegriffen.<sup>2</sup> Die ausgewählten Objekte können klassische kultur- oder kunsthistorische Gegenstände sein, wie man sie in den Sammlungen renommierter Museen findet; man kann das Format aber noch weiter treiben wie etwa Stephen Turnbull (2016), der seine »Samurai in 100 Objects« auch in historischen Gebäuden, in einer Kampfkunst (vorgestellt durch ein modernes Foto) und sogar durch eine Belagerung, die mit mehreren modernen Plastiken vorgestellt wird, vermittelt. Anything goes!

Thematisch für uns interessant ist natürlich Schäfers (2015) umfangreiches Werk. Er verbindet seine 100 Themen aus der deutschen Geschichte jeweils mit einem Objekt, z.B. »Widerstand gegen den Nationalsozialismus« mit der Werkbank Georg Elzers (ebd., S. 442-447), »Überwachung und ›Vorratsdatenspeicherung‹ in der Diktatur« mit den Geruchskonserven, welche die Stasi von Verhörten nahm (ebd., S. 544-549), oder »Die Öffnung der Mauer« mit Günter Schabowskis legendärem Zettel (ebd., S. 569-573).

Bei »Der 8. Mai 1945 – Niederlage und Befreiung« wählt Schäfer die sowjetische Fahne auf dem Reichstag (ebd., S. 454-459) – hier erkennt man das Besondere der historischen Arbeit mit materiellen Objekten (in diesem Fall ein Stück zweifarbigen Stoffs), denn klassischerweise wird dieses Thema durch eine Beschäftigung mit der berühmten Rede Richard von Weizsäckers vom 8. Mai 1985 vermittelt, also durch einen umfangreichen und sprachlich anspruchsvollen Lese- und/oder Hörtext.

Natürlich haben wir in unserem ostasiatischen Seminarzimmer keinen Zugriff auf historische Unikate, die gut gesichert in deutschen Museen ausgestellt sind. Man kann allerdings mit guten, großformatigen Farbabbildungen der Gegenstände arbeiten; speziell bei Bildern (Gemälde, Grafiken, Fotos usw.) sind in der Regel weder die Beschaffung noch die Aufbereitung und der Einsatz im Unterricht problematisch. Ähnliches gilt für Musikstücke und andere Tondokumente, auch Filmsequenzen, die von vorneherein auf Reproduzierbarkeit angelegt sind.

Sicherlich ist es spannend(er), wirkliche Originale im Raum zu haben – Gegenstände, die man fühlen und riechen kann. Im November 2009 enthielt mein Vortrag von Seoul vier Postulate an Lehrpersonen, die in unseren Zusammenhängen Geschichte auf Deutsch unterrichten wollen. Sie bräuchten als Lehrkraft 1. historische Basiskenntnisse und 2. ein gewisses Methodenrepertoire. 3. müssten sie sich als »Jäger und Sammler« bei der Materialbeschaffung betätigen und 4. bedarf es Vielsei-

<sup>1</sup> Das Buch zum Projekt ist auf Deutsch erschienen als »Eine Geschichte der Welt in 100 Objekten« von Neil MacGregor (2015). Die Ausstellung wurde auch in Taipeh, Tokyo und Peking gezeigt.

<sup>2</sup> Zum zeithistorischen Thema Westalliierte in Berlin (1945-1994) vgl. auch Objekte und kürzere, dreisprachige Texte (dt./eng./frz.) in: Jedes Objekt hat auch eine Seele (1996)

tigkeit und Kreativität. Um zunächst den dritten Punkt anzusprechen: Die Lage der Dinge führt uns weg von Haupt- und Staatsereignissen in den Bereich der Alltagsgeschichte, der nach meiner Erfahrung die Studierenden besonders faszinieren kann – zu wissen, »wie man früher lebte« ist eine Primärmotivation für historisches Lernen. Glücklicherweise sind die historischen Epochen des 20. Jahrhunderts noch bestens mit erreichbaren Realien vertreten – wenn Omas Wohnung nichts hergibt, hilft der örtliche Flohmarkt weiter. NS-Gegenstände sind natürlich problematisch schon als Teil unseres Fluggepäcks, aber solche aus der DDR sind teilweise sehr günstig im Internet z.B. bei Ebay zu bekommen, aber auch bei Trödlern. Ich persönlich habe mich schon in den Neunzigern in Berlin eingedeckt, u.a. mit dem grünen Steckschlips eines Mitglieds der DDR-Grenztruppen und einem Großblock-Bausatz eines typischen DDR-Wohnblocks von »Der kleine Baumeister« von *Plaspi*.



Großblock-Bausatz von *Plaspi* / »Der kleine Baumeister« im DDR-Museum in Berlin-Mitte (Foto TW)

Methodisch geht man am besten so vor, dass die Objekte für sich selbst sprechen sollen, also dass man sehr wenig bis fast gar keine Zusatzinformation darbietet. Anfassen ist erlaubt bzw. erwünscht, die Lernenden bekommen Zeit, den Gegenstand zu erkunden. Fragen entstehen auf ihrer Seite. Spekulationen werden angeregt: Was

ist das eigentlich? Was war der Zweck und wem gehörte so etwas? An welchen Orten fand man so etwas? Was sagt der Gegenstand über unser Thema aus? Der Lehrende hält sich zurück, das Gespräch soll von den Lernenden geprägt sein: Produzieren ist besser als rezipieren. Falls es schleppend geht, können die Lernenden auch in kleinen Gruppen arbeiten und ihre Ideen (oder Fragen) vorformulieren, bevor sie im Plenum vorgetragen werden. Texte, die so entstehen, sind Texte der Lernenden und natürlich auf deren Sprachniveau. Fortgeschrittene können sich umfangreicher und differenzierter äußern, aber auch A2-Lerner bekommen zumindest eine kurze Beschreibung des Gegenstandes zustande oder bringen den Gegenstand in der Ich-Form und im Präsens »zum Sprechen«.



Angehöriger der DDR-Grenztruppen (1988) mit dem grünen Steckschlips, Villnick (2010, 27. Oktober)

Den oben erwähnten eher unscheinbaren und völlig unmodischen Steckschlips kann man nach Nennung des Globalthemas »DDR« präsentieren und die Studierenden bitten, sich den Menschen zum Schlips vorzustellen. Dabei können die Lernenden erst Leitfragen formulieren: Was ist das Material und zu welcher Kleidung passt der Schlips? Welchen Beruf könnte der Träger gehabt haben? War er Teil der Staatsmacht oder ein Privatmann? Wie fühlte sich der Träger des Steckschlips und wie hat man über ihn gedacht? Welcher Gesichtsausdruck passt zu dem Objekt? In Gruppen können die Studierenden ihre Beobachtungen und Schlussfolgerungen ausformulieren. Im Unterricht habe ich bisher eigentlich immer Ergebnisse wie *Politiker, Polizei, Uniform, graues Gesicht, autoritär, Angst* und auch *schlechter Geschmack* bekommen. Weitere Objekte in Form von Fotos, die den historischen Kontext des Objekts zeigen

(komplette Uniform, Gesichter von Grenzern, Mauer und Kontrollpunkte, »Tränenpalast«) führen tiefer in diesen Aspekt des Großthemas »DDR« ein.

Der erwähnte Großblock-Bausatz eines typischen DDR-Wohnblocks von »Der kleine Baumeister« wurde vom VEB Gothaer Kunststoffverarbeitung unter dem Label *Plaspi* produziert und galt als Antwort der DDR auf westliche Spielsysteme, vor allem *Lego*, die in der DDR begehrt, aber nicht im regulären Handel zu haben waren.<sup>3</sup> Generationen von DDR-Kindern mühten sich mit den Bauelementen, die legendären Plattenbauten nachzubauen. Allerdings mit einer Einschränkung: Es funktionierte meistens nicht. Es gab auch in meinen Exemplaren kleine Fehler bei der Herstellung und Anzahl der Plastikelemente, so dass es beim besten Willen nicht möglich ist, den Bausatz so zu vollenden wie auf der Packung dargestellt. Hier gilt nun wirklich auch im Unterricht *hands on* – wenn Studierende sich einmal mit diesem Bausatz abgemüht haben und über die erste Frustration am unvollkommenen Ende hinweggekommen sind, haben sie gelernt, was die DDR im Großen und Ganzen ausmachte: Es hat einfach nicht funktioniert.

Abschließend möchte ich den Kolleginnen und Kollegen viel Freude bei der Jagd auf geeignete Gegenstände aus unserer neueren Geschichte wünschen, und natürlich auch viele Erfolgserlebnisse bei dem ewigen Versuch, unsere Lernenden aus ihrer kulturspezifischen Reserve herauszulocken und sie zu bewegen, ihre Ideen mündlich und schriftlich zu äußern – auf Deutsch natürlich, auch und gerade, wenn es auf GER-Niveau A2 steht ...

## Quellen

- MacGregor, N. (2015): *Eine Geschichte der Welt in 100 Objekten*. München: C.H. Beck. Als Podcast abrufbar unter <https://www.bbc.co.uk/programmes/boonrtdz>
- Objekte und kürzere, dreisprachige Texte (dt./eng./frz.).(1996). In *Jedes Objekt hat auch eine Seele. Das Magazin zur Ausstellung, Herbst 1996*. (Veröffentlichung Nr. 2 des Alliierten Museums). Berlin: Alliierten-Museum.
- Schäfer, H. (2015): *Deutsche Geschichte in 100 Objekten*. München: Piper.
- Turnbull, S. (2016): *Samurai in 100 Objects*. Barnsley: Frontline Books.
- Villnick, D. [Dave Villnick] (2010, 27. Oktober). *Netter Polizist oder Soldat DDR 1988 Volkspolizei* [Video-Datei]. Abgerufen am 1.10.2019 von <https://www.youtube.com/watch?v=bFQurVrAoo8>

<sup>3</sup> Das DDR-Spielzeugmuseum Aschersleben e.V. vermittelt in einem kurzen Video einen Eindruck von diesen Bausätzen: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=flzpB3UUWmY>. Vgl. auch <https://www.ddr-spielzeugmuseum-aschersleben.de/ddr-spielzeughersteller/plaspi-plastikspielwaren.html> (Abruf beide 1.10.2019). Ein Bausatz ist im DDR-Museum in Berlin-Mitte Teil der ständigen Ausstellung; auf Ebay sind diese Bausätze heute noch relativ preiswert zu haben.



## **Der 9. November, ein deutscher Schicksalstag – Thema für den DaF-Unterricht in Korea**

*Rudolf Weinmann*

*Mit dem 9. November verbindet sich nicht nur der Jahrestag des Falls der Berliner Mauer, sondern er markiert darüber hinaus einige weitere wesentliche Ereignisse der deutschen Geschichte im 20. Jahrhundert. Der folgende Text liefert einige Ideen, wie der 9. November als »deutscher Schicksalstag« in den Landeskundeunterricht integriert werden kann.*

### **1. Der 9. November 1989 im Fokus des Landeskundeunterrichts**

Das 30-jährige Jubiläum des Falls der Berliner Mauer bietet sicher eine gute Gelegenheit, sich auch im DaF-Unterricht mit der deutschen Wiedervereinigung und ihrer Vorgeschichte zu beschäftigen. Dafür gibt es mittlerweile eine fast unüberschaubare Vielfalt an Material, das auf nahezu allen Sprachniveaus eingesetzt werden kann. Beispielhaft sei hier nur die Webseite [www.chronik-der-mauer.de](http://www.chronik-der-mauer.de) genannt, die Originalaufnahmen (Audios und Videos) aus dem gesamten Zeitraum des Bestehens der Mauer anbietet. Daneben können etwa Musikvideos wie Udo Lindbergs »Mädchen aus Ostberlin« oder das berühmte »Über sieben Brücken musst du gehen« der DDR-Rockband Karat helfen, das Lebensgefühl in der ehemaligen DDR nachzuzeichnen. Die *Deutsche Welle* schließlich hat für das Niveau B1 eine ganze Unterrichtsreihe zum Thema »Mauerfall« konzipiert, die landeskundliche mit sprachlichen Lernzielen verbindet. Sie enthält auch einige Zeitzeugenberichte, die die Stimmung gerade zum Zeitpunkt des Mauerfalls erlebbar machen. Speziell bei koreanischen Studierenden erscheint es sinnvoll, an die Behandlung der Berliner Mauer und ihres Falls eine Diskussion über die Zukunftsperspektiven der geteilten koreanischen Halbinsel anzuschließen. Dabei sollten sich die Studierenden den Zeitpunkt einer – hypothetischen – Wiedervereinigung Koreas vergegenwärtigen und sich über ihre Gedanken, Gefühle und Handlungsweisen austauschen. Ebenso könnten die politischen und sozialen Aspekte dieses Ereignisses angesprochen werden. Wichtig wäre in diesem Zusammenhang allerdings, auf die grundlegenden Unterschiede der Teilung Deutschlands und Koreas hinzuweisen, d. h. die gegensätzliche Rolle als »Täter« bzw. »Opfer«-Nation des zweiten Weltkriegs.

### **2. Weitere mit dem 9. November verknüpfte historische Ereignisse**

Die Erweiterung des Themas vom Fall der Mauer auf die gesamte Epoche der Teilung führt uns dann direkt zum 9. November, dem deutschen »Schicksalstag«, einem Sym-

bol für die Geschichte des 20. Jahrhunderts schlechthin. Das erste relevante Datum in diesem Zusammenhang ist der 9. November 1918, der den Umsturz der Monarchie nach dem ersten Weltkrieg sowie den Beginn der Weimarer Republik, der ersten deutschen Demokratie, markiert. Der folgende 9. November 1923, verbunden mit dem gescheiterten Hitlerputsch in München, bildet gewissermaßen den Kontrast dazu, da sich in ihm der Wille des Nationalsozialismus zur Beseitigung der jungen Demokratie zum ersten Mal in der politischen Öffentlichkeit manifestiert. Der Gegensatz Demokratie/Diktatur, der sich beim Vergleich beider Ereignisse herauskristallisiert, ist gerade auch für Korea doppelt relevant: durch den Nord-Süd-Konflikt ebenso wie durch die Demokratiebewegung der 1970er und 80er-Jahre in Süd-Korea. Das dritte Datum, der 9. November 1938, die sog. Reichspogromnacht, steht stellvertretend für den Ablauf der Judenverfolgung im Dritten Reich. Es markiert den Übergang von der Entrechtung der Juden zu ihrer physischen Verfolgung und letztlich Vernichtung. Der 9. November 1989 schließt dann mit dem Ende der Teilung die eigenständige demokratische Entwicklung des westdeutschen Teilstaates nach dem Ende des Dritten Reiches ab. Zugleich bedeutet er für den östlichen Teil Deutschlands einen demokratischen Neuanfang. Insgesamt kann man also die beiden mittleren Daten als Zeichen für einen Zivilisationsbruch deuten, der die sich anbahnende Normalität einer demokratischen Entwicklung vorübergehend, aber dafür umso radikaler, außer Kraft setzte.

### **3. Einige Ideen für eine Unterrichtssequenz zum 9. November als »deutschem Schicksalstag«**

Wie könnte sich nun der »9. November« in seinen verschiedenen Ausprägungen konkret in den DaF-Unterricht integrieren lassen? Ich möchte dabei in drei Schritten vorgehen, wobei jede Stufe an Komplexität zunimmt und damit auch höhere Anforderungen an das Sprachniveau der Studierenden stellt. Jede Einheit ist selbstverständlich separat einsetzbar; zusammen könnten sie allerdings nur bei einem insgesamt höheren oder einem gemischten Niveau der Teilnehmer durchgeführt werden. Als ersten Schritt würde ich einen Erinnerungsort auswählen, an dem sich die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts exemplarisch nachverfolgen lässt. Hierfür bietet sich wohl am ehesten der Reichstag an. Er ist unmittelbar mit den beiden Eckdaten des 9. November (der Ausrufung der Weimarer Republik sowie der deutschen Wiedervereinigung als direkter Konsequenz des Mauerfalls) verbunden. Durch den Reichstagsbrand einerseits sowie das mythische Foto von der im Mai 1945 auf ihm gehissten Sowjetfahne andererseits kann er auch symbolisch für die Geschichte des Dritten Reiches stehen. Als Einstieg in die Unterrichtssequenz könnte also die Aufgabe gestellt werden, Bilder vom Reichstag in seinen verschiedenen Epochen den einzelnen Jahreszahlen zuzuordnen. Diese müssten dann mit kurzen Beschreibungen der jeweiligen historischen Ereignisse verbunden werden. Dabei würde ich als Sozialform

Partnerarbeit vorsehen, um vor der abschließenden Besprechung im Plenum schon eine erste Diskussion anzuregen. Als Ergänzung könnte einiges Text- und Bildmaterial über die Münchner Feldherrnhalle (den Platz des gescheiterten Hitlerputsches) sowie über ein prominentes jüdisches Gebäude, etwa die Neue Synagoge in der Berliner Oranienstraße, bereitgestellt werden. Letztere hat als eine von wenigen jüdischen Gotteshäusern die Zerstörungen überstanden.<sup>1</sup>

Diesem Überblick (der bereits mit Deutschkenntnissen auf dem Niveau A2 durchführbar ist) könnte sich in einem zweiten Schritt eine Internetrecherche sowie eine Präsentation zu den vier genannten Daten in Gruppenarbeit anschließen; diese Aktivität dürfte mindestens Sprachkenntnisse auf dem Niveau B1 erfordern. Die Ergebnisse sollten – einschließlich einer Liste mit den einschlägigen historischen Fachbegriffen – allen Kursteilnehmern per Handout zur Verfügung gestellt werden. Auf Grundlage der so aufbereiteten historischen Fakten könnte nun eine Diskussion über Demokratie vs. Diktatur einerseits sowie über Rassismus/Antisemitismus andererseits durchgeführt werden. Dabei wäre eine Bezugnahme zu gegenwärtigen Phänomenen – sofern sie sich nicht von selbst ergibt – anzuregen. Auch hier sollte die Vorbereitung in Gruppen erfolgen, die sich Gedanken zu jeweils einem der Themenkomplexe machen. Je nach Sprachstand der Studierenden wären auch die für eine Diskussion notwendigen Redemittel bereitzustellen. Ebenso könnte bei dieser Gelegenheit das Anfertigen von Notizen eingeübt werden.

#### 4. Bezüge zur Geschichte und Gegenwart Koreas

Nach der Einführung und der Darstellung sowie diskursiven Einordnung der Fakten zur deutschen Geschichte ließen sich auf einer dritten Ebene Bezüge zur Geschichte und aktuellen Lage Koreas herstellen. So könnte zum Thema »Diktatur« auf Zeitungsartikel aus der Zeit des Militärputsches von Park Chung-hee am 16. Mai 1961 zurückgegriffen werden. Dafür käme etwa die – konservativ ausgerichtete – *Chosun Ilbo*, die auflagenstärkste Tageszeitung Süd-Koreas, in Frage.<sup>2</sup> Aus diesen Quellen ließen sich Ideologeme wie die der »nationalen Revolution« oder des charismatischen »Führers« herauslesen, der allein imstande sei, die drängenden ökonomischen und politischen Probleme zu lösen und die Einheit des Volkes herzustellen. Ähnliche Vorstellungen waren auch grundlegend für die NS-Ideologie; dennoch sollte an dieser Stelle ganz klar auf die begrenzte Reichweite eines solchen historischen Vergleichs hingewiesen werden: Abgesehen davon, dass Park Chung-hee weder ein Angriffskrieg noch eine rassistische Verfolgungspolitik anzulasten ist, gilt er allgemein als Vater des südkoreanischen Wirtschaftswunders. Damit verbinden sich mit sei-

<sup>1</sup> Dafür ist ein Berliner Polizeibeamter verantwortlich, der durch sein beherztes Eingreifen ein herausragendes Beispiel für Zivilcourage gibt.

<sup>2</sup> Kopien der entsprechenden Texte können über das Verlagsarchiv bezogen werden. Zu Kontaktmöglichkeiten siehe die Webseite [chosun.com](http://chosun.com).

nem Namen, im Unterschied zum NS-Regime, auch positive Konnotationen. Zusätzlich ließen sich an einigen geschwärtzten Stellen Eingriffe der Zensur erkennen und thematisieren. In sprachdidaktischer Hinsicht würde diese Stufe der Unterrichtssequenz eine intensive Auseinandersetzung mit den koreanischen Originaltexten erfordern, die übersetzt und auf – vorher festgelegte – politische Begriffe wie die oben erwähnten hin analysiert werden müssten. Als Ergebnissicherung käme hier ein in Gruppenarbeit verfasster Essay in Frage.

Zum Themenfeld »Teilung/Einheit« könnten zunächst Präsentationen über die jeweilige Vorgeschichte der Teilung Deutschlands und Koreas gehalten werden; daran würde sich dann eine Diskussion über Gemeinsamkeiten (die Entscheidung der Siegermächte) und Unterschiede (die spezifischen Gründe für die Teilung Koreas als vom japanischen Imperialismus befreite Nation) anschließen. Für diese Stufe wären m. E. Deutschkenntnisse auf dem Niveau B2 zumindest wünschenswert. Als Abschluss der gesamten Unterrichtssequenz können sich die Studierenden – wie anfangs beschrieben – in die hypothetische Situation einer Wiedervereinigung Koreas hineinversetzen und dabei sowohl ihre analytischen Fähigkeiten wie ihre Fantasie einbringen. Das wäre in schriftlicher wie mündlicher Form möglich und stünde allen Teilnehmern mit Sprachkenntnissen ab dem Niveau A2 offen.

## Quellen

- Cullen, M. S. (2014). *Der Reichstag – Symbol deutscher Geschichte*. Berlin: be.bra verlag.
- Dornberg, J. (1998). *Der Hitlerputsch – 9. November 1923*. 2. Auflage. München: Langen Müller.
- Gross, R. (2013). *November 1938. Die Katastrophe vor der Katastrophe*. München: Beck.
- Jones, M. (2017). *Am Anfang war Gewalt. Die deutsche Revolution 1918/19 und der Beginn der Weimarer Republik*. Berlin: Propyläen.
- Kern, T. & Köllner, P. (Hrsg.). (2005). *Südkorea und Nordkorea. Einführung in die Geschichte, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Koch, J. (2009). *Der 9. November in der deutschen Geschichte*. Freiburg: Rombach.
- Rödter, A. (2011). *Geschichte der deutschen Wiedervereinigung*. München: Beck. (Beck'sche Reihe 2736).

## **Geschichte veranschaulichen durch die Arbeit mit Film**

*Anja Scherpinski*

*Im folgenden Beitrag sollen anhand einer Didaktisierung zum mehrfach ausgezeichneten Film »Das Leben der Anderen« (2006) Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie durch die Arbeit mit Film landeskundliches Lernen zu historischen Themen im Rahmen des DaF-Unterrichts umgesetzt werden kann.<sup>1</sup>*

Filme schauen bedeutet oft in erster Linie Unterhaltung und Spannung. Durch ihre Machart laden Filme dazu ein, sich in die handelnden Figuren einzufühlen, aus ihrer Perspektive die dargestellte Handlung nachzuvollziehen und in der inszenierten Welt in einem gewissen Grad »mitzuleben«. Gerade bei Filmen, die Vergangenes und historische Begebenheiten inszenieren, haben wir nach dem Sehen dadurch oftmals den Eindruck, ein tieferes Verständnis für diesen Teil der Geschichte erworben zu haben. Aus dieser Sicht kann Film zum Wissenserwerb beitragen (Koller 2012, S. 83, Weber 2010, S. 133). Dieses Potential von Film kann sich auch der Fremdsprachenunterricht zunutze machen.

Bei der landeskundlich orientierten Filmarbeit zu historischen Themen kommen zwei Seiten der unterrichtlichen Arbeit ins Spiel: Auf der einen Seite steht der Film als eigenständiges Werk, das anhand einiger ausgewählter Sequenzen<sup>2</sup> im Unterricht sprachlich und inhaltlich bearbeitet werden kann. Auf der anderen Seite steht die Beschäftigung mit außerfilmischen Informationen, die den historischen Hintergrund zur Filmentstehung sowie Bezüge zu realen Begebenheiten und Personen aufdecken und somit den Filmerschließungsprozess vertiefen. Beide Seiten können als Grundlage für filmspezifisch aufgabenbasierte, kommunikative Unterrichtsarrangements dienen (hierzu Badstüber-Kizik 2018, Leitzke-Ungerer 2016), in denen die vier wesentlichen Kompetenzfelder für die Filmbildung – 1. filmbezogen sprachlich Handeln, 2. Filmanalyse, 3. Filmkontextualisierung, 4. Filmgestaltung (hierzu Bell et al., 2016) – sukzessive weiterentwickelt werden.<sup>3</sup> Anhand einzelner Unterrichtsphasen für die Arbeit am Film »Das Leben der Anderen« sollen mögliche Unterrichtsaktivitäten in diesen Kompetenzfeldern exemplarisch verdeutlicht werden.

---

1 Im Rahmen eines fachtheoretischen Beitrags zur Arbeit mit Film im Fremdsprachenunterricht habe ich bereits Teile der Didaktisierung zu diesem Film vorgestellt (Scherpinski, 2013). Im folgenden Beitrag soll die Didaktisierung in überarbeiteter und ergänzter Form vollständig zugänglich gemacht werden.

2 Ich beziehe mich hier auf Burgers Methodologie des »Sandwichverfahrens«, demzufolge im Unterricht fortlaufend mit inhaltstragenden Filmausschnitten gearbeitet wird (1995, S. 595). Auch Biechele betont für die Arbeit mit Film das Credo »weniger ist mehr«, um Hör-Sehverstehen möglichst intensiv trainieren zu können (2010, S. 23).

3 Eine knappe Zusammenfassung zu Kompetenzfeldern für die Filmbildung findet sich auch bei Scherpinski (2018, S. 71-75)

Im Kompetenzfeld *filmbezogen sprachlich Handeln* geht es u.a. darum, sich über Gehörtes/Gesehenes und Gestaltungsmittel sprachproduktiv auszutauschen, zu beschreiben, zusammenzufassen und Eindrücke zu versprachlichen. Darüber hinaus zählt dazu, weitere Handlungsverläufe zu antizipieren sowie mögliche Bedeutungen und Interpretationen zu diskutieren. Aufgabe einer Filmdidaktisierung für den Fremdsprachenunterricht besteht vor allem darin, Lernende dabei zu unterstützen, Filmdialoge hörend und lesend mit dem Sehverstehen zu koordinieren. Dazu müssen Lernaufgaben gestaltet werden, die dabei helfen, den Hör-Seh-Prozess zu entschleunigen und die audiovisuelle Verarbeitung von sinntragenden Filmausschnitten durch ein mehrkanaliges Dekodieren zu ermöglichen (hierzu Biechele 2011, Blell/Lüdtke 2008). Das kann z.B. durch ein mehrmaliges Einspielen solcher Ausschnitte in Verbindung mit Wortschatzhilfen, unterschiedliche Beobachtungsaufgaben oder der Arbeit am Standbild geschehen. Die Arbeit mit Transkriptionen oder Drehbuchdialogen bietet weitere Möglichkeiten für die Gestaltung solcher Lernaufgaben. Durch die vorgelagerte Arbeit am Text kann zunächst die Dominanz des Bildlichen ausgeblendet werden (Abraham 2016, S. 136f.) und Lernenden so Freiraum eröffnet werden, anhand der Textarbeit Rückschlüsse auf mögliche Einstellungen, Ziele und Gefühle der Figuren zu ziehen.<sup>4</sup>

Indem Szenen vorerst ohne Ton gezeigt und dann von Lernenden mit Dialogvarianten ausgestaltet oder Szenen von den Lernenden selbst nachgespielt oder sogar filmisch umgesetzt werden, kann das Kompetenzfeld *Film gestalten* in die Arbeit mit und am Film einbezogen werden. Zur Filmgestaltung zählt ebenso die Erstellung von Drehbüchern. Dies kann beispielsweise anhand einer Szene nachvollzogen werden.

Bei der Vorbereitung von eigenen Szeneproduktionen und Drehbuchtexten findet automatisch auch *Filmanalyse* statt. Sofern es die Rahmenbedingungen zulassen, kann auch vertiefend in diesem Kompetenzfeld gearbeitet werden, indem Lernende auf das Zusammenspiel von visuellen und akustischen Ausdrucksmitteln, wie Bildkomposition, Farben, Musik und Geräusche, aufmerksam gemacht werden und dies in ihren Interpretationsgesprächen thematisieren.

Damit der Film nicht alleinige Quelle für Faktenwissen zur Geschichte bleibt, sollten außerfilmische Informationen in die Filmarbeit integriert werden. Hier können Lernende zur Rechercharbeit zu realen Orten und Personen, die in Hintergründe zur Filmstory sind, aufgefordert werden. Zur *Filmkontextualisierung* zählt auch die Beschäftigung mit filmischen Paraprodukten wie Filmplakate, Trailer, Interviews mit Filmschaffenden, Auseinandersetzung mit Webseiten zum Film, Filmportalen usw. (hierzu Badstübner-Kizik 2018, Blell et al. 2016). Diese Aktivitäten tragen zu einem vertieften Filmverständnis, zum landeskundlichen Wissenszuwachs sowie zum Verständnis der gesellschaftlichen Reflexion des Films bei.

---

<sup>4</sup> Eine weitere Möglichkeit, wie zur Beschäftigung mit Vergleichen zwischen Drehbuch und Film angeleitet werden kann, stellt Menke (2012) in seinem Beitrag zum Film vor.

Im Folgenden soll eine im Unterricht erprobte Didaktisierung des Films vorgestellt werden, die die einzelnen Kompetenzfelder einbezieht. Einzelne Aufgaben wurden in Anlehnung an die Didaktisierung von Meurer/Jost (o.J.) erstellt, Hintergrundtexte zu den Figuren aus dem Filmheft der Bundeszentrale für politische Bildung entnommen entlehnt und für didaktische Zwecke leicht modifiziert. Ich habe mit dem Film mehrfach in Filmseminaren auf Niveaustufe B1-B2 gearbeitet. Für die Arbeit anhand des Skripts sind mindestens sechs Unterrichtseinheiten zu jeweils 100 Minuten einzuplanen. Sämtliche Transkriptionen sowie Standbilder stammen aus »Das Leben der Anderen«, Regie/Drehbuch F. H. Donnermarck, Deutschland, 2006.

## Quellen

- Abraham, Ulf (2016). Sprachbezogene Filmbildung im fächerübergreifenden Unterricht. In B. Blell, A. Grünwald, M. Kepser & C. Surkamp (Hrsg.), *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung* (S. 135-154). Baltmannsweiler: Schneider.
- Badstübner-Kizik, C. (2018). Zwischen Bild, Schrift und Film. Filmische Paraproducte und ihr fremdsprachendidaktisches Potenzial. *Info DaF* 45(1), 7-36.
- Biechele, B. (2010). Verstehen braucht Sehen: entdeckendes Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In T. Welke & R. Faistauer (Hrsg.), *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen* (S. 13-32). Wien: Praesens.
- Biechele, B. (2011). Bewegte Bilder sehen lernen heißt fremde Sprache und Kultur verstehen. In M. Hahn & G. Wazel (Hrsg.), *Theorie und Praxis des DaF- und DaZ-Unterrichts heute* (S. 11-34). Frankfurt: Lang.
- Blell, G. & C. Lüdtke (2008). Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 37, 124-140.
- Blell, B. et al. (2016). Grundlagen der Filmbildung in den sprachlichen Fächern. In B. Blell, A. Grünwald, M. Kepser & C. Surkamp (Hrsg.), *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung* (S. 11-62). Baltmannsweiler: Schneider.
- Burger, G. (1995). Fiktionale Filme im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. In *Die Neueren Sprachen* 95/6, 592-608.
- Koller, W. (2012). Der Film als historische Quelle. In M. Hieronimus (Hrsg.), *Historische Quellen im DaF-Unterricht*. Abgerufen von [http://www.fadaf.de/de/Publikationen/mat\\_daf/](http://www.fadaf.de/de/Publikationen/mat_daf/)
- Leitzke-Ungerer, E. (2016). Lernaufgaben für die sprachbezogene Filmbildung. Am Beispiel des französischen Films INTOUCHABLES. In B. Blell, A. Grünwald, M. Kepser & C. Surkamp (Hrsg.), *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung* (S. 135-154). Baltmannsweiler: Schneider.
- Scherpinski, A. (2018). Kompetenz- und aufgabenorientiertes Lernen mit Film am Beispiel von »Good Bye Lenin!«. *DaF-Szene Korea*, 48, 71-101.
- Weber, T. (2010). Deutsche Spielfilme mit historischen Themen im Kultur- und Landeskundeunterricht im Rahmen von Deutsch als Fremdsprache. In T. Welke & R. Faistauer (Hrsg.), *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen* (S. 133-150). Wien: Praesens.

## Didaktisierungen und Material zum Film

- Falck, M. (2006). *Das Leben der Anderen*. Filmheft der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. Abgerufen von [www.bpb.de/shop/lernen/filmhefte/34052/das-leben-der-anderen](http://www.bpb.de/shop/lernen/filmhefte/34052/das-leben-der-anderen)
- Henkel von Donnermarck, F. (2007). *Das Leben der Anderen*. Filmbuch mit Beiträgen von Sebastian Koch, Ulrich Mühe und Manfred Wilke. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Menke, M. (2012). Film und Drehbuch im Unterricht: »Das Leben der Anderen«. *DaF-Szene Korea* 35, 33-39.
- Meurer, C. & Jost, J. (o.J.). *Arbeitsblätter zum Film »Das Leben der Anderen«*. Didaktisierung des Goethe-Instituts Brüssel. Abgerufen von [www.goethe.de/mmo/priv/2933832-STANDARD.pdf](http://www.goethe.de/mmo/priv/2933832-STANDARD.pdf)

Scherpinski, A. (2013). Förderung der fünf Fertigkeiten im DaF-Unterricht durch die Arbeit mit Film. Arbeitsmaterialien zum Spielfilm »Das Leben der Anderen« für den aktiven Sprachunterricht auf Mittelstufenniveau. In *Dogilmunhak* 1, 277-305.

## Hauptmann Wiesler

① Lesen Sie das Gespräch aus der Anfangsszene des Films. Versuchen Sie, die Fragen zu beantworten.

**Hauptmann Wiesler:** Herein! Setzen Sie sich! Hände unter die Schenkel! Flächen nach unten! Was haben Sie uns zu erzählen?

**Häftling 227:** Ich habe nichts getan. Ich weiß nichts.

**Hauptmann Wiesler:** Sie haben nichts getan und wissen nichts? Sie glauben also, dass wir unbescholtene Bürger einfach so einsperren, aus einer Laune heraus?

**Häftling 227:** Nein, ich ...

**Hauptmann Wiesler:** Wenn Sie unserem humanistischen System so etwas zutrauen, dann hätten wir schon recht, Sie zu verhaften, auch wenn sonst gar nichts wäre. Wir wollen Ihrem Gedächtnis ein wenig nachhelfen, Häftling 227. Ihr Freund und Nachbar – ein gewisser Pirmasens, Dieter – hat am 28. September Republikflucht begangen und wir haben Grund zu der Annahme, dass ihm dabei geholfen wurde.

**Häftling 227:** Ich weiß darüber gar nichts. Er hat mir nicht mal gesagt, dass er rüber wollte. Ich habe es erst im Betrieb erfahren.

**Hauptmann Wiesler:** Beschreiben Sie mir doch mal, was Sie an diesem 28. September gemacht haben.

**Häftling 227:** Das habe ich doch schon zu Protokoll gegeben.

**Hauptmann Wiesler:** Bitte noch einmal!

**Häftling 227:** Ich war mit meinen Kindern im Treptower Park spazieren. Dort traf ich meinen alten Schulfreund Max Kirchner. Wir gingen zusammen zu ihm nach Hause und haben bis in die späten Abendstunden Musik gehört. Er hat ein Telefon. Sie können ihn anrufen. Er wird Ihnen alles bestätigen. Ich kann Ihnen gern die Nummer geben ...

**Häftling 227:** [...] Ich möchte schlafen. Bitte lassen Sie mich schlafen.

**Hauptmann Wiesler:** Die Hände unter die Schenkel! Schildern Sie mir noch einmal, wie Sie den 28. September verbracht haben!

**Häftling 227:** [...] Bitte! Nur eine Stunde ... nur ein bisschen schlafen ...

**Hauptmann Wiesler:** Sagen Sie mir noch einmal, was Sie an diesem Tag gemacht haben!

**Häftling 227:** [...] Dort traf ich meinen alten Schulfreund Max Kirchner. Wir sind zusammen zu ihm nach Hause gegangen und haben Musik gehört bis in die späten Abendstunden. Er hat ein Telefon. Sie können ihn anrufen. Er wird das alles bestätigen. ...

**Hauptmann Wiesler** [...] Wenn Sie uns den Namen des Fluchthelfers nicht nennen, muss ich noch heute Nacht Ihre Frau verhaften lassen. Jan und Nadja kommen in eine staatliche Erziehungsanstalt. Wollen Sie das? ... Wie heißt der Fluchthelfer? Wer war es?

**Häftling 227:** Gläske.

**Hauptmann Wiesler:** Nochmal! Deutlicher!

**Häftling 227:** Gläske. Werner Gläske.

### Diskutieren Sie folgende Fragen:

- Wo findet das Gespräch wohl statt?

.....

- Welche Art von Gespräch ist das? Woran erkennen Sie das?

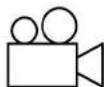
.....

- Wer sind die Personen? Was können Sie über die Personen sagen?

.....

- Warum findet das Gespräch statt? Welches Ziel hat Hauptmann Wiesler? Welches Ziel hat der Häftling?

.....



② Inszenierung: Wie ist wohl die Stimmung in dieser Szene? Wie werden die Personen wohl sprechen (laut, leise, freundlich, streng, ...)? Welche Körpersprache werden Sie wohl zeigen?

Spielen Sie mit einem Partner diese Szene. Nehmen Sie Ihre Inszenierung auf und machen Sie ein kleines Video. Vergleichen Sie dann Ihre Inszenierung mit anderen Teams.

③ Sehen Sie nun die Anfangsszene des Films (00:00 – 00:06). Machen Sie Notizen zu folgenden Fragen:

- Wann und wo befinden wir uns am Anfang des Films (2 Orte\*)? .....
- Wie ist die Stimmung an diesen Orten? Warum? .....
- Welche Personen sehen Sie noch? .....
- Wie handeln die Personen? Warum wohl? .....
- Was ist das? .....



© designmadeingermany.de

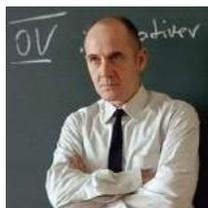
④ Recherche-Aufgabe: Finden Sie genauere Informationen zu diesen beiden \*Orten.

⑤ Machen Sie gemeinsam Notizen zur Filmfigur des Hauptmann Gerd Wiesler.

Beruf(e)

Einstellung zum Beruf

Aussehen



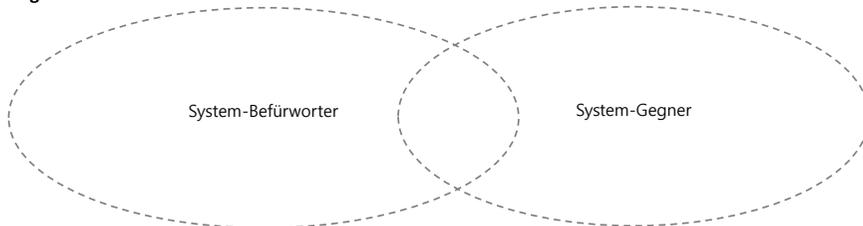
Körpersprache

Charaktereigenschaften

Verhalten gegenüber Gefangenen/Studenten

**Figurenanalyse**

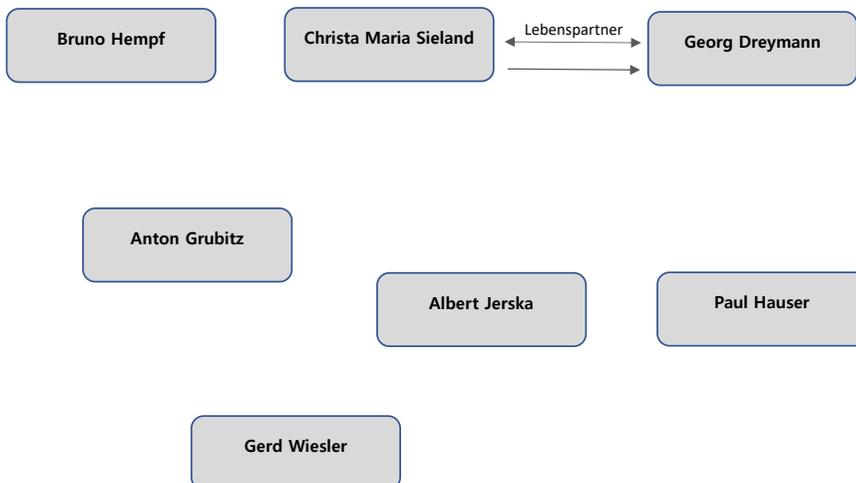
① Bilden Sie 7 Teams: Wählen Sie eine Figur pro Team. Lesen Sie gemeinsam die Beschreibungen dieser Figur und klären Sie wichtigen Wortschatz. Überlegen Sie gemeinsam: Auf welcher Seite steht die Figur wohl?



	<p><b>Georg Dreyman</b></p> <p>Als Nationalpreisträger der DDR hat der erfolgreiche Dramatiker anfänglich keine Probleme mit dem repressiven Staat. Seine innere Wandlung beginnt, als er von der Affäre seiner Lebenspartnerin Christa-Maria Sieland mit dem einflussreichen Minister Hempf erfährt. Nach dem Freitod seines Freundes Jerska geht Dreyman schließlich das Risiko ein und veröffentlicht einen systemkritischen Artikel in einer westdeutschen Zeitung.</p>
	<p><b>Christa-Maria Sieland</b></p> <p>Die Schauspielerin an der Gerhart-Hauptmann-Bühne glaubt, dass sie für ihre künstlerische Karriere Verbindungen mit Parteimitgliedern eingehen muss und beginnt eine Affäre mit dem einflussreichen Minister Hempf. Nachdem sie die Affäre abbricht, lässt Hempf sie bespitzeln und im Stasi-Gefängnis Hohenschönhausen verhören. Unter dem Druck des Verhörs verpflichtet sich die Schauspielerin als IM (Informelle Mitarbeiterin) beim MfS und verrät ihren Lebenspartner Dreyman.</p>
	<p><b>Albert Jerska</b></p> <p>Der berühmte Theaterregisseur wurde von der Stasi nach seinen systemkritischen Äußerungen und seiner Unterschrift gegen die Ausbürgerung des tatsächlichen Liedermachers Wolf Biermann mit einem Berufsverbot belegt. Sein letztes Geschenk an seinen Freund Dreyman ist das Klavierstück „Sonate vom guten Menschen“. Weil er jede Hoffnung auf eine Veränderung des Systems verloren hat, begeht er schließlich Selbstmord.</p>
	<p><b>Paul Hauser</b></p> <p>Der Dissident und enge Vertraute Dreymans nimmt kein Blatt vor dem Mund. Er wurde wegen systemkritischer Äußerungen schon selbst von der Stasi verhört. Er wird permanent von einem Spitzel überwacht, was er auch weiß. Durch die Ablehnung einer geplanten Reise in den Westen erkennt er, dass er auch zu Hause abgehört wird. Er unterstützt Dreyman dabei, Kontakte zu einem westdeutschen Journalisten aufzubauen, um einen kritischen Artikel in einer westdeutschen Zeitung zu veröffentlichen.</p>

	<p><b>Gerd Wiesler</b></p> <p>Der MfS-Hauptmann ist Leiter des OV (Operativen Vorgang) gegen Dreyman. Anfangs erfüllt er gewissenhaft seinen Auftrag. Doch zunehmend berührt ihn das künstlerische und private Leben der Menschen, die er überwacht. Als er entdeckt, dass seine Mission nicht politischen, sondern privaten Zwecken dient, erwachen in ihm Zweifel an seiner Mission. Ganz allmählich beginnt er, Informationen zurückzuhalten.</p>
	<p><b>Anton Grubitz</b></p> <p>Der Leiter der Hauptabteilung (HA) XX/7 (Abteilung für Kultur und Kunst) beim MfS ist zynisch und gewissenlos. Sein Arbeitsbereich liegt in der Überwachung von Künstlern, Schriftstellern und Dichtern. Er beauftragt seinen ehemaligen Studienkollegen Wiesler, auf dessen präzise Aufgabenerfüllung er sich immer verlassen konnte, mit der Überwachung von Dreyman. Davon erhofft er sich einen weiteren Aufstieg im MfS.</p>
	<p><b>Bruno Hempf</b></p> <p>Der einflussreiche Minister ist Mitglied im ZK der SED. Er ordnet einen OV (Operativen Vorgang) „Lazlo“ gegen Dreyman an, weil er dessen Lebenspartnerin Christa-Maria Sieland begehrt und seinen Rivalen ausschalten will. Als die Schauspielerin Sieland ihn ablehnt, nutzt er ihre Tablettensucht, um das Künstlerpaar unter Druck zu setzen.</p>

🕒 **Team-Mix:** Mischen Sie alle Teams neu, sodass in jedem neuen Team alle Figuren vorkommen. Stellen Sie im neuen Team „Ihre“ Figur vor. Skizzieren Sie dann gemeinsam die Beziehungen der einzelnen Figuren zueinander.



**Der Auftrag**

🕒 Sie sehen drei Szenen. Machen Sie Notizen zu den Fragen. Nutzen Sie die Wortschatzhilfe.

**Charaktereigenschaften**

stark ↔ schwach | selbstbewusst ↔ unsicher | distanziert ↔ freundschaftlich  
 offen ↔ verschlossen | naiv ↔ kritisch | überzeugt ↔ zweifelnd | egoistisch ↔ selbstlos  
 rücksichtsvoll ↔ rücksichtslos | autoritär ↔ gehorsam | sympathisch ↔ unsympathisch  
 ehrlich ↔ unehrlich | höflich ↔ unhöflich | arrogant ↔ freundlich | ...

**1. Szene (00:06 – 00:11)**



*Wiesler und Grubitz*

■ Welche Beziehung haben diese Personen zueinander?

.....

■ Wie kann man die Personen charakterisieren?

.....

■ Worüber sprechen die Personen?

.....

**2. Szene (09:40 – 11:20)**



*Grubitz und Hempf*

■ Welche Beziehung haben diese Personen zueinander?

.....

■ Wie kann man die Personen charakterisieren?

.....

■ Worüber sprechen die Personen?

.....

**3. Szene (00:11 – 00:16)**



*Hempf und Dreyman*

■ Welche Beziehung haben diese Personen zueinander?

.....

■ Wie kann man die Personen charakterisieren?

.....

■ Worüber sprechen die Personen?

.....

② Lesen Sie die Aussagen aus den Szenen. Vermuten Sie, wer das zu wem gesagt haben könnte (Wiesler, Hempf, Grubitz oder Dreyman?).

Grubitz → Wiesler  
Das ist genau der arrogante Typ, vor dem ich meine Studenten immer warne.

Arrogant, aber linientreu. Wenn alle so wären wie der, wäre ich arbeitslos. Er ist so ziemlich unser einziger Autor, der nichts Verdächtiges schreibt und den man trotzdem im Westen liest. Für ihn ist die DDR das schönste Land der Welt.

Ich würde ihn überwachen lassen. Die OPK würde ich sogar selbst übernehmen.

Ich sag dir doch: Der ist sauberer als sauber. Sogar Hempf kommt zu seiner Premiere.

Was halten Sie von ihm?

Georg Dreyman? ... Vielleicht ist er nicht so sauber, wie es scheint ...

Jaja, bei dem ist was faul. Das sagt mir mein Bauch. Und der lügt nicht.

Haha! Grubitz! Deshalb sind Männer wie Sie und ich an der Spitze. Ein normaler Stasi-Trottel hätte jetzt gesagt: Einer der besten unseres Landes, linientreu ... den ganzen Käse. Aber wir sehen mehr! Sie werden es ganz nach oben schaffen, Grubitz.

Wenn Sie gegen den etwas finden, dann haben Sie einen ganz dicken Freund im ZK.

... Sie meinen Jerska. Ich bin ja der Meinung, dass Sie ihn zu hart beurteilen. Er kann seine Unterschrift dieser Erklärung\* nicht zurückziehen. Und er glaubt fest an den Sozialismus. Er will ja nicht weg. Im Westen könnte er an jedem Theater arbeiten. Sein Berufsverbot ist ...

Das glaube ich nicht. Aber das lieben wir ja an ihren Stücken: Die Liebe zum Menschen, die guten Menschen. Den Glauben, dass man sich verändern kann. Dreyman, ganz gleich wie oft Sie es in Ihren Stücken schreiben: Menschen verändern sich nicht ...

③ Sehen Sie die Szenen (00:06 – 00:16) noch einmal und vergleichen Sie Ihre Lösung.

④ Recherche-Aufgabe: Um welche \*Unterschrift dieser Erklärung geht es? Informationen finden Sie z.B. unter: [https://de.wikipedia.org/wiki/Wolf\\_Biermann](https://de.wikipedia.org/wiki/Wolf_Biermann)

**Verzanzung bei Dreyman**

① **Wortschatzarbeit: Welche Definitionen passen zu den Begriffen? Ordnen Sie zu:**

- |   |                                              |   |                                                                                                                                                                                              |
|---|----------------------------------------------|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | <b>abhören</b> (Ort: die Abhörstation)       | a | offizieller Name der ostdeutschen Geheimpolizei; kurz: „Stasi“                                                                                                                               |
| 2 | <b>die Überwachung</b><br>(Verb: überwachen) | b | eine heimliche, systematische Beobachtung von Personen oder Objekten, um Informationen über diese Person oder das Objekt zu bekommen                                                         |
| 3 | <b>die Wanze</b> (Verb: verwanzen)           | c | der offizielle Begriff im Ministerium für Staatssicherheit für die langfristige, detaillierte Überwachung und Abhörung einer Person, um Informationen über ihr Leben und Handeln zu bekommen |
| 4 | <b>das Verhör</b> (Verb: verhören)           | d | eine Person, die verdeckt und heimlich Informationen über andere Menschen an das Ministerium für Staatssicherheit liefert, ohne offiziell für diese Behörde zu arbeiten                      |
| 5 | <b>die Erpressung</b> (Verb: erpressen)      | e | einen anderen Menschen zwingen, etwas (nicht) zu tun und mit Gewalt bedrohen oder unter Druck setzen                                                                                         |
| 6 | <b>der Operative Vorgang</b> (OV)            | f | mit versteckten Mikrofonen („Wanzen“) die Gespräche anderer Personen hören und später gehörte Informationen weiterleiten                                                                     |
| 7 | <b>der Inoffizielle Mitarbeiter</b> (IM)     | g | eine Befragung einer Person durch die Polizei oder andere Institutionen, um bestimmte Informationen zu erfahren, die diese Person weiß                                                       |
| 8 | <b>das Ministerium für Staatssicherheit</b>  | h | umgangssprachlicher Ausdruck für ein kleines Mikrofon, das oft von Spionen und Geheimagenten benutzt wird                                                                                    |

1	2	3	4	5	6	7	8

② **Sehen Sie folgende Szene (00:18 – 00:22) und machen Sie während des Sehens Notizen:**

- Welche Personen sehen Sie? \_\_\_\_\_
- Was machen diese Personen? \_\_\_\_\_
- Warum machen sie das wohl? \_\_\_\_\_
- Was passiert zufällig? \_\_\_\_\_
- Was sagt Wiesler zur Nachbarin Frau Meinecke? \_\_\_\_\_
- Warum sagt er das wohl? \_\_\_\_\_



③ **Team-Arbeit: Sie sind Drehbuchautoren.**

**Schreiben Sie ein Skript zu dieser Szene. Beschreiben Sie so genau wie möglich:**

- die Handlung (Was tun die Figuren?)
- die Dialoge (Was sagen die Figuren?)
- die Gefühle (Wie sprechen die Figuren?)

*Wiesler sieht auf seine Uhr. Er klopft an den Wagen. Sofort springen einige Stasi-Mitarbeiter heraus. Sie sind als gewöhnliche Handwerker verkleidet. Schnell und effizient tragen sie ihre Geräte ins Haus.*

...

**WIESLER** (streng): „Zwanzig Minuten!“

**Wieslers Wandlung**

① Was belauscht/beobachtet Wiesler wohl jeden Tag? Sehen Sie den folgenden Ausschnitt (00:38 – 00:47) und ergänzen Sie.



Five empty speech bubble shapes are arranged around the central image, intended for students to write their observations.

② Sehen Sie die folgende Szene (00:53 – 00:54) und notieren Sie den Dialog zwischen Wiesler und dem kleinen Jungen.



Junge: .....

Wiesler: .....

Junge: .....

Wiesler: .....

Junge: .....

③ Wie verändert sich Wiesler? Wie war er vor der Übernahme des OV „Lazlo“? Welche Veränderungen können Sie bei ihm beobachten? Woran können Sie diese Veränderungen erkennen (Handlung, Mimik, Gestik, ...)?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



**„Von einem der rüber machte“**

① Sehen Sie den folgenden Ausschnitt (00:49 – 00:53). Was passiert in dieser Szene? Machen Sie Notizen:



- Warum hat der Regisseur Albert Jerska Selbstmord begangen?  
.....  
.....
- Wie reagiert Dreyman, als er vom Tod seines Freundes Jerska erfährt?  
.....  
.....
- Wie denkt Wiesler vermutlich über die Situation?  
.....  
.....

② Was wird Dreyman nun vermutlich tun? Betrachten Sie die beiden Bilder und beschreiben Sie sie.



**Redemittel**

Auf dem Foto sieht man ...  
Auf dem Bild ist/sind ... zu sehen.  
Auf dem Foto sieht man, wie Dreyman ...

Vermutlich ist das ...  
Vielleicht ...  
Wahrscheinlich ...

Ich vermute, Dreyman wird ...  
Ich glaube, dass ...  
Ich denke, ...

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

③ Dreyman schreibt einen Text über den Selbstmord seines Freundes Albert Jerska. Diesen Text will er im westdeutschen Nachrichtenmagazin „DER SPIEGEL“ veröffentlichen. Lesen Sie den Text und beantworten Sie die Fragen:

Von einem, der rüber machte

Die staatliche Zentralverwaltung für Statistik in der Hans-Beimler-Straße zählt alles und weiß alles. Wie viele Schuhe ich pro Jahr kaufe – 2,3. Wie viele Bücher ich im Jahr lese – 3,2. Und wie viele Schüler jedes Jahr mit 1,0 ihr Abitur machen – 6347. Aber eine zählbare Sache wird dort nicht erfasst, vielleicht weil solche Zahlen selbst Bürokraten wehtun – und das ist der Freitod. Sollten Sie in der Beimler-Straße anrufen und fragen, wie viele Menschen die Verzweiflung zwischen Elbe und Oder, zwischen Ostsee und dem Erzgebirge in den Tod getrieben hat, dann schweigt unser Zahlen-Orakel und notiert sich vermutlich genau Ihren Namen für die Staatssicherheit. Jene grauen Herren, die für Sicherheit sorgen in unserem Land und für Glück. 1977 hörte unser Land auf, Selbstmörder zu zählen. „Selbst-Mörder“ so nannten sie sie. Dabei hat diese Tat mit „Mord“ doch überhaupt nichts zu tun. Sie kennt keinen Blutrausch. Sie kennt keine Leidenschaft. Sie kennt nur das Sterben – das Sterben der Hoffnung. Als wir vor 9 Jahren aufhörten zu zählen, gab es nur ein Land in Europa, das mehr Menschen in den Freitod trieb – Ungarn. Danach kamen gleich wir, das Land des real existierenden Sozialismus. Einer dieser Ungezählten ist Albert Jerska, der große Regisseur. Von ihm will ich heute erzählen ...

- Warum wurden Selbstmorde in der Zentralverwaltung für Statistik nicht gezählt?
- Was hätte man in der Zentralverwaltung für Statistik wohl getan, wenn man nach Selbstmordzahlen gefragt hätte. Warum?
- Warum gab es in Ungarn und in der DDR (und anderen sozialistischen Ländern) in den 1980er Jahren wohl so viele Selbstmordfälle? Recherchieren Sie.
- Was bedeutet der Titel des Textes „Von einem der rüber machte“? Was meinen Sie?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**④ Team-Arbeit: Was passiert mit Dreymans Artikel? Lesen Sie die Puzzleteile und bringen Sie sie in eine logische Reihenfolge. Sehen Sie den Ausschnitt (01:21 – 01:53) und vergleichen Sie Ihre Lösung.**

<p><input type="radio"/> ① Dreyman tippt einen kritischen Artikel über die Selbstmordrate in der DDR auf einer Schreibmaschine, die der SPIEGEL-Redakteur Hessenstein für ihn nach Ostdeutschland geschmuggelt hat. Dreyman liest seinen Freunden Hauser und Wallner den Text vor.</p>	<p><input type="radio"/> Natürlich ist Grubitz sehr ärgerlich, dass er nichts von diesem Artikel gewusst hat. Er hat das Originalmanuskript und versucht hektisch herauszufinden, wer diesen Artikel geschrieben haben könnte. Grubitz ruft Wiesler an, der in seiner Abhörstation wieder einen Bericht fälscht, und befragt ihn, ob Dreyman diesen Artikel geschrieben hat. Wiesler verneint.</p>
<p><input type="radio"/> Minister Hempf, der von Christa-Maria Sieland verlassen wurde, ist ebenfalls ärgerlich und befiehlt, Sieland wegen Tablettenmissbrauchs festzunehmen. Unter Druck verpflichtet sie sich im Untersuchungsgefängnis als IM für die Stasi zu arbeiten, verrät aber nicht, wo die Schreibmaschine versteckt ist.</p>	<p><input type="radio"/> Dann versteckt er die Schreibmaschine unter der Türschwelle. Wiesler hört alles, aber fälscht seinen Bericht. Er gibt vor, dass Dreyman an einem neuen Theaterstück zum 40. DDR-Jubiläum arbeitet. Einige Tage später gibt Dreyman dem SPIEGEL-Redakteur seinen Artikel. Am Abend sehen Dreyman und Christa-Maria Sieland in den westdeutschen Fernseh-Nachrichten, dass der Artikel im SPIEGEL erschienen ist.</p>
<p><input type="radio"/> Während sie duscht, treffen Stasi-Mitarbeiter und Grubitz ein und durchsuchen die Wohnung noch einmal. Als Grubitz das Versteck unter der Türschwelle untersucht, rennt Christa-Maria schamerfüllt aus dem Haus.</p>	<p><input type="radio"/> Gleichzeitig schickt Grubitz einen Trupp Stasi-Mitarbeiter in Dreymans Wohnung, um nach der Schreibmaschine zu suchen, doch die Suche bleibt erfolglos.</p>
<p><input type="radio"/> Am nächsten Morgen beauftragt Grubitz Wiesler, die junge Frau noch einmal zu verhören. Bei diesem Verhör verrät Sieland ihm, wo die Schreibmaschine versteckt ist. Danach wird sie freigelassen und darf nach Hause gehen.</p>	<p><input type="radio"/> Wiesler beobachtet auf der Straße, wie Dreyman und Christa-Maria nacheinander nach Hause kommen. Sieland duscht und gibt vor, bei Freunden übernachtet zu haben.</p>
<p><input type="radio"/> Grubitz findet das Versteck leer. Auf der Straße wird Christa-Maria von einem Lastwagen erfasst und stirbt.</p>	<p><input checked="" type="radio"/> ② Grubitz beendet den Einsatz und kündigt Wiesler an, dass er ihn in eine andere Abteilung strafversetzen wird.</p>

**⑤ Sprechen Sie dann über folgende Fragen:**

- Warum hat der westdeutsche Redakteur eine Schreibmaschine in die DDR geschmuggelt?  
.....
- Warum fälscht Wiesler seinen Bericht und belügt seinen Vorgesetzten Grubitz?  
.....
- Warum verpflichtet sich Christa-Maria Sieland, mit der Stasi zusammenzuarbeiten?  
.....
- Warum ist das Versteck unter der Türschwelle leer?  
.....
- Warum wird Wiesler strafversetzt? Wie lang arbeitet er dort?  
.....

### Nach der Wiedervereinigung

① **Partnerarbeit:** Lesen Sie den Ausschnitt aus dem Drehbuch. Sehen Sie dann die Szene (01:53 – 01:55) ohne Ton. Überlegen Sie gemeinsam:

- Wie fühlen sich Dreyman und Hempf wohl bei ihrem Wiedersehen nach der Wiedervereinigung?
- Worüber werden sie wohl sprechen?

Einblendung: „2 Jahre später“.

*Gerhart-Hauptmann-Bühne. Dreymans Stück wird fast ein Jahrzehnt später immer noch gespielt, aber in einer neuen Inszenierung. Dreyman sitzt neben einer eleganten Frau. Sie merkt, dass Dreyman nervös ist und blickt ihn liebevoll an. Plötzlich wird Dreyman die Situation unerträglich. Er steht auf und läuft durch die Sitzreihen ins Foyer des Theaters. Er atmet tief durch. Da hört er eine Stimme, die er aus seinen Alpträumen kennt ...*



② **Filmdialog schreiben:** Schreiben Sie einen möglichen Dialog zwischen Dreyman und Hempf. Wie sollen die Figuren sprechen? Ergänzen Sie die Lücken.

*Da hört er eine Stimme, die er aus seinen Alpträumen kennt ...*

**HEMPF** (\_\_\_\_\_):

**DREYMAN** (\_\_\_\_\_):

**HEMPF** (\_\_\_\_\_):

**DREYMAN** (\_\_\_\_\_):

③ **Sehen Sie die folgende Szene noch einmal mit Ton und ergänzen Sie die Lücken.**

**DREYMAN** (\_\_\_\_\_): Eine Sache muss ich Sie doch noch fragen.

**HEMPF** (\_\_\_\_\_): Alles, mein lieber Dreyman, alles!

**DREYMAN:** Warum wurde ich eigentlich nie \_\_\_\_\_? Sie haben doch jeden \_\_\_\_\_ lassen. Warum nicht mich?

**HEMPF** (\_\_\_\_\_): Sie wurden komplett \_\_\_\_\_. Wir wussten alles über Sie.

**DREYMAN** (\_\_\_\_\_): Komplette Überwachung, sagen Sie?

**HEMPF** (\_\_\_\_\_): Komplette \_\_\_\_\_. Das volle Programm.

**DREYMAN** (\_\_\_\_\_): Das kann nicht sein!

**HEMPF** (\_\_\_\_\_): Dann schauen Sie mal bei Gelegenheit hinter Ihre \_\_\_\_\_! Wir \_\_\_\_\_ alles! Wir wussten sogar, dass Sie es unserer kleinen Christa nicht so richtig besorgen konnten ...

**DREYMAN** (\_\_\_\_\_): ... Dass Menschen wie sie einmal ein Land geführt haben ...

**Filmende**

① **Wortschatzarbeit: Welche Begriffe passen zu den Bildern? Ordnen Sie zu.**

	die Behörde für Stasiunterlagen	die Widmung
die Abhörwanze	die Akte	das Abhörprotokoll
		die Identifikationskarte

 © bundestag.de	 © freipresse.de	
1 .....	2 .....	3 .....
		 © kurtz-detektei-berlin.de
4 .....	5 .....	6 .....

② **Sehen Sie das Ende des Films (01:53 – 02:07) und machen Sie Notizen:**

■ Was macht Dreyman nach dem Wiedersehen mit Hempf? Was entdeckt er in seiner Wohnung? Was kann er durch diese Entdeckung verstehen?

.....

■ Zu welcher Behörde geht Dreyman dann? Was erfährt er in dieser Behörde\*?

.....

■ Was hat der Stasihauptmann Wiesler für ihn getan?

.....

■ Wie fühlt sich Dreyman wohl, nachdem er erkannt hat, was Wiesler für ihn getan hat?

.....

■ Was tut Dreyman 2 Jahre später? Warum wählt er wohl diese Methode?

.....

③ **\*Recherche-Aufgabe: Was genau macht diese Behörde? Was kann man dort machen? Finden Sie Informationen z.B. unter: <https://www.bstu.de/>**

### Abschlussgedanken

Hier finden Sie zwei Texte, die ostdeutsche Künstler über ihre Erfahrungen mit der Stasi geschrieben haben.

① **Recherche-Aufgabe:** Wer sind die beiden Autoren? Finden Sie Informationen im Internet.

② **Welche Erfahrungen haben die beiden Autoren wohl gemacht? Finden Sie Textstellen, die das ausdrücken.**

**Wolf Biermann**

#### Die Stasi-Ballade

Menschlich fühl ich mich verbunden  
mit den armen Stasi-Hunden,  
die bei Schnee und Regengüssen  
mühsam auf mich achten müssen.

Die ein Mikrofon einbauten,  
um zu hören all die lauten  
Lieder, Witze, leisen Flüche  
auf dem Klo und in der Küche  
- Brüder von der Sicherheit  
ihr allein kennt all mein Leid.

Ihr allein könnt Zeugnis geben,  
wie mein ganzes Menschenstreben  
leidenschaftlich zart und wild  
unsrer großen Sache gilt.

Worte, die sonst wär'n verschollen  
bannt ihr fest auf Tonbandrollen  
und ich weiß ja! Hin und wieder  
singt im Bett ihr meine Lieder  
- dankbar rechne ich euch's an:

die Stasi ist mein Ecker ...

die Stasi ist mein Ecker ...

die Stasi ist mein Eckermann\*

*Quelle: Biermann, Wolf: Alle Lieder, Köln, 1991, S.204 ff.*

**Jürgen Fuchs**

#### Jetzt bin ich raus, jetzt

Kann ich erzählen,  
wie es war?  
Aber das lässt sich nicht erzählen.

Und wenn,  
müsste ich sagen,  
was ich verschweige.

Zum Beispiel,  
dass ich am 17.12.1976 in meiner Zelle saß  
mit dem Rücken zur Tür  
und weinte,  
weil ich am Vormittag das Angebot abgelehnt hatte,  
mit ihnen zusammenzuarbeiten.

Und du weißt,  
was es heißt, mit ihnen zusammenzuarbeiten.

*Quelle: Fuchs, Jürgen: Tagesnotizen, Gedichte. Hamburg: Rowohlt, 1979, S. 23*

\* Johann Peter Eckermann (1792-1854) war u.a. enger Vertrauter und Sekretär des Dichters Johann Wolfgang von Goethe. Er schrieb seine Unterhaltungen mit dem berühmten Dichter in seinem Werk „Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens“ nieder.

# **Fachbeiträge zu anderen Themen**

---



# Historische Beziehungen zwischen dem Deutschen Kaiserreich und dem Königreich Korea

*Hans-Alexander Kneider*

## Zusammenfassung

*Der 26. November 1883 markiert den offiziellen Beginn der diplomatischen Beziehungen zwischen dem Deutschen Kaiserreich und dem Königreich Korea. Im folgenden Beitrag soll ein kurzer Rückblick auf die historischen Ereignisse gegeben werden, die schließlich zur Unterzeichnung eines Handels-, Freundschafts- und Schifffahrtsvertrages an diesem Tag führten. Dabei werden die ersten Begegnungen zwischen Deutschen und Koreanern, die Öffnung des hermetisch abgeschlossenen Königreichs Joseon, die Phasen der Vertragsschließung sowie die Interessen Deutschlands an Korea näher beschrieben.*

## 1. Einleitung

Befasst man sich mit der gemeinsamen Historie zweier Länder, wird man unweigerlich mit der Frage konfrontiert, wann denn eigentlich die Beziehungen zwischen diesen Ländern begonnen haben. War es in dem Augenblick, als man sich zum ersten Mal begegnete? Oder war es zu dem Zeitpunkt, als ein Bürger eines dieser Länder zum ersten Mal das Land des anderen betrat? Sicherlich kann man über die verschiedenen Antworten und Meinungen dazu diskutieren, da Beziehungen schließlich durch ihre vielfältigen Arten definiert sind. So gibt es z.B. kulturelle, wirtschaftliche, soziale und humanitäre Kontakte zwischen zwei Ländern. Doch rein juristisch wird der offizielle Beginn einer Beziehung zwischen zwei Nationen stets im diplomatischen Sinne betrachtet, d.h. nach einer gemeinsamen schriftlichen Übereinkunft in verschiedenen Bereichen, finalisiert durch die Unterzeichnung eines Vertrages mit anschließender Ratifizierung durch beide Seiten.

Im November dieses Jahres feierten Deutschland und Korea 136 Jahre ihrer diplomatischen Beziehungen. Doch waren es wirklich 136 Jahre kontinuierlicher Beziehungen? Diese Frage muss eindeutig mit »nein« beantwortet werden, da allein durch die Okkupation Japans während der Jahre 1910 bis 1945 Korea keine Eigenstaatlichkeit mehr besaß und lediglich zu einer Kolonie des Nachbarlandes mit der Bezeichnung »Chosen« degradiert war.

Bereits durch den Protektorsvertrag von November 1905 wurden Kontrolle und Leitung der auswärtigen Angelegenheiten Koreas in die Hände der japanischen Regierung gelegt, so dass auch die diplomatischen Beziehungen zwischen den Kaiser-

reichen Deutschland und Joseon zwar nicht im juristischen Sinne, jedoch faktisch beendet waren. Ein offizielles Ende wird schließlich auf den 26. August 1914 datiert, als der letzte deutsche Diplomat in Seoul, Generalkonsul Dr. Friedrich Krüger (1857-1937), zwei Tage nach der Kriegserklärung Japans an Deutschland die konsularische Vertretung in Korea endgültig schließen musste.

Das Ende der Beziehungen bereits vorweggenommen, soll im Folgenden näher auf die Ereignisse eingegangen werden, die schließlich durch einen Handels-, Freundschafts- und Schifffahrtsvertrag zum Beginn einer diplomatischen Beziehung zwischen dem deutschen Kaiserreich und dem koreanischen Königreich führten. Darüber hinaus soll ebenfalls der Frage nachgegangen werden, welchen Stellenwert Korea für das Deutsche Reich im ausgehenden 19. und zu Beginn des 20. Jh. einnahm.<sup>1</sup>

## 2. Erste Begegnungen zwischen Koreanern und Deutschen

Vor Aufnahme der offiziellen diplomatischen Beziehungen zwischen Deutschland und Korea gab es bereits einige Begegnungen zwischen Deutschen und Koreanern, die zwar historisch gesehen in den meisten Fällen nur von geringer Bedeutung waren, jedoch durchaus erwähnenswert scheinen, da sie in einem gewissen Maß einen Bestandteil der deutsch-koreanischen Beziehungen darstellen.

Während der venezianische Kaufmann Marco Polo bereits im 13. Jh. China bereiste und portugiesische und spanische Missionare in der ersten Hälfte des 16. Jh. in Japan tätig wurden, blieb die koreanische Halbinsel weitgehend von Europäern verschont. Erwähnenswert sind lediglich die wenigen frühen Kontakte, die das verschlossene Land erfuhr, wie durch *Gregorio de Céspedes* (1550-1611), den nachweislich ersten Europäer, der das koreanische Festland betrat. Als spanischer Jesuit der portugiesischen Mission in Japan begleitete er als Seelsorger christliche Soldaten der japanischen Invasionsarmee von Dez. 1593 bis zum April 1594 nach Korea. *Jan Jansse Weltevreë* (ca. 1595-1670?) und *Hendrick Hamel* (1630-1692) sind zwei holländische Schiffbrüchige, die im 17. Jh. ihre Spuren in der koreanischen Geschichtsschreibung hinterlassen haben.<sup>2</sup> Außer Hamels Bericht über seinen 13-jährigen Zwangsaufenthalt, der die erste ausführlichere Kunde über dieses ferne ostasiatische Land in Europa verbreitete, hatte der Kontakt jedoch keinerlei weitere Konsequenzen.

Die erste dokumentierte Begegnung zwischen einem Deutschen und einem Koreaner fand nicht auf koreanischem, sondern auf chinesischem Boden statt. Nachdem

<sup>1</sup> Zu einer ausführlichen Darstellung der historischen Beziehungen zwischen Deutschland und Korea sowie den Deutschen in Korea bis 1910 vergleiche: Kneider, Hans-Alexander: *Globetrotter, Abenteurer, Goldgräber. Auf deutschen Spuren im alten Korea. Mit einem Abriss zur Geschichte der Joseon-Dynastie und der deutsch-koreanischen Beziehungen bis 1910*. Iudicium: München 2010. (Ein überarbeitetes und erweitertes Buch wird voraussichtlich Anfang 2020 als 3. deutsche Auflage erscheinen.)

<sup>2</sup> Hamel, Hendrick: »An Account of the Shipwreck of a Dutch Vessel on the Coast of the Isle of Quelpaert, together with the Description of the Kingdom of Corea«. In: *Transactions of the Royal Asiatic Society, Korea Branch*, Vol. 9 (1918), S. 91-148. – Ledyard, Gari: *The Dutch Come to Korea*. Seoul 1971.

die Mandschu 1637 Korea endgültig unterworfen und zum Vasallen gemacht hatten, musste König Injo<sup>3</sup> (Reg. 1623-1649) ihnen zum Zeichen seiner Unterwerfung und Loyalität zwei Söhne als Geiseln stellen. Der älteste von ihnen, Kronprinz Sohyeon (1612-1645), traf im Jahre 1644 in Peking auf den deutschen Jesuitenpater *Johann Adam Schall von Bell* (1592-1666), der seit 1622 als Missionar, Astronom und Naturwissenschaftler am Pekinger Kaiserhof eine einflussreiche Stellung in hohen Positionen einnahm. Im Frühjahr 1645 kehrte Sohyeon mit einigen wissenschaftlichen aber auch christlichen Schriften nach Korea zurück, wo er bald darauf auf ungeklärte Weise zu Tode kam. Die Begegnung mit Adam Schall hatte zwar keinerlei unmittelbare Folgen für Korea, doch sorgten die mitgebrachten Schriften zumindest für ein anfängliches Interesse koreanischer Gelehrter an der westlichen Wissenschaft.<sup>4</sup>

Durch die alljährlichen Gesandtschaften an den chinesischen Hof kam es in der Folgezeit mehrfach zu derartigen Begegnungen. So traf der koreanische Gesandte Yi I-myeong (1658-1722) im Jahre 1720 in Peking auf den deutschen Jesuitenpater *Ignatius Kögler* (1680-1746), der ihm einige Schriften über Astronomie, Kalenderwesen und Theologie in chinesischer Übersetzung zum Geschenk machte.

Auch die Jesuitenpatres *August Ferdinand Haller von Hallerstein* (1703-1774) und *Anton Gogeisl* (1701-1771) kamen auf diese Weise mit einigen der koreanischen Delegierten in Gespräche. Doch auch in diesen Fällen zogen lediglich die von den Patres überreichten Instrumente und Bücher einiges Interesse in Korea auf sich.<sup>5</sup>

Anfang des 19. Jahrhunderts hatte der deutsche Arzt und Naturforscher *Philipp Franz von Siebold* (1796-1866) in Japan mehrere Gelegenheiten, mit koreanischen Schiffbrüchigen in Kontakt zu kommen. Im Rahmen seiner vielseitigen Interessengebiete widmete sich Siebold einer intensiveren Studie bezüglich koreanischer Kultur, Sitten, Gebräuche, Sprache und vielem mehr. Obwohl sein Kontakt auf einfache Seeleute beschränkt blieb, war die Begegnung mit ihnen doch insofern bedeutsam, als dass die Ergebnisse seiner Studien durch die Veröffentlichung seines berühmten Werkes *Nippon. Archiv zur Beschreibung von Japan und dessen Neben- und Schutzländern* (Leiden 1832-1852) detailliertere und objektivere Beschreibungen Koreas und seiner Bewohner in Europa bekannt machten.<sup>6</sup>

Der nachweislich erste Deutsche, der koreanischen Boden betrat, war *Carl Friedrich August Gützlaff* (1803-1851), der ebenfalls als erster deutscher lutherischer Missio-

3 Die Transkription des Koreanischen erfolgte nach dem revidierten System von McCune-Reischauer, das im Juli 2000 vom koreanischen Ministerium für Kultur und Tourismus offiziell bekanntgegeben wurde. Davon ausgenommen sind Namen moderner Autoren sowie die Familiennamen »Kim«, »Yi« und »Pak«.

4 최종고: 韓獨交涉史. Geschichte der deutsch-koreanischen Beziehungen. Seoul 1983, S. 19-24. – Kleiner, Jürgen: Korea. Betrachtungen über ein fernliegendes Land. Frankfurt a. M. 1980, S. 279. – Kuh, K.S.: »100 Jahre deutsch-koreanische Beziehungen«. In: Kuh, K.S. (Hrsg.): 한 Korea. Kulturmagazin, Jg. 1983, H. 3, S. 7-23.

5 Kuh, K. S.: a.a.O., S. 14.

6 Siebold, Philipp Franz von: Beschreibung von Korea. Sonderdruck: Verlag Norbert Adami, Bochum 1984, 161 S., mit Abbildungen.

nar in China unter dem Namen *Guō Shí-là* aktiv war. Er landete auf der *Lord Amherst*, einem Segler der englischen *East India Company*, am 17. Juli 1832 an einer Insel vor der Westküste Koreas und hinterließ sowohl christliche Traktate in chinesischer Übersetzung, als auch Kartoffeln sowie Anweisungen zu deren Anbau und Kultivierung.<sup>7</sup>

Die nächste Begegnung mit einem Deutschen hinterließ alles andere als eine positive Einstellung der Koreaner zu Deutschland bzw. westlichen Nationen, und muss eher mit einem Akt der Piraterie verglichen werden. *Ernst Jacob Oppert* (1832-1903), deutscher Kaufmann in Shanghai, versuchte in den Jahren 1866 und 1868 gleich drei Mal vergebens, Korea zu einer Handelsbeziehung zu zwingen.<sup>8</sup> Bei seiner dritten Expedition hatte er vor, die Gebeine von *Nam Yeon-gun* (1788-1836), des Vaters des Prinzregenten *Daewon-gun* (1820-1898), zu rauben, um so ein Druckmittel gegen die koreanische Regierung in der Hand zu haben. Im April 1868 scheiterte die geplante Grabplünderung jedoch und zog vielmehr eine Intensivierung der Abschließungspolitik des Landes nach sich, um ein weiteres Eindringen westlicher »Barbaren« zu verhindern.

Einen weiteren, jedoch wesentlich diplomatischeren Versuch, Korea für Handelsbeziehungen zu gewinnen, unternahm *Max August Scipio von Brandt* (1835-1920), der ab 1862 als erster deutscher Konsul in Japan residierte. Für den deutschen Diplomaten war die Beziehung beider Länder zueinander derart unklar, dass er zu dem Entschluss kam, sich selbst von der wahren Stellung Japans in Korea ein Urteil zu bilden. Sollte Japan in seiner Darstellung nicht übertrieben haben, hoffte er durch seine Reise zur japanischen Faktorei in Pusan gleichzeitig die Gelegenheit zu haben, durch Einfluss und Vermittlung der dort ansässigen japanischen Kaufleute eventuell eine Handelsbeziehung zwischen Korea und Preußen herstellen zu können. Im Jahre 1870 segelte er daraufhin auf der deutschen Korvette »Hertha« nach Pusan, nur um anderen Tags unverrichteter Dinge von koreanischen Beamten wieder nach Japan zurückgeschickt zu werden. Von Brandt schloss daraus, dass die Japaner in der Handelsstation in Pusan »eine Stellung einnahmen, die die Holländer früher in Deshima hatten. Sie waren eben nur geduldet und wurden mit äußerster Verachtung behandelt.«<sup>9</sup>

7 Schlyter, Hermann: *Karl Gützlaff als Missionar in China*. Lund, Copenhagen 1946. – Gützlaff, Karl Friedrich August. In: *Allgemeine Deutsche Biographie*, Bd. 10 (1879), S. 236f. – Bautz, Friedrich Wilhelm: Gützlaff, Karl. In: *Biographisch-bibliographisches Kirchenlexikon*, Bd. 2 (1990), Spalten 389f. – Gützlaff, Charles: *Journal of Three Voyages along the Coast of China, in 1831, 1832, & 1833, with Notices of Siam, Corea, and the Loo-Choo Islands*. London 1834.

8 Oppert, Ernst: *Ein verschlossenes Land. Reisen nach Corea*. Leipzig 1880.

9 Cramer: »Über die Reise der kaiserlichen Corvette »Hertha«, insbesondere nach Korea«. (Sitzungsbericht vom 15. Feb. 1873). In: *Zeitschrift für Ethnologie, Verhandlungen*, Jg. 5 (1873), S. 53.

### 3. Die »Öffnung« Koreas und ihre Folgen

Im 16. und 17. Jh. fanden auf der koreanischen Halbinsel Ereignisse statt, die eine Abschließungspolitik der Regierung Joseons nach sich ziehen sollte. Japanische Piraten überfielen regelmäßig die Ostküste des Landes, und Ende des 16. Jh. wurde das gesamte Land durch zwei großangelegte Invasionen der Japaner völlig verwüstet und ausgeraubt. Anfang des 17. Jh. drangen die Mandschu von Norden her in das Königreich ein und zwangen es unter ihre Herrschaft. Aufgrund dieser bitteren Erfahrungen entschloss sich die koreanische Regierung zu einer Politik strikter Abschließung. Von dieser Zeit an war es sowohl den Koreanern als auch den Ausländern bei Todesstrafe verboten, die Landesgrenzen ohne Genehmigung zu überschreiten. Unterbrochen wurde diese Isolation lediglich durch die jährlich stattfindenden Gesandtschaften an den chinesischen Kaiserhof sowie eine geringe Handelsverbindung zu Japan, die über den Daimyo von Tsushima abgewickelt wurde.

Im Jahre 1873 vollzog sich in Korea eine bedeutende politische Veränderung. Der bis dahin noch minderjährige Sohn des Prinzregenten bestieg als König Gojong (Reg. 1864-1907) den Thron und übernahm die Regierung des Landes. Damit verlor der fremdenfeindliche Daewon-gun einen Großteil seiner Macht, die in die Hände der Familienclique von Königin Min übergang. Gleichzeitig kamen erstmals Befürworter einer Landesöffnung zu Wort.

Ein Jahr später wurden Gerüchte um eine weltoffeneren Haltung Koreas von deutschen Diplomaten in Ostasien zum Anlass genommen, Berlin zum ersten Mal zu bewegen, offizielle Schritte hinsichtlich eines deutsch-koreanischen Vertrages im Interesse der europäischen Mächte zu unternehmen. Reichskanzler Otto von Bismarck (1815-1898) reagierte auf diese Vorschläge hingegen mit völliger Ablehnung und wies darauf hin, dass das Deutsche Reich keinerlei territoriale Ziele oder offene Hegemonialpolitik verfolge.<sup>10</sup> Aus diesem Grunde war es keineswegs verwunderlich, dass sich das Interesse Berlins in Ostasien lediglich auf den ökonomischen Bereich konzentrierte und sich dabei auch nur am allgemeinen Interesse der europäischen Mächte orientierte.

Nach der Meiji-Restauration in Japan von 1868 brach die koreanische Regierung unter dem Prinzregenten Daewon-gun sämtliche Beziehungen zu seinem Nachbarreich ab, da man in der westlich orientierten japanischen Reformbewegung eine Gefahr für das eigene Land sah. Das mittlerweile erstarkte Japan begann daraufhin, zu einer aktiven diplomatischen Tätigkeit überzugehen, um Korea zur Öffnung für den internationalen Handel und zu einer Reform im Innern zu bewegen. Entsprechende Bemühungen wurden jedoch in Korea strikt zurückgewiesen. Aufgrund der unfreundlichen Behandlung japanischer Gesandter in Korea wurden in Japan erstmals

<sup>10</sup> AA, Korea I, Bd. 1, R 18901: »Schreiben von Max von Brandt aus Yedo vom 30. März 1874 an das Auswärtige Amt in Berlin«.

Stimmen von Befürwortern eines bewaffneten Eingreifens laut. Sogar ein Krieg mit Korea wurde in Erwägung gezogen, aus innenpolitischen Gründen und wegen Finanzknappheit vorerst jedoch nicht realisiert.

Im Jahre 1875 schließlich provozierte Japan einen militärischen Zwischenfall. Anfang September wurde das Kriegsschiff »Unyō-kan« (kor. *Unyang-ho*) nach Korea entsandt, um neue Seerouten zwischen Korea und Japan zu vermessen. So lautete der offizielle Auftrag, doch die wirkliche Absicht war indes eine andere. Vor seiner Abfahrt erhielt der Kapitän des Schiffes, Inoue Yoshika (1845-1929), von Tokyo den geheimen Auftrag, in Korea einen Konflikt zu provozieren, was ein anschließendes militärisches Eingreifen rechtfertigen würde. Mit diesen Direktiven ausgestattet, dampfte Inoue zur südlich von Ganghwa gelegenen kleinen Insel Yeongjong und setzte von dort aus nach Ganghwa über, um angeblich nach frischem Wasser zu suchen. Die koreanischen Soldaten der Festung Choji-jin – die Angriffe der »westlichen Barbaren« noch deutlich in Erinnerung – eröffneten sofort das Feuer in der Meinung, erneut ausländische Eindringlinge vor sich zu haben. Die Japaner zogen sich unter Erwidern des Feuers zurück, doch hatte Inoue genau mit dieser Reaktion gerechnet. Der koreanische Historiker Lee Ki-baik (1924-2004) beschreibt die Situation sehr treffend: »In short, the Unyō Incident was a drama played out in exact conformance with a scenario scripted by Japan.«<sup>11</sup>

Damit erhielt Tokyo einen willkommenen Vorwand, nun in das politische Geschehen Koreas eingreifen zu können. Ein Sonderbevollmächtigter wurde nach Peking entsandt, um die Stellung der Chinesen in einem Konflikt mit Korea zu sondieren. China verwies zwar auf die formale Abhängigkeit Koreas, doch sah Japan, das sich vom traditionellen Staatsdenken Ostasiens gelöst hatte, in Korea nach internationalem Recht einen unabhängigen und somit selbständigen Staat. Nach einer Flottendemonstration im darauffolgenden Jahr mit zwei Kriegsschiffen und drei Truppentransportern mit etwa 400 Soldaten an Bord musste die koreanische Regierung ihren Widerstand schließlich aufgeben, und es kam am 27. Feb. 1876 zwischen Korea und Japan zum sog. »Vertrag von Ganghwa«, der das erste Abkommen Koreas dieser Art mit einer fremden Nation darstellte. Japan erkannte darin Koreas Souveränität an, und Korea verpflichtete sich zur Einrichtung einer japanischen Gesandtschaft in Seoul sowie japanischer Konsulate mit eigenen Gerichtsbarkeiten in Pusan und zwei weiteren geöffneten Vertragshäfen.<sup>12</sup>

Unter diesen neu entstandenen Voraussetzungen ergriff schließlich Amerika als erste westliche Nation die Initiative und beauftragte Kommodore Robert Wilson Shu-

<sup>11</sup> Lee Ki-baik: A New History of Korea. Seoul 1984, S. 268.

<sup>12</sup> Lee, Ki-baik: a.a.O., S. 268f. – Deuchler, Martina: Confucian Gentlemen and Barbarian Envoys. The Opening of Korea, 1875-1885. London 1977, S. 23-25. – Han, Woo-Keun: The History of Korea. Seoul 1970, S. 372f. – Kim, Jang-Soo: Korea und der »Westen« von 1860 bis 1900. Die Beziehungen Koreas zu den europäischen Großmächten, mit besonderer Berücksichtigung der Beziehungen zum Deutschen Reich. Frankfurt a. M., Bern, New York 1986, S. 22-28.

feldt (1822-1895), unter Zuhilfenahme japanischer Vermittlung entsprechende Schritte zu unternehmen. Korea war aufgrund seiner negativen Erfahrungen mit dem Westen noch nicht bereit, sich gänzlich zu öffnen und reagierte auf die amerikanische Annäherung von 1880 vorerst ablehnend, zumal es dahinter den Verdacht weiterer japanischer Intentionen hegte. Shufeldt gab sein Vorhaben aber nicht auf, sondern bat dieses Mal China um Hilfe. Das allgemeine Interesse europäischer Mächte richtete sich nun ebenfalls wieder auf Korea, teils aus politisch-strategischen, teils aus wirtschaftlichen Gründen. Deutschland war davon nicht ausgeschlossen, doch teilte es die britische Befürchtung einer erneuten Zurückweisung. Während des amerikanischen Annäherungsversuchs in Korea schrieb der deutsche Ministerresident in Japan, Karl von Eisendecker (1841-1934), an das Auswärtige Amt in Berlin, dass es für Deutschland empfehlenswert sei, sich völlig zurückzuhalten und vorläufig nur abzuwarten. Sollte ein gewaltloses Vorgehen der USA Erfolg versprechen, könnte auch ein deutscher Versuch nahegelegt werden. Im Falle feindlicher Zusammenstöße sollte man hingegen im Interesse späterer deutsch-koreanischer Beziehungen Neutralität wahren. Diese Zurückhaltung erklärte sich ebenfalls aus den nüchternen Einschätzungen deutscher Vertreter und Kaufleute vor Ort, die aus dem koreanisch-japanischen Handelsvolumen den Schluss zogen, dass der koreanische Markt von keinerlei Bedeutung für deutsche Kaufleute und schon gar nicht für die Wirtschaft Deutschlands sei. Nicht zuletzt aufgrund dieser Beobachtungen blieb Berlin also vorerst bei seiner Devise, die Öffnung Koreas anderen Mächten mit einem größeren Interesse an dieser Frage zu überlassen.

Fortlaufende russische Expansionsbestrebungen gaben schließlich den Anlass zu einer chinesischen Intervention. Der führende chinesische Staatsmann seiner Zeit, Li Hongzhang (1823-1901), Generalgouverneur der Provinz Zhili, wirkte auf die koreanische Regierung ein, und es kam schließlich am 22. Mai 1882 in Jemulpo, einem Bezirk der heutigen Hafenstadt Incheon, durch Kommodore Robert Wilson Shufeldt (1822-1895) zum Abschluss eines amerikanisch-koreanischen Vertrages.<sup>13</sup>

## 4. Die deutsch-koreanischen Verträge

### 1. Phase

Nach diesem Erfolg gaben jetzt auch die europäischen Nationen ihre abwartende Haltung auf und wurden ihrerseits aktiv. Da sich Shufeldt lediglich bemüht hatte, unter allen Umständen den ersten Vertrag eines westlichen Staates mit Korea herzustellen, befürchtete England, dass seine zukünftigen Aussichten auf einen profitablen britischen Handel in Korea nur gering seien. Eisendecker in Japan hingegen äußerte diesbezüglich keinerlei Besorgnis, betrachtete ein deutsches Engagement in Korea

<sup>13</sup> Reischauer, Edwin O.; Fairbanks, John K.: *East Asia – The Great Tradition*. London 1965, S. 377. – Deuchler, Martina: a.a.O., S. 120-122.

indes als politisches Prestige. Bereits am 6. Juni 1882 folgte Großbritannien dem amerikanischen Beispiel und konnte ebenfalls unter Zuhilfenahme chinesischer Vermittlung durch den Kommandanten der britischen Flotte in China Vizeadmiral Georg O. Willes (1823-1901) einen identischen Handelsvertrag mit der koreanischen Regierung zum Abschluss bringen.

Max von Brandt, mittlerweile zum kaiserlichen Gesandten in Peking avanciert, hatte die Ereignisse um Korea stets mit großer Aufmerksamkeit verfolgt und bemühte sich nun seinerseits, erneut für das Deutsche Reich in Korea tätig zu werden. Nach Rücksprache mit dem deutschen Geschwaderchef Kommodore Louis von Blanc (1832-1903) in Shanghai und mit den notwendigen Vollmachten ausgestattet, begab er sich zunächst nach Tientsin. Da Li Hongzhang wegen einer schweren Erkrankung seiner Mutter beurlaubt war, traf von Brandt mit dessen Vertreter Zhang Shusheng (1824-1884) zusammen. Zhang erteilt sein Einverständnis, stellte aber zwei Bedingungen: Erstens sollte sich der Vertrag mit Korea nicht von denen mit Amerika und England unterscheiden, und zweitens sollten die Verhandlungen unter Hinzuziehung chinesischer Berater stattfinden.<sup>14</sup>

Entsprechend ausgerüstet begab sich von Brandt am 16. Juni zunächst nach Zhifu (heutiges Yantai) und segelte zwei Tage später auf der Korvette »Stosch« und dem Kanonenboot »Wolf« aus dem Hafen in Richtung Korea. In seiner Begleitung befanden sich außer Kommodore von Blanc der Dolmetscher der deutschen Gesandtschaft in Peking, Carl Arendt (1838-1903), und der Dolmetscherschüler Freiherr Clemens August von Ketteler (1853-1900), der am 19. Juni 1900 auf so tragische Weise in Peking durch den Boxeraufstand ums Leben kommen sollte.

Die Überfahrt an die Westküste Koreas wurde zunächst am frühen Morgen des 20. Juni durch dichten Nebel unterbrochen, konnte aber nachmittags fortgesetzt werden. Durch diese Wetterlage bedingt ging es nur langsam voran, so dass die Schiffe erst am 21. Juni, nachmittags gegen zwei Uhr an der Roze-Insel (Wolmi-do), einer kleinen, dem Hafen Jemulpo vorgelagerten Insel, ihre endgültige Position erreichten. Die Kommunikation bei den anschließenden Verhandlungen fiel schwer und beschränkte sich nur auf eine Verständigung durch geschriebene chinesische Zeichen, die von allen drei Parteien verstanden wurden. Andererseits waren umfangreiche Verhandlungen auch nicht erforderlich, da die Texte der Verträge mit Amerika und England zu Grunde lagen.

Nach einer Verhandlungsdauer von nur drei Tagen wurde der erste deutsch-koreanische Freundschafts- und Handelsvertrag zur Zufriedenheit beider Parteien am 30. Juni 1882 in Jemulpo in einem zu diesem Anlass hergerichteten Festzelt unterzeichnet. Die Stimmung, die zu dieser feierlichen Stunde bestand, beschrieb von Brandt wie folgt:

<sup>14</sup> Brandt, Max von: Dreiunddreissig Jahre in Ost-Asien. Erinnerungen eines deutschen Diplomaten. 3 Bde., Leipzig 1900-1901. Hier: Bd. 3, Leipzig 1901, S. 236.

Nach einer halben Stunde kamen wir an ein großes Zelt, das innen und außen mit Fahnen geschmückt war und vor dem eine deutsche und eine chinesische Ehrenwache standen. Im Zelt selbst waren die koreanischen Bevollmächtigten mit einem zahlreichen Gefolge, sowie Ma und Ting und eine ganze Schar chinesischer Offiziere, die mit unseren Offizieren zusammen eine bunte Menge bildeten, die zu dem orientalischen Anstrich des Ganzen passte. Im letzten Augenblick drohte der ganze Vertrag an der Frage der Stelle, wo die Bevollmächtigten zu unterzeichnen hätten, zu scheitern. Der erste koreanische Bevollmächtigte, ein Vetter der Königin, lang und dürr, Don Quichote, war der Krakehler, während der zweite, kurz und dick, Sancho Pansa, die gemütliche Seite der koreanischen Kultur vertrat; schließlich gelang es den Bemühungen Mas, den langen Herren zu überzeugen, dass seine Ansprüche weder seinen Rechten noch dem allgemeinen Gebrauch entsprächen, die verschiedenen Exemplare des Vertrags, sechs, wurden unterzeichnet und untersiegelt, die Ehrenwachen präsentierten, der Stosch durch Winken einer Postenkette benachrichtigt, salutierte, und damit der Feierlichkeit nichts fehlte, wurde der neue Freundschaftsbund in schlechtem Champagner gefeiert und der Zahlmeister Riemers des Stosch nahm verschiedene Bilder auf.<sup>15</sup>

Bei dem ersten deutsch-koreanischen Vertrag gelang es Max von Brandt, zwei Neuerungen einzuschließen. Zum einen wurde ein dritter Vertragstext in französischer Sprache hinzugefügt, der in Streitfällen ausschlaggebend sein sollte, zum anderen gewährte der Vertrag Deutschland und seinen Staatsangehörigen bereits nach Unterzeichnung alle Vorteile und Rechte der Übereinkünfte, ohne erst die Ratifizierung durch den Reichstag abwarten zu müssen.

## 2. Phase

Nach Aussage von Brandts war Berlin zwar mit dem Ergebnis seiner Bemühungen äußerst zufrieden, doch wurde der Vertrag letztendlich nicht ratifiziert. Auch China war im Oktober 1882 in eine offizielle Handelsbeziehung zu Korea getreten. In ihrem Abkommen wurden die chinesischen Kaufleute gegenüber ihren europäischen Kollegen mit derartigen Vorrechten ausgestattet, dass England nicht nur unverzüglich Protest dagegen anmeldete, sondern gleichzeitig auch die deutsche Regierung dringend darum ersuchte, ihren Vertrag ebenfalls nicht zu ratifizieren. Deutschland, das zwar lediglich um sein politisches Prestige bemüht war und den kommerziellen Aspekt nur als sekundär betrachtete, schloss sich dennoch den britischen Argumenten an, dass die Zollbedingungen allzu restriktiv seien. Da zudem lediglich der Landesgrenzhandel und weniger der See- und Landverkehr in den Verträgen Berücksich-

<sup>15</sup> Brandt, Max von: a.a.O., S. 243.

tigung fand, kam man zu dem Schluss, erneut mit Korea in Verhandlungen treten zu müssen. Dieses Mal wollte Deutschland jedoch in Kooperation mit England vorgehen. London beauftragte zu diesem Zweck seinen Vertreter in Tokyo, Sir Harry Smith Parkes (1828-1885), und Berlin den Generalkonsul in Yokohama, Carl Eduard Zappe (1843-1888), als Unterhändler nach Korea.

Am 21. Oktober verließ Zappe daraufhin auf S.M.S. »Leipzig«, Kommandant Otto Herbig (1848-1909), Nagasaki und erreichte drei Tage später den Hafen von Jemulpo. Sir Harry Parkes traf am 26. Oktober von Shanghai kommend ein. Am frühen Morgen des 27. Oktober begab sich Zappe an Land und reiste in Begleitung von Prof. Paul Mayet (1846-1920), Berater am Landwirtschafts- und Handelsministerium in Tokyo, dem Dolmetscher des deutschen Konsulats in Yokohama, Hermann Budler (1846-1893), und den beiden Obermatrosen der »Leipzig« Hess und Fluder als Ordonanzen in die Hauptstadt.<sup>16</sup>

In Seoul arbeiteten Parkes und Zappe gemeinsam die letzten Details zu einem Entwurf des gewünschten Vertrages aus und legten diesen am 3. November dem koreanischen Auswärtigen Amt vor. Die Verhandlungen auf koreanischer Seite wurden geführt von Kim Hong-jip (1842-1896), der bereits bei dem ersten Vertrag mit Max von Brandt Bevollmächtigter war, Yi Jo-yeon (?-1884) und dem Deutschen Paul Georg von Möllendorff (1847-1901), Berater des Monarchen und Vizepräsident des koreanischen Außenministeriums. Zu den Hauptpunkten des Übereinkommens wurde schnell eine Einigung erzielt, doch unterschiedliche Positionen in Bezug auf Handelsbestimmungs- und Zollfragen belasteten immer wieder den weiteren Verlauf der Verhandlungen. Nach vierwöchigen zähen Gesprächen wurden auch die letzten Hürden am 24. November überwunden.

Seine Majestät der Deutsche Kaiser, König von Preußen, im Namen des Deutschen Reichs einerseits, und Seine Majestät der König von Korea andererseits, von dem Wunsche geleitet, die Beziehungen zwischen den beiden Reichen dauernd freundschaftlich zu gestalten und den Handelsverkehr zwischen den beiderseitigen Staatsangehörigen zu erleichtern, haben den Entschluß gefaßt, zur Erreichung dieser Zwecke einen Vertrag abzuschließen und haben zu diesem Ende zu Ihren Bevollmächtigten ernannt:

Seine Majestät der Deutsche Kaiser, König von Preußen, Allerhöchstihren Generalkonsul in Yokohama, Eduard Zappe,

Seine Majestät der König von Korea, Allerhöchstihren Präsidenten des Auswärtigen Amtes, Würdenträger des ersten Ranges, Ersten Vizepräsidenten des Staatsraths, Mitglied des Königlichen Geheimen Raths und zweiten Vormund des Kronprinzen, Min Jöng Mok,

<sup>16</sup> Mayet, Paul: Ein Besuch in Korea im October 1883. In: MOAG, Bd. 4, Heft 3 (Sep. 1884), S. 18-28.

welche, nachdem sie sich ihre Vollmachten gegenseitig mitgeteilt und solche in guter und gehöriger Form befunden haben, über nachstehende Artikel übereingekommen sind.<sup>17</sup>

Mit diesen Worten erfolgten schließlich am 26. Nov. 1883 der Abschluss und die Unterzeichnung der beiden Handels-, Freundschafts- und Schifffahrtsverträge. Beide Texte waren gleichlautend und erklärten in Artikel 1 ewigen Frieden und Freundschaft zwischen dem Königreich Korea und dem Deutschen Reich bzw. Großbritannien. Weiterhin vereinbarten sie geringere Zollsätze und hatten eine Meistbegünstigungsklausel. Dieser Vertragstext diente dann auch als Modell für die nachfolgenden Abkommen anderer Westmächte mit Korea – Italien: 26. Juni 1884; Russland: 7. Juli 1884; Frankreich: 4. Juli 1886; Österreich-Ungarn: 23. Juni 1892; Belgien: 23. März 1901; Dänemark: 15. Juli 1902.

Am 28. Juni 1884 wurde der deutsch-koreanische Vertrag im Berliner Reichstag in allen Punkten von der Mehrheit angenommen. Am 28. Nov. 1884, fast bis auf den Tag genau ein Jahr nach der Unterzeichnung, wurden die Ratifikationsurkunden schließlich mit dem Amtsantritt des ersten deutschen Generalkonsuls in Korea, Kapitän zur See Otto Zembsch (1841-1911), in Seoul ausgetauscht.

## 5. Deutschlands Interesse an Korea

Trotz des ratifizierten Vertrages blieb Korea für das Deutsche Reich – ausgenommen von einigen kommerziellen Interessen – besonders in politischer Hinsicht relativ uninteressant. Daher bezog sich der Schriftwechsel zwischen der deutschen Vertretung und dem koreanischen Hof in Seoul in den meisten Fällen lediglich auf vielseitige Angelegenheiten, was die deutschen Staatsangehörigen in Korea betraf. Gehaltserhöhungen, Grundstückserwerbungen und -verkäufe, Ordensverleihungen, Reise genehmigungen und Audienzansträge sowie auf deutsche Handelsinteressen bezogene Korrespondenz waren an der Tagesordnung.<sup>18</sup> Gelegentliche vertrauensvolle Anfragen politischer Art seitens der koreanischen Regierung wurden in der Regel von den deutschen Beamten zwar freundlich und wohlwollend, jedoch uninteressiert erwidert. Als z. B. die Engländer im April 1885, ein Vordringen ihres Erzrivalen Russland in Korea befürchtend, die kleine Insel Geomun-do (in älterer Literatur auch: Port Hamilton) im Süden der Provinz Jeolla-namdo, zwischen der Hafenstadt Yeosu und der Insel Jeju-do, besetzten, wandte sich die koreanische Regierung mit einem Vermittlungsgesuch an die ausländischen Vertreter. Generalkonsul Otto Zembsch

<sup>17</sup> Gesamter Vertragstext einzusehen in: Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Deutschen Reichstags. 5. Legislaturperiode, 4. Session. 1884: Bd.4, Anlagen zu den Verhandlungen des Reichstags: Aktenstück Nr. 171: »Handel-, Freundschafts- und Schifffahrtsvertrag zwischen dem Reich und dem Königreich Korea. Vom 26. November 1883«, S. 1303-1322.

<sup>18</sup> Vergleiche hierzu: 舊韓國外交文書, 德案 1, 2 (1882-1906).高麗大學校亞細亞問題研究所. 서울 1966.

(1841-1911) bescheinigte zwar in seiner Stellungnahme<sup>19</sup>, dass sich Korea Großbritannien gegenüber im Recht befände, handelte damit aber eigenmächtig und wurde vom Auswärtigen Amt in Berlin in seine Schranken gewiesen.<sup>20</sup> Bismarck betonte bei dieser Angelegenheit erneut, dass kein deutsches Interesse gegeben wäre, um vom koreanischen Gesuch überhaupt Notiz zu nehmen.<sup>21</sup>

Diese Einstellung gegenüber Korea veränderte sich auch dann nicht, als das Deutsche Reich im Rahmen seines politischen Wandels zu Beginn der 90er Jahre des 19. Jahrhunderts Kolonialinteressen anmeldete und seinen Arm ebenfalls nach Ostasien ausstreckte. Deutschlands koloniale Bestrebungen in diesem Teil der Welt blieben jedoch lediglich auf die Erwerbung in China beschränkt. Korea war nach wie vor unbedeutend, zumal sich der deutsche Handel auf der Halbinsel durch die Vertretung einer einzigen deutschen Firma, H. C. Eduard Meyer & Co., in keinsten Weise den anfänglichen Erwartungen entsprechend entwickelt hatte und man auch keine Besserung erwartete.

Am 20. Februar 1897 verließ König Gojong die russische Gesandtschaft, in der er nach der Ermordung der Königin Min (8. Okt. 1895) ein ganzes Jahr Zuflucht gesucht hatte, und zog in den Gyeongun-Palast, dem heutigen Deoksu-Palast. Aufgrund ihrer neu erworbenen Stellung veranlassten die Russen den König, zur Betonung der staatsrechtlichen Gleichstellung seines Landes mit China und Japan den Kaisertitel anzunehmen. Gojong nahm diesen Vorschlag an und änderte gleichzeitig bei einer feierlichen Krönungszeremonie am 12. Oktober 1897 die bisher geltende Staatsbezeichnung Joseon in »Daehan jeguk« (Großes Han-Reich) um.

In Deutschland wurde die Annahme des Kaisertitels mit arger Ironie begrüßt. Kaiser Wilhelm II. vermerkte auf dem entsprechenden Telegramm von Konsul Ferdinand Krien aus Seoul: »Ach Ehre ein neuer Kollege« und »immer besser als ein Präsident einer Republik«<sup>22</sup>. Der neue Titel wurde im Auswärtigen Amt in Übereinstimmung mit der russischen Praxis angewendet, wodurch man Russland signalisierte, dass man Korea zur russischen Einflussphäre rechnete. Darüber hinaus sollte der deutsche Botschafter in St. Petersburg, Fürst Hugo von Radolin (1841-1917), versichern, dass Deutschland weit davon entfernt sei, dem Interesse Russlands in Korea im Wege zu stehen, da man lediglich wirtschaftliche Ziele verfolge. Gleichzeitig war Berlin bestrebt, Japan von Deutschlands Neutralität zu überzeugen. Konsul Krien in Seoul wurde entsprechend verpflichtet, strenge Neutralität zu wahren und allen Anschein einer Parteinahme zu vermeiden.<sup>23</sup>

19 舊韓國外交文書, 德案 1: 117번, 58-60쪽. – PA AA, Korea 2, Bd. 2, R 18940: ›Schreiben von Zembsch aus Seoul an Bismarck vom 27. Juni 1885‹.

20 PA AA, Korea 2, Bd. 2, R 18940: ›Schreiben von Hatzfeld aus Berlin an Zembsch vom 26. Aug. 1885‹.

21 PA AA, Korea 2, Bd. 1, R 18939: ›Randbemerkung Bismarcks auf dem Schreiben von Schweinitz an Bismarck vom 8. Juli 1885‹.

22 PA AA, Korea 1, Bd. 25, R 18925: ›Schreiben Kriens aus Seoul an Adolf von Bieberstein vom 14. Okt. 1897 (mit Marginalie von Wilhelm II.)‹.

23 PA AA, Korea 1, Bd. 25, R 18925: ›Schreiben Bülow's vom 7. März 1898 an Radolin und Krien‹.

Japans Misstrauen gegenüber Deutschland wurde besonders durch den Besuch des Bruders Kaiser Wilhelms II., Prinz Heinrich von Preußen (1862-1929), Kommandant der zweiten Division des Ostasiatischen Kreuzergeschwaders, noch geschürt, da die japanische Presse dahinter den unbegründeten Verdacht hegte, dass das Deutsche Reich nach seiner Übernahme von Kiautschou nun ebenfalls Ansprüche auf Korea stellen würde.<sup>24</sup> Der Besuch des Prinzen zielte jedoch lediglich darauf ab, den deutschen Koreahandel zu fördern, was letztendlich nicht erreicht wurde. Als Japan schließlich durch seinen Botschafter in Berlin im August 1900 die Stellung Deutschlands im Falle einer japanischen Einverleibung Koreas sondierte, gab man mehrfach zu verstehen, dass Deutschland in Korea rein kommerziell interessiert sei und daher in allen anderen Korea betreffenden Streitfragen absolute Neutralität wahren würde.<sup>25</sup>

Die Anerkennung japanischer Vorrechte in Korea durch Amerika und England im Sommer 1905 und der russisch-japanische Friedensvertrag, der durch Vermittlung Theodore Roosevelts (1858-1919) am 5. Sep. 1905 in Portsmouth (USA) zustande kam, garantieren Japan endgültig freie Hand in Korea. Obwohl sich das Kriegsgeschehen außerhalb Koreas abgespielt hatte, zeichnete sich durch die Besetzung der Hauptstadt Seoul durch japanische Truppen bereits das Ende der koreanischen Unabhängigkeit ab. Am 17. Nov. 1905 wurde dem koreanischen Kabinett schließlich von der japanischen Regierung ein Vertrag vorgelegt, der Korea offiziell zu einem japanischen Protektorat machen sollte.<sup>26</sup>

Kaiser Gojong, der sich strikt weigerte, den aufgezwungenen Protektoratsvertrag zu akzeptieren, bemühte sich vergebens bei den wenigen noch in Korea verbliebenen Westmächten um eine Intervention. Bereits vor der russisch-japanischen Auseinandersetzung hatte sich der Kaiser u. a. auch an Ministerresident Conrad von Saldern (1847-1908) mit der dringenden Frage gewandt, ob er sich bei Gefahr in die deutsche Residenz flüchten könnte. Die Antwort des Ministerresidenten fiel jedoch mit dem stets vorgebrachten Argument der deutschen Neutralität ablehnend aus. Als Gojong einige Zeit später ein persönliches Hilfesuch an Kaiser Wilhelm II. zu schicken beabsichtigte, wurde ihm von Seiten Salderns dringend davon abgeraten.<sup>27</sup> Damit gab das Deutsche Reich den Koreanern ganz offen zu verstehen, dass Deutschland in keinsten Weise bereit war, in die Unabhängigkeitsbemühungen Koreas hilfreich einzuschreiten. Es fungierte lediglich als unbeteiligter Beobachter am Rande des Geschehens.

<sup>24</sup> PA AA, Korea 1, Bd. 27, R 18927: ›Schreiben Leydens an Bülow vom 10. Juli, 28. und 30. Aug., 5. Okt. 1899‹.

<sup>25</sup> PA AA, Korea 1, Bd. 29, R 18929: ›Telegramm von Bülow an Richthofen vom 9. Sep. 1900‹. – PA AA, Korea 1, Bd. 30, R 18930: ›Schreiben Richthofens an Wedel in Tokyo vom 9. Nov. 1900‹. – PA AA, Korea 10, Bd. 1, R 18957: Schreiben Richthofens an Graf Arco in Tokyo vom 27. Juni 1901.

<sup>26</sup> Japanisch-koreanischer Protektoratsvertrag oder auch Eulsa-Vertrag genannt.

<sup>27</sup> PA AA, Japan 20, Bd. 2: ›Schreiben von Saldern aus Seoul an Reichskanzler Bülow vom 15. März 1905‹.

## 6. Schlussbetrachtungen

Während die zweite Phase der deutsch-koreanischen Beziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg durch langjährige Kontinuität, Intensität und Kooperation auf wirtschaftlichem, politischem und kulturellem Gebiet geprägt ist, war die erste Phase hingegen relativ kurz und durch politisches Desinteresse des Deutschen Kaiserreichs an Korea und seinem Schicksal charakterisiert. Fast auf den Tag genau 22 Jahre nach ihrem offiziellen Beginn im Jahre 1883 endeten die Beziehungen bereits am 17. Nov. 1905 durch den Protektoratsvertrag Japans. Juristisch gesehen hatte damit zwar der Freundschaftsvertrag zwischen Deutschland und Korea seine Gültigkeit noch nicht verloren, doch wurden gemäß Artikel I des Protektoratsvertrages sowohl Kontrolle als auch Leitung der auswärtigen Angelegenheiten Koreas an die japanische Regierung übertragen. Dieser Umstand veranlasste auch das Deutsche Reich, am 2. Dez. 1905 seine diplomatischen Korea-Geschäfte an die Botschaft in Tokyo zu überweisen. Gleichzeitig wurde die Ministerresidentur in Seoul durch ein Vizekonsulat ersetzt.<sup>28</sup> Sämtliche koreanische Gesandte und Konsuln im Ausland wurden zurückgezogen und deren Amtsgeschäfte an japanische Vertreter übergeben. Dies betraf auch den mit der Vertretung koreanischer Interessen in Deutschland beauftragten koreanischen Honorarkonsul H. C. Eduard Meyer in Hamburg, dessen Konsulat mit Wirkung vom 15. Dez. 1905 geschlossen wurde.<sup>29</sup>

Damit endete die erste Phase der diplomatischen Beziehungen zwischen Deutschland und Korea, die im Wesentlichen durch Deutschlands Neutralität und passive politische Zurückhaltung gegenüber Korea gekennzeichnet war. In der Existenz eines einzigen deutschen Handelshauses sah Berlin ebenfalls keine Notwendigkeit, sich über die Maßen kommerziell zu engagieren, obwohl verschiedentlich Versuche in dieser Richtung unternommen wurden. Deutschlands Fernost-Interesse richtete sich allein auf China und seinen potentiellen Markt. Internationale Geschehnisse in und um Korea wurden trotzdem stets aufs Genaueste verfolgt, da man die eigene Sicherheit in Europa garantiert wissen wollte. In diesem Sinne stellte Korea für Deutschland ein willkommenes Objekt dar, um die sich widerstreitenden Kräfte Europas nach Osten hin abzulenken.

Mit dem Inkrafttreten des Annexionsvertrages am 29. August 1910 endete nach 519 Jahren Bestehens die Existenz Joseons. Sämtliche Verträge, die Seoul mit anderen Staaten geschlossen hatte, betrachtete Tokyo als aufgehoben. Trotz geringer Sympathien für Japans Vorgehen in den europäischen Medien, verzichtete Berlin auf ein gemeinsames Vorgehen der Mächte und erhob gegen die Annexion keinerlei Einwand, zumal man die Ansicht vertrat, dass deutsche Handelsinteressen aufgrund des geringen deutsch-koreanischen Handelsvolumens kaum beeinträchtigt würden. Eine

<sup>28</sup> PA AA, Deutschland 135: ›Schreiben Richthofens an Arco und Saldern vom 2. Dez. 1905.‹

<sup>29</sup> PA AA, Korea 10, Bd. 4, R 18960: ›Schreiben Inouyes vom 12. und 18. Dez. 1905 an Oswald von Richthofen.‹

formelle Anerkennung der Annexion Koreas durch Japan erfolgte von deutscher Seite jedoch nicht.<sup>30</sup>

Als die Kriegserklärung Japans an Deutschland am 23. August 1914 erfolgte, musste Generalkonsul Dr. Krüger drei Tage später die konsularische Vertretung in Korea schließen. Mit der Bitte um Wahrnehmung der Interessen deutscher Staatsangehöriger in Korea richtete man sich zunächst an das amerikanische Generalkonsulat in Seoul. Die Niederlage Deutschlands im Jahre 1918 bedeutete gleichzeitig ein Ende seines wirtschaftlichen Engagements im Fernen Osten, zumal die Kolonie Kiautschou bereits zu Beginn des ersten Weltkriegs in die Hände der Japaner gefallen war. Schon kurze Zeit nach dem Versailler Vertrag (28. Juni 1919) nahm Berlin mit Japan erneute diplomatische Beziehungen auf, so dass Wilhelm Solf (1862-1936) als erster deutscher Botschafter in Tokyo die Geschäfte am 10. August 1920 aufnehmen konnte. Damit kam Deutschland wieder in indirekten Kontakt zu Korea, zumal Abt Bonifatius Sauer (1877-1950), der mit seinen Benediktiner-Brüdern seit 1909 missionarisch und pädagogisch auch weiterhin in der neuen japanischen Kolonie wirkte, daraufhin zwecks dienstlicher Angelegenheiten die deutsche Botschaft in Tokyo kontaktierte. Auch die Einrichtung einer konsularischen Vertretung in Seoul selbst wurde bereits 1921 von der Ostasienabteilung des Auswärtigen Amtes in Erwägung gezogen, jedoch erst am 13. Juni 1928 realisiert. Allerdings sollte das deutsche Konsulat nicht lange in der koreanischen Hauptstadt bestehen bleiben. Im Frühjahr 1930 wurde es bereits wieder geschlossen und das Konsulat in Dalian auf der Liaodong-Halbinsel mit den koreanischen Angelegenheiten betraut. Die zweite Phase der offiziellen diplomatischen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Korea nahm schließlich ihren Anfang, als die Republik Korea im Dezember 1955 zunächst in Remagen und die Bundesrepublik Deutschland am 08. August 1956 in Seoul Generalkonsulate einrichteten, die kurze Zeit danach zu Botschaften aufgewertet wurden.<sup>31</sup>

## Literaturverzeichnis

### Literatur in westlichen Sprachen

- 130 Jahre deutsch-koreanische Beziehungen. In: Eun-Jeung Lee und Hannes Mosler (Hrsg.): Facetten deutsch-koreanischer Beziehungen. Peter Lang: Frankfurt a. M. 2017.  
 Akten des Politischen Archivs des Auswärtigen Amtes (PA AA):  
 China 22: Kiautschou und die deutschen Interessen in Schantung, Bd. 18.

<sup>30</sup> PA AA, Japan, Bd. 22: »Schreiben von Alfred von Kiderlen-Wächter an die deutschen Vertretungen in Tokyo, Paris, London, Washington und Seoul vom 9. Nov. 1910«; »Schreiben Chindas an Staatssekretär Alfred von Kiderlen-Wächter vom 9. Dez. 1910«. – Die Grosse Politik der Europäischen Kabinette 1871-1914, Bd. 32, S. 145.

<sup>31</sup> Köllner, Patrick: »Die deutsch-koreanischen Beziehungen von 1945 bis zur Gegenwart«. In: Below, Johannes (Hrsg.): Deutsche Schulen in Korea. Die deutsch-koreanischen Beziehungen im Überblick. Waegwan 1998, S. 77.

- Deutschland 135, Nr. 30: Die Ministerresidentur (das Konsulat) in Seoul, Bd. 1.  
 Japan 20, Nr. 3: Japanisch-koreanisches Vertrags-Protokoll vom 23. Feb. 1904 (Japanisches Protektorat über Korea) und japanisch-koreanisches Abkommen vom 22. Aug. 1904. Bde. 1-3.  
 Japan 22, Die Provinz Chosen. Bde. 1-4.  
 Korea 1: Allgemeine Angelegenheiten, 1874-1910, Bde. 1-38. R 18901-R 18938  
 Korea 2: Die Besitznahme von Port Hamilton durch die Engländer, Bde. 1-3.  
 Korea 10: Die koreanische Frage, Bde. 1-10.  
 Korea: Akten betreffend das Unterrichtswesen in Korea, Bd. 1: Dez. 1897.  
 Allen, Horace N.: Korea: Fact and Fancy. Seoul 1904.  
 Besuch Seiner Koeniglichen Hoheit des Prinzen Heinrich in Seoul. In: Der Ostasiatische Lloyd, Jg. 13, 1. Juli 1899, S. 687-688.  
 Brandt, Max von: Dreiunddreissig Jahre in Ost-Asien. Erinnerungen eines deutschen Diplomaten. 3 Bde., Leipzig 1900-1901.  
 Bundesarchiv - Militärarchiv Freiburg: BArch-MA, RM 3/3158: »Bericht von Prinz Heinrich aus Korea an Kaiser Wilhelm II. vom 19. Aug. 1899«.  
 Conrad, Sebastian: Deutsche Kolonialgeschichte. C. H. Beck: München 2008, 2. Auflage 2012.  
 Cramer: »Über die Reise der kaiserlichen Corvette »Hertha«, insbesondere nach Korea.« (Sitzungsbericht vom 15. Feb. 1873). In: Zeitschrift für Ethnologie, Verhandlungen, Jg. 5 (1873), S. 53.  
 Deuchler, Martina: Confucian Gentlemen and Barbarian Envoys. The Opening of Korea, 1875-1885. London 1977.  
 Die Grosse Politik der Europäischen Kabinette 1871-1914. Sammlung der Diplomatischen Akten des Auswärtigen Amtes. Im Auftrage des Auswärtigen Amtes herausgegeben von Johannes Lepsius, Albrecht Mendelssohn-Bartholdy, Friedrich Thimme. Berlin, 3. Aufl., 1924 ff.  
 Fuess, Harald: »Selbstregulierung einer Fremdenkolonie: Deutsche Konsulargerichtsbarkeit in Japan und Korea, 1861-1913.« In: Zeitschrift für japanisches Recht, Vol. 18, Nr. 36, Winter 2013, S. 53-93.  
 Gutzlaff, Charles: Journal of Three Voyages along the Coast of China, in 1831, 1832, & 1833, with Notices of Siam, Corea, and the Loo-Choo Islands. London 1834. Reprint: New York o. J.  
 Hamel, Hendrick: »An Account of the Shipwreck of a Dutch Vessel on the Coast of the Isle of Quelpaert, Together with the Description of the Kingdom of Corea.« In: Transactions of the Royal Asiatic Society, Korea Branch, Seoul, Bd. 9 (1918), S. 91-148.  
 Han Woo-keun: The History of Korea. Seoul 1970.  
 Handel-, Freundschafts- und Schiffahrtsvertrag zwischen dem Reich und dem Königreich Korea. Vom 26. November 1883. In: Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Deutschen Reichstags. 5. Legislaturperiode, 4. Session. 1884: Bd. 4, Anlagen zu den Verhandlungen des Reichstages: Aktenstück Nr. 171, S. 1303-1322.  
 Hauschild-Thiessen, Renate: »Ernst Oppert (1832-1903). Ein Hamburger beschreibt Korea.« In: Hamburgische Geschichts- und Heimatblätter. Verein für Hamburgische Geschichte. Hamburg 1988/92, Bd. 12 (Oktober), S. 99-114.  
 Herold, Heiko: Reichsgewalt bedeutet Seegewalt. Die Kreuzergeschwader der Kaiserlichen Marine als Instrument der deutschen Kolonial- und Weltpolitik 1885 bis 1901. München 2013.  
 Kim, Jang-Soo: Korea und der »Westen« von 1860 bis 1900. Die Beziehungen Koreas zu den europäischen Großmächten, mit besonderer Berücksichtigung der Beziehungen zum Deutschen Reich. Frankfurt a. M., Bern, New York 1986.  
 Kim, Kwang-Soo: Der Außenhandel Japans und Koreas unter besonderer Berücksichtigung Deutschlands 1890-1914. Dissertation, Heidelberg 1968.  
 Kleiner, Jürgen: Korea. Betrachtungen über ein fernliegendes Land. Frankfurt a. M. 1980.  
 Kneider, Hans-Alexander: »Deutsche Botschafts- und Konsulatsangehörige in Korea bis zum Jahre 1910.« In: 한국외국어대학교 논문집, 제33집, Seoul 2001, S. 575-598.  
 Kneider, Hans-Alexander: Globetrotter, Abenteurer, Goldgräber. Auf deutschen Spuren im alten Korea. Mit einem Abriss zur Geschichte der Yi-Dynastie und der deutsch-koreanischen Beziehungen bis 1910. Ludicium: München 2010.

- Köllner, Patrick: »Die deutsch-koreanischen Beziehungen von 1945 bis zur Gegenwart.« In: Below, Johannes (Hrsg.): Deutsche Schulen in Korea. Die deutsch-koreanischen Beziehungen im Überblick. Waegwan 1998, S. 75-119.
- Kuh, K.S.: »100 Jahre deutsch-koreanische Beziehungen.« In: Kuh, K.S. (Hrsg.): 한 Korea. Kulturmagazin, Jg. 1983, H. 3, S. 7-23.
- Ledyard, Gari: The Dutch Come to Korea. Seoul 1971.
- Lee Ki-baik: A New History of Korea. Seoul 1984.
- Lensen, George Alexander: Balance of Intrigue. International Rivalry in Korea & Manchuria, 1884-1899. 2 Bde., Tallahassee 1982.
- Lewis, James; Sesay, Amandu (Ed.): Korea and Globalization: Politics, Economics and Culture. New York 2002.
- Mayet, Paul: »Ein Besuch in Korea im October 1883.« In: MOAG, Bd. 4, Heft 3 (Sep. 1884), S. 18-28.
- Naranch, Bradley; Eley, Geoffrey (Ed.): German Colonialism in a Global Age. Duke University Press: Durham (North Carolina) 2014.
- Nuhn, Walter: Kolonialpolitik und Marine. Die Rolle der Kaiserlichen Marine bei der Gründung und Sicherung des deutschen Kolonialreiches 1884-1914. Bonn 2002.
- Oppert, Ernst: Ein verschlossenes Land. Reisen nach Corea. Nebst Darstellung der Geographie, Geschichte, Producte und Handelsverhältnisse des Landes, der Sprache und Sitten seiner Bewohner. Leipzig 1880.
- Renner, Frumentius (Hrsg.): Der fünfarmige Leuchter. Beiträge zum Werden und Wirken der Benediktinerkongregation von St. Ottilien. Bd. 2: Klöster und Missionsfelder der Kongregation von St. Ottilien. St. Ottilien 1971.
- Schlyter, Herman: Karl Gützlaff als Missionar in China. Lund, Copenhagen 1946.
- Siebold, Philipp Franz von: Nippon VII: Die Neben- und Schutzländer von Japan. Nachrichten über Korai. Sonderdruck: Verlag Norbert Adami, Bochum 1984, 161 S. mit Abbildungen.
- Wehler, Hans-Ulrich: Bismarck und der Imperialismus. Köln, Berlin 1969.

## Literatur in koreanischer Sprache

- 舊韓國外交文書, 德案 1-2 (1882-1906). 高麗大學校亞細亞問題 研究所, 서울 1966년.
- 國史大事典, 編著: 李弘植, 2 권, 서울 1981년.
- 李光麟: 韓國開化史研究, 서울 1969년.
- 李光麟: 韓國史講座, 近代篇, 5권, 서울 1986년.
- 李圭泰: 대동강의 미국 배. 조선일보, 대외관계, 서울, 2002년 10월 30일.
- 이숙중, 장훈: 세계화 제2막: 한국형 세계화의 새 구상. 동아시아연구원: 서울 2010년 11월.
- 張師勛: 黎明의 東西音樂. 서울 1974년.
- 조선왕조실록 (朝鮮王朝實錄): 순조.
- 최종고: 한강에서 라인강까지. 한독관계사. 서울 2005년.
- 최종고: 韓獨交涉史. 서울 1983년.
- 크나이더, 한스 알렉산더: 독일인의 발자취를 따라. 한독 관계: 초창기부터 1910년까지. 일조각: 서울 2013년.
- 한국고종세사사건 구석기-1860. 한국사사건편찬회, 서울 1995년.
- 洪以燮: 韓國外交史 - 十九世紀後半以後의 國際關係를 中心하여. 韓國文化史大系, II, 서울 1965년, pp. 389-534.



# Vom Unterrichtsprojekt zum Plattformprojekt: Potenziale und Erfolgsfaktoren für die Skalierung

Christian Horn

## Zusammenfassung

*Dieser Beitrag zeigt, wie aus einem Unterrichtsprojekt ein sogenanntes Plattformprojekt entwickelt werden kann. Plattformprojekte sind vor allem durch zwei Eigenschaften gekennzeichnet: Erstens setzen mehrere Lehrkräfte dasselbe Unterrichtsprojekt in ihren jeweiligen Kursen eigenständig um. Zweitens interagieren die Lernenden der verschiedenen Kurse projektbezogen über eine Projektplattform, etwa eine Webseite oder eine App. Bei Durchführung eines internationalen Plattformprojekts ermöglichen diese es den Beteiligten, Deutschlernende auch aus anderen Ländern kennenzulernen, mit ihnen auf Deutsch zu kommunizieren und so einen tatsächlichen Mehrwert in ihren erworbenen Sprachkenntnissen zu erkennen.*

*Im vorliegenden Beitrag wird ein genaueres Verständnis von Plattformprojekten herausgearbeitet und die Potenziale dieses Projekttyps aufgefüchert. Daran anschließend wird ein Modell für die Konzipierung eines Plattformprojekts vorgelegt, das die grundlegenden Faktoren für die erfolgreiche Planung und nachhaltige Umsetzung zusammenfasst.*

## 1. Einleitung

Zentraler Gegenstand dieses Beitrags sind Unterrichtsprojekte, die so geplant werden, dass sie über Kurs-, Semester-, Institutions- und Ländergrenzen hinweg von einer größeren Anzahl an mitwirkenden Lehrkräften individuell und kooperativ umgesetzt werden können.<sup>1</sup> Solche Projekte werden im Folgenden »Plattformprojekte« genannt. Sie stellen besondere Anforderungen an die Projektverantwortlichen, einerseits in Bezug auf die Gestaltung des Unterrichtsprojekts selbst, andererseits bezüglich des mit dem Plattformprojekt verbundenen Projektmanagements und der ggf. erforderlichen technischen Realisierung.

Unterrichtsprojekte, die im Bereich Deutsch als Fremdsprache an Hochschulen durchgeführt werden, erfolgen wohl meist im Rahmen einzelner Kurse und in der

---

<sup>1</sup> Ich bedanke mich herzlich bei den Kolleginnen und Kollegen, die mir zu einer vorherigen Version dieses Beitrags wertvolle Hinweise gegeben haben: David Fujisawa (Tokyo), Eylem Inanici (Ulan-Bator), Susanne Schick (Taipeh) und Luisa Zeilhofer (Kyoto). Ein ganz besonderer Dank geht an meine Kollegin Monika Moravkova (Seoul) für zahllose, intensive Diskussionen zu diesem Thema und die daraus gewonnenen Erkenntnisse.

Regel für das laufende Semester (oder einen Teil davon) als Mikro- oder Makroprojekte. Unterrichtsprojekte, die mit längerfristiger Perspektive unter Mitwirkung mehrerer Lehrkräfte semester- und institutionsübergreifend stattfinden, sind selten. Ein wichtiger Grund dafür dürfte der damit verbundene hohe Planungs- und Koordinationsaufwand sein. Lange Zeit hatte dieser auch darin seine Ursache, dass es an technischer Infrastruktur fehlte, die die entsprechenden Abstimmungs- und Koordinationsprozesse ermöglichte bzw. vereinfachte. Diese Hürde ist mit der technischen Entwicklung in den letzten Jahren jedoch deutlich niedriger geworden, sodass die Konzeption und Umsetzung solcher Projekte heute bedeutend leichter möglich ist. Gleichzeitig bieten Plattformprojekte faszinierende Potenziale, sei es die Möglichkeit, Lernende über Kurs- und Ländergrenzen hinweg zu verbinden und ins Gespräch zu bringen, sei es der stimulierende Austausch mit Kolleginnen und Kollegen oder das Teilen und Nutzen aussichtsreicher Konzepte, die sonst nur einem kleinen Kreis vorbehalten bleiben würden. Daher lohnt es sich, einen genaueren Blick auf Plattformprojekte und die Aspekte, die mit ihrer Entwicklung und Umsetzung verbunden sind, zu werfen. Da dabei das Projektmanagement eine zentrale Rolle einnimmt, bildet es auch den Ausgangspunkt für die Darlegungen in diesem Beitrag.

Der vorliegende Beitrag verfolgt drei Ziele: Erstens soll ein genaueres Verständnis von Plattformprojekten und ihrer Struktur herausgearbeitet werden. In diesem Zusammenhang ist zu klären, wie Plattformprojekte aus Unterrichtsprojekten entwickelt werden können. Dazu wird der im betriebswirtschaftlichen Kontext übliche Begriff der »Skalierung« herangezogen und auf Unterrichtsprojekte übertragen, um die Ausweitung einer bestehenden Konzeption für ein einzelnes Unterrichtsprojekt in weitere Bereiche (etwa andere Kurse, Institutionen oder Länder) vorzunehmen, wobei die Kerninhalte nahezu unverändert bleiben. Diesen Überlegungen widmet sich Abschnitt 2. Das zweite Ziel besteht darin, den Reichtum an Verwendungs- und Anknüpfungsmöglichkeiten sowie die strategischen Potenziale von Plattformprojekten herauszuarbeiten, um zu zeigen, warum sich die Auseinandersetzung damit lohnt. Dieser Aufgabe wird in Abschnitt 3 nachgegangen. Das dritte Ziel dieses Beitrags ist es, ein Modell für die Konzipierung eines Plattformprojekts vorzulegen, das aufzeigt, welche Faktoren mindestens dazu erforderlich sind, ein Projekt dieser Komplexität zu realisieren und nachhaltig zu betreiben. Dieses Modell wird ausführlich in Abschnitt 4 mit den fünf Teilbereichen *Konzeption und Planung eines Plattformprojekts*, *Gewinnung von Kooperationspartnern und Gestaltung der Zusammenarbeit*, *Kosten und Finanzierung*, *Kompetenzen der Projektverantwortlichen* und *Randbedingungen* erläutert.<sup>2</sup> Natürlich muss das Modell für das jeweilige Projektkonzept individuell ausgefächert werden; das vorgelegte Gerüst hilft aber sicher dabei, viele wichtige Aspekte

---

<sup>2</sup> Das hier vorgelegte Plattformprojektmodell wird gemeinsam von Monika Moravkova und mir in dem Projekt »Die Abenteuer der Maus auf ihren Reisen« umgesetzt; eine Publikation, die die Implementierung referiert, ist derzeit in Vorbereitung.

bei der Projektplanung im Blick zu behalten. Das Fazit in Abschnitt 5 fasst schließlich die wichtigsten Überlegungen kurz zusammen.

## 2. Vom Unterrichtsprojekt durch Skalierung zum Plattformprojekt: Grundlegende Begriffe

Die Idee der hier vorgestellten Plattformprojekte besteht darin, dass sie aus ursprünglich für den eigenen Unterricht entwickelten Unterrichtsprojekten für den Einsatz mit weiteren Lehrkräften unter Nutzung der dabei entstehenden Kooperationsmöglichkeiten *skaliert* (vorläufig: »ausgeweitet«) werden. Bevor wir uns dieser Skalierung zuwenden, sollen zunächst einige Grundlagen geklärt werden: Was kennzeichnet ein Projekt im Allgemeinen? Wie sind Unterrichtsprojekte charakterisiert? Was versteht man unter Skalierbarkeit und wie kann sie im Rahmen von Unterrichtsprojekten genutzt werden? Und schließlich: Was sind Plattformprojekte und welche Eigenschaften haben sie?

### 2.1 Was ist ein Projekt?

Es gibt zahlreiche Definitionen des Projektbegriffs (etwa in Kuster, Bachmann, Huber, Hubmann, Lippmann, Schneider, Schneider, Witschi & Wüst (2019) sowie im Rahmen von PRINCE2, der DIN 69901 oder der International Project Management Association). Diese spiegeln dabei die entsprechenden Blickwinkel auf Projekte und die jeweilige Herangehensweise an ihre Bearbeitung wider. Werfen wir einen kurzen Blick auf die Charakterisierung im Rahmen der DIN 69901, die in der Literatur immer wieder genannte Eigenschaften von Projekten nennt. Sie lassen sich sinngemäß so zusammenfassen:

- zu Beginn des Projekts definierte Zielvorgabe
- begrenztes finanzielles Budget
- personell beschränktes, zur jeweiligen Aufgabe passendes Projektteam
- projektspezifische Organisation
- einmalige Umsetzung in der vorliegenden Form

Die ersten drei Punkte sprechen für sich, die letzten beiden sind erklärungsbedürftig. Mit einer »projektspezifischen Organisation« ist vereinfacht gesagt die Etablierung einer Struktur der Verantwortlichkeiten und der Zusammenarbeit gemeint, die klar beschreibt, wer an was im Projekt mit welchen Zuständigkeiten und Weisungsbefugnissen arbeitet. Es gibt verschiedene existierende Modelle für die Projektorganisation, die von Top-Down-Strukturen in einfachen Teams bis zu umfassenden Matrixorganisationen mit komplexen Verantwortlichkeiten reichen. Der entscheidende Punkt ist, dass man für jedes Projekt klärt und entscheidet, welche Art von Projektorganisation geeignet ist und diese umsetzt.

Der letzte Punkt (»einmalige Umsetzung in der vorliegenden Form«) stellt Projekte regelmäßig wiederkehrenden Aufgaben gegenüber, die sozusagen routiniert abgearbeitet werden können. Im Gegensatz zu letzteren sind Projekte jeweils an bestimmte Herausforderungen und Kontexte gebunden, die spezifisch auszurichten und anzupassen sind.

Es ist leicht ersichtlich, dass sinnvoll geplante Unterrichtsprojekte entsprechend dieser Eigenschaften ebenfalls Projekte sind (was nicht überrascht): Sie verfügen über eine klare Zielvorgabe (inklusive Lehrziel), haben ein begrenztes Budget und in der Regel ein sehr kleines Projektteam. Darüber hinaus verfügen sie über eine spezifische Projektorganisation, die von einer kundigen Lehrkraft an den jeweiligen Zielen des Projekts ausgerichtet wird (und etwa bei dafür geeigneten Gruppen die Projektorganisation zu einem großen Teil an die Lernenden übergibt). Schließlich sind sie in ihrer Form einmalig, da sie in den einzelnen Kursen (bei etwas didaktischem Freiraum) unterschiedlich interpretiert und ausgefüllt werden können.

Das Verständnis von Unterrichtsprojekten als Projekte, die eines Managements bedürfen, wie es etwa auch in der Wirtschaft oder in der Wissenschaft der Fall ist, wird umso relevanter, je komplexer das jeweilige Unterrichtsprojekt ist, da dabei auch der Umfang und die Relevanz des Projektmanagements wächst und für den Erfolg des Projekts entscheidender wird. Es gibt aber Besonderheiten von Unterrichtsprojekten, weshalb sie einer eigenen Betrachtung bedürfen.

## 2.2 Was ist ein Unterrichtsprojekt?

Wie beim Projektbegriff, so gibt es auch zum Begriff des Unterrichtsprojekts unterschiedliche Definitionen und Charakterisierungen (vgl. etwa Emer, Rengstorf & Schumacher 2010, Frey 2012, Kilpatrick 1918 oder Wicke 2004), und zur Arbeitsweise mit Projekten im Unterricht weitere, darauf zielende Begriffe, wie etwa »Projektarbeit« oder »Projektunterricht« (vgl. Fridrich 2006 für einen detaillierten Überblick). Vor- und Nachteile von Projektarbeit im Unterricht sind ebenfalls diskutiert worden (vgl. etwa Rengstorf & Schumacher 2013).<sup>3</sup>

Leicht anschlussfähig an die Projektdefinition in 2.1 ist das Verständnis von Unterrichtsprojekten nach Schart (2003, S. 80). Projekte im Unterricht sind demnach »(...) zeitlich begrenzte und auf ein bestimmtes Ziel gerichtete Unternehmungen im Rahmen von institutionalisierten Lehr- und Lernprozessen, bei denen die selbständige Aktivität der Lernenden eine herausragende Rolle spielt.« Im Unterschied zur unter 2.1 genannten Definition von Projekten spielt hier die Bildungsintention eine wichtige Rolle, gepaart mit der selbstständigen Arbeitsweise der Lernenden. Unter-

<sup>3</sup> Überlegungen zur konkreten inhaltlichen Konzeption und Gestaltung des Unterrichtsprojekts selbst oder auch zu Argumenten für oder gegen projektorientierten Unterricht stehen in dem vorliegenden Beitrag nicht im Vordergrund; dazu wird auf die bestehende Literatur (etwa den Überblicksartikel von Schart 2010) verwiesen.

richtsprojekte dienen dabei unter anderem dazu, sprachliche Fertigkeiten auszubauen und Kompetenzen weiterzuentwickeln, durch die selbstständige Arbeitsweise immer mehr auch sogenannte Schlüsselkompetenzen (vgl. dazu mit Bezug auf DaF auch Horn 2018). Nach Stoller (2002) sind Unterrichtsprojekte damit nicht nur produktorientiert (im Sinne des greifbaren Projektergebnisses) sondern auch prozessorientiert. Dies spielt insbesondere bei Makroprojekten eine Rolle, die sich hinsichtlich des Umfangs und zeitlicher Umsetzung von Mikroprojekten unterscheiden. Während letztere meist in einer Unterrichtsstunde realisierbar sind, können sich erstere über Wochen oder gar den ganzen Kursverlauf erstrecken.

Nachdem nun einige grundlegende Begriffe zu Projekten geklärt wurden, widmen wir uns im nächsten Abschnitt der Frage, wie Unterrichtsprojekte skaliert werden können.

### 2.3 Was bedeutet Skalierbarkeit?

Für den Begriff »Skalierbarkeit« finden sich im betriebswirtschaftlichen bzw. unternehmerischen Kontext divergierende Charakterisierungen<sup>4</sup>, das grundlegende Verständnis lässt sich aber wie folgt zusammenfassen: Der Begriff »Skalierbarkeit« bezeichnet die Eigenschaft eines Geschäftsmodells. Sie drückt sich darin aus, dass dieses Geschäftsmodell über deutliches Potenzial zur Expansion verfügt (etwa über den bisherigen Kundenstamm oder bisherige Märkte hinaus), und bei dem im Zuge einer vorgenommenen Expansion der zusätzlich zu erbringende Arbeitseinsatz und die zusätzlich zu erbringenden Kosten im Vergleich zur Beibehaltung der bisherigen Verfahrensweise nur in geringem Maße steigen. Unter betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten ist die Skalierung von Geschäftsmodellen deswegen besonders attraktiv, weil ab einem gewissen Punkt der Kostenverlauf degressiv ist, das heißt, dass die Kosten pro zusätzlich erbrachter Einheit nicht oder nur noch kaum steigen, was den Deckungsbeitrag und damit den erzielten Gewinn insgesamt erhöhen kann. Typische Beispiele für skalierte Geschäftsmodelle sind Anwendungen in Form von Apps: Jede einzelne lokale Instanz (etwa auf einem Handy oder Tablet) greift auf das dahinterstehende Geschäftsmodell zu; die zusätzlichen Kosten für jede weitere Instanz sind dabei aber äußerst gering. In den letzten Jahren und mit der entsprechenden technischen Entwicklung sind skalierbare Geschäftsmodelle daher immer populärer geworden, weil sie etwa über Apps und Webseiten eine große Zielgruppe, bis hin zum globalen Markt, erreichen können.

---

<sup>4</sup> Einige leicht nachvollziehbare Skizzierungen von Skalierbarkeit sind hier nachzulesen: [www.onlinebusinesshelden.com/skalierbarkeit/](http://www.onlinebusinesshelden.com/skalierbarkeit/) abgerufen am 12.09.2019, [www.fuer-gruender.de/kapital/eigenkapital/private-equity/skalierbarkeit/](http://www.fuer-gruender.de/kapital/eigenkapital/private-equity/skalierbarkeit/) abgerufen am 12.09.2019, [www.ut11.net/de/blog/was-macht-geschäftsmodelle-skalierbar-ein-startup-guide/](http://www.ut11.net/de/blog/was-macht-geschäftsmodelle-skalierbar-ein-startup-guide/) abgerufen am 12.09.2019

Die Frage ist nun, inwiefern sich dieses Konzept auch für die Gestaltung von Unterrichtsprojekten nutzen lässt. Dabei lässt sich die Methode zunächst schon mal dazu nutzen, den Blickwinkel zu weiten und zu versuchen, bisher ungenutzte Potenziale von Unterrichtsprojekten auszuschöpfen. Obwohl eine Eins-zu-Eins-Übertragung zwischen dem betriebswirtschaftlichen Verständnis auf Unterrichtskonzepte sicher zu weit geht, lassen sich doch essenzielle Elemente der Idee aufgreifen. Für die Skalierung eines Unterrichtsprojektkonzepts (das man als Geschäftsmodell ansehen könnte) gelten in der Regel die für Projekte genannten Begrenzungen, etwa in Bezug auf Arbeitseinsatz (man kann als Lehrkraft nur beschränkt viele Unterrichtsprojekte gleichzeitig durchführen) und Kosten (in der Regel ist nur ein begrenztes Budget vorhanden). Jedes weitere durchgeführte Unterrichtsprojekt kostet wiederum die entsprechenden Arbeitsstunden, auch wenn diese sich bei Wiederholung natürlich reduzieren. Sollte die Lehrkraft jedoch ein skalierbares Konzept für ein Unterrichtsprojekt haben und fände sie dafür mitwirkende Kolleginnen und Kollegen, könnten zahlreiche Unterrichtsprojekte derselben Art im gleichen Zeitraum ohne deutlich weiteren Anstieg ihrer eigenen Arbeitsstunden durchgeführt werden. Nun gibt es aber entscheidende Unterschiede zwischen betriebswirtschaftlichen Geschäftsmodellen und Unterrichtsprojekten in Bildungsinstitutionen, von denen einer besonders hervorzuheben ist: Die beteiligten Lehrkräfte verfolgen in der Regel keine monetäre Gewinnerzielungsabsicht bei ihren Unterrichtsprojekten. Sie profitieren also finanziell nicht von dem Aufwand, ein Unterrichtsprojekt in diesem Sinne zu skalieren, im Gegenteil, die damit verbundenen Bemühungen, der Aufbau einer entsprechenden technischen Infrastruktur, das Gewinnen von Kolleginnen und Kollegen für die Zusammenarbeit, das Management des Gesamtprojekts und viele weitere Faktoren bilden eigentlich eher eine zusätzliche, unbezahlte Arbeitsbelastung. Warum ist es trotzdem attraktiv, Unterrichtsprojekte zu Plattformprojekten zu skalieren? Darauf gibt Abschnitt 3 zahlreiche Antworten. Vorher werfen wir aber einen näheren Blick auf Plattformprojekte und ihre Eigenschaften.

## 2.4 Plattformprojekte und ihre Eigenschaften

Wie bereits ausgeführt, bildet den inhaltlichen und didaktischen Kern des Plattformprojekts ein Konzept für ein skalierbares Unterrichtsprojekt. Dieses Unterrichtsprojekt wird von den mitwirkenden Lehrkräften eigenverantwortlich in ihren Kursen umgesetzt. Die Verantwortung für die Konzeption, Planung und Steuerung des Plattformprojekts sowie für alle weiteren damit verbundenen Aufgaben liegt dagegen bei den Initiatoren bzw. Koordinatoren des Plattformprojekts (die natürlich selbst auch wieder in ihrer Rolle als Lehrkräfte das Unterrichtsprojekt in ihren eigenen Kursen einsetzen können).

Um terminologisch beide Begriffe (also Plattformprojekt und Unterrichtsprojekt) ins richtige Verhältnis zueinander zu setzen, wird im Folgenden von *Plattformprojekt*

und *integriertem Unterrichtsprojekt* gesprochen. Die Bezeichnung *Plattformprojekt* bezieht sich auf die Gesamtheit der Unternehmung, es umfasst dabei einerseits das integrierte Unterrichtsprojekt in allen seinen Instanzen, andererseits aber auch Konzeptions-, Projektmanagement- und technische Implementierungsaufgaben, die mit der Projektrealisierung verbunden sind. Darüber hinaus können weitere Aufgaben dazu gehören, etwa Marketingaktivitäten. All diese begleitenden Aufgaben sollen dazu beitragen, die Umsetzung des integrierten Unterrichtsprojekts mit all seinen Lernenden und Lehrenden, die Vernetzung der Mitwirkenden und alle weiteren inhaltlich-didaktischen Aufgaben so gut wie möglich zu fördern. Aspekte, die für eine erfolgreiche Konzeption eines Plattformprojekts grundlegend sind, werden in Abschnitt 4 ausführlich erläutert.

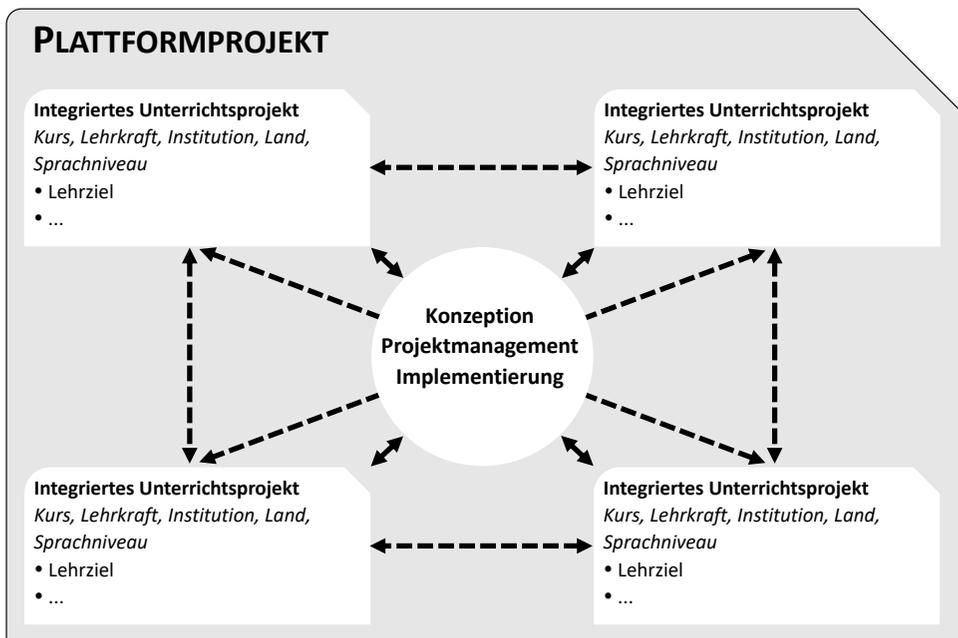


Abb. 1: Grundlegende Idee zur Struktur von und Interaktion in Plattformprojekten

Ein entscheidender Punkt bei Plattformprojekten ist nun, dass die integrierten Unterrichtsprojekte nicht isoliert voneinander umgesetzt werden, sondern dass sie bei der Realisierung interagieren. Diesen Zusammenhang stellt Abbildung 1 dar, in der die Interaktion zwischen den integrierten Unterrichtsprojekten durch gestrichelte Linien symbolisiert wird. Wie die Abbildung zeigt, sollte die Interaktion zwischen allen integrierten Unterrichtsprojekten möglich sein; daneben stehen sie natürlich auch in Kontakt mit dem Projektmanagement. Bei Projekten im Bereich Deutsch als Fremdsprache würde dieses Vernetzungspotenzial idealerweise bedeuten, dass die mitwir-

kenden Lernenden sich zu einem Teilaspekt des integrierten Unterrichtsprojekts auf Deutsch austauschen, etwa etwas planen, gestalten, diskutieren oder umsetzen. Die Modalitäten sollten dazu in den jeweiligen Kursen besprochen und der Kontakt zwischen den mitwirkenden Lehrkräften hergestellt werden.

Stellen wir uns dazu ein Beispiel vor: Ein Projektteam hat ein Plattformprojekt zum Thema »Erstellung von Gourmetführern für verschiedene Stadtteile von Seoul« entwickelt. Das integrierte Unterrichtsprojekt wird von vier Lehrkräften in ihren Kursen auf A2-Niveau an unterschiedlichen Hochschulen in Seoul umgesetzt. Durch die Verbindung über das Plattformprojekt besteht nun die Möglichkeit der Zusammenarbeit: Die Studierenden könnten etwa kursübergreifend einen Kriterienkatalog für die Bewertung entwickeln, gegenseitig getestete und empfohlene Restaurants besuchen und eigene Bewertungen dazu verfassen, auf einer Webseite veröffentlichen und sich über Empfehlungen austauschen. In diesem Sinne schafft die gemeinsame Plattform eine Grundlage für handlungsorientierten Austausch auf Deutsch. Wenn dieser Austausch außerhalb der Unterrichtszeit erfolgt, erhöht sich damit auch die Kontaktzeit mit Deutsch.

Nachdem nun die Idee der Struktur und der Interaktion in Plattformprojekten dargelegt wurden, soll noch kurz auf die Frage nach der Bezeichnung »Plattformprojekt« eingegangen werden. Der Begriff wurde aus folgenden Gründen gewählt:

- (1) Er repräsentiert die Idee, dass alle Mitwirkenden dasselbe integrierte Unterrichtsprojekt nutzen, dieses aber von jeder Lehrkraft und jedem Kurs etwas anders interpretiert und mit Leben gefüllt wird. In dieser Hinsicht machen also nicht alle dasselbe, aber alle Beteiligten nutzen dieselbe grundlegende Struktur, also die »Plattform«, auf der die eigene Interpretation dann aufsetzt.
- (2) Er bezeichnet die für die Umsetzung heutzutage nutzbaren digitalen Medientypen wie etwa Webseiten oder Apps, für die ebenfalls der Begriff »Plattform« etabliert ist.
- (3) Er symbolisiert die Vorstellung, dass Plattformen als Ausgangspunkt für Weiteres, etwa für Anschlussprojekte oder auch ganz neue Ideen dienen können.

Für Plattformprojekte sind verschiedene Lehr- und Lernmethoden denk- und einsetzbar, etwa auch kooperatives oder kollaboratives Lernen. Wie bereits gesagt, liegt die individuelle Ausgestaltung prinzipiell bei den mitwirkenden Lehrkräften; sie kann aber über den vorgegebenen Projektrahmen individuell gesteuert werden.

Nun, wo die grundlegenden Begriffe eingeführt sind, widmen wir uns den vielfältigen Potenzialen von Plattformprojekten.

### 3. Plattformprojekte: Potenziale und strategische Entwicklungsmöglichkeiten

Plattformprojekte ermöglichen zahlreiche spannende Anknüpfungsmöglichkeiten für Aufbau- und Anschlussprojekte sowie für Kooperationen, die aus dem entstehenden Netzwerk resultieren. Zu diesen Möglichkeiten gehören:

- (1) Verbesserung der Konzeption des integrierten Unterrichtsprojekts, etwa durch
  - das Feedback einer größeren Zahl von beteiligten Lernenden, die jeweils ihre eigenen Lernstile, Präferenzen und Kompetenzen mitbringen
  - das Feedback der mitwirkenden Lehrkräfte und daraus resultierender Verbesserungen
  - von mitwirkenden Lehrkräften eingebrachte Ideen zur Weiterentwicklung und Optimierung des Unterrichtsprojekts, sowohl inhaltlich wie administrativ
  
- (2) Kooperationen im Rahmen des integrierten Unterrichtsprojekts, etwa durch
  - kursübergreifende, inhaltliche Arbeit an thematischen Teilprojekten, zum Beispiel mit Formen des kooperativen Lernens
  - einen kursübergreifenden Vergleich von Teil- oder Gesamtergebnissen des Projekts
  - das Nutzen entstandener Kontakte zwischen Lernenden zum persönlichen Austausch auf Ebene der Kurse, zum Beispiel durch Videokonferenzen, für gemeinsame Kulturprojekte o.ä.
  - das Nutzen entstandener Kontakte zur Umsetzung von Projektaufgaben zwischen den Lernenden auf individueller Ebene, zum Beispiel für Interviews, zum Vergleich von Tagesabläufen o.ä.
  
- (3) Nutzung des etablierten Netzwerks für Projekte, die auf dem integrierten Unterrichtsprojekt aufsetzen oder damit assoziiert sind, etwa durch
  - Projekte, die die Idee bzw. das Konzept des integrierten Unterrichtskonzepts (ggf. modifiziert) in andere Medien transponieren, zum Beispiel von einer Webseite in eine App
  - Projekte, die Teilaspekte des integrierten Unterrichtsprojekts nutzen und weiter ausbauen
  - Projekte, die neue Ideen und Konzepte mit Zusammenhang zum integrierten Unterrichtsprojekt verkörpern
  
- (4) Nutzung des etablierten Netzwerks für ganz andere Projekte, die aber erst durch die entstandenen Kontakte bzw. die Netzwerkstruktur möglich geworden sind, etwa durch

- neue Projektideen aus anderen Bereichen, die mit Mitgliedern des Netzwerks konzipiert und/oder umgesetzt werden, dabei aber mit dem ursprünglichen Plattformprojekt erkennbar verbunden (etwa über eine Webseite verlinkt) bleiben
  - die Organisation von Veranstaltungen, die inspirierend und ideengenerierend die Konzipierung neuer Projekte anstoßen und vorantreiben
  - andere Formen zur Ideengenerierung, etwa auf Basis webbasierter Mindmaps
- (5) Möglichkeit zum Wissenstransfer zwischen Lehrenden über fachliche und darüberhinausgehende Inhalte, etwa durch
- Austausch über Fragen zur Herangehensweise an die Projekteinführung, -umsetzung und den -abschluss oder zur Bewertung der Projektergebnisse
  - niedrigschwelligen Austausch über andere didaktische Themen und Fragen der Lehre
  - Austausch über kulturelle Eigenschaften des jeweiligen Landes, beispielsweise in Bezug auf Lehr- und Lernmentalität, Lernerautonomie und daraus resultierende Fragen zur Unterrichtsgestaltung, zu Fragen des Arbeitsumfeldes oder bei auftretenden Problemen
  - den inspirierenden Kontakt mit anderen engagierten Lehrenden
- (6) Möglichkeit zur formalen Etablierung von lokalen, regionalen oder sogar überregionalen Netzwerken unter den beteiligten Lehrkräften, etwa in Form von
- temporären Arbeitsgruppen, die sich in recht fester personeller Zusammensetzung eines Themas annehmen und dazu im Diskurs bleiben, beispielsweise, um ein weiterführendes Projekt zu entwickeln oder einen Fachartikel zu verfassen
  - dauerhaften Arbeitsgruppen, die über einen längeren Zeitraum und ggf. wechselnder personeller Zusammensetzung verschiedene Themen bearbeiten und so im Lauf der Zeit Expertenteams werden
  - Gesellschaften, die die entstandene Netzwerkstruktur aufnehmen und sich als Gruppe von Engagierten zu einer formal etablierten Institution weiterentwickeln, um die daraus resultierenden Vorteile dauerhaft zu erhalten sowie nutzbar und für weitere Interessierte zugänglich zu machen
- (7) Wachsender Datenfundus als Forschungsgegenstand, etwa für empirische
- linguistische Analysen, zum Beispiel hinsichtlich Interferenzen von L1 und L2
  - DaF-Analysen, zum Beispiel hinsichtlich der Frage, wie Fehler reduziert werden können, zum Einsatz von Redemitteln oder zur Wirksamkeit von Projekten im Unterricht

- soziologische Analysen, zum Beispiel hinsichtlich der beobachtbaren entstandenen Netzwerke unter den Lernenden und der Gestaltung der Kommunikation

Über die genannten Punkte hinaus bieten Plattformprojekte auch für die mitwirkenden Lernenden interessante Möglichkeiten, wovon zumindest einige genannt werden sollen. Erstens bietet sich ihnen über die Plattform der Kontakt zu anderen Lernenden, mit denen sie auf Deutsch kommunizieren und so Deutsch auch anwenden können. Dies kann zu Erfolgserlebnissen führen, verbunden mit der Erkenntnis, dass Deutsch einen neuen Kontaktraum erschließt, in dem sie sich nun bewegen können. Zweitens ermöglicht der Einsatz einer technischen Plattform (also derzeit einer Webseite oder App) auch eine Form der Auseinandersetzung mit diesem Werkzeug. Bei der Umsetzung des Projekts könnten die Lernenden etwa selbst bestimmte Schritte der Software-Implementierung übernehmen oder zumindest beim Einstellen von Inhalten den Umgang mit der Software lernen. Gerade bei Content Management Systemen (CMS), die heutzutage in allen Bereichen genutzt und auch in Stellenanzeigen oft gewünscht werden, bestünde so auch die Chance, auf diesem Wege zusätzlich in der Berufspraxis nutzbare Inhalte zu lernen. Zusätzlich könnten damit verbundene Aspekte auch im Unterricht thematisiert werden, etwa Medienethik und Netiquette. Insbesondere aus dem Blickwinkel der zu entwickelnden Schlüsselkompetenzen sind auch diese Punkte zu betonen. Drittens (und das ist vielleicht der größte Vorteil) eröffnen Plattformprojekte die Möglichkeit, private Bekanntschaften über Kulturgrenzen hinweg zu knüpfen und Freundschaften zu schließen. Wird ein Plattformprojekt mit Beteiligten aus verschiedenen Ländern durchgeführt, stellt das Projekt den Kontakt zwischen mitwirkenden Lernenden aus unterschiedlichen Kulturen her, sodass sie sich auf persönlicher Ebene kennenlernen können. Insbesondere in Regionen, in denen historisch gewachsene und/oder politische Ressentiments vorherrschen, können Plattformprojekte bei entsprechender Konzeption und Umsetzung daher auch einen Beitrag zur zwischenmenschlichen Verständigung leisten.

Insgesamt zeigt sich, dass Plattformprojekte ein reiches Potenzial bieten, von dem hier zumindest einige Aspekte angesprochen wurden. Wenn derlei Projekte international umgesetzt werden, können sie Lehrkräfte aus unterschiedlichen Institutionen und Ländern miteinander in Kontakt bringen, und bieten so faszinierende Möglichkeiten zur Nutzung von Deutsch als Lingua Franca in einem Rahmen mit Lernenden unterschiedlicher kultureller und sprachlicher Hintergründe. Dies kann einerseits zu einem höheren wahrgenommenen Nutzen des Deutschen und damit zu einer stärkeren Motivation bei den Lernenden führen. Andererseits können daraus spannende Diversitätserfahrungen resultieren, die einen Blick über den eigenen kulturellen Tellerrand ermöglichen und damit, so zumindest die Hoffnung, auch einen kleinen Beitrag zur Völkerverständigung leisten können.

#### 4. Ziel Plattformprojekt: Unterrichtsprojekte erfolgreich skalieren

In diesem Abschnitt wird ein Modell vorgelegt, das zeigt, wie man ein Unterrichtsprojekt erfolgreich zu einem Plattformprojekt skalieren kann. Dabei werden in Abschnitt 4.1 auf Basis von sieben zentralen Punkten zunächst ausführlich die Konzeption und Planung eines Plattformprojekts erläutert. An jeden dieser Punkte schließt sich ein kleiner Fragenkatalog an, der dazu dient, sich bei der Konzeption zu versichern, dass man die wesentlichen Aspekte erfolgreich bearbeitet hat. Die Empfehlung lautet hier, sich die Fragen möglichst präzise und ausführlich zu beantworten, denn dies liefert einem selbst ein tieferes Verständnis des eigenen Projekts.

Abschnitt 4.2 beschäftigt sich mit der Frage, wie man Kooperationspartner für sein Plattformprojekt gewinnen kann und gibt einige Hinweise für eine erfolgreiche Zusammenarbeit. Abschnitt 4.3 adressiert Fragen zu entstehenden Kosten und Möglichkeiten der Finanzierung. Abschnitt 4.4 spricht ein etwas sensibles Thema an, die erforderlichen Kompetenzen der Projektverantwortlichen. Da der Punkt aber nicht unwichtig für den Projekterfolg ist, darf er in einer Gesamtschau nicht fehlen. Abschnitt 4.5 widmet sich schließlich einigen Randbedingungen, die ebenfalls bei der Konzeption zu berücksichtigen sind.

Da die in den Abschnitten erläuterten Inhalte zeitlich nicht klar in eine bestimmte Reihenfolge gebracht werden können, sondern eher das konzeptuelle Denken aus der Gesamtschau beleuchten, ist die folgende Darstellung nicht als Phasenmodell zu verstehen.

##### 4.1 Konzeption und Planung eines Plattformprojekts

Am Anfang eines Unterrichtsprojekts steht die Projektidee. Sie kann aus verschiedenen Quellen stammen, etwa der Begeisterung der Lernenden für ein bestimmtes Thema, aus einem gesellschaftlich aktuellen Thema, aus dem Kursverlauf oder einer Überlegung der Lehrkraft. Eine Projektidee allein reicht jedoch nicht für die Umsetzung eines Unterrichtsprojekts; sie muss zu einem sinnvollen und geeigneten Projektkonzept entwickelt werden, das dann Grundlage für den Einsatz des Projekts im Unterricht wird. Für Plattformprojekte gelten dabei einige Besonderheiten, denn im Vergleich zu von ausschließlich einer Lehrkraft geplanten und in ihrem Kurs von ihr selbst durchgeführten Projekten muss das Plattformprojektkonzept auch andere Lernende und Lehrkräfte in anderen Kursen, ggf. in anderen Ländern, anderen Hochschulen usw., ansprechen und auch für diese umsetzbar sein. Dies ist eine Voraussetzung dafür, dass das Projektkonzept überhaupt auf ein positives Echo stößt. Es muss also ein geeignetes Projektkonzept entwickelt werden, das zunächst im eigenen Unterricht getestet und im Lauf der Zeit skaliert werden kann. Die Frage ist nun, was ein »geeignetes Projektkonzept« kennzeichnet. Dazu wird im Folgenden eine Reihe von Faktoren vorgestellt, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven zu

einem skalierbaren Gesamtkonzept ergänzen. An die Erläuterungen der einzelnen Faktoren schließt sich jeweils ein kleiner Fragenkatalog an, den man im Rahmen der Projektkonzeption als Checkliste heranziehen kann; selbstverständlich sollte er aber um solche Fragen ergänzt werden, die speziell für das eigene Projekt relevant sind. An manchen Stellen finden sich auch Doppelungen, die aber aus dem jeweils betrachteten Aspekt resultieren und der Vollständigkeit halber daher trotzdem aufgeführt sind.

- (1) **Klärung der motivationalen Eignung.** Unter motivationaler Eignung wird hier die Eigenschaft eines Projektkonzepts verstanden, andere zur Mitwirkung an dem Projekt zu begeistern und diese Begeisterung zu erhalten. In erster Linie betrifft dies die beiden Hauptgruppen der Mitwirkenden (zu weiteren Beteiligten in Punkt (4)): Erstens muss das Konzept die Lernenden ansprechen und motivieren, weil sie schließlich das Projekt im Wesentlichen umsetzen. Handelt es sich um ein Projektkonzept mit niedriger motivationaler Eignung, erledigen die Lernenden ihre Arbeit, entwickeln dabei allerdings weniger intrinsische Motivation. Es ist erwartbar, dass auch die Projektergebnisse darunter leiden, was wiederum die Chance schmälert, dass das Projekt andere zur Mitwirkung motiviert und als Konsequenz die Chancen einer erfolgreichen Skalierung beeinträchtigt. Zweitens muss das Konzept dafür geeignet sein, andere Lehrkräfte für das Projekt zu gewinnen und die Hürde, sich mit der zusätzlichen Arbeit und dem weiteren Aufwand zu belasten, lohnenswert erscheinen lassen. Den Lehrkräften kommt bei Plattformprojekten eine entscheidende Bedeutung zu: Sie sind letztlich diejenigen, die darüber entscheiden, ob das Projekt im Unterricht eingesetzt (oder zumindest vorgestellt) wird; sehen sie für sich selbst etwa zu große Hürden, erkennen sie keinen Mehrwert oder eine nicht-tragfähige Konzeption, werden sie sich eher nicht auf die Mitwirkung einlassen. Daher muss das Projektkonzept explizit auch potenziell mitwirkende Lehrkräfte und deren Wünsche und Bedürfnisse berücksichtigen. Dies ist auch Voraussetzung dafür, dass die Projektbeteiligten das Projektkonzept im Lauf der Zeit gemeinsam weiterentwickeln und ggf. auch administrativ auf breitere Füße stellen können. Sollte ein Projektkonzept also nicht über eine entsprechende motivationale Eignung verfügen, wird die angestrebte Skalierung nur schwer gelingen können.

Zusammengefasst kann man sich (am besten im Austausch mit anderen) bei der Projektkonzeption mindestens folgende Fragen stellen, um zu prüfen, ob sie die motivationale Eignung erfüllt:

- Warum ist das Projektkonzept geeignet, auch andere als die Lernenden im eigenen Kurs zu begeistern und bei ihnen eine intrinsische Motivation zur Mitwirkung zu erzeugen?

- Warum ist das Projektkonzept geeignet, auch andere Lehrkräfte zu begeistern und bei ihnen eine intrinsische Motivation zur Mitwirkung zu erzeugen?
- Warum hat das Projektkonzept das Potenzial, auch in anderen als den eigenen Kursen/an anderen Standorten/im anvisierten Realisierungszeitraum erfolgreich zu sein?

(2) **Didaktische Umsetzbarkeit und Projektprodukt.** Für eine erfolgreiche Skalierung ist zu beachten, dass das Projektkonzept ein geeignetes Projektprodukt vorsieht, und dass sich das Konzept für die mitwirkenden Lehrkräfte gut und möglichst leicht didaktisch umsetzen lässt. Hürden in diesem Bereich wirken abschreckend, daher sollte das Konzept bereits getestet und bewährt sein. Dabei zeigt sich dann auch der Vorteil der schrittweisen Skalierung: Das Projekt kann auf diese Weise zunächst mit einigen Mitwirkenden getestet werden und die dabei gewonnen Befunde zu einer Überarbeitung des Projektkonzepts führen. Dieser Schritt kann gegebenenfalls so oft wiederholt werden, bis ein inhaltlich und didaktisch solides, funktionierendes, nach außen vermittelbares Projektkonzept steht. Im Projektmanagement und in der Softwareentwicklung spricht man bei diesem Prozess, der im Wesentlichen einen Regelkreis aus Planung, Umsetzung, Anwendung und Evaluation meint, auch von einer »inkrementellen Vorgehensweise«, die sich sehr gut auf die Entwicklung von Plattformprojekten übertragen lässt. Entsprechend können wir hier von »inkrementeller Plattformprojektentwicklung« sprechen. Das Verfahren kann einen großen Beitrag zu einer erfolgreicherer Umsetzbarkeit im nächsten Skalierungsschritt leisten. Die Skalierbarkeit in diesem Bereich wird also gefördert durch

- klare Informationen dazu, wozu das Projekt dient und was seine Ziele sind,
- einen definierten formalen und inhaltlichen Rahmen, innerhalb dessen jeder Mitwirkende das Projekt umsetzt,
- die Formulierung von Lehrzielen,
- ausführliche Informationen zum Ablauf des Projekts,
- ausführliche Informationen dazu, wie die Lehrkraft das Projekt umsetzen und steuern kann,
- ggf. ausführliche Informationen dazu, wie die technische Komponente (etwa die App oder die Webseite) zu bedienen und im Unterrichtsprojekt einzusetzen ist,
- die Bereitstellung bereits erstellter Unterrichtsmaterialien, inklusive eines Vorschlags für die Didaktisierung der Einführungsstunde in das Projekt,
- einen Vorschlag für die Bewertung des Projektergebnisses,
- ein definiertes Projektergebnis bzw. Projektprodukt.

Für eine erfolgreiche Skalierung des Projekts sollten bei der Konzeption also mindestens folgende Fragen beantwortet werden:

- ❑ Worin bestehen die Ziele des Plattformprojekts?
- ❑ Worin bestehen die Lehrziele des integrierten Unterrichtsprojekts?
- ❑ Wie ist der Ablauf des integrierten Unterrichtsprojekts vorgesehen?
- ❑ Worin besteht das Projektergebnis/der Projektoutput?
- ❑ Welche Unterlagen, Informationen und Materialien sollten den Mitwirkenden zur Verfügung gestellt werden?
- ❑ Inwiefern ist das ggf. bereits bestehende Konzept schon bewährt?

(3) **Durchführung einer Stakeholderanalyse.** Eine Stakeholderanalyse dient dazu, diejenigen Personen, Personengruppen und Institutionen zu identifizieren, die bei der Projektrealisierung eine Rolle spielen, und deren Vorstellungen, Bedürfnisse und Erwartungen in Bezug auf das Projekt zu ermitteln. So können diese bei der weiteren Projektkonzeption direkt berücksichtigt werden, mit dem Ziel, Komplikationen in der Umsetzungsphase zu vermeiden. Je nach Projektkonzept können unterschiedliche Stakeholder bestehen, etwa die folgenden:

- Lernende in Kursen, in denen das Projekt umgesetzt wird bzw. werden soll, vgl. dazu auch Punkt (1)
- Lehrkräfte, die am Projekt mitwirken (sollen); vgl. dazu auch die Punkte (1), (4)
- andere Verantwortliche, die Einfluss auf den Einsatz des Projekts im Unterricht haben (etwa Abteilungsleiter, Curriculumsverantwortliche)
- ggf. andere Personen, die Einfluss auf die Umsetzung des Projekts im Unterricht haben (etwa Eltern von Lernenden)
- ggf. andere Personen und Institutionsrepräsentanten, die als Multiplikatoren die Reichweite des Projekts unterstützen könnten
- Kolleginnen oder Kollegen, die im Plattformprojektteam bei der Koordination, dem Management, der technischen Implementierung oder anderen Aufgaben mitwirken, vgl. dazu auch Punkt (5)
- Personen, die ggf. bei der technischen Realisierung eine Rolle spielen, vgl. dazu Punkt (6)
- Institutionen, bei denen ggf. ein Drittmittelantrag zur Finanzierung gestellt werden soll, vgl. dazu Punkt (7)

Es ist also sinnvoll, sich mindestens folgende Fragen zu beantworten:

- ❑ Welche Personen und Personengruppen sind für die erfolgreiche Umsetzung des Projekts relevant?

- ❑ Was sind ihre Vorstellungen, Erwartungen und Bedürfnisse? Was begeistert sie?
- ❑ Wie sind diese Bedürfnisse im Projektkonzept berücksichtigt?
- ❑ Welche Institutionen sind für das Projekt relevant?
- ❑ Was sind ihre Erwartungen?
- ❑ Wie sind diese Erwartungen im Projektkonzept berücksichtigt?

**(4) Klärung der Anschlussfähigkeit des Projektkonzepts für andere Lehrkräfte.**

Wie in Abschnitt 2 erläutert, ist ein zentrales Kennzeichen von Plattformprojekten, dass ihre integrierten Unterrichtsprojekte auch von Lehrkräften umgesetzt werden, die nicht an ihrer Konzeption beteiligt waren. Sie sind diejenigen, die darüber entscheiden, ob sie sich an dem Plattformprojekt beteiligen wollen oder nicht. Das heißt, ohne ein Projektkonzept, das diese Lehrkräfte anspricht und überzeugt, wird die Skalierung scheitern. Die Lehrkräfte sind daher also unmittelbare Adressaten des Projekts, und die Projektkonzeption muss ihre Bedürfnisse und Erwartungen entsprechend berücksichtigen und aufnehmen. Wegen dieser Schlüsselposition sollen die potenziell mitwirkenden Lehrkräfte daher hier eine besondere Betrachtung, die über die allgemeinen Überlegungen in der Stakeholderanalyse in Punkt (4) hinaus geht, erfahren.

Die Frage ist also, welche Aspekte für die Gewinnung weiterer Mitwirkender förderlich wirken und welche Fallstricke zu vermeiden sind. Meiner Erfahrung nach sind insbesondere die folgenden Punkte besonders förderlich:

- motivationale Eignung des Projekts mit erkennbar langfristiger Perspektive, vgl. dazu Punkt (1)
- geeigneter, vorgegebener Projektrahmen, der Klarheit schafft, dabei aber auch
- Freiraum für die individuelle Interpretation und Gestaltung des Projekts im eigenen Unterricht lässt; dabei ist zu beachten, dass manche Lehrenden sich striktere Rahmen wünschen, andere eher freier in ihrer Interpretation und Umsetzung sein wollen
- niedrigschwellige Einstiegsmöglichkeit in das Projekt, insbesondere in Bezug auf die erforderliche Einarbeitungszeit und die Vorbereitung des Projekteinsatzes im Unterricht, etwa durch die Bereitstellung von Materialien für die Einführungsstunde und anderen Arbeitsmaterialien
- technisch-ästhetisch ansprechende, moderne Realisierung, etwa in Form einer App, einer Webseite oder einer professionell anmutenden Publikation
- generell den mitwirkenden Lehrkräften so wenig technische und administrative Arbeit wie möglich zu überlassen

- Unterstützung bei Fragen und zeitnahe Lösung von auftretenden Problemen
- Angebot zur Mitwirkung bei der Weiterentwicklung des Projekts, etwa in Form von gemeinsamen Arbeitstreffen
- Mitgliedschaft in einem Netzwerk von engagierten Kolleginnen und Kollegen, das auch noch für die Realisierung anderer Aktivitäten genutzt werden kann
- freundlicher, wertschätzender, kooperativer Umgang

Viele Hürden für die Gewinnung weiterer Mitstreiter ergeben sich aus dem Gegenteil dessen, was in den obigen Punkten ausgeführt wurde. Darüber hinaus sollten auch insbesondere die folgenden Punkte vermieden werden:

- die Projektumsetzung benötigt einen zu großen Anteil der Unterrichtszeit
- die Betreuung des eigenen Projekts erfordert viel Zeit neben dem eigentlichen Unterricht
- chaotische Organisation und abschreckende Kommunikation

Um eine erfolgreiche Skalierung des Projekts zu ermöglichen, sollte man sich also während der Projektkonzeption mindestens folgende Fragen beantworten:

- Wie viel Aufwand müssen neu mitwirkende Lehrkräfte investieren, um sich in das Projekt einzuarbeiten?
- Werden sie diesen Aufwand als akzeptabel erachten?
- Wie viel Unterrichtszeit erfordert die Einführung und die Betreuung des Projekts?
- Werden neu mitwirkende Lehrkräfte diesen Aufwand als akzeptabel erachten?
- Worin besteht der definierte Projektrahmen, innerhalb dessen sich die Unterrichtsprojekte der mitwirkenden Lehrkräfte bewegen müssen?
- Welchen Freiraum lässt dieser Projektrahmen den Lehrkräften, ihre eigenen Vorstellungen und Bedürfnisse einzubringen und zu realisieren?

- (5) **Minimierung des Betreuungsaufwands und der Kapazitätsbindung.** Wenn man ein Konzept für ein Plattformprojekt entwickelt und so eine eigene Idee vorantreibt, kann es leicht passieren, dass man den damit längerfristig erforderlichen Betreuungsaufwand zu gering einschätzt: Das Projekt muss administriert, zahllose E-Mails mit Kolleginnen und Kollegen ausgetauscht, kleinere oder größere Veränderungen am Konzept vorgenommen, Didaktisierungen entwickelt, technische Probleme gelöst und vielleicht sogar eine Webseite technisch realisiert und betreut werden – kurz, Projektmanagement und eigentliche Projektarbeit müssen neben der ohnehin anfallenden, regulären Arbeit erledigt

werden. Diese Aufgaben kosten damit nicht nur viel Zeit, sie binden auch Ressourcen, die sonst für andere Tätigkeiten eingesetzt werden könnten. Es ist daher vorteilhaft, den Aufwand nicht zu sehr ausufern zu lassen, sondern schon bei der Konzeption eines Plattformprojekts den Betreuungsaufwand so gut wie möglich mitzudenken und Maßnahmen zu ergreifen, wie man ihn möglichst geringhalten kann. Zu solchen Maßnahmen gehören etwa

- eine frühzeitige Einbindung weiterer Personen in das Projektteam, die ebenfalls Management- oder technische Aufgaben übernehmen (aber Vorsicht: nicht jeder harmoniert mit jedem, und wenn Chemie, Arbeitsweise oder Umgang der Beteiligten nicht stimmen, kann das Projekt daran auch scheitern),
- die Klärung von Zuständigkeitsbereichen für die Beteiligten,
- eine klare und einzuhaltende Rahmenstruktur, die einerseits alle Projektaktivitäten leitet, andererseits aber Spielraum für die individuelle Ausgestaltung durch die einzelnen Lehrkräfte lässt, sodass nicht jede Abweichung zu einer Diskussion im ganzen Projekt führt,
- das Führen eines Wikis oder einer FAQ-Seite, auf der auftretende Fragen übersichtlich für alle einsehbar nur einmal beantwortet werden müssen
- Standardisierungen von bestimmten Aufgaben, die immer wieder anfallen, etwa bei bestimmten E-Mails, die an alle Mitwirkenden gehen, oder Vorgaben zu Formalia, vorbereitete Formulare für Organisatorisches, ggf. auch Didaktisierungen, Unterrichtsmaterialien und Vorgaben zu Projektprodukten
- Automatisierungen von Prozessen, sodass keine manuelle Bearbeitung mehr erforderlich ist. Ein einfaches Beispiel dafür wäre der Eintrag von Personen in einen Newsletter: Statt den Eintrag für jede Person manuell in einer Datenbank vorzunehmen, kann man die Interessierten ihre Daten auf einer Webseite eintragen lassen und so die automatische Zusendung des Newsletters starten. Auf diese Weise entfällt der gesamte Prozess.

Während der Konzeption eines Plattformprojekts sollte man sich also mindestens die folgenden Fragen beantworten:

- Welche Arten von Aufgaben werden im Rahmen der Projektrealisierung anfallen?
- Wie groß sollte das Projektteam mindestens/höchstens sein?
- Wer kommt als Team-Mitglied in Frage?
- Wer soll welche Aufgaben im Projektteam übernehmen?
- Welche Teile des Projekts bilden den für alle Mitwirkenden verbindlichen Rahmen, welche Teile können frei interpretiert und gestaltet werden?
- Welchen Betreuungsaufwand kann ich/kann unser Projektteam leisten?

- ❑ Welche Aufgaben lassen sich standardisieren?
- ❑ Welche Aufgaben lassen sich automatisieren?

- (6) **Klärung der technischen Umsetzbarkeit.** Enthält die Projektidee eine technische Komponente (etwa eine Webseite, ein Tool oder eine App), ist diese in der Projektkonzeption sorgfältig mitzuplanen. Zunächst ist zu klären, ob eine technische Lösung zum Projektkonzept überhaupt existiert, ob man sie selbst einsetzen, technisch betreuen und ggf. an die eigenen Bedürfnisse anpassen kann. Es könnte sein, dass etwa ein Tool, das für den Einsatz bei einem isolierten Unterrichtsprojekt sinnvoll eingesetzt werden kann, für ein Plattformprojekt ungeeignet ist. Es ist daher sinnvoll, diese Punkte abzuklären. Ebenso wäre zu klären, ob für die Realisierung des Projekts Hilfe durch externe Experten erforderlich ist. Wenn dies so ist, wäre auch die Finanzierung zu bedenken oder aber zu klären, ob für die Aufgabe ein entsprechend versierter Projektbeteiligter gewonnen werden kann. Sich die erforderlichen Kenntnisse selbst anzueignen, ist gegebenenfalls auch eine Option, allerdings erhöht sich dadurch der Betreuungsaufwand beträchtlich und in unabsehbarem Ausmaß. In jedem Fall sollte die technische Realisierung von Anfang an ausreichend ausführlich dokumentiert werden, damit im weiteren Verlauf des Projekts auch beim Wechsel der Verantwortlichkeit noch eine Weiterarbeit möglich ist.

Während der Projektkonzeption wären also mindestens die folgenden Fragen zu beantworten:

- ❑ Welche technischen Komponenten sind für das Plattformprojekt unbedingt erforderlich?
  - ❑ Wie lassen sich diese technischen Elemente realisieren?
  - ❑ Hat das bestehende Projektteam die Kompetenzen, diese Aufgabe selbst zu lösen?
  - ❑ Ist dauerhafte technische Betreuung erforderlich?
  - ❑ Wird das bestehende Projektteam diese Aufgabe selbst lösen und die Betreuung übernehmen oder ist Hilfe von Dritten erforderlich?
  - ❑ Im letzteren Fall: Wer könnte das übernehmen?
  - ❑ Wie hoch wären die Kosten für die Realisierung?
- (7) **Klärung der Kosten und der Eignung zur Förderung aus Drittmitteln.** Für Plattformprojekte fallen früher oder später Kosten an, die man nicht mehr aus eigenem Budget übernehmen kann oder möchte. Damit die erfolgreiche Skalierung des Projekts dadurch nicht gefährdet wird, sind daher frühzeitig die mit dem Projektkonzept verbundenen Kosten zu ermitteln. Bei rechtzeitiger Planung und abhängig davon, wie hoch diese Kosten sind, kann sich das Projektteam überlegen, sich für die Finanzierung an eine Institution zu wenden, die

diese Kosten übernehmen könnte. In der Regel ist dazu ein Projektantrag zu stellen, bei dessen Erstellung sich die Beachtung der bisher genannten Punkte auszahlt, da sie zu einem überzeugenden Konzept bzw. Antrag beitragen. Damit die Aussichten für die Projektförderung hoch sind, sollte das Konzept die verantwortlichen Entscheidungsträger der Institutionen überzeugen, daher ist es sinnvoll, von Anfang an mitzudenken, welche Themen und Projektkonzeptionen die Bewilligungswahrscheinlichkeit erhöhen.

Im Rahmen der Projektkonzeption wären also mindestens die folgenden Fragen zu beantworten:

- ❑ Welche Komponenten des Plattformprojekts sind mit welchen Kosten verbunden?
- ❑ Welche Kosten sind unerlässlich für eine erfolgreiche Projektskalierung?
- ❑ Wie können diese und ggf. auch die weiteren Kosten finanziert werden?
- ❑ Soll zur Projektfinanzierung die Förderung durch eine Institution angestrebt werden?
- ❑ Inwiefern muss das Projektkonzept zugunsten einer hohen Bewilligungswahrscheinlichkeit ggf. modifiziert werden?

Dieser Abschnitt beschäftigte sich mit Faktoren, die bei der Konzeption und Planung eines Plattformprojekts eine bedeutende Rolle spielen. Im nächsten Abschnitt rücken nun zwei Aspekte in den Mittelpunkt, die die Umsetzung mit anderen Lehrkräften betreffen, nämlich einerseits die Gewinnung von Kooperationspartnern und andererseits die Gestaltung der Zusammenarbeit.

## **4.2 Gewinnung von Kooperationspartnern und Gestaltung der Zusammenarbeit**

### **4.2.1 Besondere Aspekte der Zusammenarbeit**

Nachdem man das geplante Projekt im eigenen Unterricht eingesetzt, getestet und weiterentwickelt hat, erfordert der Einsatz in weiteren Kursen und Standorten in der Regel die Gewinnung von anderen Lehrkräften für das Projektkonzept. Dabei, und natürlich auch in den darauffolgenden Phasen, sind einige Aspekte in der Zusammenarbeit zu berücksichtigen, die für Projekte in dem vorgesehenen Adressatenkreis eine besondere Rolle spielen. Zunächst sind jedoch einige in der Regel vorliegende Eigenschaften von Plattformprojekten und damit verbundene Aspekte zu nennen, die Einfluss auf die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen haben:

- in der Regel gibt es keinen finanziellen Vorteil für die am Projekt mitwirkenden Lehrkräfte, anders als bei Projekten in der Wirtschaft
- es gibt meist keine Hierarchie bedingte Verpflichtung, sich in dem Projekt zu engagieren

- die Projektumsetzung ist für die beteiligten Lehrenden mit Mehraufwand verbunden
- die beteiligten Lehrkräfte müssen bereit sein, für die Projektumsetzung das bestehende Rahmenkonzept zu akzeptieren
- die Lehrenden brauchen in der eigenen Projektrealisierung didaktisch »Luft zum Atmen«, die individuelle Ausgestaltung muss daher flexibel und anpassungsfähig sein
- der Aufwand für die Einarbeitung und den Einsatz im Unterricht muss akzeptabel bleiben
- es sollte weitestgehende Unabhängigkeit der Lehrkräfte von anderen Projektbeteiligten bei der Umsetzung des Projekts im eigenen Unterricht herrschen, damit sie schnell und selbstständig handlungsfähig sind.

Viele dieser Eigenschaften sind aus ehrenamtlichen Projekten bekannt, an denen sich die Beteiligten etwa über ihre intrinsische Motivation an den Projektzielen und -inhalten engagieren. Die besondere Aufgabe bei Plattformprojekten besteht analog darin, den Kolleginnen und Kollegen ein Projektkonzept anzubieten, das ihnen einen besonderen Reiz für die zusätzliche Arbeitsleistung bietet und sie dabei nicht in einem zu eng gesteckten Rahmen unter Druck setzt. Die Projektidee und die eigene Ausgestaltungsmöglichkeit des Projektkonzepts müssen diesen Reiz erzeugen. Dies sollte sich auch in der Zusammenarbeit, in der gezeigten Haltung insbesondere von Seiten des Managements des Plattformprojekts und in der Kommunikation widerspiegeln. Auf Basis dieser Grundlagen lassen sich dann Kooperationspartner suchen.

#### 4.2.2 Möglichkeiten zur Gewinnung von Kooperationspartnern

Kooperationspartner aus dem Kreis der näher bekannten Kolleginnen und Kollegen zu gewinnen, ist sicherlich am naheliegendsten. Besteht hier ein ausgeprägtes, weit gefächertes Netzwerk, bietet dies ideale Bedingungen für die Umsetzung des Plattformprojekts. Sollte so ein Netzwerk noch nicht bestehen, bietet das Plattformprojekt allerdings auch eine ideale Möglichkeit, so ein Netzwerk zu etablieren, indem es motivierte Kolleginnen und Kollegen in einem Netzwerk zusammenführt und Vernetzungsmöglichkeiten bereitstellt. Für die Gewinnung von neuen Kooperationspartnern bieten sich dabei etwa folgende Möglichkeiten zur Vorstellung des Projekts vor potenziellen Mitwirkenden an:

- auf lokalen, regionalen und überregionalen Lektorentreffen
- auf lokalen und regionalen Netzwerktreffen
- auf DaF-Tagungen
- bei Institutionen und Multiplikatoren, die das Projekt weiterempfehlen können
- über eine eigene Webseite (etwa die Webseite des Plattformprojekts).

Es empfiehlt sich, die Vernetzung schrittweise auszubauen und die erfolgte Umsetzung in dem jeweiligen Schritt zu reflektieren und das Konzept entsprechend weiterzuentwickeln, damit der nächste Skalierungsschritt erfolgreich verlaufen kann.

### 4.2.3 Gestaltung der Zusammenarbeit

Sowohl in der Phase der Gewinnung von Kooperationspartnern als auch in der weiteren Zusammenarbeit gilt es, sie als Beteiligte des Projekts zu halten. Dazu spielen neben den unter 4.2.1 genannten Aspekten mindestens auch die folgenden eine Rolle:

- bei der Weiterentwicklung des Plattformkonzepts Mitgestaltungsmöglichkeiten für die Projektbeteiligten einräumen, im besten Fall durch gemeinsame Reflexions- und Planungsphasen
- zeitnah Unterstützung bei auftretenden Fragen und Schwierigkeiten der Mitwirkenden bieten
- relevantes fachliches Wissen zum Projekt großzügig teilen und vermitteln
- existierende Unterrichtsmaterialien großzügig teilen
- Wissen über den Gesamtprozess und einzelne Prozessschritte des Plattformprojekts teilen
- guten Umgang im Projekt etablieren und leben, das heißt etwa, allen mit Freundlichkeit, Respekt und auf Augenhöhe zu begegnen, individuelle Erfahrungen und lokale Kompetenz wertzuschätzen und Unterschiede in Typ und Herangehensweise anzuerkennen.

## 4.3 Kosten und Finanzierung

Ein Aspekt, der für Plattformprojekte früher oder später relevant wird, ist die Finanzierung. Kosten können etwa entstehen für

- den Betrieb einer Webseite oder App, zum Beispiel für Webspace, Software, Tools oder Plugins
- für die Erzeugung von Projektprodukten, zum Beispiel Druckkosten oder Fertigungskosten
- für erforderliche Unterrichtsmaterialien, zum Beispiel Plakate oder Maskottchen
- für selbst veranstaltete Arbeitstreffen mit den Projektbeteiligten
- für Reisekosten zu Arbeits-, Lektoren- oder Netzwerktreffen
- für Projekt-Kick-off oder -abschlussfeiern.

In Punkt 4.1 (7) wurde bereits darauf hingewiesen, dass eine Möglichkeit zur Finanzierung solcher Kosten die Förderung durch eine geeignete Institution wäre. Trotzdem sollte man versuchen, die Kosten gering zu halten, was in der Regel auch von Sei-

ten der fördernden Institution geschätzt wird. Dazu sollte man sowohl die Fixkosten (etwa durch Wahl eines günstigen Anbieters für Webspace), als auch die variablen Kosten möglichst niedrig halten (etwa durch Wahl eines Anbieters mit günstigen Stückpreisen bei Druckerzeugnissen). Sollte das Projekt tatsächlich eine finanzielle Förderung durch Drittmittelgeber erhalten, ist über alle Ausgaben sorgfältig Buch zu führen und zu jeder Ausgabe ein entsprechender Beleg abzulegen; diese müssen der fördernden Institution jederzeit, spätestens aber bei der Abrechnung, vorgelegt werden können.

#### 4.4 Kompetenzen der Projektverantwortlichen

Aus den bisherigen Abschnitten ist bereits deutlich geworden, dass ein Plattformprojekt zahlreiche Herausforderungen an die Initiatoren bzw. Koordinatoren stellt: Obwohl der Kern des Projekts weiterhin in der Erreichung formulierter Lehrziele und deren Didaktisierung besteht, kommen zahlreiche Analyse-, Management-, Kommunikations-, Moderations- und Marketingaufgaben sowie technische Herausforderungen, zeitnahe Fehlerbehebung und konzeptionelle Weiterentwicklungen hinzu. Wie bei vielen Projekten im ehrenamtlichen Bereich besteht dabei grundsätzlich kein hierarchisches Verhältnis zwischen den Projektbeteiligten, was besondere Sensibilität im Projektmanagement erfordert. Wird das Plattformprojekt außerdem in verschiedenen Ländern und mit Lehrenden aus unterschiedlichen Kulturen durchgeführt, tritt auch noch eine interkulturelle Herausforderung hinzu. Die Anforderungen an die Verantwortlichen eines Plattformprojekts sind damit komplex, und sie sollten idealerweise eine Reihe von passenden Eigenschaften und Kompetenzen mitbringen, unter anderem die folgenden:

- Bereitschaft und ausreichend Zeit, das Projekt zu konzipieren und alle damit verbundenen Tätigkeiten über den Projektverlauf zu planen, zu gestalten, zu koordinieren, zu evaluieren und das Projekt weiterzuentwickeln
- Bereitschaft, die beteiligten Lehrenden über den Projektverlauf bei Projektfragen zu betreuen und sie in die Weiterentwicklung des Projekts einzubeziehen
- Bereitschaft, sich auch mit finanziell-administrativen Aspekten zu beschäftigen
- Bereitschaft, das Projekt auf Tagungen und anderen Veranstaltungen sowie bei Institutionen vorzustellen und zu bewerben
- grundlegende Kompetenz im Umgang mit den verwendeten technischen Tools, etwa in der Webseitengestaltung oder der App-Entwicklung
- grundlegende Kompetenz im Projektmanagement
- Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven und Positionen von anderen Projektbeteiligten wertschätzend anzuerkennen, als Potenzial anzusehen und daraus Mehrwert für das Projekt zu generieren.

Wegen der komplexen Aufgaben und Anforderungen bietet sich die Bildung eines Projektteams an, das die verschiedenen Aufgaben gemeinsam schultert. Wie bereits erwähnt ist es dabei sinnvoll, definierte Zuständigkeitsbereiche zu benennen, damit die Verantwortlichkeiten klar sind.

#### 4.5 Randbedingungen

Schließlich sind einige Randbedingungen zu beachten, die zumindest einer kurzen Nennung bedürfen. Bei der Konzeption eines Plattformprojekts sollte darauf geachtet werden, dass dem Projekt keine anderen Hürden im Weg stehen, die im Vorfeld hätten erkannt und vermieden bzw. ausgeräumt werden können. Dazu gehören etwa

- der Einsatz von Webseiten mit intensiver Datennutzung in Gebieten mit schlechter Internetverbindung oder in Ländern, die den Zugang zu Webseiten blockieren
- die Verwendung von Software bzw. Applikationen, die auf veralteten Endgeräten nicht funktioniert
- PCs als Voraussetzung für die Mitarbeit am Projekt in Gebieten, in denen PCs nur wenig verbreitet sind
- ungünstige Terminplanung für die anderen Projektbeteiligten (hier bietet sich die gemeinsame Terminfindung über entsprechende Tools an)
- schlechte Verfügbarkeit von erforderlichen Unterrichtsmaterialien
- die Verwendung sprachlicher Begriffe, die für potenzielle Mitwirkende in diesem Kontext unnötigerweise inakzeptable Barrieren darstellen könnten, etwa in Bezug auf Staatsgrenzen oder die Zugehörigkeit bestimmter Territorien.

Sicher lassen sich nicht alle Hindernisse auf diese Art im Vorfeld klären, allerdings sicher viele, bei denen man sich sonst hinterher denken würde, »das hätte man doch vorher wissen können«.

### 5. Fazit

Die zentrale Idee des vorgelegten Beitrags besteht in der Skalierung von Unterrichtsprojekten. Das Ziel der Skalierung besteht darin, Plattformprojekte zu generieren, innerhalb derer mehrere Lehrkräfte dasselbe Unterrichtsprojekt jeweils eigenständig in ihrem Unterricht umsetzen. Die Arbeit am selben Unterrichtsprojekt soll dabei einerseits die Zusammenarbeit innerhalb des definierten Projektrahmens ermöglichen und so einen Mehrwert für die Lernenden durch den Austausch in der Fremdsprache bieten, andererseits aber auch als Plattform für die Entwicklung weiterer Ideen und Projekte dienen.

In den vorangegangenen Abschnitten wurden Faktoren erläutert, die bei der Skalierung von Unterrichtsprojekten zu Plattformprojekten eine wichtige Rolle spielen

und die für die Initiatoren bei der Projektkonzipierung und -planung hilfreich sein könnten. Es hat sich dabei gezeigt, dass die Skalierung eine komplexe Aufgabe ist, die auch Bereiche berührt, die sonst weniger in das Betätigungsfeld von Lehrkräften im Fremdsprachenunterricht fallen, etwa im Projektmanagement oder im Bereich der technischen Implementierung. In dieser Hinsicht bieten Plattformprojekte großartige Möglichkeiten zur persönlichen Weiterentwicklung und außerdem faszinierendes Potenzial für die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen im eigenen Land, in der Region oder gar weltweit.

## Literaturverzeichnis

- DIN Deutsches Institut für Normung e. V. (2009). DIN 69901 Projektmanagement (DIN 69901:2009-1).
- Emer, W., Rengstorf, F., & Schumacher, C. (2010). Der Projektunterricht in der Bildungsdiskussion. *Trios*, 5(2), 5-15.
- Fridrich, C. (2006). Projektunterricht. In W. Sitte & H. Wohlschlägl (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik des »Geographie und Wirtschaftskunde«-Unterrichts* (S. 356-378). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.
- Frey, K. (2012). *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun* (12. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Horn, C. (2018). Schlüsselkompetenzen im DaF-Unterricht. *DaF-Szene Korea*, 47, 37-49.
- International Project Management Association. (2019). [www.ipma.world](http://www.ipma.world). Abgerufen am 12.09.2019.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, 19, 319-335.
- Kuster, J., Bachmann, C., Huber, E., Hubmann, M., Lippmann, R., Schneider, E., Schneider, P., Witschi, U. & R. Wüst (2019). *Handbuch Projektmanagement. Agil – Klassisch – Hybrid* (4. überarb. u. erw. Aufl.). Berlin: Springer Gabler.
- Rengstorf, F. & Schumacher, C. (2013). Projektunterricht in Lehrerbildung und Bildungsdiskussion. In Rengstorf, F., Schumacher, C. & C. Thomas: *Projekt: Unterricht – Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schart, M. (2003). *Projektunterricht, subjektiv betrachtet: eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schart, M. (2010). Projektorientierung. In Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & C. Riemer: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, HSK 35.2. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Stoller, F. L. (2002). Project work: A means to promote language and content. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Hrsg.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (S. 107-119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wicke, R. E. (2004). *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.



**Sonderforum**  
*Erinnerungen an  
den Mauerfall und  
die Wiedervereinigung*

---



## **»Wir möchten ein Lied singen!«**

*Frank Grünert*

Als Schabowski am Donnerstag, den 9. November 89 kurz vor sieben Uhr abends auf einer Pressekonferenz übermüdet und unsicher Journalisten erklärte, dass neue Regelungen zur Ausreise ab sofort gelten würden, war es in Korea mitten in der Nacht und bereits Freitag 2 Uhr 53. Als dann die erste »Grenzübergangsstelle« in Berlin etwa drei eineinhalb Stunden später geöffnet wurde und die Mauer fiel, halb sieben Uhr morgens. Von den dramatischen Ereignissen in Deutschland hatte ich noch nichts mitbekommen, als ich an diesem Morgen zum Unterricht an die Uni ging. Ich war damals erst seit ein paar Monaten als junger Lektor in Korea, und zwar in Gwangju. Es gefiel mir sehr gut dort, das Unterrichten machte Spaß und alles war interessant und ziemlich aufregend. An der Uni fiel häufig wegen Demonstrationen der Unterricht aus. Die waren oft gewalttätig. Barrikaden, fliegende Steine, Molotow-Cocktails, Tränengas, viele Demonstranten, viel Riot-Police in martialischer Ausrüstung, das alles war kein ungewöhnlicher Anblick. Trotz aller kritischen und rebellischen Rhetorik der Studentenbewegung waren viele Studierende gleichzeitig auch sehr traditionell und national eingestellt. Ich ging also, während Berliner wohl noch an der Mauer feierten, in den Unterrichtsraum. Die Studentensprecherin kam zu mir nach vorne und sagte sehr entschieden: »Wir möchten ein Lied singen!« Mir war überhaupt nicht klar, was das nun zu bedeuten hatte. Es gab so vieles, was mir damals neu und fremd war. Alle erhoben sich dann und sangen das Deutschlandlied – zum Glück die dritte Strophe mit »Einigkeit und Recht und Freiheit«.

Ich war ziemlich baff, das waren Anfänger, woher konnten sie alle die bundesdeutsche Hymne fehlerfrei auswendig singen? Und wieso sangen sie sie jetzt überhaupt? Sie erklärten mir, dass sie das Lied in einem Unterricht kürzlich erlernt hatten. Dann schüttelte mir die Studentensprecherin die Hand und gratulierte mir. Sie versuchten mir wohl auch zu erklären, dass die Mauer gefallen und die innerdeutsche Grenze offen sei. Ich konnte mir das aber nicht vorstellen und begann mit dem Unterricht. Erst am Tag darauf habe ich die Bilder im Fernsehen gesehen, mit zu Hause telefoniert und über Kurzwelle deutsches Radio hören können. Die Freude der koreanischen Studierenden war – obwohl niemand von ihnen jemals in Deutschland war, obwohl sie nur einen Deutschen kannten – echt. Mit ihr verband sich die Hoffnung auf ein vereintes Korea.



## **So nah und doch so fern – Berlin-Leningrad am Abend des 9. November 1989**

*Steffen Hannig*

An die Tagesereignisse des 9. November 1989 erinnere ich mich nicht. Wie das mit Erinnerungen so ist, geht verschütt, was wenig Eindruck hinterlassen hat – oder was man ohnehin vergessen wollte. Es lässt sich allerdings rekonstruieren, dass ich da eine ziemlich lange Zugfahrt aus dem Thüringischen hinter mir gehabt haben muss, als ich an jenem Abend mit Reisegepäck in der Hand in Berlin auf dem Ostbahnhof stand. Der Anlass war eine Klassenreise, die von langer Hand geplant gewesen sein musste und die uns 15-Jährige nach Leningrad (so hieß Sankt Petersburg damals noch) bringen sollte. Ich vermute, dass das damals schon nicht mehr ganz up to date war, denn die Situation in der DDR, in der ich also die ersten 15 Jahre meines Lebens zugebracht hatte, hatte bereits Aufregenderes zu bieten – mit den zahlreichen Montagsdemonstrationen und Forderungen nach mehr Freiheit und Demokratie – als eine Fahrt ins verschmähte sozialistische Bruderland.<sup>1</sup> Geplant war aber geplant, und einige von uns freuten sich wohl auch auf die Reise als ein Abenteuer ohne die Eltern.

Die Erinnerung setzt ein, als wir im Wartemodus – denn ein Nachtzug erst sollte uns in die Sowjetunion transportieren – um einen großen Haufen Gepäck herumlungerten, irgendwo inmitten der Bahnhofshalle. Die Lehrerin hatte Mühe, uns zusammenzuhalten. So ein Haufen 15-Jähriger, der in Berlin, fern der winzigen Heimatstadt, war, muss ganz schön aufgedreht gewesen sein. Erst recht, als nach und nach die Nachricht reihum ging, die Mauer sei offen. Ungläubiges Staunen, Begeisterung, Feixen, »Los hin!«. Das half aber nichts; wir glaubten ja selbst nicht daran, dass wir das wirklich durften. Doch der rebellische Drang, da unbedingt raus aus dem Bahnhof zu wollen – hinein in die Freiheit – und diese absurd gewordene Reise nach Russland sausen zu lassen, wird mir immer in Erinnerung bleiben. Der Drang betraf nicht nur mich, sondern die meisten Jungs dieser Klasse, die es kaum mehr auf ihren zu Sitzgelegenheiten umfunktionierten Gepäckstücken hielt. Natürlich ist klar, dass Lehrer (und ein zweiter Erziehungsberechtigter muss noch dabei gewesen sein) die Verantwortung für so eine Gruppe von Minderjährigen tragen, die sie dann auch im

---

<sup>1</sup> Tatsächlich hatten es die Montagsdemonstrationen zu diesem Zeitpunkt auch längst bis in Kleinstädte wie unsere geschafft. In der Schule hatten ein Klassenkamerad und ich einen Aushang gebastelt mit allerlei Forderungen, korrupte Stasibeamte zu entmachten sowie nach Reise- und Meinungsfreiheit. Die Empörung der Klassenlehrerin reichte soweit, dass sie die Klasse vor diesen Aushang im Gang des Gebäudes zitierte, um uns Übeltäter für unsere Rechtschreibfehler zu tadeln.

Griff haben müssen, wenn etwas Unerwartetes um sie herum passiert. Umso rigider wurden wir jetzt ermahnt, uns im Zaum zu halten, alle zusammen zu bleiben und den Reiseplan streng zu befolgen. Eiliges Telefonieren mit Eltern oder Verwandten war damals nicht möglich, selbst auf der späteren Reise nicht. Wer hatte in der DDR schon ein Telefon?

Bruchstückhaft erinnere ich mich an die Zugfahrt, die wir dann also gegen den Strom der Geschichte antraten, just in der Nacht, als die Mauer fiel. Ich bin auch nicht sicher, inwieweit die Erinnerungen sich jetzt mischen, denn kurioserweise saß ich im gleichen Nachtzug Berlin-St. Petersburg noch einmal drei Jahre später mit einem westdeutschen Posaunenchor. Wenn ich nicht irre, dauerte die Fahrt mehr als zwei volle Tage, in denen draußen nicht viel mehr zu sehen war als plattes Land oder kaum beleuchtete Nacht. Kartenspiele, Kassettenrecorder; beim Alkohol bin ich nicht sicher, aber ein endloses *Milli Vanilli*-Gedudel hat sich mir eingeprägt. Das Absurde daran war, dass die Ereignisse zu Hause sich derweil überschlugen, dass die halbe DDR bereits im Zweitakt-Mobil gen Westen aufgebrochen und schon wieder zurückgekehrt war, während der Kalte Krieg in weltweitem Jubel gerade zu Ende ging. Nichts davon drang bis zu uns – keine Nachrichtenmeldungen, kein Fernsehen, nichts. Von der Historie abgeschottet saßen wir zweieinhalb Tage im »falschen« Zug, spielten Karten und hörten *Milli Vanilli*.

In St. Petersburg checkten wir dann in einem ziemlichen Luxushotel ein.<sup>2</sup> Die russischen Bediensteten starrten uns ungläubig an wie ein paar Außerirdische, als sie erfuhren, woher wir kamen. Auf den Fernschirmen in der Lobby lief unablässig das deutsche Freudenfest: Die Mauer war Makulatur, Menschen lagen sich in den Armen, johlten und strömten gen West. »Was wollt Ihr jetzt hier? Warum seid Ihr nicht dort? Seid Ihr verrückt?«, so die Meinung der Russen, die nur mit dem Kopf schütteln konnten. Eine ganze Woche mussten wir jetzt hier verbringen, und zwar im wörtlichen Sinn, denn der zentrale Ort in dieser sicherlich sehr schönen Stadt (wie ich erst drei Jahre später wahrnahm) blieb das Hotel, weil eben da der Fernseher war. Kontakt zu den Verwandten daheim gab es immer noch nicht. Jedenfalls nicht bei mir. Aber immerhin ging nach einer Woche die Rückreise zügig. Wir hatten einen Flug mit der *Interflug* reserviert.

Bei Ankunft im Heimatstädtchen hatte sich alles verändert. Die Menschen unterschieden sich jetzt danach, wer schon im Westen war und wer noch nicht. Und die, die es waren, waren die deutliche Mehrheit. (Die Grenze war ca. 100 Kilometer entfernt.) Auf meinen eigenen ersten Ausflug gen West musste ich allerdings länger warten als alle anderen, die ich kannte. Erst am 1. Dezember setzte sich meine Familie in Gang zum Besuch eines Onkels in München. Das Datum lässt sich leicht recherchie-

---

<sup>2</sup> Hier kann ich wieder klar unterscheiden, denn die Herberge drei Jahre später mit dem westdeutschen Posaunenchor war ein Studentenwohnheim russischer Güte, bei dem die Tür meines Zimmers aus ihren Angeln brach und mir direkt auf die Knie fiel.

ren, denn am Samstag, dem 2. Dezember im Jahr 89, fand das Spiel Bayern gegen Mönchengladbach im Münchner Olympiastadion statt (2:0), zu dem wir als Ostler kostenlos eingeladen waren und bei dem ich einen Gladbach-Schal abgestaubt hatte. Selbigen präsentierte ich dann zum Ersatz jener Schmach des verspäteten Westbesuchs stolz im »sozialistischen« Sportunterricht.

Ich habe später lange in Berlin gelebt und noch heute dort einen Fuß in der Tür. Im Nachhinein erschreckt es mich, wie nah wir wirklich an diesem Abend des 9. November 1989 der Mauer waren. Geschätzt 100 Meter hätten wir nur gehabt, wären wir einfach mal rausgegangen aus dem Gebäude. Ahnungslos zog es uns aber wie ein Magnet in die Ferne. Oder als hätte man uns prophezeit: »So regen wir die Ruder, stemmen uns gegen den Strom – und treiben doch stetig zurück, dem Vergangenen zu.«<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> F. Scott Fitzgerald: Der große Gatsby. Aus dem Amerikanischen von Walter Schürenberg, Zürich 1974, S. 189



## **Erinnerungen an die Zeit der Wende**

*Roman Lach*

*Bei diesem Text handelt es sich um die gekürzte Version eines Vortrags, den ich im Herbst 2017 vor Studierenden eines Seminars von Prof. Dr. Jong Uk Yun an der Yeungnam Uni gehalten habe.*

Die Nacht der Maueröffnung habe ich verschlafen und hörte davon erst am nächsten Morgen im Radio. Ich weiß nicht mehr, was meine Gefühle waren, ob ich mich gefreut habe, irgendwie bestimmt, aber ich war mit ganz anderen Dingen beschäftigt in der Zeit, hatte gerade angefangen zu studieren, eine wichtige, mit Verzögerung getroffene Entscheidung. Plötzlich, nach einigen Jahren, wo ich fast nichts gelesen hatte, außer Krimis, prasselte eine riesige Menge Literatur auf mich ein, die mich stark forderte. Mit den Erklärungsmustern, die ich von der Schule her kannte (»fortschrittlich«, »rückschrittlich«) konnte ich mir die Welt nicht mehr einteilen – also, in meinem Kopf ging es gerade drunter und drüber als auch draußen die Welt durcheinander geriet.

In Kontakt mit den ersten Ostdeutschen kam ich im KaDeWe, wo ich damals freitags und samstags arbeitete, in der Fischabteilung, genauer: Räucherfisch. Das KaDeWe war das größte Kaufhaus in West-Berlin und ist heute noch berühmt für seine riesige Lebensmittelabteilung mit Spezialitäten aus der ganzen Welt. Natürlich war das KaDeWe der Anziehungspunkt für alle, die aus Ost-Berlin und dem Umland zum ersten Mal nach West-Berlin kamen. KaDeWe bedeutet »Kaufhaus des Westens« – und wenn damit ursprünglich vielleicht nur der westliche Teil der Stadt gemeint war, wurde es in der Zeit der Teilung Deutschlands natürlich ein Symbol der westlichen Welt und der Vorzüge des Kapitalismus.

Jedenfalls wurde das KaDeWe von Besuchern überrannt. Vor meiner Fischtheke drängten sich die Leute so dicht, dass ich in lauter nach Luft schnappende, rote Gesichter blickte. Ich erinnere mich, dass fast alle ein Eis in der Hand hatten und es nach oben hielten, um sich nicht zu beschmieren, weil am Eingang unten alle DDR-Bürger ein Eis geschenkt bekamen. Viele wollten nur gucken, einige fotografierten die Auslagen, die wirklich extrem üppig waren. Aber viele kamen auch mit diesem ungewohnten Anblick nicht klar. Sie gaben gleich das gesamte »Begrüßungsgeld« von 100 DM aus, das jedem DDR-Bürger ausgezahlt wurde.

Damit die neu geweckte Kauflust ausgelebt werden konnte, beschloss die Geschäftsleitung, dass Ost-Geld zum Umtauschkurs von 1 – 10 angenommen werden sollte, also für etwas, das 1 DM kostet, mussten 10 Ostmark bezahlt werden. Räucherlachs war damals noch sehr teuer, ich glaube, 100 g kosteten 10 DM, und eine Frau

kaufte Lachs für 700 Ostmark und fing dann an zu weinen, weil sie fast ihren gesamten Monatslohn ausgegeben hatte. Ich durfte Lebensmittel nicht zurücknehmen. Ich weiß nicht mehr, was ich damals gemacht habe.

Am 2. oder 3. Tag begannen meine Kolleginnen schon, über die »Ossis« zu meckern.

Ich war damals 20 Jahre alt, und ich begann, auszugehen und Ostberlin wurde das aufregendste Ziel, um neue Orte und Bars zu entdecken.

Eine meiner ersten Touren führte mich und einige Freunde in einen Pionierclub am Hackeschen Markt, damals noch Marx-Engels-Platz. Die Tür war ungefähr da, wo heute Häagen-Dazs ist (falls das noch da ist). Ein DJ legte auf und sagte die einzelnen Lieder immer an, was wir extrem komisch fanden. Ich weiß noch, dass wir sehr exaltiert tanzten, weil wir uns cool vorkamen und uns über die Ossis ein bisschen lustig machen wollten. Die merkten damals vielleicht gar nicht, dass wir sie veräppelten, jedenfalls sagte der DJ sehr freundlich »ein Lied für unsere Besucher aus dem Westteil der Stadt« an – dann spielte er Nena, 99 Luftballons. Das fanden wir natürlich wieder total lächerlich, weil Nena damals schon völlig out war.

Ich war auch schon vor dem Fall der Mauer im Ostteil der Stadt gewesen. Man konnte ja als Westberliner und als Westdeutscher problemlos nach Ost-Berlin einreisen, wenn man einen Betrag von 25 DM gegen 25 Ostmark pro Tag umtauschte (ich sage immer Ostmark, das war die abschätzigste Bezeichnung, die damals alle benutzten. Offiziell hieß die Währung der DDR einfach Mark). Das war eine Möglichkeit, an Devisen zu gelangen. Ansonsten unterhielt die DDR auch sogenannte Intershops, wo man für Westgeld westliche Jeans, Parfüm usw. kaufen konnte, ein bisschen wie im Flughafen. Dort sollten die DDR-Bürger das Westgeld ausgeben, das sie von Verwandten oder Freunden aus dem Westen geschenkt bekamen, denn die DDR brauchte Devisen.

Es war dann gar nicht so leicht, das Geld auch auszugeben, das Angebot in den Restaurants war nicht riesig und das, was es gab, war nicht sehr teuer. Manche kauften sich Fotopapier, das eine gute Qualität gehabt haben soll, oder Klassik-Schallplatten oder Bücher von klassischen deutschen Autoren wie Goethe oder Heine, die eigentlich immer im Angebot waren.

Wenn man nicht mit dem Auto nach Ost-Berlin kam, reiste man über den Bahnhof Friedrichstraße ein. Das war ein Bahnhof mitten in Ost-Berlin, der aber zugleich auch Umsteigebahnhof für die West-Berliner S- und U-Bahn war. Es gab dort also ein ziemlich labyrinthisches System von Gängen und Trennwänden, durch die die ostdeutschen und westdeutschen Fahrgäste voneinander getrennt wurden. Als die Trennwände kurz nach dem Fall der Mauer weggerissen wurden, staunte ich sehr, wie übersichtlich der Bahnhof eigentlich ist. Vorher war es immer ein bisschen unheimlich, weil man nie wusste, wo man eigentlich gerade war.

Mindestens einmal ist jeder West-Berliner Schüler nach Ost-Berlin gefahren. In der 10. Klasse besuchte man das ehemalige Konzentrationslager Oranienburg, wo eine Gedenkstätte an die Opfer des Nationalsozialismus war. Dort fuhr auch wir mit der ganzen Klasse hin (Unser Geschichtslehrer fuhr nicht mit. Er war aus der DDR geflüchtet und konnte dort nicht einreisen. Er fuhr auch bei Klassenfahrten nie mit dem Auto oder Bus über die Transitstrecke. Er nahm dann das Flugzeug). Ich erinnere mich an den Appellplatz, wo die Gefangenen den ganzen Tag im Kreis gehen mussten, um Schuhe für die Wehrmacht zu testen, an die Baracken, an die Galgen. Ich erinnere mich aber auch an eine Gruppe ostdeutscher Schüler, die uns begegneten und plötzlich anfangen zu rufen: »McDonald's, Coca Cola, Burger King!« – sie machten sich über uns lustig und wollten damit sagen, dass das das einzige wäre, was wir im Kopf haben. Ok, vielleicht war es damals auch so.

Als die Mauer fiel, wollten natürlich auch die Ost-Deutschen erstmal zu McDonald's. Es gab riesige Schlangen. Auch bei Aldi, einem billigen Supermarkt. Dort war ständig alles ausverkauft. Ich erinnere mich auch an lange Schlangen vor dem Sex-Shop am Kurfürstendamm. Das hatte man noch nie gesehen. Die meisten Leute gingen dort natürlich möglichst unauffällig rein und schämten sich. Die Leute aus der DDR schienen sich weniger zu schämen. Es war eigentlich ganz schön, wie sie sich einfach alles anschauen wollten. Man muss auch sagen, dass die Ostdeutschen generell ein lockereres Verhältnis zu Sexualität und Nacktheit hatten. Ich weiß nicht, woran das liegt. Manche sagen, das war ein Freiraum in einer sonst wenig Freiheit bietenden Welt.

Irgendwie war die Stadt plötzlich sehr chaotisch und lebendig. Manche ärgerten sich darüber und man hörte schon viele diskriminierende Bemerkungen über »Ossis« und Polen, aber eigentlich war die Stimmung gut.

Ich hatte, wie gesagt, gerade angefangen zu studieren. Gleich zum Frühjahrssemester im April 1990 kam ein neuer Student an die Germanistikabteilung der TU, mit dem ich bis heute befreundet bin. Noch bevor es organisierte Hilfe für Ostdeutsche gab, die im Westen studieren wollten, war er direkt nach seinem Militärdienst einfach zur TU gefahren, um sich für Germanistik zu immatrikulieren. Ich erinnere mich an unser erstes Gespräch. Er fragte mich, welcher Philosoph eigentlich die westliche Ideologie repräsentiere, also das westliche Gegenstück zu Karl Marx. Ich hatte keine Ahnung, der Anspruch der westlichen Demokratie ist ja, dass er sich nicht in einer bestimmten Ideologie erfüllt sondern in der Vielfalt der Meinungen. Ich sagte aber: »Die Romantiker«, weil ich die damals gerade entdeckte. Also Karl Marx und die Romantiker...



## Fall der Mauer und Wiedervereinigung, eine Erinnerung – Teil 1 1989: Bananen und Westmark

Michael Menke

*Ich habe nachgedacht, aber ich weiß beim besten Willen nicht mehr, was ich (außer Bananen) von meinem Begrüßungsgeld gekauft habe.*

Annette B.<sup>1</sup>



Die Fakten: Am 9. November 1989 kurz vor 19:00 Uhr gab der Sekretär des Zentralkomitees der DDR Günter Schabowski am Ende einer Pressekonferenz eher beiläufig das Inkrafttreten einer neuen Reiseregelung für DDR-Bürger bekannt, gefolgt von der Bemerkung: »Das tritt nach meiner Kenntnis ... ist das sofort, unverzüglich«.

Gegen 23:30 Uhr war der Ansturm der Menschen auf den Grenzübergang Bornholmer Straße so groß, dass der Leiter der Passkontrolleinheiten, der noch immer ohne offizielle Dienstanweisung war, den Schlagbaum endgültig öffnete. Etwa. 20.000 Menschen konnten in den folgenden Stunden ohne Kontrolle die Bösebrücke an der Bornholmer Straße passieren. Auch die anderen innerstädtischen Grenzübergänge wurden im Verlauf des späten Abends geöffnet.

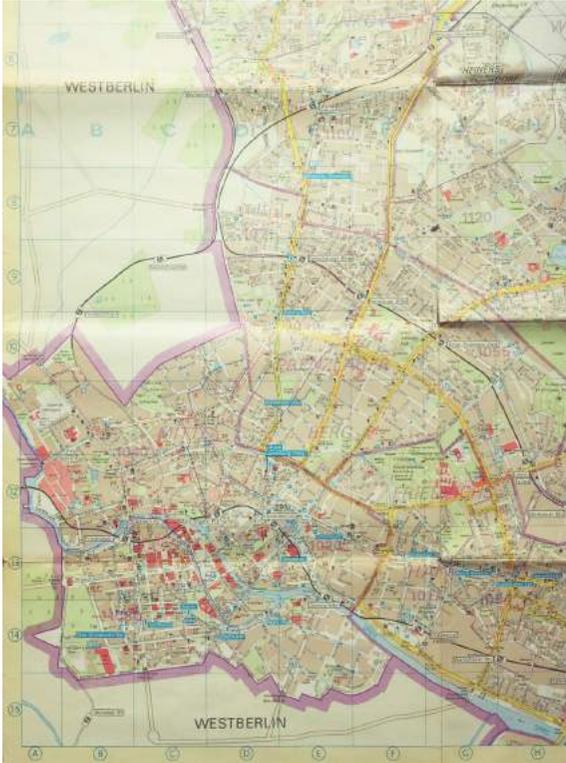
An den folgenden Tagen wurde an den Übergängen nach West-Berlin auf alle Formalitäten verzichtet. Die ganze Stadt befand sich im Freudentaumel. Auf dem Kurfürstendamm herrschte mehrere Tage lang Volksfeststimmung, viele Restaurants verteilten kostenlos Speisen und Getränke an die Besucher aus der DDR. Die meisten fanden sich gut im Westen der Stadt zurecht, obwohl auf Ost-Berliner Stadtplänen der Westteil immer nur als eine ziemlich leere Fläche dargestellt wurde. Nach und nach wurden immer mehr Übergänge zwischen den beiden Stadthälften geschaffen, am 22. Dezember 1989 auch am Brandenburger Tor. Der Abriss der innerstädtischen Mauer erfolgte ein halbes Jahr später, von Juni bis November 1990.

1989 war ich Student an der Freien Universität Berlin, schrieb gerade an meiner Magisterarbeit und nahm auch zeitweise, um mir etwas Geld dazuzuverdienen, bei

---

<sup>1</sup> [www.100westmark.de](http://www.100westmark.de), ein Sammlungsprojekt, abgerufen am 21.9.2019

der studentischen Arbeitsvermittlung »Heinzelmännchen« Arbeitsaufträge an. Außerdem hatte ich Kontakt zu einer Zeitung in der Nähe von Hamburg, bei der ich erst ein Volontariat gemacht hatte und danach als freier Mitarbeiter beschäftigt war und hier und da Artikel ablieferte.



An diesem 9. November hatte ich gerade für einige Tage einen Job bei der Lebensmittel-Kette »COOP« ergattert. Ich sollte in einem Supermarkt in Moabit Regale auffüllen und im Laden helfen. Bis zum Arbeitsende, damals noch 18 Uhr, war es relativ ruhig im Geschäft. Im Radio hörte ich während der Pausen über Demonstrationen in Ost-Berlin. Das hatte es in den letzten Wochen aber schon oft gegeben, und niemand nahm richtig Notiz davon. In West-Berlin gingen die meisten eher davon aus, dass die DDR-Bürger in der Mehrzahl keine großen Revolutionäre seien und die Lage sich schon wieder beruhigen würde.

Als ich dann abends zuhause in meiner Wohnung im Wedding war und die Tagesschau anschaltete, war eigentlich auch nichts von großen Veränderungen in Ost-Berlin oder der DDR zu spüren. Sicher, viele Bürger der DDR waren zuvor über Ungarn oder die Tschechoslowakei ausgereist, aber man nahm an, das sei ein Ventil, um die Überdrüssigen loszuwerden und dann wie gewohnt weiterzumachen. Als ich gerade schlafen wollte, rief mich ein Freund an, der auch im Wedding, aber direkt an der Grenze wohnte. »Die kommen jetzt alle rüber!« Ich schaltete den Berliner Fernsehsender »Sender Freies Berlin« an, Reporter standen auf der Westseite der Bornholmer Straße und interviewten jubelnde Ost-Berliner, die scheinbar alle nur eins im Sinn hatten: auf dem Kudamm spazieren gehen. Ich wollte gerade mit dem Fahrrad zur nahen Mauer fahren, da rief mich der Filialleiter von COOP an: »Du musst morgen unbedingt kommen! Wir haben eine Super-Idee!«

Trotz später Stunde radelte ich dennoch Richtung Bornholmer Straße, viele Menschen waren unterwegs, Westberliner zogen in Richtung Mauer, um zu sehen was los war, Ostberliner in Richtung City West. Etwa ein Kilometer vor dem Grenzübergang

herrschte eine Mischung aus Karneval und Ferienstau, nichts ging mehr weiter, aber es wurde reichlich Alkohol getrunken.

Nach kurzer Nacht kam ich am kommenden Morgen in meiner COOP-Filiale an. Vor dem Supermarkt standen vier LKWs. Wieder einmal zeigte sich die Überlegenheit des kapitalistischen Systems, auf plötzliche Ereignisse ebenso plötzlich und effizient reagieren zu können, wenn ein pekuniärer Vorteil dadurch herauszuholen ist. Unser Leiter,



Oben auf der Mauer DDR-Grenztruppen, vor der Mauer Westberliner Polizei

aber vielleicht auch die Geschäftsführung der Supermarkt-Kette, war noch über Nacht auf die grandiose Idee gekommen, frühmorgens mehrere LKWs am nahen Großmarkt in der Beusselstraße mit Bananen zu beladen und dann direkt vor die geöffneten Grenzübergangsstellen zu preschen, um den leidgeprüften Brüdern und Schwestern aus dem Osten endlich das zu geben, was sie sich immer schon gewünscht hatten: Bananen. Und ich, als einer der potenziellen Verkäufer, wurde mit einem Megaphon bewaffnet, und so fuhren wir los. Unser Ziel: Grenzstelle Invalidenstraße. Es war nicht einfach, den Lastwagen nah an der Kontrollstelle zu parken, denn immer noch strömten tausende Menschen Richtung Westen oder wieder zurück, oft nach langer durchfeierter Nacht. Dann stand ich vor der geöffneten Ladeklappe, Megaphon in der linken Hand, Plastiktüten mit Bananen, die mir immer wieder vom LKW heruntergereicht wurden, in der rechten. Vor mir die werktätigen Massen, hinter mir der LKW mit tropischen Früchten: »3 Kilo Bananen 10 Mark West!« Wie bei einem Hamburger Fischverkäufer wurden mir die Tüten aus der Hand gerissen. Es gab keine Waage, es gab kein Wechselgeld. Darum zehn Mark. Hier roch schon am ersten Tag der Maueröffnung eigentlich alles nach dem, was die DDR-Bewohner irgendwann später dem Westen vorwerfen würden: Beschiss! Zehn Mark West, das war ein Wucherpreis. Drei Kilo, das war eine Phantasieangabe zum Gewicht. Aber COOP in West-Berlin, übrigens eine Firma, die Eigentum einiger deutscher Gewerkschaften war, verdiente in diesen Tagen reichlich, wie fast alle Läden im Westteil der Stadt. Geld war genug im Umlauf. Denn die Besucher aus dem Osten wurden mit 100 DM westlichem »Begrüßungsgeld« ausgestattet. Auf Initiative des Westberliner Bürgermeisters Walter Momper hatten dafür die Banken und Sparkassen sogar in der Nacht geöffnet. (Ende des Jahres machte die Firma COOP allerdings nach Bilanzmanipulationen Bankrott, diese eine gute Idee mit den Bananen hatte finanziell nicht ganz ausgereicht.) Was die Besucher aus dem Osten so alles gekauft haben, kann man auf der anfangs zitierten Webseite sehen: [www.100westmark.de](http://www.100westmark.de)



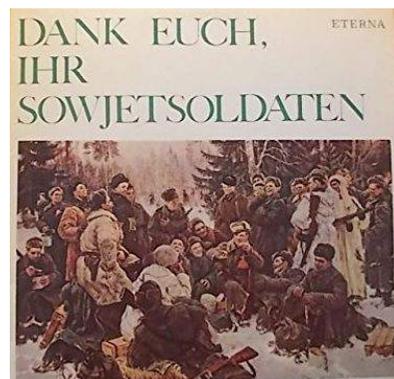
Eine Seite aus meinem Reisepass. Die folgenden Seiten sehen genauso aus.

Grenzstellen ein- und ausreisen. Wurde früher noch die Identität sorgfältig notiert, um sicherzustellen, dass man am Abend auch wieder daheim im Westen war, stempelte man jetzt in aller Eile die vorgelegten Pässe nur noch kurz ab, meist ohne Blick auf das Foto. Ich kannte mich im Ostteil der Stadt einigermaßen aus, denn seit Beginn meines Studiums hatte ich häufiger Abstecher dorthin gemacht, um ins Theater, in die Oper oder ins Museum zu gehen, oder um einfach diese ganz andere Atmosphäre zu erleben. Außerdem konnte man dann in den zollfreien Intershops einkaufen, Tabak oder Alkohol (auch damals für Studenten wichtige Lebensmittel).

Für einen Besuch standen einem die 25 Mark, die man von West in Ost 1:1 tauschen musste, zur Verfügung. In Westberliner Wechselstuben konnte man aber auch vorab eine dreifache oder vierfache Summe Ost-Mark dafür bekommen. Nach der Maueröffnung sank der Wert der DDR-Währung sogar auf 1:10. Außer Büchern, Noten und Schallplatten gab es im Osten nicht viel Interessantes zu kaufen, aber auch die Ost-Geschäfte reagierten auf den verstärkten

Nach zwei langen Tagen konnte ich die gelben Dinger nicht mehr sehen, außerdem ging der Umsatz zurück, denn die Leute hatten wohl gemerkt, dass man im normalen Supermarkt weit weniger für die begehrte Ware ausgeben musste. Ich hatte aber gut verdient und nutzte die folgende Zeit, um zu sehen, was im Osten der Stadt passierte. Magisterarbeit hin oder her, das war augenscheinlich ein historischer Augenblick, bei dem man dabei sein wollte. Und ich wollte einen Artikel für meine Zeitung schreiben. Außerdem verlangten die Ostberliner Grenzer nun nicht mehr ihre Form von Begrüßungsgeld, nämlich die 25 DM Zwangsumtausch, die man bis dahin für einen Tag Aufenthalt im Osten entrichten musste. Man konnte ganz einfach, zu Fuß oder mit dem

Fahrrad, über die neuen provisorischen



West-Besuch. So erwarb ich an einem Straßenstand der DDR-Plattenfirma »Eterna« sehr billig alle Symphonien von Schostakowitsch und bekam als Zugabe noch den Sampler »Dank Euch, Ihr Sowjetsoldaten« geschenkt. Vielleicht war das auch die Rache für die Bananen ...



Ende November bat mich die Zeitung, doch eine kleine Fotoreportage über den Zustand der Berliner Mauer zu machen. In der Innenstadt war diese schon ziemlich ramponiert und löchrig, in den Außenbezirken war aber fast alles unverändert. Nur die wenigen verbliebenen Grenzposten machten mich bei einer Fahrradtour darauf aufmerksam, dass hier doch Grenzgebiet sei, in das man nur mit einer Sondererlaubnis gelangen durfte. Vorsichtshaber hatte man das Tor in der Mauer auch noch als »Baustelle« deklariert, die nicht betreten werden sollte. Mein provisorischer Presseausweis öffnete mir aber gleich Tür und Tor. Hier war alles noch im Originalzustand: Ein asphaltierter Kolonnenweg für Patrouillenfahrzeuge, eine geharkte Sandfläche, auf der Fußspuren leicht zu verfolgen waren, eine Batterie von Laternen an hohen Masten, dazu Wachtürme mit Scheinwerfern und Bunker rund um West-Berlin. Minen und Selbstschussanlagen, wie sie an der innerdeutschen Grenze zeitweise eingesetzt wurden, gab es in Berlin nicht, und so stand einer Fahrradtour durch den ehemaligen »Todesstreifen« nichts im Weg. Dennoch war es schon eine merkwürdige Situation, auf den Wegen zu radeln, die man früher sonst nur mit mulmigem Gefühl von Besucherplattformen im Westen aus beobachtet hatte. Aber auch einige andere Leute, Westler wie Ostler, waren scheinbar auf die Idee gekommen, das Grenzgebiet zu erkunden. Der Kolonnenweg war zum Rad- und Wanderweg mutiert.

Die weitere Geschichte dürfte bekannt sein. Zunächst kam die West-Mark in die DDR, dann kamen die Haie aus dem Westen, es gab Wahlen, und neben den Haien kamen die West-Politiker. Es sollte aber noch 11 Monate dauern, bis die Grenze, mit



oder ohne Mauer, endgültig der Vergangenheit angehörte. Der »Fall der Mauer« und später die Wiedervereinigung sollten auch für mich wichtig werden, und was das alles mit Korea zu tun hat, folgt im zweiten Teil.



## **Fall der Mauer und Wiedervereinigung, eine Erinnerung – Teil 2 1990: Wiedervereinigung, in Korea**

*Michael Menke*

Spätsommer 1990. Meine akademische Ausbildung war inzwischen beendet, und ich arbeitete als freier Journalist für den Kulturteil einer kleineren Zeitung im Norden Deutschlands. Eigentlich war das mein früherer Traumjob, aber es hatte sich herausgestellt, dass die Kultur auf dem norddeutschen Land eher aus Blaskonzerten und Schützenfesten besteht und man neben der Schreib- auch eine gewisse Trinkfähigkeit benötigt. Außerdem fanden die genannten kulturellen Veranstaltungen fast immer am Wochenende statt, an den übrigen Tagen war wenig zu tun. Mit anderen Worten: Der Traumberuf war, jedenfalls an diesem Ort, ziemlich langweilig.

Es kam mir daher sehr gelegen, dass ein alter Schulfreund, der zum Abschluss seines Jura-Studiums noch ein Auslandspraktikum bei der deutschen Außenhandelskammer in Seoul absolvierte, mir vorschlug, ihn dort zu besuchen. Ich war noch nie in Ostasien gewesen, aber aufregender als die Kultur der norddeutschen Tiefebene würde es dort sicher sein. Ich plante also eine einmonatige Rundreise durch Taiwan, Südkorea und Japan, wobei für Korea die Zeit vom 28. September bis zum 7. Oktober vorgesehen war. Dem geschichtsbewanderten Leser wird damit sofort klar sein, dass damit für mich die am 3. Oktober vorgesehene deutsche Wiedervereinigung in Korea stattfinden würde.

Südkorea war in dieser Zeit noch »ein bisschen anders« als heute: Präsident war der ehemalige General Roh Tae-Woo, und entsprechend gedrückt war auch die Stimmung im Land. Wie die meisten anderen Präsidenten verbrachte auch Roh später einige Jahre im Gefängnis. 1987 hatten die Pro-Demokratie-Demonstrationen begonnen, diese wurden während der Olympiade 1988 fortgesetzt und dauerten bis in die frühen 90er Jahre an. Die Innenstädte waren nicht selten durch Tränengaseinsätze der Polizei vernebelt. Besonders an den Universitäten wurde viel demonstriert, dafür weniger studiert, wie mir Lektoren aus dieser Zeit berichteten, und was ich später selbst erleben sollte.

Es gab bereits etliche Hochhäuser in Seoul und anderswo, diese waren aber durchgehend eintönig und hässlich gebaut. Der Verkehr war noch nicht so intensiv wie heute, nur jeder Zehnte besaß ein Auto (wie übrigens in der DDR auch). Wohnungen und Häuser wurden oft mit Heizöl oder Kohle beheizt. Die Angestellten in Seoul liefen in grauen, eintönigen Anzügen herum, Schüler trugen einen Einheitshaarschnitt, und für Frauen war es verboten, mit nabelfreiem Hemd herumzulaufen, was von der Polizei rigoros kontrolliert wurde. Kurz: Als ich in Seoul ankam, fühlte ich mich

eigentlich ein bisschen wie in Ostberlin. Die Politik (siehe oben) war aber streng konservativ ausgerichtet. Diplomatische Beziehungen hatte man mit Taiwan, nicht mit dem kommunistischen Festland-China, und so wählte ich als günstigste Flugverbindung die taiwanische »China Airlines« aus, die mich für relativ wenig Geld von Amsterdam nach Seoul-Kimpo brachte - in etwa 50 Stunden, mit dreimal umsteigen.

In Süd-Korea lebten damals etwa 1000 Deutsche, die meisten entsandt von Firmen oder Organisationen. Es gab auch schon einige Lektorinnen und Lektoren, die an den Universitäten Deutsch unterrichteten, in dieser Zeit für ein Standardgehalt von 1.000.000 Won, in der Provinz für noch weniger. Ich kann mich aber auch erinnern, dass eine U-Bahn-Fahrkarte in Seoul nur 170 Won kostete. Für Besucher war das Reisen und Wohnen im Hotel sehr billig, es gab aber kaum Touristen. Es gab auch kaum Reiseführer über das Land, mittels derer man sich vorher hätte informieren können. Die Olympischen Spiele lagen nun schon drei Jahre zurück. In den gesamten zehn Tagen, die ich durch das Land reiste, bin ich vielleicht fünf Touristen begegnet.



Der Verfasser am 3. Oktober 1990 vor dem Gebäude der Deutschen Botschaft am Namdaemun. Auf dem linken Banner steht horizontal auf Deutsch geschrieben »Tag der deutschen Einheit«, und auf Koreanisch »Unser Wunsch ist die Wiedervereinigung«. Das rechte Banner ist von einer Versicherung und hat nichts mit Deutschland zu tun.

Ich hörte von meinem Freund, dass für den 3. Oktober eine große »Wiedervereinigung-Party« in der Residenz des deutschen Botschafters geplant war. Weil es so wenige Deutsche im Land gab, galt die Einladung zur Feier allen dort wohnenden oder reisenden Landsleuten sowie Koreanern, die in irgendeiner Form etwas mit Deutschland zu tun hatten.

Am Morgen dieses Tages besichtigte ich Seoul, es war ziemlich ruhig, denn auch in Korea war der 3. Oktober ein Feiertag, der Tag der legendären Staatsgründung des ersten Königreichs. Die deutsche Wiedervereinigung war das bestimmende Thema in den Fernsehnachrichten, fast jeder musste irgendwo davon gehört haben. Ich weiß nicht mehr, wie oft mir an diesem Tag auf der Straße, im Restaurant oder im Taxi mit leuchtenden Augen gratuliert wurde. Ich muss irgendwie sehr deutsch ausgesehen haben, jedenfalls schien man meine Nationalität förmlich zu riechen und viele klopfen mir anerkennend auf die

Schulter oder wollten meine Hand schütteln. 1990, also 37 Jahre nach dem Ende des Koreakriegs, gab es in der südkoreanischen Bevölkerung bestimmt noch einen viel größeren Wunsch nach Kontakten mit Nordkorea als heute, denn viele Verwandte im Norden lebten sicherlich, aber man hatte nichts mehr von ihnen gehört oder gar gesehen. Kontakte mit dem Norden waren streng verboten. Doch mit der Verwirklichung der Wiedervereinigung Deutschlands schien man zu denken: »Die nächsten werden wir sein!«

Als ich das Namdaemun (Südtor) besuchte, sah ich auch das gegenüberliegende Gebäude, in dem sich damals die Deutsch Botschaft befand. Hier hatte man ein großes Spruchband angebracht, mit senkrechten Buchstaben (so wurden damals auch noch die Zeitungen und Bücher geschrieben) auf Deutsch und auf Koreanisch. Dennoch hatte das historische Ereignis dieses Tages aber die koreanische Versicherung, der das Gebäude gehörte, nicht davon abhalten können, ein noch größeres Spruchband für Werbezwecke daneben anzubringen.

Was mir aus diesen Tagen noch in Erinnerung geblieben ist, ist das T-Shirt der koreanischen Modefirma AUTOBAHN mit dem denkwürdigen Aufdruck DEUTSCHLAND EINHEIT IST – AUTOBAHN (leider habe ich kein Foto davon).

Am Abend zog man zur Residenz des deutschen Botschafters in Seoul (dieses Gebäude hat bis heute noch dieselbe Funktion) und die Party konnte losgehen. Die Feier begann mit dem Absingen der deutschen Nationalhymne (allerdings deutlich melodioser als noch im November 1989 auf dem Balkon des Rathauses Schöneberg durch die Gesangstruppe Genscher, Brandt, Kohl, Momper – Walter Momper gab später zu: »Das schlechteste Deutschlandlied aller Zeiten«). Nein, gesungen wurde wunderbar und melodisch, dazu trugen wohl auch die koreanischen Gäste bei, die zahlreich erschienen waren.



Und nun kommen wir zum Abschluss dieser Geschichte: Einer der Anwesenden war an der Germanistik-Abteilung einer Universität südlich von Seoul tätig. Wir kamen ins Gespräch, zunächst ging es wohl um deutsches Bier, dann Autos, und dann fragte er mich, ob ich nicht Lust hätte an seiner Universität zu arbeiten. Meine Antwort muss in der Art von »warum eigentlich nicht?« gewesen sein, jedenfalls zog ich im folgenden Jahr aus der norddeutschen Ebene in das eher bergige Südkorea. Und da bin ich heute noch.



## **Eine Erinnerung an den 9. November 1989**

*Sandra Wyrwal*

Der 9. November 1989 war ein Donnerstag. Ich war 12, Thälmannpionier und ging sechs Tage die Woche in die 6. Klasse der POS »Karl Liebknecht« in Freiberg/Sachsen. Natürlich hatten mich die Bilder des Sommers aus Ungarn und besonders die Szenen aus der Prager Botschaft beschäftigt, welche einigermaßen störungsfrei per »Westfernsehen« über den Bildschirm unseres Schwarz-Weiß-Fernsehers flimmerten. Auf dem Schulhof wurde darüber gesprochen, vor allem wenn wieder ein Mitschüler fehlte. Im Unterricht wurden Fragen ignoriert. Ansonsten gab es die normalen Probleme, welche man als 12-Jährige so hat. Und dann der 9. November. Es war abends nach dem Abendbrot. Ich hatte mich auf das Sofa in unsere gelbe Decke gekuschelt, welche auch heute noch an Herbstabenden für Wärme sorgt, und unser Gamat (kurz für Gasheizautomat) heizte mit dem typischen Gasgeräusch das Wohnzimmer. Meine Großmutter (damals 66) räumte in der Küche auf und klapperte mit dem Geschirr. Seit einiger Zeit konnten wir ARD, ZDF und RTLplus empfangen, was eine nette Abwechslung zu den DDR-Programmen war. Ich saß also allein vorm Fernseher. Es lief RTLplus und Hans Meiser erschien auf dem Bildschirm. Er sagte etwas von: Berlin, Grenze, offen... ich setzte mich auf und begriff nicht sofort den Zusammenhang. Ein Scherz? Ich ging sofort in die Küche und sagte zu meiner Großmutter: »Oma, in Berlin ist die Grenze offen.« - Ihre Antwort: »Quatsch, erzähl nicht so einen Quatsch.« und dann wusch sie weiter das Geschirr ab. Sie glaubte mir nicht. Zurück am Fernseher wechselte ich den Sender. Ich drückte die Knöpfe hin und her, um auf einem anderen Sender mehr Informationen zu erhalten. Ich musste nicht lange suchen und rief nach meiner Großmutter, damit sie es auch sehen und hören konnte. Sie setzte sich auf die Sessellehne, starrte, so wie ich, ungläubig auf die Fernsehbilder. Wir sahen uns stumm an. Die Türklingel riss uns beide aus diesem Moment. Es waren Nachbarn, welche sich mit uns austauschen wollten. Die Hausgemeinschaft war plötzlich auf den Beinen. »Habt ihr schon gehört?«, »Ob das stimmt?«, »Was passiert jetzt?«. Auch mit 12 Jahren spürte ich, dass Veränderungen kommen werden. Am nächsten Tag ging ich wie immer zur Schule. Auf dem Schulweg wurde diskutiert und überlegt, ob eventuell der Unterricht ausfällt. Dem war nicht so. Aber es fehlten einige Mitschüler und auch Lehrer. Einige sah man am Samstag wieder, andere nicht. In den kommenden Wochen fuhren viele nach Hof oder Bayreuth, um sich das Begrüßungsgeld abzuholen. Wir nicht. Wir fuhren mit einem Bekannten in die Tschechoslowakei zum Einkaufen. Dafür musste man vorher Geld tauschen und natürlich den Tag per Entschuldigungsbrief beim Klassenlehrer melden. Das Gesicht meines Klas-

senlehrers (Russisch/Geografie) werde ich nie vergessen, als ich ihm den Entschuldigungsbrief gab. Er las ihn, sah mich grinsend an und meinte »Sandra, ihr könnt ruhig schreiben, dass ihr in den Westen fahrt.« Ich versuchte ihm zu erklären, dass wir wirklich in die ČSSR fahren werden und nicht in den »Westen«. Er glaubte mir nicht und grinste nur weiter. So kam es, dass wir entgegen dem Strom in einem beige-farbenen Trabant im November 1989 über die Grenze DDR-Tschechoslowakei und wieder zurück ohne die üblichen stundenlangen Wartezeiten und Grenzkontrollen fuhren, um Oblaten und Filzstifte zu kaufen, während der Rest der DDR auf dem Weg war, sich 100 DM Begrüßungsgeld abzuholen.

# Forum

---



## **#FEMALE PLEASURE – Weibliche Sexualität rund um den Globus im 21. Jahrhundert**

*Lucia Komesker*

*Am 1. und 5. Juni 2019 fanden zwei Projektstage zum schweizerisch-deutschen Dokumentarfilm #FEMALE PLEASURE (2018) in der Hankuk University of Foreign Studies (HUFS) sowie im Künstleratelier »I Art Seoul« in Noksapyeong statt. Die Projektstage wurden als Bildungsprojekt vom Lektorenprogramm der Robert Bosch Stiftung und der HUFS unterstützt und von mir, der Bosch-Lektorin an der HUFS, Lucia Komesker, initiiert und gemeinsam mit einem 8-köpfigen, studentischen Team durchgeführt.*

### **1. #FEMALE PLEASURE – 5 Frauen, 5 Kulturen, 1 Geschichte**

Die Dokumentation der Schweizer Regisseurin Barbara Miller aus dem Jahr 2018 setzt sich mit weiblicher Sexualität im 21. Jahrhundert aus globaler Perspektive auseinander. Sie porträtiert fünf mutige, intelligente und selbstbestimmte Frauen, die das Tabu des Schweigens und der Scham, das ihnen die Gesellschaft oder ihre religiösen Gemeinschaften mit ihren archaisch-patriarchalen Strukturen auferlegen, brechen. Die Protagonistinnen Deborah Feldman (USA), Leyla Hussein (Somalia), Rukundenashiko (Japan), Doris Wagner (Deutschland) und Vithika Yadav (Indien) setzen sich, über sämtliche gesellschaftlichen und religiösen Normen und Schranken hinweg, mit aller Kraft für sexuelle Aufklärung und Selbstbestimmung aller Frauen ein. Besonders die Dämonisierung der weiblichen Lust durch Religion und gesellschaftliche Restriktionen, die diese Frauen erlebt haben, aber auch Machthierarchien in religiösen und gesellschaftlichen Systemen werden in diesem Zusammenhang thematisiert. Der Film zeigt zudem, welchen hohen Preis die Frauen dafür zahlen – von öffentlicher Diffamierung und Bedrohung bis hin zu Verfolgung und Ausstoßung durch Religionsführer oder Personen ihres ehemaligen Umfeldes. Dabei verfolgt der Film jedoch stets einen positiv vorwärtsgewandten Ansatz (vgl. Presseheft #FEMALE PLEASURE).

#FEMALE PLEASURE ist ein Film, der schildert, wie universell und alle kulturellen und religiösen Grenzen überschreitend die Mechanismen sind, die die Situation der Frau – egal in welcher Gesellschaftsform – bis heute bestimmen. Gleichzeitig zeigen uns die fünf Protagonistinnen, wie man mit Mut, Kraft und Lebensfreude jede Struktur verändern und für Aufklärung und Befreiung in einer hypersexualisierten, säkularen Welt eintreten kann. (zit. n. Presseheft #FEMALE PLEASURE)

## 2. #FEMALE PLEASURE – in Korea

Als Lektorin im Lektorenprogramm der Robert Bosch Stiftung, welches neben der Lehre an der Universität besonders auch interkulturellen Dialog, Persönlichkeitsentwicklung und zivilgesellschaftliches Engagement im Rahmen von Bildungsprojekten fördert, oblag es mir im Studienjahr 2018/2019 ein solches Projekt zu konzipieren und durchzuführen. Inspiriert von den in den letzten Jahren in Deutschland vermehrt aufkommenden Diskursen über strukturellen Rassismus und Sexismus in der Gesellschaft, ist die Rolle der Frau in Südkorea ein Thema gewesen, welches schnell in mein Interesse und meinen Fokus gerückt ist. Dass der Begriff »Feminismus«, sich ihm zuschreibende Bewegungen und Strömungen und die »Metoo«- Bewegung in Korea sehr kontrovers diskutiert werden, habe ich bald gelernt. Wenngleich es zu schwierig war, diese vielschichtigen Themen in nur wenigen Monaten in ihrer Komplexität und Bedeutung in Gänze zu erfassen, bekam ich nach der Auseinandersetzung mit ihnen das Gefühl, dass eine Dokumentation, die von #FEMALE PLEASURE und Sexualität ausgeht, und hierüber zu einem respektvolleren Miteinander beider Geschlechter führen möchte, ein Diskussionsansatz ist, der im öffentlichen Raum noch wenig verbreitet ist.

So wurde die Dokumentation #FEMALE PLEASURE Ausgangspunkt zur Gestaltung zweier Projektstage, die ich mit einer Gruppe von 8 engagierten Studierenden organisierte. Dass sich überhaupt 8 Studierende (6 junge Frauen und 2 junge Männer aus meinen Kursen) zur Hilfe bei der Organisation für das Projekt meldeten und stetig dabei blieben, mich bei zentralen Fragen unterstützen und in professioneller Art und Weise den kompletten Film übersetzten und die koreanischen Untertitel erstellten, neben all ihren universitären und alltäglichen Verpflichtungen, wertete ich als positives Zeichen für die Wahl des Films und des Themas.

## 3. Die Projektstage – 01. Juni 2019 HUF5; 05. Juni 2019 | Art Seoul

Die Projektstage hatten zum Ziel Studierende, Interessierte und Menschen aus dem zivilgesellschaftlichen Bereich zusammen zu bringen und ihnen einen respektvollen und geschützten Raum zu bieten, in dem sie über den Film sowie über ihre eigenen Erfahrungen zum Thema sprechen konnten. Den Beginn beider Tage bildete das zweisprachige (en./kor.) Filmscreening von #FEMALE PLEASURE, worauf anschließend ein Diskussionsnachmittag/-abend gestaltet wurde. So hielten 2 Studierende aus dem Organisationsteam beispielsweise Impulsvorträge über »Feminismus in Korea« aus ihrer persönlichen Perspektive und ihre Motivation, das Projekt mitzugestalten. In Kleingruppen und im Plenum wurden daraufhin Fragen aus und zum Film diskutiert, Ergebnisse aus den Gruppen festgehalten und in einem Rundgang und einer Abschlusspräsentation für alle Gruppen zugänglich gemacht.

Kurzfristig sollten die TN über die geschilderten Situationen von Frauen in unterschiedlichen Ländern etwas lernen (und welche Parallelen sich zwischen ihnen ziehen lassen). Außerdem hatten sie die Gelegenheit, die angesprochenen Themen auf den eigenen Lebenskontext und die koreanische Gesellschaft zu beziehen. Allen TN sollte die Chance gegeben werden, mit anderen Interessierten offen und geschützt ins Gespräch kommen zu können und sich in der Auseinandersetzung mit diesem sensiblen Thema bestärkt, nicht allein und nicht beschämt zu fühlen. Langfristig sollte die Perspektive der TN auf das Thema »Feminismus« und die Bedeutung dieses Begriffs erweitert werden. Ziel war es auch die TN zu ermutigen, ihre eigene sexuelle Sozialisation und Identität zu reflektieren und zu hinterfragen. Fragen, die dazu anregen sollten und die in den Kleingruppen diskutiert wurden, lauteten beispielsweise:

- »What factors in society influence how we (can) live our sexuality? – 사회의 어떠한 요소가 우리의 성과 성생활에 영향을 미친다고 생각하시나요?«
- »Does Porn have other potentials than stereotyping or reproducing pictures of subordinate women and serving male's lust? – 여성은 종속적이고 남성의 욕구를 채우기 위해 존재한다는 편견을 세우고 그런 이미지를 재생산하는 것 외에 포르노가 가지는 다른 가능성은 없을까요?«
- »What is ›shame‹? How does it work? (How) Can we get shame resilient? – 수치심이란 무엇이고 어떻게 작동할까요? 수치심에서 어떻게 벗어날 수 있을까요?«

Teilnehmende am 1.6.2019 in der HUFSS waren Studierende der Hankuk University of Foreign Studies (Austauschstudierende, wie koreanische Studierende), Studierende der Yonsei University, Korea University, Seoul National University, und der Busan University of Foreign Studies. Das zweite Screening fand im Artspace in der Seouler Innenstadt am 5. Juni 2019 statt. Es wurde besonders von Teilnehmenden aus dem NGO-Bereich und internationalen Organisationen und von koreanischen Studierenden der Ehwa-Frauenuniversität besucht. Insgesamt haben 60 Personen an den Projekttagen teilgenommen.

#### 4. Rückmeldungen von Teilnehmenden

Aus den Evaluationsbögen der Teilnehmenden und aus persönlichen Gesprächen habe ich Rückmeldungen gesammelt, die mich in der Annahme bestätigen, dass das Projekt als erfolgreich bewertet werden kann: Es hat ein wichtiges, aktuelles, globales und für die Studierenden und TN interessantes Thema aufgegriffen. Ich lasse diese Aussagen abschließend für sich stehen:

*»Looking at the topic [women's rights] from a perspective of sexuality and female pleasure was a new, different and good approach to address issues that affect us all [men and women in society].« – Yujin, Seoul*

»I thought it was just me. I felt so alone before. I am so happy to have had the chance to meet people who are also interested in this topic.« – Hea In, Seoul

»This is the first time that I don't feel ashamed talking about sex in a public space. Or to actually say something about it.« – Girl from Ehwa Women's University

»Before taking part in the symposium, I always felt angry and powerless. Now I feel encouraged, heard and motivated.« – Chaejeong (채정), Busan

»It was so healing to hear the international women's stories and struggles. I realized they are actually the same ones that I have, just in a different dress.« – anonymous

»I was raised by a fantastic and emancipated mother, which is probably why I am here today – I am not really sure how to address this topic with my male friends. We are struggling, too.« – William, Chicago

»We're in need for safe places to talk about this.« – Youngwon, Seoul

Und last but not least, mein persönlicher Favorit:

»I finally realized that I don't have to try to be the good girl.« – anonymous

## 5. Impressionen

Anmerkung: Nicht alle der insgesamt 60 Teilnehmenden am 1. und 5. Juni waren mit der Aufnahme und Veröffentlichung von Fotos einverstanden. Daher finden sich auf den folgenden Fotos nur Gesichter der Teilnehmenden, die mir ihr Einverständnis dazu gegeben haben.

### Quellen

Presseheft: <https://static1.squarespace.com/static/5b432cd996d4557961ed4042/t/5b633c99758d46547f59d3f7/1533230307262/Presseheft+%23FEMALE+PLEASURE+Locarno+Final+Website.pdf>

Für weitere Informationen: <https://www.femalepleasure.org/deutsch>





# Keine Zeit für Geschichte Probleme mit Geschichtslektionen im Sprachunterricht

Thomas Kuklinski-Rhee

*Der Autor macht als passionierter Gelegenheitshistoriker immer wieder enttäuschende Erfahrungen mit Geschichtsthemen im Sprachunterricht. Ganz ähnlich sein Fazit nach fünf Semestern als Dozent für Sportgeschichte: normalerweise interessieren sich koreanische Studenten, die sich nicht auf Geschichte spezialisieren, also auch Sprachstudenten, nicht für historische Themen. Selbst die spannendsten historischen Fragen mit direkten Anknüpfungspunkten an die eigene Lebenswelt lassen sie kalt. Dass dahinter vermutlich bereits etablierte Narrative stecken, die nicht infrage gestellt werden sollen, wird anhand von drei Beispielen illustriert: Schildkrötenschiffe als schwimmende Särge, die koreanische Gesellschaft als schuldloses Opfer des koreanischen Bürgerkriegs, für den beide Seiten jede Verantwortung abstreiten, und die Fake-Legende über die Entstehung des Taekwondos, die in Korea bis heute offizielle Darstellung ist – nur in Korea.*

## 1. Geschichtsfrust im Sprachunterricht

Historische Betrachtungen über Deutschland und die deutschsprachigen Länder sind ein fester Bestandteil des zur Sprachausbildung gehörenden Landeskundeunterrichts. Und welcher Kursleiter (KL) erzählt nicht gern mal stolz von grandiosen Leistungen wie Wiederaufbau, Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit oder der friedlichen, alle Seiten überraschenden und unfassbar reibungslos verlaufenen Wiedervereinigung? Doch der durch persönliche Anekdoten angereicherten Mitteilungsfreude des Impulsgebers steht leider allzu oft eine kollektive Teilnahmeblockade aufseiten der Teilnehmer (TN) entgegen, wie die langjährige Erfahrung zeigt. Mehrere forsche Versuche, TN für eine lebhaftere Geschichtslektion zu begeistern, wie z.B. die Lektion »In der BRD wurde die Demokratie eingeführt« im Lehrwerk *Menschen B1*, trafen auf ziemlich desinteressierte TN, die bei Themen wie »Tourismus« oder »Veranstaltungen« sehr viel aufmerksamer und engagierter waren.<sup>1</sup>

Möglicherweise sind die Geschichtslektionen in den einschlägigen Lehrwerken ja einfach zu langweilig gestaltet? Einmal versuchte ich es mit einem Comic-Strip über Martin Luther, den ich in einem mir unbekanntem Landeskunde-Buch im Goethe-Institut Seoul gefunden hatte. Doch auch damit war das Interesse der TN nicht wirk-

---

<sup>1</sup> Braun-Podeschwa et al. (2015), S. 137-140. In diesem Kurs arbeitete eine Austauschstudentin aus Frankreich als einzige TN bei dem Thema wirklich produktiv mit. Dieselbe Beobachtung konnte übrigens bei Lektion 18 über »Politik und Gesellschaft« (S. 109-114) gemacht werden.

lich zu wecken. Die entsprechenden Fragen wurden unwillig und beeindruckend wortkarg beantwortet, niemand wollte genaueres über die damalige Zeit und die Situation der Kirche, Luthers und seines Gastgebers wissen. Klare Sache: wenn nicht mal mehr Comics helfen, muss es am Thema liegen.

## 2. Ist Geschichte einfach langweilig?

Einerseits ist es verständlich, wenn das Auswendiglernen zusammenhangloser Datenbanken keine schiere Begeisterung auslöst. Mit ein wenig Pech kennt man diese Situation aus der eigenen Schulzeit, und mit ein wenig Glück für die TN will man ihnen das heute möglichst ersparen. Wenn man unter »Geschichte« aber das Rekonstruieren und kritische Beurteilen kausaler Zusammenhänge versteht, eröffnet sich ein komplexes, gar kreatives Aufgabenfeld mit Anknüpfungspunkten an die eigene Lebenswelt. Sollte das nicht Hoffnung machen auf interessierte Studenten und lebhaftige Beteiligung?

Die Erfahrung, dass Geschichte plötzlich interessant sein und geradezu Spaß machen kann, hat der Autor selbst machen dürfen, als er bei der Partizipation an einer vorgeblich seit langem etablierten Tradition (Taekwondo) immer wieder auf Ungeheimheiten stieß, die sich nicht wegerklären ließen.<sup>2</sup> Der aufkeimende Verdacht, dass hinter der brüchigen Fassade wie in Platons Höhlengleichnis eine ganz andersartige, sehr viel komplexere Wahrheit verborgen sein müsste, führte zu einer langjährigen, historiologischen Beschäftigung mit dem Thema, die schließlich in eine Doktorarbeit mündete (Kuklinski-Rhee 2010), was wiederum eine Beschäftigung als Dozent für Sportgeschichte ermöglichte. So hatte ich Gelegenheit, zwei Semester lang »Geschichte der Sportindustrie« im Studiengang Sportbusiness an der Hanyang-Universität (HYU) und drei Semester lang »allgemeine« bzw. »globale Sportgeschichte« für angehende Sportlehrer und -manager an der staatlichen Sportuniversität (KNSU) zu unterrichten. Die Kurse waren an der HYU zweistündig, an der KSNU erst zwei-, später dreistündig am Stück und hatten jeweils um die zwanzig TN. Die Tragweite der Tatsache, dass ich keine Fachstudenten der Sportgeschichte unterrichtete, wurde mir erst gegen Ende wirklich klar.

## 3. Sportgeschichte: ein Drama

Aufgrund sehr limitierter Koreanisch-Kenntnisse beschränkte ich meine Unterrichtssprache weitgehend auf Englisch, die TN durften aber Koreanisch benutzen, auch bei ihren Referaten. Denn die waren nicht für mich gemacht, sondern für die anderen TN. An der Sprache wird es also nicht gelegen haben. Sportgeschichte ist für mich

---

<sup>2</sup> Die wichtigste Ungereimtheit war und ist bis heute, dass es aussieht und sich anfühlt wie japanisches Karate, dass aber alle koreanischen Trainer behaupten, es sei etwas ganz anderes.

spannend wie ein guter Krimi, und ich erwartete bei den Studierenden nicht weniger als ein Feuerwerk der Erleuchtung. Niemand wusste etwa vorher, dass hinter *Adidas* und *Puma* zwei zerstrittene Brüder standen und wie Horst Dassler jahrelang Olympia und Fußball beherrscht hatte, wie der Newcomer *Nike* seit Los Angeles 1984 dank Guerilla-Marketing, japanischen Schuhen und Dasslers Tod (und, zugegeben, Michael Jordan) *Adidas* verdrängen konnte oder dass (und wie genau) IOC und FIFA bis ins Mark korrupt waren.<sup>3</sup> Dennoch sprang der Funke einfach nicht rüber, wollte sich die Begeisterung über historische Zusammenhänge bei den TN nicht recht entfalten lassen. Selbst Themen, die im direkten Bezug zu Korea und der koreanischen Sportwelt standen, ließen sie vergleichsweise kalt.<sup>4</sup>

Das Thema »Olympische Sommerspiele in Seoul 1988« etwa wurde abgehakt wie ein lästiges Pflichtprogramm, das daueraktuelle Thema »Doping« gar nicht erst angetastet. Niemand wollte ein Referat dazu machen, außer von mir gab es keinen Redebeitrag. Besonders kurios: der weltweit wohl berühmteste Fall der Dopinggeschichte, Ben Johnsons Disqualifikation nach seinem sensationellen 100-Meter-Sieg in Seoul 1988 bei einer Traumzeit von 9,79 Sekunden (2019 reichten 9,76 Sekunden für den Weltmeistertitel), war den TN völlig unbekannt. Niemand hatte je das Siegerfoto gesehen, wie Johnson damals mit ausgestrecktem Zeigefinger über die Ziellinie getrabt war und so vermutlich einige Hundertstel verschenkt hatte. (Nun gut, die TN waren damals noch gar nicht geboren. Aber war wirklich noch niemand darüber gestolpert, etwa auf YouTube?)

Mein persönliches Fazit nach fünf Semestern redlichen Bemühens: die Leute wollen über die Vergangenheit, inklusive die sie selbst betreffende Geschichte, gar nicht genau Bescheid wissen. Jedenfalls sogenannte »normale« Leute, die eher darum kämpfen, eine Lebensnische in der Gesellschaft zu finden als diese zu verändern. So erklärte mir ein TN frank und frei, dass er sich für Sportgeschichte eigentlich

3 Diese und andere Themen aus der Sport-Zeitgeschichte fassen etablierte Sporthistoriker leider nur sehr behutsam an, wenn überhaupt. Tiefere Einblicke verdanken wir investigativen Journalisten wie vor allem Andrew Jennings, der mehrere Bücher über das IOC und die FIFA veröffentlicht hat, und Kollegen aus seinem Umfeld wie etwa dem Sportchef der Süddeutschen Zeitung, Thomas Kistner, oder dem Freelancer Jens Weinreich. Siehe als zentralen Info-Port seinen Blog <https://www.jensweinreich.de/>. Des Autors eigener, bescheidener Beitrag dazu bestand darin, Jennings Anti-FIFA-Buch »FOUL!« (2006) ins Deutsche übersetzt zu haben. Inzwischen sind dank dem Whistleblower Rui Pinto und den von ihm 2016 ausgelösten »Football Leaks« Millionen neuer Dokumente aufgetaucht, die die Sportgeschichtsschreibung noch jahrzehntelang beschäftigen werden.

4 Einige Beispiele: Warum sind westliche Ballspiele (Baseball, Fußball) so viel beliebter als traditionelle koreanische Sportspiele (Ssireum, Taekkyon, Tauziehen)? Welchen Einfluss hatte die japanische Kolonialzeit auf Sport in Korea (Schulen, Universitäten)? Warum gibt es seitdem Judo (*Yudo*, 유도) und Kendo (*Kumdo*, 검도) in Korea, Karate und Jujutsu/Aikido aber nicht? (Dafür Taekwondo und Hapkido?) Wie hat es eine Militärdiktatur ein Jahr nach einem weltweit für Entsetzen sorgenden Massaker an der eigenen Bevölkerung geschafft, 1981 das Wirtschaftswunderland Japan bei der Bewerbung um die Olympischen Spiele 1988 auszustechen? Und wieso hat das bei der gemeinsam ausgerichteten Fußballweltmeisterschaft 2002 nicht auch funktioniert? Inwiefern hat Seoul 1988 die (süd)koreanische Gesellschaft verändert? Oder die WM 2002? Wieso ist Taekwondo seit 1988 (Demonstrationssport) olympisch, das viel beliebtere Karate (weltweit ca. 100 Mio. Anhänger; Taekwondo hat max. 80 Mio.) dagegen nicht (erst ab Tokio 2020)?

gar nicht interessierte und den Kurs nur ausgewählt hatte, weil er gern einmal Englischunterricht bei einem Ausländer haben wollte. Als mir der Lehrauftrag schließlich nach universitätspolitischen Machtverschiebungen nicht mehr verlängert wurde, verstand ich es als Trennung im gegenseitigen Einverständnis und wandte mich wieder ganz dem Fremdsprachenunterricht zu.

Mein kleines Abenteuer als Jäger der verborgenen Dokumente könnte nun als rein persönlicher Fehlschlag abgetan werden. Meiner Ansicht nach verbirgt sich dahinter allerdings ein systematischer Punkt: die Abwehrhaltung gegenüber historischer Aufklärung rührt vermutlich daher, dass ein bereits etabliertes Verständnis über die Zusammenhänge nicht infrage gestellt werden soll. Diese These sei anhand von drei Beispielen erläutert.

#### 4. Kamikaze-Schildkröten

Jedes Kind in Korea kennt die berühmten Schildkrötenschiffe (*Geobukseon*, 거북선), mit denen der Nationalheld Admiral Yi Sun-sin Ende des 16. Jahrhunderts die japanische Invasion unter Toyotomi Hideyoshi im sogenannten Imjin-Krieg zurückwarf. Überall gibt es Bastelsätze und Miniaturmodelle, und mancherorts gibt es eins in Lebensgröße zu bestaunen oder gar zu beklettern. Jeder Koreaner weiß, wie damals die zahlenmäßig weitaus überlegene japanische Flotte besiegt wurde.<sup>5</sup> Mit zwei Segelmasten und einer Mannschaft von rund 80 Ruderern waren sie flexibel einsetzbar, dank eisenverstärktem Rammsporn am Bug konnten sie feindliche Schiffe zum Kentern bringen, die rund 50 Soldaten konnten ihre rund 30 Kanonen an Bord in alle Richtungen zugleich abschießen, inklusive nach vorn und hinten, und die Vollpanzerung sorgte zusammen mit den aus dem Dach herausragenden Eisenspitzen, die möglicherweise bewegt werden konnten, für einen Rundumschutz nicht nur gegen den Beschuss feindlicher (leichter) Artillerie, sondern auch gegen die Gefahr des Aufenterns. Das war eine beliebte Taktik der Japaner, deren Schiffe selbst nur leichte Bewaffnung aufwiesen, dienten sie doch vor allem zum Truppentransport. Im Handgemenge waren die Samurai unschlagbar.

Doch man stelle sich nur einmal die dicke Luft im Inneren des Schildkrötenbauchs vor, Jahrhunderte vor der Erfindung der Klimaanlage. Anstelle von Fenstern zum Durchzug gab es allenfalls Schießscharten, aus denen der durch die mit einem Höllenlärm abgefeuerten Kanonen entstandene, scharfe Schießpulver-Qualm kaum entweichen konnte. Auch die Toilettenhygiene muss ein dringendes Problem gewesen sein; normalerweise erledigte das damals die Reling, doch wenn niemand reingelassen wird, darf ja sicherlich auch keiner zum Austreten raustreten. Vermutlich war das alles nur auszuhalten, weil es ein viel gewichtigeres Problem gab: das reine Überle-

<sup>5</sup> Was mir neulich mein Sohn bestätigt hat. Offenbar wurde es irgendwann in der Schule erklärt, er wusste aber nicht mehr, ob es in der Grund- oder Mittelschule war.

ben. Denn wie sah die erfolgreiche Kampfstrategie einer Handvoll Schildkrötenschiffe angesichts einer erdrückenden Übermacht aus? Mit Vollgas rein in die Mitte und dann aus allen Rohren in alle Richtungen ballern, bis es keine Munition oder Ziele mehr gab.<sup>6</sup> Oder bis das eigene Schiff sank.

Es waren also im Grunde Selbstmord-Missionen im Einsatz gegen Japan, rund dreihundertfünfzig Jahre vor den berühmten, japanischen Selbstmord-Kampfpiloten. Es mag geteilte Meinungen darüber geben, ob die Bezeichnung »Kamikaze« auch in diesem Fall gerechtfertigt wäre, da die Schiffe nicht zu diesem Zweck gebaut worden waren. Schildkrötenschiffe waren ursprünglich Defensivseinheiten, die aggressive Einsatzvariante war eine aus der lebensbedrohlichen Not heraus geborene Entdeckung. In jedem Fall waren es schwimmende Särge, riskanter noch als die deutschen U-Boote im Zweiten Weltkrieg, von denen über 90% verloren gingen.<sup>7</sup> Dagegen wurden sämtliche der geschätzt sieben oder acht damals eingesetzten Schildkrötenschiffe bis zum Ende der Hideyoshi-Invasion versenkt.<sup>8</sup> Diese fatale Wendung der Heldengeschichte wird den Kindern in der Regel vorenthalten. Wenn sie älter werden, wollen die wenigsten ihre lieb gewonnene Kindheitserinnerung zerstören und blocken kritische Nachfragen dazu kategorisch ab.<sup>9</sup>

## 5. Krieg ohne Schuld

Kaum ein Ereignis hat das moderne Korea stärker geprägt als der Koreakrieg. Auf beiden Seiten herrschen sensible Opfer-Narrative darüber, wie er zu verstehen sei (und wie nicht), und schon die Kleinsten wissen es: Schuldig sind immer die anderen. Angeblich gehört zu den größten inneren Widerständen, die ein nordkoreanischer Überläufer zu überwinden hat, wenn er oder sie die südkoreanische Lebensweise kennenlernt, zu akzeptieren, dass nach Lage unabhängiger (Moskauer) Archive Kim Il-sung persönlich der Initiator der militärischen Kampfhandlungen war (Cumings 2005, 251; Lenkov 2013, S. 10; Frank 2014, S. 45f.). Und auch Südkoreaner mussten in den vergangenen Jahren umlernen. In prä-demokratischen Zeiten hieß es noch, dass der Guerilla-Terror vor dem eigentlichen Krieg von Nordkorea aus verursacht worden sei (z.B. Lee 1984, S.380). Seit im September 2000 eine erste Kommission und am 1. Dezember 2005 die *Korean Truth and Reconciliation Commission* (KTRC) zur Untersuchung von Massakern an Zivilisten im Zusammenhang mit dem Koreakrieg eingerichtet wurden, sind zahllose Massaker an hunderttausenden Menschen bekannt geworden, die Südkoreaner ihren südkoreanischen Mitbürgern angetan und bis dahin als Mordtaten nordkoreanischer Verbände verschleiert worden waren (Cumings

6 So beschreibt der große Admiral Yi selbst den Einsatz: »Das Schiff kann mitten unter einige hundert Feinde vordringen und sie unter Beschuss nehmen ...« (Bak 1977, S. 35; vgl. auch Hawley 2005).

7 Vgl. die Zahlen in <https://de.wikipedia.org/wiki/U-Boot-Krieg#Verluste> (November 2019).

8 Siehe [https://de.wikipedia.org/wiki/Seeschlacht\\_von\\_Chilcheonryang](https://de.wikipedia.org/wiki/Seeschlacht_von_Chilcheonryang) (November 2019)

9 Mein Sohn aus dem obigen Beispiel etwa wusste nichts davon und will es bis heute nicht.

2010, S. 201f.; siehe auch Cumings 2005, S. 245). Wahlweise werden für die Verbrechen Behörden der Syngman-Rhee-Regierung oder rechts- oder linksextreme Gruppierungen verantwortlich gemacht, je nachdem, wer gerade in der Region, in denen die Verbrechen stattfanden, das Sagen hatte. Grundsätzlich hat sich das Bild also nicht sehr geändert: Die eigentlich friedliche Gesellschaft als Opfer aus dem Ruder gelaufener Randgruppen.

Üblicherweise wird der Koreakrieg auf die Konfrontation von Militäreinheiten verschiedener Nationalitäten fokussiert (vgl. z. B. Stöver 2013). Das hat den Vorteil, dass die Verantwortlichkeiten klar geregelt sind. Doch der Bürgerkrieg zwischen Vertretern verschiedener sozialer Überzeugungen (Cumings 2010, S. 65) fand im ganzen Land statt und begann lange vor dem Einfall der nordkoreanischen Armee am 25. Juni 1950. In vielen Fällen hat es den Anschein, dass das Durcheinander der militärischen Abschlachtereie ausgenutzt wurde, um selbst unmenschliche Grausamkeiten zu begehen, ohne dafür geradestehen zu müssen. Dahinter steht eine erschreckende Intoleranz gegenüber Andersdenkenden und eine dramatische Ignoranz ihrer Rechte und Bedürfnisse, wie es vielleicht nur in einer neokonfuzianischen Tradition möglich ist, wo sich das Verantwortungsgefühl auf die eigene Familie oder den eigenen Bewegungsspielraum beschränkt. Diese von manchen Kulturtheoretikern missverständlicherweise »kollektivistisch« genannte In-Group-Ideologie steckt bis heute tief im Herzen beider koreanischer Gesellschaften, sie hält Familien, Vereinigungen und Firmengiganten genauso zusammen wie das Politbüro in Pjöngjang. Im In-Group-Denken selbst steckt, wenn nicht die ganze, so doch ein Großteil der Verantwortung, nach dem Schema: »Eigentlich ist es nicht richtig, ich tue es aber für die Gruppe«. Das mag in vergangenen Jahrhunderten in gewissen Situationen funktioniert haben, in einer modernen, vernetzten Welt ist es aber anachronistisch, unfair und undemokratisch.<sup>10</sup> Solange indessen der Zusammenhang zwischen Gruppendenken und mangelhaftem Verantwortungsbewusstsein nicht durchschaut wird, wird sich an der Opfernarrative vermutlich nicht viel ändern.

## 6. Tödlich langweilige Kunst

Taekwondo (TKD) ist laut Angaben von offizieller Seite aus Jahrhunderte, wenn nicht Jahrtausende, alten koreanischen Bewegungslehren wie Subak und Taekkyon entstanden.<sup>11</sup> Dieses Narrativ war nützlich, um TKD olympisch zu machen, und zwar in

<sup>10</sup> Selbstverständlich hat dieses Denken nicht nur Nachteile. Man spürt die Vorteile davon direkt am eigenen Leib zum Beispiel in öffentlichen Saunen, wo man komplett in Ruhe gelassen wird, oder im Noraebang. Die Nachteile offenbaren sich bei gewünschter Isolation trotz erzwungener Interaktion, v.a. im Straßenverkehr oder im ÖPNV, wo alten Leuten etwa viel seltener freiwillig Platz angeboten wird, als man es in einer auf Seniorität aufbauenden Gesellschaft erwarten sollte.

<sup>11</sup> Siehe die entsprechenden Sektionen auf den Webseiten der einschlägigen koreanischen Taekwondo-Verbände *Korea Taekwondo Association* (KTA), *Kukkiwon* und *World Taekwondo* (WT) (Stand Oktober 2019). Weniger einflussreiche Verbände, die in ganz andersartigen politischen Umfeldern agieren, wie etwa die

Seoul 1988 und Barcelona 1992 als Demonstrationssport, seit Sydney 2000 dann auch im offiziellen Programm. Und der Olympiastatus hilft bis heute, den Kampfsport in kommerziellen Sportschulen an eine zahlungswillige Gefolgschaft zu verkaufen. Doch das ist alles nur Dichtung ohne Wahrheit. TKD stammt ursächlich vom japanischen Karate ab, das selbst noch keine 100 Jahre alt ist (Funakoshi 1993). Die bis heute gerühmten TKD-Pioniere haben Karate während der japanischen Besatzungszeit in Japan (z.B. Lee Won-kuk, Choi Hong-hi) oder in der japanisch besetzten Mandschurei (Hwang Kee) gelernt und nach der Befreiung nach Korea gebracht. Aus durchaus nachvollziehbaren Gründen hat man nach einem anderen Namen und einer anderen Legende gesucht und ist schnell fündig geworden. Taekkyon ist in der Tat ein traditionelles koreanisches Kampfspiel, doch es hat mit TKD etwa so viel zu tun wie Emoticons mit ägyptischen Hieroglyphen: funktionell ähnlich, doch ohne kausale Verknüpfung.

Das Schweigegelübde über die wahren Ursachen wurde erst in den 1990er Jahren allmählich brüchig (Kim 1991; Gu 1992, 1993/94; Capener 1995; Kang & Lee 1999), und seit der Jahrtausendwende sind umfassende Studien von westlichen Journalisten und Forschern mit belastbaren Dokumenten, Fotos und Interview-Aussagen erschienen, die kaum noch Zweifel lassen (Gillis 2008; Moenig 2015; Rubbeling 2017). Das Auffällige ist nun, dass sich diese Erkenntnis in westlichen Kreisen durchgesetzt zu haben scheint (siehe z.B. die entsprechenden, landessprachlichen Wikipedia-Einträge), von koreanischer Seite indessen kaum zur Kenntnis genommen wird. Gillis Buch, das u.a. auf Interviews mit dem Schöpfer des Namens »Tae Kwon Do« beruht, ist in mehrere Sprachen übersetzt worden, darunter Spanisch, Portugiesisch und Griechisch, weitere (Polnisch, Russisch) sind in Arbeit.<sup>12</sup> Doch jahrelange Versuche, einen koreanischen Verleger dafür zu finden, schlugen kläglich fehl. Auch Moenigs Dissertation mit seinen detaillierten, historischen Technik-Vergleichen zwischen Karate und TKD hat mit *Routledge* einen erstklassigen, internationalen Verleger gefunden; in Korea jedoch wird der TKD-Professor von der Youngsan-Universität sein eigenes Buch nicht finden können. Gar nicht zu reden erst von dem Hamburger Gymnasiallehrer Rubbeling, dessen in deutscher Sprache veröffentlichtes Buch das vermutlich weltweit umfassendste Werk über Taekkyon ist, Korea inklusive. Doch welcher Athener will schon Eulen einkaufen? In keinem anderen Land der Welt gibt es so viele akademische TKD-Gelehrte an so vielen akademischen Instituten wie in Südkorea; doch die historische Aufarbeitung des eigenen Fachgebietes ist bei offiziellen Verbänden auch nirgends so mangelhaft.

---

*International Taekwon-Do Federation* (ITF) oder die *Deutsche Taekwondo-Union* (DTU), spinnen dieses Garn nicht mit.

<sup>12</sup> Der Autor hat selbst die deutsche Übersetzung übernommen; siehe Gillis 2017. Allein in der deutschsprachigen TKD-Szene sind über 500 Exemplare verkauft worden, das englische Original geht weit in die tausende.

## 7. Ende der Geschichte

Die drei angesprochenen Beispiele illustrieren, dass dort, wo einseitige Narrative, Sichtweisen, Perspektiven oder Vorurteile (oder wie immer man das bezeichnen möchte) fest verankert sind, kaum eine Bereitschaft zu ihrer kritischen, historischen Überprüfung vorhanden ist. Jedenfalls nicht bei »normalen« Menschen, zu denen auch unsere TN gehören. Freilich überrascht das nicht, das findet man überall, so funktioniert nun einmal der Mensch auf diesem Planeten. Aber das macht im Umkehrschluss deutlich, dass dort, wo Widerstände gegen historische Betrachtungen auftauchen, feste Narrative den Weg einer Neuinterpretation versperren.

Könnte also darin der Grund für die Unbeliebtheit von Geschichtslektionen im Fremdsprachenunterricht liegen – weil die TN ihre alten Vorurteile nicht verlieren wollen? Oder zumindest befürchten, mit deren möglicher Unangemessenheit konfrontiert zu werden? Es läge auf der Hand. Doch ich hoffe es nicht. Vielleicht ist mein Unterricht einfach nur zu langweilig.

## Quellen

- Braun-Podeschwa, J., Habersack, Ch. & Pude, A. (2015). *Menschen B1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. München: Hueber.
- Capener, S. (1995). Problems in the Identity and Philosophy of Taekwondo and their Historical Causes. *Korea Journal*, Bd. 35, Nr. 4 (Winter), 80-94. Als pdf (Oktober 2019): [http://www.teamusa.org/~-/media/USA\\_Taekwondo/Documents/Coaching/ACQuiz/History%20of%20Taekwondo.pdf](http://www.teamusa.org/~-/media/USA_Taekwondo/Documents/Coaching/ACQuiz/History%20of%20Taekwondo.pdf)
- Cumings, B. (2005). *Korea's Place in the Sun. A Modern History, updated edition*. New York, London: W. W. Norton & Company.
- Cumings, B. (2010). *The Korean War. A History*. New York: Modern Library.
- Frank, R. (2014). *Nordkorea. Innenansichten eines totalitären Staates*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Funakoshi, G. (1993). *Karate-Do: Mein Weg*. Heidelberg: Kristkeitz Verlag.
- Gillis, A. (2008). *A Killing Art: The Untold History of Tae Kwon Do*. Toronto: ECW Press.
- Gillis, A. (2017). *Tödliche Kunst: Die verborgene Geschichte des Tae Kwon Do*. Dortmund: Verlag W. Peters.
- Gu H. (1992). *Wer hat Angst vor der Wahrheit? Über Taekwondo und seine Geschichte*. (Nicht auf übliche Weise veröffentlicht; persönlich verteilte und online gestellte Schrift.) Zugriff Oktober 2019: <http://taekkyon.de/Direktdownload/docs/wer%20hat%20angst%20vor%20der%20wahrheit.pdf>
- Gu H. (1993/94). *Aggression, Nationalismus und Kampfsport in Ostasien*. Diplomarbeit Uni Hamburg, WS 1993/94. Zugriff Oktober 2019: [http://www.argedon.de/akka/t\\_lehre/his\\_k.htm](http://www.argedon.de/akka/t_lehre/his_k.htm)
- Hawley, S. (2005). *The Imjin War: Japan's Sixteenth-Century Invasion of Korea and Attempt to Conquer China*. Seoul: Royal Asiatic Society-Korea Branch.
- Jennings, A. (2006). *FOUL! The Secret World of FIFA: Bribes, Vote Rigging and the Ticket Scandals*. London: Harper.
- Kang, W.-S. & Lee, K.-M. (1999). *A Modern History of Taekwondo*. Seoul: Bokyung Moonhwasa. Zugriff Oktober 2019: [http://www.martialartsresource.com/anonftp/pub/the\\_dojang/digests/history.html](http://www.martialartsresource.com/anonftp/pub/the_dojang/digests/history.html), sowie als pdf-Datei: [http://www.stanford.edu/group/Taekwondo/documents/tkd\\_history.pdf](http://www.stanford.edu/group/Taekwondo/documents/tkd_history.pdf).
- Kim, Y.-O. (1990). *Principles Governing the Construction of the Philosophy of Taekwondo* (태권도철학의구성원리). Seoul: Tongnamu.
- Kuklinski-Rhee, T. (2010). *Introduction and Transition of Taekwondo in Germany (1960 – 2000)*. Dissertation Sportgeschichte, KNSU, Februar 2010. Zugriff Oktober 2019: <https://www.scribd.com/document/35143973/Dissertation-Final>

- Lankov, A. (2013). *The Real North Korea. Life and Politics in the Failed Stalinist Utopia*. New York: Oxford University Press.
- Lee, K.-B. (1984). *A New History of Korea. Translated by Edward W. Wagner with Edward J. Shultz*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Moenig, U. (2015). *Taekwondo – From a Martial Art to a Martial Sport*. London: Routledge.
- Rubbeling, H. (2017). *Taekkyon – Wie Wasser und Wind*. Hamburg: Books on Demand.
- Stöver, B. (2013). *Geschichte des Koreakriegs. Schlachtfeld der Supermächte und ungelöster Konflikt*. München: Beck.

## Internet

Wahrheitswidrig gefilterte und gefakte Darstellungen über die Entstehungsgeschichte des TKD finden sich auf den folgenden, offiziellen Verbands-Webseiten (Stand Oktober 2019):

Korea Taekwondo Association (KTA; nur auf Koreanisch): <https://www.koreataekwondo.co.kr/doo2>

Kukkiwon: [http://www.kukkiwon.or.kr/front/pageView.action?cmd=/eng/information/history\\_taekwondo](http://www.kukkiwon.or.kr/front/pageView.action?cmd=/eng/information/history_taekwondo)

World Taekwondo (WT; hieß bis 2018 World Taekwondo Federation, WTF): <http://www.worldtaekwondo.org/about-wt/taekwondo/>



# Rezensionen

---



## Die Geschichte der Fremdsprachenerziehung in Korea

*Hana Kim*

Wie begann eigentlich die Fremdsprachenerziehung in Korea? Es wird des Öfteren angenommen, dass die moderne Bildungspolitik in Korea mit einer *tabula rasa* begann. Die Autoren des Buches »Fremdsprachenerziehung in Korea – von den Anfängen bis zur Gegenwart: Mit besonderem Fokus auf die Zeit der Aufklärung und die Deutsche Fremdsprachenschule zu Hanseong«, Frau Prof. em. Dr. Kwang-sook Lie vom Institut für Deutsch als Fremdsprache der Seoul National University und Julian Biontino, Assistenzprofessor am College of Liberal Arts and Sciences der Chiba University in Japan, führen uns durch die Geschichte der Fremdsprachenerziehung in Korea, von der Frühzeit über die Moderne bis ins 21. Jahrhundert. Dieses Buch ist ein umfangreiches Überblickswerk zur Geschichte der Fremdsprachenerziehung in Korea. Die Probleme der Moderne, des Imperialismus und Kolonialismus werden in diesem Buch mit einbezogen. Darüber hinaus wird man auf Kontinuitäten und Diskontinuitäten zur Gegenwart hingewiesen, in erster Linie was das Lehren von Fremdsprachen in Korea betrifft.

Die Romanisierung ostasiatischer Sprachen erfolgt nach den üblichen Standards, wie in einer vorausgeschickten Anmerkung erklärt wird: Koreanisch – Revidierte Romanisierung; Japanisch – revidierte Fassung des Hepburn-Systems; Chinesisch – Pinyin. Am Buchende befindet sich ein Glossar mit den entsprechenden Umschriften zum Personenverzeichnis, Ortsnamen, Schulnamen und -bezeichnungen und bildungsrelevante Begriffe, wo diese in koreanischer *Hangeul*-Schreibung, mit chinesischen Schriftzeichen und der Bedeutung auf Deutsch dargestellt sind. Zahlen und Statistiken werden in den jeweiligen Kapiteln im Buch durch Tabellen einheitlich dargestellt.

Nach einer Übersicht über die Problemstellung, dem Stand der Forschung und dem Aufbau und Argumentationsgang des Buches im Eingangskapitel wird in Kapitel 2 die Fremdsprachenerziehung in Korea von der Frühzeit bis zum Beginn der Moderne analysiert. Die Geschichte der Fremdsprachenerziehung beginnt in der Zeit der Drei Königreiche (Goguryeo, Baekje, Silla). Die chinesisch-konfuzianische Bildungstradition schlug in Korea frühe Wurzeln und wurde unabhängig von Indien, China, Japan etc. weiterentwickelt. Das anschließende Kapitel 3 über das Schulsystem zur Zeit der Landesöffnung Koreas liefert einen Überblick über die damalige Gabo-Reform. In diesem Zusammenhang steht auch die Entstehung der Deutschen Schule zu Hanseong. Im 4. Kapitel wird das System der staatlichen Fremdsprachenschulen und deren Entwicklung im modernen Korea (1891 bis 1911) veranschaulicht.

Der Hauptteil des Buches dreht sich um das Fallbeispiel der Kaiserlichen Deutschen Sprachschule *Gwallip Hanseong Deokeo hakgyo* (1898-1911) in Kapitel 5. Es behandelt die Erklärung des politischen Hintergrundes bei der Schulgründung und untersucht Details über die Schule wie Lehrpläne, verwendete Lehrbücher und mit der Schule in Verbindung stehende Persönlichkeiten. Dafür wurden Quellen aus Korea, Japan und Deutschland analysiert. Die authentischen Bilder (Foto, Vertragstext) und Berichte über Johann Bolljahn als »ausländische Lehrkraft an der Deutschen Schule« (S. 168) verschaffen einen interessanten und lehrreichen Einblick in sein Leben und Wirken.

Kapitel 6 bietet einen Überblick über die Fremdsprachenerziehung von der Zeit der japanischen Herrschaft bis ins 21. Jahrhundert. Nach der Unabhängigkeit Koreas im August 1945 wurde das bis heute bestehende Schulsystem eingeführt. Gegenwärtig besteht die Möglichkeit, eine gewisse Bandbreite an Fremdsprachen an koreanischen Oberschulen und Universitäten zu lernen (Englisch und andere europäische Sprachen, asiatische Sprachen, Sprachen des afrikanischen Kontinents sowie Sprachen der westlichen Antike). Nach Meinung der Autoren gibt es bis heute einen Reformbedarf in der Unterrichtsmethodik, wo oft noch der Fokus auf Grammatik- und Leseverständnis im Fremdsprachenunterricht liegt. Im abschließenden 7. Kapitel kommen die Autoren zur Erkenntnis, dass sich am Schicksal des Deutschunterrichts in Korea leider nicht viel geändert hat.

Dieses Fachbuch ist für Experten mit Vorwissen über Korea geeignet, die mehr über die Hintergründe der Geschichte der Fremdsprachenerziehung in Korea bis 1910 wissen möchten. Das Literaturverzeichnis ist zwar umfangreich, aber die Angaben fremdsprachiger Quellen aus Korea, Japan und Russland sind in reiner Umschrift (z. B. Zeitschriftennamen und Artikeltitel) und ohne Übersetzung, was es schwierig macht, diese Literatur zu finden. Index und Glossar sind übersichtlich und man findet handliche Übersetzungen vieler koreanischer Begriffe. Doch das Fehlen einiger Stichwörter wie *König Sejong* oder der Name der deutschen Schule hinterlässt einen zwiespältigen Eindruck. Die durchgehend romanisierten Wörter im Text ohne Angabe der *Hangeul*-Schreibweise (die man nicht immer im Glossar findet) fördert an manchen Stellen das Verständnis nicht. So bleibt z. B. unklar, wieso die russische Sprachschule mit »Aeo« bezeichnet wird, und es wird nicht einmal erklärt, ob es »Aeo« oder »Ae-o« lautet. Es wäre vielleicht ein Gewinn gewesen, wenn es zusätzlich zum Glossar eine Erklärung zum Schriftsystem oder Angaben zur Silbentrennung geben würde.

Lie Kwang-sook und Juljan Biontino: *Fremdsprachenerziehung in Korea – von den Anfängen bis zur Gegenwart: Mit besonderem Fokus auf die Zeit der Aufklärung und die Deutsche Fremdsprachenschule zu Hanseong*. München: iudicium, 2018. – ISBN 978-3-86205-504-3. 258 Seiten, € 34,00.

## **Ich kenne kein besseres Buch von einem Wessi über den Osten. Eine Rezension zu Frank Goosens Roman »Kein Wunder«**

*Simon Wagenschütz*

Ein Mann kurz vor seinem fünfzigsten Geburtstag [Förster – S.W.]. Zwei Freunde, die sich vierzig Jahren kennen und streiten [Fränge und Brocki – S.W.]. Eine greise Saxofonspielerin mit Post aus der Vergangenheit [Frau Strobel – S.W.], ein Hamster namens Edward Cullen [ein Hamster namens Edward Cullen – S.W.], ein wohlstandsverwahrloster Jugendlicher [Finn – S.W.] und ein Trip ans Meer [die Ostsee – S.W.]. Zwischen absurder Komik und feiner Melancholie erweist sich Frank Goosen erneut als brillanter Beobachter des Zwischenmenschlichen.

So steht es auf dem hinteren Buchdeckel der KiWi-Taschenbuchausgabe. Und so, wie es da steht, klingt es doch arg gewollt und bemüht. So, als ob jemand versucht, besonders witzig und originell zu sein. Überraschenderweise funktioniert die im Waschzettel angekündigte Mischung verschiedenster Charaktere auf Road-Trip aber und ergibt einen wirklich sehr guten, ja, einen ausgezeichneten Roman. Der Grund dafür ist schlicht und einfach der, dass Frank Goosen einen Frank-Goosen-Roman geschrieben hat. All das, was einen wirklichen Goosen ausmacht, findet sich auch in *Förster, mein Förster* aus dem Jahr 2016 wieder, dieses liebenswerte und warmherzige und einfach schöne Wunderwerk seiner Romankunst, um das es hier... aber gar nicht gehen soll, da diese Rezension schließlich von Frank Goosens neuestem Roman *Kein Wunder* aus diesem Jahr handeln soll, wie es mir jetzt leider wieder einfällt. Also nichts ist mit Kohlen... äh... coolem Humor. (Ja, ich geb's zu: ein Kalauer.) Und nichts ist mit Männern mittleren Alters, die versuchen, endlich in dieser Phase ihres Lebens anzukommen, um nicht auf ewig im Schacht ihrer Jugend, die sich im Ruhrgebiet der 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts abspielte, hängen zu bleiben. Es geht hier nicht um das endgültige Ankommen in einem kohlenlosen Ruhrgebiet. Keine Ankunfts-literatur nirgends. Denn eigentlich und an und für sich und im Wesentlichen handelt es sich bei *Kein Wunder* um das genaue Gegenteil. Es geht um Jugend. Es geht um Aufbruch. Es geht um – versuchen wir einmal das verheißungsvolle Zauberswort zu treffen – Berlin. (Na gut, um ehrlich zu sein, es geht in *Kein Wunder* nicht um das hippe Slum der Neuzeit, sondern um das von 1989 – also um das, das David Bowie schon lange wieder verlassen hatte.)

Wie aber konnte obige Verwechslung dann passieren? Ganz einfach: Bei *Kein Wunder* handelt es sich um die Fortsetzung von *Förster, mein Förster*, als hätte Frank

Goosen nichts aus *Police Academy* gelernt: Bloß keine Fortsetzungen! Obwohl... Moment! *Kein Wunder* ist im eigentlichen Sinne gar keine Fortsetzung, sondern ein, wie es in der Filmbranche genannt wird, »Prequel« – sprich: die Vorgeschichte zu dem, was im ersten Teil passiert. Doch auch hier gilt: Hat Frank Goosen nichts aus *Star Wars – Episode I – III* gelernt? Bloß keine Prequels!! Nichts verbessern wollen, was schon perfekt ist!!! Nichts erklären wollen, was keiner Erklärung bedarf.

So aber hat Frank Goosen sich hingesezt und mit *Kein Wunder* einen Roman verfasst, der 27 Jahre vor *Förster, mein Förster* spielt. Warum er das wohl getan hat? Vielleicht war Frank Goosen es, wie viele Musiker auch, leid, einfach immer nur in die gleiche Schublade gesteckt zu werden. Vielleicht wollte er sich (und den Lesern und den Kritikern) beweisen, dass er mehr drauf hat als verschiedene Variationen der immer gleichen drei Akkorde (Ruhrgebiet, Jugend in den 70er und 80er Jahren und Männer, die es irgendwie nicht auf die Reihe kriegen). Vielleicht. Doch vielleicht ist die Lösung des Rätsels noch einfacher: Wir schreiben das Jahr 2019. Es jährt sich der Mauerfall zum 30. Mal. Und Frank Goosens in diesem Frühjahr erschienenenes Buch *Kein Wunder* spielt genau zur Zeit der Wende. Es ist somit der Mauerfall-Roman aus Ruhrgebietssicht.

Wie nicht anders zu erwarten, spielt der Roman daher nicht nur im Ruhrgebiet, sondern auch in Westberlin und Ostberlin. Und, man muss es wohl so sagen, wie nicht anders zu erwarten, hat sich Frank Goosen hier auf ein Terrain gewagt, das andere viel besser kennen und beackern können, als er es kann. Hat man es bei den Abschnitten des Romans, die im Ruhrgebiet spielen, jeweils mit einem echten Goosen zu tun, so merkt man in den Teilen, die in Berlin (und hier besonders an denjenigen Stellen, die in Ostberlin spielen) das Anrecherchierte und Nacherlebte heraus. Einfach schematisch, leblos. Hier ist Goosen nicht bei sich selbst, mag die Figur des Förster auch weiterhin ein Alter Ego des Autors darstellen wie in *Förster, mein Förster*. Man merkt, dass Frank Goosen in *Kein Wunder* in einem fremden Revier wildert. So ist denn auch das Ergebnis kein Wunderwerk der Romankunst und schon gar keins der Kunst Frank Goosens. Schuster, wärst Du nur bei deinen Leisten geblieben, möchte man da ausrufen. Eine Enttäuschung für Goosen-Fans. Und all diejenigen, die etwas in Romanform über die Zeit des Mauerfalls lesen möchten, seien an die einschlägigen Berlin-Autorinnen und -Autoren verwiesen.

Damit die Leserin und der Leser aber auch eine Vorstellung von dem bekommen, was sie nicht verpassen, sollten sie das Buch nicht lesen, sei hier der Klappentext der KiWi-Hardcoverausgabe angeführt:

Berlin, 1989. Fränge ist Anfang zwanzig und genießt das Leben in vollen Zügen. Freundinnen hat er gleich zwei: Marta im Westen und Rosa im Osten – die natürlich nichts voneinander wissen. Als Förster und Brocki aus Bochum zu Besuch kommen, macht das die Sache nicht einfacher, denn Rosa bringt auch bei Förster so einiges in Unordnung.

Die drei Freunde aus dem Ruhrgebiet erleben zwei Biotope in ihren letzten Monaten: die Subkultur Westberlins und die Dissidentenszene im Osten – junge Leute wie sie, die gerade ihren ganz eigenen Aufbruch organisieren. Aber auch zu Hause im Ruhrgebiet ist nichts mehr wie es mal war. Film, Musik, Klubs und Kneipen – alles jung und in Bewegung. Da kann man sich ausgezeichnet streiten, welche Welt mehr zu bieten hat: die alte tief im Westen oder die hinter der Mauer am anderen Ende des Landes.

»Kein Wunder« ist eine sprühend komische Liebesgeschichte und eine warmherzige Hommage an eine Zeit, in der alles möglich schien und die voller Hoffnung auf Neues steckte.

Der Rest sei Schweigen – gerade auch in Anbetracht des als Titel der Rezension vorangestellten Zitats von Jakob Hein, das sich unterhalb des obigen Klappentexts befindet. Und das umso mehr, sollte Herr Hein es damit ironisch gemeint haben.

Frank Goosen: *Förster, mein Förster*. Roman. Kiepenheuer & Witsch: Köln 2018. ISBN: 978-3-462-05062-2. Preis: 10,99 Euro.

Frank Goosen: *Kein Wunder*. Roman. Kiepenheuer & Witsch: Köln 2019. ISBN: 978-3-462-05254-1. Preis: 20,00 Euro.



# **Seminare & Tagungen**

---



## **Bericht zum Ortslektorentreffen »Möglichkeiten und Grenzen eines bedarfsorientierten Curriculums« an der National Taiwan University in Taipeh**

*Christian Horn*

Unter dem Titel »Möglichkeiten und Grenzen eines bedarfsorientierten Curriculums« fand am 18. Mai 2019 an der National Taiwan University (NTU) in Taipeh ein Ortslektorentreffen statt, zu dem neben den lokalen Ortslektoren auch Vertreter aus Japan, China und Korea eingeladen waren. Ausgangspunkt der Veranstaltung war eine Reihe von Feststellungen, die von den Organisatoren Stefanie Eschenlohr (National Taiwan University of Science and Technology), Josef Goldberger (Leiter des DAAD-Informationszentrums, Taipeh) und Wolfgang Odendahl (NTU) formuliert wurden. Dazu gehörte, dass sich die Germanistik in Taiwan in einer Krise befindet, die sich etwa darin äußert, dass Studiengänge und Institute geschlossen werden, und dass sich immer weniger Interessierte für ein Vollzeitstudium in Deutsch als Fremdsprache oder Germanistik finden. Gleichzeitig erreichen die Lernenden in den bestehenden Studiengängen oft nur ein sehr beschränktes Sprachniveau.

Zur Diskussion dieser Herausforderungen und zur Weiterentwicklung bestehender Curricula versammelten sich zu der Veranstaltung 20 Kolleginnen und Kollegen, um ausgehend von sechs Beiträgen, die sich den Schwierigkeiten aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen Schwerpunkten widmeten, Impulse zur Überarbeitung der Curricula zu diskutieren. Den Anfang machte Josef Goldberger mit einem Überblick über die Situation der Germanistik in Taiwan. Im Anschluss präsentierte Carsten Waychert (Kyoto Sangyo University, Japan) unter dem Titel »Deutschunterricht in Japan – Rahmenbedingungen und aktuelle Beispiele universitärer Curricula« Daten und Statistiken zur Situation der Germanistik in Japan. Christoph Waldhaus (Fu Jen Catholic University, Taiwan) fragte anschließend »Guter Deutschunterricht trotz suboptimaler Voraussetzungen?« und schlug verschiedene didaktische Methoden zur Weiterentwicklung des Unterrichts vor. Im Anschluss stellte Christian Horn (Hankuk University of Foreign Studies, Korea) »Aktuelle Rahmenbedingungen von Deutsch und DaF-Curricula in Korea« vor. Armin Ibitz (Wenzao Ursuline University of Languages, Taiwan) stellte dann die Frage »Zwischen Fachkräftemangel und Massenarbeitslosigkeit: Für wen bilden wir aus?« und diskutierte, inwiefern andere, über das Sprachstudium hinausgehende Kompetenzen im Unterricht ebenfalls zu vermitteln wären. Eigene empirische Daten und Erfahrungen zur Frage, welche Einflussfaktoren der Erreichung einer höheren Sprachkompetenz der Absolventen an taiwanesischen Universitäten im Wege stehen, präsentierte Jörg

Parchwitz (Soochow University, Taiwan) unter dem Titel »Niveaustufen der taiwanischen Absolventen«. Schließlich stellte Julia Weber (DAAD-Lektorin für Lehrerfortbildung, Tongji University, Shanghai, China) »Dhoch3« vor. Dhoch3 umfasst Studienmodule mit einer umfangreichen Sammlung von Lehrmaterialien für den Einsatz in der Deutschlehrerausbildung weltweit. Die Module wurden in Zusammenarbeit mehrerer deutscher Universitäten mit dem DAAD entwickelt.



Die Veranstaltung war insgesamt eine sehr interessante Gelegenheit, sich intensiv über die Gestaltung von Curricula auszutauschen. An zahlreichen Stellen der Diskussionen wurde der praktische Nutzen der Ausbildung für die Studierenden thematisiert, kombiniert mit der Frage, wie auch über die sprachlichen bzw. fachlichen Inhalte hinaus Fertigkeiten und Kompetenzen vermittelt werden könnten, die auch bei einem späteren Beruf ohne Deutsch nützlich sein würden. Dieser Aspekt ist sicher auch für die Diskussion in Korea interessant.

Abschließend sei den Veranstaltern für die gute Organisation und die Möglichkeit für den spannenden Austausch sowie dem DAAD für die Übernahme der Reisekosten gedankt.

## **Bericht zur Tagung »Asien-Pazifik, translokale Verbindungen und imaginäre Besetzungen«**

*Roman Lach*

Am 1. Juni 2019 fand auf dem Komaba-Campus der Tokyo University die Tagung »Asien-Pazifik, translokale Verbindungen und imaginäre Besetzungen« statt, die an eine Reihe in den Jahren zuvor veranstalteter internationaler Tagungen zum Thema *Pazifik und Pazifikbilder, Inselmythos und Insularität* anschloss. Wechselnde Beiträger hatten hier die »zusammenhängende kulturelle Transferzone« des pazifischen »Inselmeers« (Hau'ofa, 2008) in eine komplexe, interdisziplinäre und internationale Perspektive gestellt.

Es ist vor allem auch dem langen Atem des mittlerweile an der Tokyo University tätigen Thomas Schwarz als Initiator und Organisator und seinem Durchhaltevermögen zu verdanken, dass die buchstäblich sehr weitausgreifende Thematik in Tagungen und Workshops immer wieder aufgegriffen und auf zentrale Fragestellungen zurückgeführt wurde, so dass sich die zunächst womöglich abwegig oder zumindest nebensächlich erscheinende germanistische Beschäftigung mit dem pazifischen Raum als immer zwingender und ausgesprochen erkenntnisproduktiv herausgestellt hat. Mittlerweile ist unter anderem ein umfangreicher Tagungsband zum »Pazifikismus« erschienen, der den Begriff in der deutschen Sprache etabliert (Görbert, Kumekawa & Schwarz, 2007). Zum engeren Kreis dieser Pazifik- und Insularitätsgruppe kam diesmal organisatorisch noch eine schon einige Jahre aktive Forschergruppe aus japanischen und in Japan lebenden muttersprachlichen Germanistinnen und Germanisten dazu, die sich mit ihrem Forschungsthema west-östlicher Raumfigurationen mit ganz ähnlichen Themen befasst und deren Mitglieder sich zum Teil auch mit der anderen Gruppe überschneiden. Hierzu gehören Mechthild Duppel-Takayama, Thomas Pekar und Wakiko Kabayashi, deren frisch erschienener Tagungsband *Wohnen und Unterwegssein* auch auf der Tagung vorgestellt wurde.

Ein bisschen beneide ich die Kolleginnen und Kollegen in Japan schon, die sich in ein derart umtriebigen Forschungsumfeld eingebunden sehen, das zugleich germanistische Relevanz hat und der Anwesenheit als Fremdkörper in der ostasiatischen Wissenschaftskultur über die muttersprachliche Qualifikation und die daraus entstehenden Zweckmäßigkeiten hinaus einen produktiven Sinn gibt. Natürlich ist das Gebiet der deutsch-japanischen Kultur- und Literaturbeziehungen, ja allein der deutschen Japanbilder, weitaus ergiebiger und vielfältiger als das deutsch-koreanische. Der bereits genannte Thomas Pekar hat neben Ingrid Schuster und anderen mehrere Bände mit Darstellungen und Aufsätzen diesem Thema gewidmet, wogegen die

deutsche Beschäftigung mit Korea aus Gründen, die genauer in den Blick zu nehmen eigentlich auch interessant sein könnte, vom Stoff her recht überschaubar ist.

Der Pazifik als leerer Raum kolonialer Projektionen aller Art hat die westliche und auch die japanische Phantasie, Kunst, utopisches und koloniales Denken immer wieder fasziniert. In meinem Tagungsbeitrag habe ich etwa über den Begründer der zwiespältigen deutschen »Geopolitik« Albrecht Haushofer gesprochen, der den Pazifik – gerade, weil es keine räumliche Verbindung gibt – als Projektionsort »uralte[r] Germanensehnsucht nach den weiten, warmen Meeren« empfohlen hat, anders gesagt, als Raum der Erziehung zum geopolitischen Denken. Dabei spielt für ihn die Literatur eine entscheidende Rolle, die sozusagen der Leere, dem weitgedehnten Transferraum des Meeres Sinn zu geben vermag. Haushofer, könnte man sagen, bestätigt *avant la lettre* Edward Saids These, dass auch literarische Phantasie, und sei sie noch so unpolitisch, letzten Endes kolonialen Projektionen zuspiele.

Auch Übersetzungen, wie Hans Bethkes stark romantisierenden Übersetzungen klassischer chinesischer und japanischer Lyrik, über die Yixu Lu von der University of Sidney und Thomas Pekar von der Gakushuin University sprachen, wurde attestiert, dass sie ein solches Traumbild des Fernöstlichen liefern, bei dem Bethke die Komplexität der Vorlagen auf eine überschaubare Zahl von Kirsch- und Lotosblüten, raschelnde Perlenvorhänge und darüber hingetupftes Mondlicht reduziert, durch die sie sich reibungslos in europäische Orientklischees einordnen lassen. In dieselbe Kategorie gehört der Reiseschriftsteller Pierre Loti, der ebenfalls um die Wende zum 20. Jahrhundert ebenso versiert ein und dasselbe orientalistische Stereotyp in Romanen mit tahitianischem, japanischem oder beliebigem anderen nah- oder fernöstlichen Hintergrund zur Anwendung brachte. Michael Wetzel von der Universität Bonn versuchte Loti und seine exotistischen Frauenbilder ein Stück weit dadurch zu erklären, dass Loti möglicherweise homosexuell war. Auch der Roman *Das Mädchen unter den drei Bäumen* des deutschen Marineoffiziers Edgar Freiherr von Spiegel steht in der exotistischen Tradition Pierre Lotis. Thomas Schwarz fragt in seinem Vortrag, wie der Verfasser den Widerspruch zwischen der in diesem Roman gefeierten erotischen Beziehung zwischen einem deutschen Kolonialherren und einer Insulanerin der Marschallinseln und dem rassistischen Diskurs, in dem er steht und an dem er selbst teilhat, auflöst. Es scheint, als käme der Westen mit seinen asiatischen Wunschbildern nicht vom Fleck. Auch in letzter Zeit hat der Sinologe Jean François Billeter gegenüber dem auch in Deutschland als Chinafachmann breit rezipierten François Julien mehr oder weniger denselben Vorwurf erhoben, ein marktgängiges »othering« mit einem orientalistisch verklärten Asienbild zu betreiben, das den Leserinnen und Lesern ein der europäischen Kultur diametral entgegengesetztes Denken vorgaukelt, von dem sie sich Heilung versprechen dürften. In gewissem Sinne spiegelt der 1940 errichtete Hakkô ichiu-Turm in Miyazaki, über dessen wechselnde Widmungen Jan Straßheim von der Keiyo Universität spricht, das Dilemma, in das Globalitätsdenken

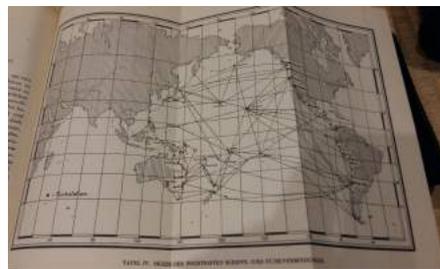
unter identitätspolitischen Voraussetzungen gerät, aus japanischer Perspektive: Architektonisch deutlich an das Völkerschlachtdenkmal bei Leipzig angelehnt, soll er ursprünglich archaische Japanizität mit globalem imperialen Anspruch versinnbildlichen und wurde nach dem Krieg zum Friedensturm umgedeutet. Ist das wuchtige Gemäuer, das als Monument der Weltherrschaft errichtet wurde und jetzt eines des Weltfriedens sein soll, ein Wolf im Schafspelz oder verdeutlicht es nur idealiter das aggressive Potential, das der Idee der »Welt« in allen ihren Komposita von jeher innewohnt?

In einer ganz anderen Richtung verfolgen Tobias Akira Schickhaus von der Uni Bayreuth und Michael Yates von der Rikkyo Universität unabhängig von Fragen der Vorlagenbezüglichkeit und -adäquatheit literarischer Bilder das Konzept der Insel im Ozean – sei es der pazifische, atlantische oder ein frei imaginiertes – als einen metaphorischen oder auch symbolischen Ort, der über die – am Ende ja auch konstruierten – Grenzen der Epochen und Kulturen hinweg immer wieder produktiv wird. Michael Yates spricht über den Roman *Suzanne et le Pacifique* (1921) von Jean Giraudoux, den Gilles Deleuze in einem kurzen Text mit dem merkwürdigen Titel *Ursachen und Gründe der einsamen Inseln* als den im Gegensatz zum *Robinson* einzigen wirklichen Inseltext bezeichnet hat, in dem sich praktisch der Begriff der Insel verwirklichte als ein Ort der Wiedergeburt, der noch einmal neu begonnenen Schöpfung, wogegen *Robinson* als Kolonisator ja nur sein europäisches Leben mitsamt europäischem Gerät und europäischen Anschauungen auf die Insel transportierte. Inwiefern das natürlich auch Wunschvorstellungen und Projektionen – insbesondere auch erotischer Art – sind, zeigt Yates im Vergleich mit einer short story des postmodernen Autors Robert Coover *The magic poker* von 1965. Tobias Schickhaus dagegen beschäftigt sich am Beispiel des deutsch-iranischen Dichters Cyrus Atabay (1929-1996) und dessen Auseinandersetzung mit der Lyrik Johannes Bobrowskis mit »Sprachinseln« als dem Ort in der Lyrik, an dem Sprachnormen und -regeln nicht gelten, an dem Begegnungen, Überblendungen, Vermischungen aller Art möglich sind, an dem daher die Möglichkeit der eigenen und einmaligen Sprache, in der sich zugleich viele Sprachen begegnen zu finden wäre – es gibt keine Privatsprachen, aber es gibt vielleicht Sprachinseln. Im letzten Jahr hat die deutschpolnische Dichterin Uljana Wolf in Braunschweig, wo ich, ich nenn' es mal mein Sabbatical, verbacht habe, eine Poetikvorlesung zur Mehrsprachigkeit in der Lyrik gehalten, das in diesem Kontext sehr interessant war. In der Lyrik, die zur Zeit im deutschen Sprachraum eine neue Blüte und dank jüngerer Autorinnen und Leser wachsendes Interesse erfährt, scheint die Utopie – nicht umsonst ist Utopia eine Insel – der gegenwärtig auch in der Fremdsprachendidaktik viel diskutierten Mehrsprachigkeit bereits heranzuwachsen.

Als Raum der Hybridität hat die pazifische Inselwelt immer wieder fasziniert – zugleich im kolonialen Diskurs als Raum, dessen Hybridität als Abstoßendes, zu

Überwindendes beschworen wird, wie Thomas Schwarz in seiner Monographie *Ozeanische Affekte* (2013) aufgezeigt hat.

Immer wieder hat der pazifische Raum, die untereinander vernetzte Welt der jeweils völlig unterschiedlichen Kulturen, als Gegenbild zur europäischen »Enge« fasziniert. Schon Albrecht Haushofer interessiert sich für die Vernetzung in diesem Raum, sieht die dynamische, statistische Landkarte, die Bezüge aufzeigt, als diesem Raum adäquat – und die Darstellungen der Siedlungsbewegungen, Kommunikations-Funk- und Schiffsbewegungen im Pazifik, die er seiner *Geopolitik des pazifischen Ozeans* beigibt, gemahnen an das Internet. Andreas Becker zeigt die ganz materielle Seite dieser Netzwerkmetapher: die Infrastruktur der transpazifischen Kabel, die das Internet in diesem Raum ermöglicht. Wenig überraschend – und dann doch augenöffnend – zeigt sich in diesem Abbild nicht das Idealbild der allvernetzten Vielfalt, das die Väter und Mütter des Internet sich erträumt haben mögen, sondern es heben sich klar die ökonomischen und politischen Zentren heraus, die durch zahlreiche transpazifische Kabel verbunden sind, während es auch hier die marginalen Orte gibt, die nur auf Umwegen Anschluss finden. Die schon mit der Erfindung des Telegrafen und dessen globaler Verbreitung aufgekommene Schimäre einer auf Augenhöhe kommunizierenden Welt hat zur Grundlage handfeste materielle Voraussetzungen, in denen sich alte Hierarchien abbilden.



Der Vortrag von Andreas Becker. Man sieht, dass im Vergleich zu Karl Haushofer, der die pazifischen Funkverbindungen 1924 noch als Kommunikationsnetz repräsentiert, das sich rhizomartig über den gesamten Raum verteilt, die heutigen Kabelverbindungen die pazifische Inselwelt eher umrahmen, als die Utopie einer Vernetzung zu realisieren.

Besonders erfreulich war, dass zum Abschluss der Tagung mit Ryota Nishino der Vortrag eines Forschers von der Universität des Südpazifik in Fiji eine Sicht ins Spiel brachte, die für alle anderen Beteiligten eine Außenperspektive war. Am Beispiel des historischen Romans *Regiman no hi* (1981, Feuer über Regiman) der japanischen Autorin Sugimura Mitsuko, der den Aufstand der Sokehs gegen die deutschen Kolonialherren auf Ponapeh, einer damals zu Deutsch-Neuguinea gehörenden Insel, beschreibt, zeigt in der emphatischen Schilderung des Aufstands und einer zugleich

sich unter der Hand einschleichenden Nanyo-orientalistischen (der japanischen Version des Pazifikismus, erklärt Nishino) Umdeutung der Rolle Japans im Pazifik einmal mehr, in welche Widersprüche – und damit interessanten Forschungsfragen – gerät, wer sich mit dem pazifischen Raum beschäftigt, in dem gewissermaßen Globalisierung kolonialistisch, mythisch, geopolitisch und ästhetisch schon seit langer Zeit stattfindet.

Während Japan sich in den Visionen Haushofers von einem pazifischen, von Japan beherrschten Machtraum oder in der von Mario Kumekawa aufgezeigten japanozentrischen ökologischen Vision einer hybriden pazifischen Inselnation, wie sie Tadao Umecama ausformuliert durchaus als »pazifisch« begriff und begreift, scheint es einen koreanischen »Pazifikismus« nicht zu geben, scheint Korea auch in der deutschen Beschäftigung mit dem Pazifik ausgespart zu bleiben (die geopolitischen Arbeiten des Haushofer-Schülers Hermann Lautensach zu Korea wären unter diesem Aspekt aber einmal in den Blick zu nehmen). Im Zuge einer Germanistik, die sich den ihr anbietenden globalen Perspektiven noch etwas widerwillig zu öffnen scheint, wäre es vielleicht umso interessanter, zu untersuchen, was vom deutschen oder europäischen Raum aus in Korea gesehen, hineinprojiziert, erträumt und ersehnt wurde und wird.

## Quellen

- Duppel-Takayama, M., Kobayashi, W. & Pekar, T. (Hrsg.). (2019). *Wohnen und Unterwegssein. Interdisziplinäre Perspektiven auf west-östliche Raumfiguration*. Bielefeld: Transkript.
- Görbert, J., Kumekawa, M. & Schwarz, T. (Hrsg.). (2017). *Pazifikismus. Poetiken des Stillen Ozeans, Rezeptionskulturen in Literatur und Mediengeschichte*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Hau'ofa, E. (2008). *We are the Ocean. Selected Works*. Honolulu: University of Hawai'i Press.



## **Bericht zum Lektorentreffen der LVK zum Thema »Aufgaben- und Inhaltsorientierung im DaF-Unterricht«**

*Anja Scherpinski*

Am 8. Juni 2019 fand im Goethe-Institut Seoul das Lektorentreffen mit dem Themenschwerpunkt »Aufgaben- und Inhaltsorientierung im DaF-Unterricht« statt. Dr. Michael Schart, tätig an der juristischen Fakultät der Keio-Universität in Tokio und Experte für inhalts- und aufgabenbasierten Unterricht, konnte für diese Veranstaltung als Referent und Workshopleiter gewonnen werden. Ausgangspunkt für die Vorbereitung dieser Veranstaltung war der Wunsch, Alternativen zur herkömmlichen lehrwerksgesteuerten Unterrichtsgestaltung kennenzulernen und Impulse für die inhaltsorientierte Arbeit im Anfängerunterricht zu erhalten.



In seinem einleitenden Vortrag mit dem Titel »Impulse, Ideen, Interaktion: Zur Umsetzung inhalts- und aufgabenbasierten Unterrichts« erläuterte Schart zunächst, auf welche Weise mit Aufgaben in zwei grundlegenden Unterrichtsmodellen – den von ihm betitelten »Mauermodell« und dem »Puzzlemodell« – umgegangen werden kann. Im ersten werden meist vom Lehrenden Lernobjekte ausgewählt und Lernende durch strukturierte sprachliche Vorentlastung sukzessive auf die Bewältigung einer Aufgabe vorbereitet. Annahme ist hier, vorerst explizites Wissen aufbauen zu müssen, bevor sich mit inhaltstragenden Texten auseinandergesetzt und zu tatsächlichem, sprachlichem Handeln in der Fremdsprache angeregt werden kann. Einem Mauergefüge gleich basiert sprachliche Handlungsfähigkeit also auf einem Fundament an erlernten Sprachstrukturen, das sich systematisch aufbauen lässt. Demgegenüber finden im Puzzlemodell Lehren, Lernen und Anwenden von Sprache in einem sich gegenseitig beeinflussenden Prozess statt, in dem sich explizites und implizites Wissen gegenseitig bedingen. Komplexe Aufgaben dienen hier als offene Impulse für den kreativen, selbstständigen und zielgerichteten Gebrauch der Fremd-

sprache. Durch die Beschäftigung mit fremdsprachlichem Input in Form von Texten, Fotos und Grafiken setzen sich Lernende nicht nur mit Inhalten auseinander, sondern erschließen sich dabei je nach Bedarf sprachliche Strukturen, die sie für ihre eigene Sprach- und Textproduktion einsetzen können. Wie ein Puzzle wird die Fremdsprache also hier in ihrer Form und als Kommunikationsmedium von allen Seiten gleichzeitig bearbeitet.

Das Lehrprinzip des klassischen Mauerbaus liegt den meisten Lehrwerkskonzeptionen zugrunde und bietet Vorteile für Lehrende und Lernende: systematisierter, transparenter Input lässt sich gut im Voraus in einem Syllabus beschreiben, kann progressionsgeleitet im Unterricht bearbeitet werden und Lernenden dementsprechend als Lernvorlage sowie Lehrenden als Prüfungsgrundlage dienen. Demgegenüber scheint das Puzzlemodell in Bezug auf Lerninhalte wesentlich offener und orientiert sich konkret am kommunikativen Bedarf der jeweiligen Unterrichtssituation. Dabei werden wichtige Fragen aufgeworfen, z.B. wie Themen gefunden und aufbereitet werden können, bei denen für Lernende tatsächlich der Bedarf entsteht, sich austauschen zu wollen, und wie ein Angebot von Lernmaterialien zusammengestellt werden kann, das für Lernende sprachlich begreifbar, aber nicht trivial ist.



Für die Gestaltung eines aufgaben- und inhaltsbasierten Unterrichtes kann laut Schart die Lehrkraft diese Fragen nicht allein beantworten. Vielmehr müssen Lernende im Vorfeld in den Kursplanungsprozess einbezogen sowie Unterrichtsprämissen wie Offenheit von Lernwegen und möglichen Resultaten, Sprachlernen durch Sprachanwendung in interaktionalen Unterrichtsarrangements und kooperatives Lernen gemeinsam auf einer Metaebene besprochen und vereinbart werden. Schart erläuterte am Ende seines Vortrags, wie er diesen Schritt gestaltet: Vor dem eigentlichen Kursbeginn führt er mit seinen Studierenden Gespräche, in denen sie ihre bisherigen Fremdsprachenlernerfahrungen reflektieren und sich mit der Bedeutung dieser neuen Unterrichtsprämissen auseinandersetzen. Anhand einiger Materialbeispiele aus dem Anfängerunterricht demonstrierte er anschließend, wie er die Lernenden zu Interaktion anleitet und den Sprachlernprozess mit studienrelevanten Inhalten für das

Jurastudium, wie die kulturkontrastive Auseinandersetzung mit Identität, Gesellschaft und sozialen Rollen, verbindet. Dabei leitet er seine Lernenden beispielsweise nach der rezeptiven Arbeit an Beispieltexten dazu an, kleinere Texte über sich selbst zu verfassen. Diese studentischen Produkte dienen im nächsten Schritt als Ausgangspunkt, um zu verdeutlichen, wie sich Identität aus verschiedenen Schichten wie Sprache, Herkunft, Geschlecht, Interessen und Vorlieben zusammensetzt und zur Herausbildung von öffentlichen und privaten sozialen Gruppen beiträgt. Anhand von Fotos und politischen Wahlplakaten sollen die Lernenden dann Gruppen, die es in Deutschland gibt, klassifizieren und mit der Situation im Heimatland vergleichen. Diese Auszüge aus den ersten Unterrichtsstunden Deutsch illustrieren, wie durch diese Methodik Lernende und ihre Identität in den Fokus des Unterrichts gestellt werden können.



Wie sich für ein bestimmtes Oberthema eine Semesterkonzeption erstellen lässt, sollten die Teilnehmenden der LVK-Veranstaltung in der folgenden Workshop-Phase selbst diskutieren. Im Vorfeld hatte Schart die LVK-Mitglieder zu Themenvorschlägen aufgerufen, die für koreanische Studierende relevant sind und die für eine Seminar- oder Semesterkonzeption aufbereitet werden könnten. Unter den eingegangenen Themenvorschlägen ergab das Thema »Medienkompetenz« die größte Schnittmenge. Dazu wurden in Kleingruppen Fragestellungen zum inhaltlichen Aufbau von Unterrichtseinheiten erarbeitet, die den Lerner und seine Identität behandeln und das Thema ausgehend von diesen subjektiven Betrachtungen mit vertiefenden Inhalten verzahnen. Von den einzelnen Gruppen wurden dazu Themen diskutiert, die sich u.a. um gesellschaftliche Auswirkungen von sozialen Medien, Cyberkriminalität, Medienmanipulation, Generations- und Kulturunterschiede bei der Nutzung sozialer Medien drehten sowie Videoumfragen, Anweisungen für eine Smartphone-Etikette für die Zukunft und einen »Netknigge« als mögliche studentische Textprodukte umfassten. Wünschenswert wäre, wenn es zukünftig zur tatsächlichen Ausarbeitung der zusammengetragenen Ideen kommt.

Die abschließenden Diskussionen zeigten, dass auch die in Korea tätigen Lehrkräfte Interesse an Alternativen zu reiner Grammatikprogression haben und einige von ihnen bereits inhaltsbasierte Methoden in ihrem Unterricht praktizieren. Allerdings wurde in den Wortmeldungen auch deutlich, mit welchen Schwierigkeiten bei der Konzeption offener Unterrichtsformen und beim Einsatz komplexer Materialien in Deutschkursen mit koreanischen Studierenden zu rechnen ist.

Die Teilnehmenden der Veranstaltung haben nach diesem interaktiven Tag sicherlich viele Ideen und Impulse für die eigene Unterrichtsgestaltung nach Hause mitgenommen. Wir bedanken uns herzlich bei Michael Schart für den fachlichen Input, die motivierende Workshopleitung, die Einblicke in den Lehralltag an der Keio-Universität sowie den interessanten Fachartikel, der in der letzten Ausgabe der *DaF-Szene Korea* erschienen ist.

## **Bericht zur Asiatischen Germanistentagung 2019**

*Gerd Jendraschek*

Vom 26. – 29. August 2019 fand nach drei Jahren Pause wieder die Asiatische Germanistentagung statt. Nach 2016 in Seoul war 2019 der Tagungsort Sapporo. Organisator war dieses Jahr die Japanische Gesellschaft für Germanistik, der DAAD war auf deutscher Seite Mitveranstalter.

Die Zwei-Millionen-Stadt Sapporo liegt auf der Insel Hokkaido nahe dem nördlichen Ende Japans, sodass das Wetter vor Ort angenehmerweise weniger heiß und feucht als in Südkorea war. Veranstaltungsort war der Toyohira-Campus der Hokkai-Gakuen Universität, verkehrsgünstig gelegen dank Innenstadtnähe und direktem U-Bahn-Zugang. Weitere organisatorische Details sind weiterhin im Internet unter <https://www.agt-jgg.org/> abrufbar.



Abendessen im Grillrestaurant

Der Montag war für die meisten Anreisetag, am Nachmittag fanden jedoch bereits zwei Plenarvorträge und ein gemeinsames Abendessen zur offiziellen Begrüßung

statt. Die Tagung erstreckte sich also im Wesentlichen auf drei volle Tage. Nach den Plenarvorträgen fanden die individuellen Vorträge parallel auf Sektionen verteilt statt. Es gab neun thematische Sektionen, die mehrheitlich weiter in Subsektionen a und b unterteilt waren, sodass es theoretisch bis zu 15 Parallelvorträge geben konnte. Dieser Zustand wurde jedoch nie erreicht, da es zahlreiche Lücken im Zeitablauf gab, einige davon durch kurzfristige Absagen bedingt.

Das Generalthema der Tagung lautete »Einheit in der Vielfalt? – Germanistik zwischen Divergenz und Konvergenz«. Die Themenbereiche der einzelnen Sektionen waren

1. Vor dem Nationalen — Einheit und Vielfalt (in der Dichtung) bis zur frühen Neuzeit
2. Einschließender Ausschluss oder ausschließender Einschluss — Fremde, Gäste, Feinde als literarische Grenzphänomene
3. Widerspiel ums »Wir« — Ein-, Aus- und Umbildung des Gemeinsamen
4. Nach dem Nationalen oder Jenseits des Nationalen — Divergenz und Konvergenz in der modernen Literatur
5. Mischen oder Nischen bilden — Aspekte der modernen Medienkultur
6. Universalien und Spezifitäten — Typologische, kontrastive und sprachspezifische Ansätze zur Sprache
7. Konvergenz und Divergenz: Sprache in der Geschichte und in der Gesellschaft
8. Konzepte zur Vermittlung der deutschen Sprache: Gemeinsame Ziele und Bindendifferenzierung
9. Empirische Zugänge zur Vielfalt und Gemeinsamkeiten in Lehr-Lern-Prozessen

Wie man erkennen kann, gibt es einen thematischen Bruch zwischen den Sektionen 5 und 6, was sich praktischerweise im gedruckten Programm so widerspiegelte, dass literatur- und medienwissenschaftliche Sektionen auf der linken Seite erschienen, die im weiteren Sinne sprachwissenschaftlichen Sektionen sich dagegen sämtlich rechts wiederfanden. Da ich während der Tagung die linke Programmseite ignoriert habe, werde ich mich im Folgenden auf die linguistischen Themen beschränken. Hierzu werde ich einige Vorträge heraussuchen, an die ich mich besonders erinnere, was im Allgemeinen daran liegt, dass ich sie besonders interessant und verständlich fand. Ich werde zunächst jeweils auf die Kernaussage jedes Vortrags eingehen und mit eigenen Überlegungen und Ergänzungen abschließen.

Beginnen wir in Sektion 6 mit dem Vortrag von Myung-Chul Koo »Wie kann die lokale Präposition *vor* als kausale Präposition gebraucht werden?«. Die kausale Verwendung findet man beispielsweise in der Wendung *vor etwas Angst haben*. Die Konstruktion *Das Kind hat Angst vor Hunden* geht also nach Ansicht Koo's auf eine Verschmelzung der beiden Aussagen *Das Kind hat Angst* und *Das Kind befindet sich vor Hunden* zurück. Im Unterschied zum Koreanischen erlaube das Deutsche die rein

deiktische Verwendung von *vor*, was bedeutet, dass es ausreichend ist, dass sich das Kind in besagtem Szenario zwischen dem Sprecher und den Hunden befindet. Anders als im Koreanischen sei es hingegen nicht notwendig, dass sich das Kind an der intrinsischen Vorderseite der Hunde befindet. Wenn der diachrone Zusammenhang zwischen der Semantik der lokalen Präposition und der kausalen Verwendung am Präpositionalkomplement auch etwas spekulativ blieb, wurde doch erneut deutlich, wie bedeutend und vielschichtig die diesbezüglichen typologischen Unterschiede zwischen Sprachen wie dem Deutschen und dem Koreanischen sind.

Die Sektion 7 war eingleisig und bestand insgesamt aus lediglich acht Vorträgen, von denen ich – soweit ich mich erinnern kann – keinen gehört habe. Daher stelle ich stattdessen je einen Vortrag aus den Sektionen 8a und 8b vor.

Für die Sektion 8a bietet es sich an, meinen eigenen Vortrag mit dem Titel »Von IPA bis Theaterspielen: Zur eklektischen Methodologie des Lehrwerks *Deutsche Unterhaltungen* vorzustellen. Hintergrund meines Vortrags war der lange Weg von *Schritte International* und ähnlichen Angeboten zu einem selbst entwickelten Lehrwerk, das folgende Zwecke erfüllen sollte:

1. Die Materialien sollen eine authentische umgangssprachliche Aussprache vermitteln; Abweichungen von der Orthografie sollen durch das Internationale Phonetische Alphabet verdeutlicht werden (»Von IPA...«).
2. Bei Hörverständnisübungen soll erkennbar sein, wer (nicht) zuhört und (nicht) versteht.
3. Bei Missverstehen soll erkennbar sein, welche Passagen Probleme bereiten.
4. Die Aufnahmen sollten kurz sein.
5. Dialoge sollen zum Nachspielen geeignet sein (»...bis Theaterspielen«).
6. Die Materialien sollen einen ausgewogenen Einsatz von Einzelarbeit, Paararbeit, Gruppenarbeit und Arbeit im Plenum ermöglichen.
7. Integrierte Sprechübungen sollen gesteuert sein und klaren Anweisungen folgen; freies Sprechen ergibt sich im Fortgeschrittenenunterricht von selbst.
8. Die zu übenden Sätze sollten alltagstauglich sein.

Abschließend wurden noch einige Ergebnisse einer Umfrage unter Lernenden vorgestellt. Es konnte bestätigt werden, dass das Lerntempo und der Schwierigkeitsgrad des neuen Lehrwerks angemessen waren und die Verwendung des Koreanischen im Unterricht begrüßt wurde.

In der Sektion 8b fand ich den Beitrag von Christian Horn, Ralph Degen, Shinichi Sakamoto und David Fujisawa, in dem selbst entwickelte »Lehrmaterialien zur Phonetik für den DaF-Unterricht in Japan und Korea« vorgestellt wurden, sehr nützlich. Da koreanische und japanische Lernende des Deutschen zu rund 80 Prozent dieselben Ausspracheschwierigkeiten hätten, biete sich eine gemeinsame Übungsplattform an. Die angebotenen Übungen lassen sich wegen ihrer Kürze und Systematik auch

gut in den Unterricht integrieren und sind unter [phonetikdekoja.wordpress.com](http://phonetikdekoja.wordpress.com) abrufbar. Phonetische Präzision und ein Bewusstsein der relevanten phonologischen Oppositionen scheinen mir auch unabdingbar für den DaF-Unterricht, da starke Abweichungen zwischen dem internalisierten L2-System und der authentischen muttersprachlichen Aussprache nicht nur die Produktion behindern, sondern auch die Rezeption erschweren.

In Sektion 9 ist der Vortrag »Aspekte des Chunk-Lernens bei erwachsenen DaF-Lernenden in Korea« von Mi-Young Lee und Hae-Wook Lee hervorzuheben. Es wurde argumentiert, dass Lernende explizit dafür sensibilisiert werden sollten, dass Wörter oft in konventionalisierten Sequenzen als pragmatisch-kognitive Einheit, also »chunk«, verwendet werden. Dies scheint mir für das Deutsche besonders relevant, da beispielsweise Präposition, Artikel und Substantiv oft syntaktische Einheiten darstellen (»in einer Woche«, »in einem Monat«), die von kompetenten Sprechern nicht jedes Mal analytisch konstruiert werden, sondern eben als Chunk abrufbar sind.

Was die Plenarvorträge betrifft, erinnere ich mich besonders gut an den Vortrag von Sebastian Löbner mit dem Titel »Kaskaden: eine fundamentale Struktur kognitiver Repräsentationen – sprachliche Evidenz, sprachübergreifend« sowie den Vortrag »Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Garant für ein erfolgreiches Sprachenlernen?« von Olaf Bärenfänger. In Löbners Vortrag wurde der Begriff der »Kaskade« vorgestellt, womit zusammenhängende Handlungsstränge gemeint sind, die wir beim Sprechen als ein einziges Ereignis betrachten. Ein Beispiel ist die Krümmung eines Fingers zum Lesen einer Webseite. Die zahlreichen Zwischenschritte vom Betätigen der Maustaste zum Öffnen eines Links sind hier ausgelassen. Im Sprachvergleich interessant ist nun, wie Kaskaden mit sprachlichen Mitteln unterschiedlich repräsentiert werden können.

Beim »Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen« symbolisiert die Großschreibung des G im Titel schon, wie sehr er die Wahrnehmung von Sprachkompetenz seit seiner Einführung beeinflusst hat.

Wie wir im Vortrag von Olaf Bärenfänger hören konnten, gibt es hier seit 2017 einige – noch wenig bekannte – Ergänzungen, wie eine neue Niveaustufe »Pre-A1« sowie Plus-Niveaus zur Beschreibung einer »über das Hauptniveau hinausgehenden Leistung«. Der 235-seitige »Companion volume with new descriptors« geht des Weiteren auf die Kompetenz der Mediation ein, worunter außer Übersetzung auch beispielsweise das Verfassen von Notizen, Literaturkritik, sowie die Vermittlung in multikulturellen Kontexten verstanden wird. Es war seinerzeit sicher sinnvoll, eine normierte Metasprache zur Einstufung von Sprachkenntnissen einzuführen; dass die neueren Ergänzungen jedoch noch weitgehend unbekannt sind, dürfte sicher auch daran liegen, dass die ursprüngliche übersichtliche und intuitive Darstellung in 3 mal 2 Stufen nun durch eine kaum zu überblickende Flut neuer Konzepte überlagert werden soll.

Man sollte von einer Konferenzreise jedoch nicht nur Erinnerungen aus Seminarräumen, Mensa und Hotel mit nach Hause bringen, sondern auch das Umfeld angemessen würdigen. Dies fällt im Falle von Sapporo besonders leicht, da die Insel Hokkaido nicht nur die bekannten japanischen Spezialitäten von Sake bis Sushi bietet, sondern – für Ostasien eher untypisch – auch stolz auf ihren Käse(kuchen), Milcheis, Wein und Lammfleisch ist. Landschaftlich besonders reizvoll ist auch eine Zugfahrt an der Küste nach Otaru.



Küste zwischen Sapporo und Otaru



## **Herbstworkshops der LVK 2019: Stimm- und Sprechbildung mit Ulrike Trebesius-Bensch**

*Iris Brose*

Die LVK hat diesen Herbst eine Reihe von Workshops sowohl für Ortslektoren und Lehrpersonal an Universitäten als auch für Studierende an koreanischen Hochschulen durchgeführt. Ziel war die Unterstützung der Lehrkräfte durch Fortbildungen und die Förderung der deutschen Sprache in Korea. Dafür wurden wir finanziell durch das Ortslektorenprogramm des DAAD unterstützt und durch einen Mix an weiteren Fördermitteln konnte als Referentin Frau Ulrike Trebesius-Bensch gewonnen werden.

Die Workshopleiterin Ulrike Trebesius-Bensch hat in Halle an der Saale Sprechwissenschaft studiert und war langjährige Mitarbeiterin von Ursula Hirschfeld in Lehre und Forschung. Das Studium in Halle ist einzigartig, weil es zu gleichen Anteilen Stimm- und Sprechbildung, Phonetik/Phonologie, Sprechtherapie, Sprechkunst und Rhetorik vermittelt. Die Referentin hat in den letzten Jahren Workshops und Einzeltrainings im Bereich Stimm- und Sprechbildung für LehrerInnen in Schulen, Lehrbeauftragte an Hochschulen und MitarbeiterInnen in Call-Centern angeboten sowie Mitarbeiter in Firmen und Selbstständige geschult. Sie arbeitet auch als DaF-Lehrerin mit dem Schwerpunkt auf Phonetik.

Die Workshop-Reihe für Lehrende bestand aus einem zweistündigen Workshop am 25. Oktober an der SNU, den unsere koreanischen Kollegen der KGDaF mitorganisierten und einem ganztägigen Workshop der LVK am 26. Oktober im Goethe-Institut Seoul. In den Workshops stand die Stimm- und Sprechbildung im Mittelpunkt, da zu diesem Thema in Korea noch keine Fortbildung stattfand. Und dabei ist die Stimme doch für Lehrkräfte das Instrument, das jeden Tag eingesetzt wird und mit dem der Unterricht gestaltet wird. So stand dann auch am Anfang der Workshops die Frage nach den individuellen Bedürfnissen in Umgang und Pflege der Stimme im Mittelpunkt. Als Hauptprobleme wurden Heiserkeit bis zum Stimmverlust am Semesterende, belegte Stimme und Räuspern sowie eine zu leise Stimme in großen Räumen genannt. Jedes individuelle Symptom ist aber das Produkt eines komplexen Zusammenspiels von Körperhaltung und -verspannungen, Atemmustern, Artikulation und Resonanzräumen. Das persönliche Feedback an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer war deshalb hilfreich. Und natürlich gab es allgemein gültige Hinweise wie ein bis zwei Liter wohltemperierten Tee oder Wasser im Laufe des Arbeitstages zu trinken, lieber zu schlucken und zu summen als sich zu räuspern und zu husten.

Beide Workshops begannen mit Lockerungs- und Entspannungsübungen vom Scheitel bis zur Sohle, nur dass wir andersrum anfangen: Die richtige Fußhaltung war der erste Schritt zu einer entspannten und aufrechten Körperhaltung. Und bis zur Mittagspause waren wir damit beschäftigt, uns Schritt für Schritt einzelner Körperregionen bewusst zu werden und gezielte Entspannungsübungen kennenzulernen. Die wiederkehrende Aufforderung zu entspannen war dann auch anstrengender als gedacht und einigen wurde bewusst, wie müde und erschöpft sie eigentlich waren. So legten sich alle gerne nach anderthalb Stunden auf die Yogamatten, die während der Übungen vor dem kalten Boden schützten. Und nachdem alle ihre Körperhaltung verändert hatten, begann die Arbeit an den Atemmustern bis zur »Stimme ohne Druck aus der Mitte des Körpers«. Für diese Stimme mit optimalem Krafteinsatz kann häufig das Bewusstsein verloren gehen, obwohl sie natürlich vorhanden ist. Und mit diesem Stimmansatz können alle mit einer tragenden Stimme im Unterricht stehen, ohne zu schnell zu ermüden. Die Referentin arbeitete viel mit Visualisierungen, die mit konkreten Körpererfahrungen verbunden wurden. Aber sie vermied es, zu viele Fachtermini zu gebrauchen, denn die Schwierigkeiten liegen ja in der konkreten Umsetzung und nicht am intellektuellen Verständnis.



Lektorenveranstaltung am 26.10.2019 am Goethe-Institut Seoul

Nach der Mittagspause ging es weiter mit Entspannungsübungen und Muskeltraining oberhalb des Kehlkopfes, um sich Resonanzräume zu erschließen. Den Abschluss bildeten Übungen zur Integration des Erlernten. Die Körperarbeit im Stimm- und Sprechtraining mit ihren Übungen hat den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein neues Repertoire erschlossen, das andere Übungen zur Entspannung bietet als Hatha-Yoga oder Meditation. Die Atem- und Stimmübungen waren auch für die meisten neu, da nur zwei der Teilnehmer Vorerfahrungen hatten. Dabei hat die Referentin den Teilnehmerinnen und Teilnehmern persönliche Freiräume gelassen, denn die Arbeit an der Stimme ist etwas sehr Persönliches und Individuelles. Für weitergehende Fragen stand sie aber während der Übungen und in den Pausen zur Verfügung und einige haben sich per E-Mail an sie gewandt. Wer noch nie an einem Stimm- und

Sprechtraining teilgenommen hat, sei aber mit den Worten eines Teilnehmers nach dem Workshop gewarnt: »Ich bin so erschöpft vom ganzen Entspannen.«



Lektorenveranstaltung am 26.10.2019 im Goethe-Institut Seoul

Selbstverständlich bildete die Diskussion, wie man das Gelernte an die Studierenden weitergeben kann, einen großen Anteil in den Diskussionen nach den beiden Workshops. Einige unserer koreanischen Kollegen fanden es wichtig, Übungen dieser Art regelmäßig in den Unterricht einzubinden, denn viele Probleme beim Sprechen entstehen schon beim Finden der eigenen Stimme. Eine Kollegin wird die Ideen aus dem Workshop in ihren Kursen »Sprechen und Debattieren« auf Koreanisch im Studium Generale einsetzen. Und alle werden nicht mehr so einfach ihre Studierenden auffordern, lauter zu sprechen, denn es ist klar geworden, wie komplex das ist.

In der folgenden Woche fanden zwei Workshops für Studierende statt. Im Workshop am 28.10.2019 an der Hongik Universität produzieren die Studierenden im ersten Studienjahr Videoclips für die im nächsten Jahr nachfolgenden Studierenden. Ziel der circa dreiminütigen Clips ist es, mit den zur Verfügung stehenden, begrenzten sprachlichen Mitteln eine Geschichte aus dem Alltag zu erzählen oder seine Erfahrungen und Gedanken zu schildern. Dabei sollen keine Untertitel verwendet werden. Damit liegt der Fokus darauf, einen längeren Text zu sprechen. Selbstverständlich kann die Aufnahme mehrfach wiederholt werden, aber wie man selber das Vorformulierte beim Sprechen zum Leben erweckt, stand im Mittelpunkt des Workshops. Begonnen wurde mit dem Gedicht »Fünfter sein« von Ernst Jandl, das eine kurze Erzählung mit einfachen sprachlichen Mitteln ist und die Rhythmus- und Klopfübungen sensibilisierten die Studierenden für die deutschen Wort- und Satzakkente. Und mit einer Übung zum individuellen, emotionalen Ausdruck des gleichen Satzes (*Der Hund ist aber schön.*) wurden die Notationszeichen für Betonungen, Pausen und Intonation eingeführt. Nach einer weiteren Übung wurden dann die eigenen Texte mit diesen »Lesezeichen« versehen und sowohl die AutorInnen als auch PartnerInnen im Kurs haben diesen annotierten Text Probe gesprochen. Dieser Workshop hat den

Studierenden viel Spaß gemacht, besonders die Rhythmusübungen, und auch neue Horizonte im eigenen Umgang mit der Sprache eröffnet.

Der zweite Workshop »Stimme im Raum« fand an der Ewha Womans University am 31.10.2019 mit Mitgliedern der Theater-AG statt. Die Studentinnen hatten zwar Fachliteratur zum Thema gelesen und auch die dort vorgeschlagenen Übungen ausprobiert, waren aber mit dem Ergebnis nicht zufrieden. Nach dem Aufwärmen, der Arbeit an der Körperhaltung und dem Entdecken von Atem stand im Mittelpunkt des zweistündigen Workshops die »Stimme ohne Druck« sowie der Sprechansatz aus dem Bauch heraus. In einem kleinen Theater in der Uni standen schließlich alle Studentinnen auf der Bühne und sprachen einen Text, so dass ihre Mitstudentinnen diesen in den letzten Reihen des Theaters hören konnten. Und dann folgte die Übung mit einem Weinkorken zwischen den Lippen, die die Akzentuierung und Aussprache verbesserte. Am Ende konnten alle bis in die letzten Reihen verstanden werden, ohne krampfhaft laut sprechen zu müssen.



Institut für Germanistik und Forschungszentrum zum deutschsprachigen Kulturraum der Ewha Womans University am 31.10.2019

Als Fazit der Workshops für Studierende kann man festhalten, dass das Konzept, Studierende in ihrem eigenen Engagement zu unterstützen, weiter ausgebaut werden sollte. Denn die Wertschätzung ihrer Interessen bildet die Grundlage für einen aktiven Fachbereich. Und Experten von außen können den Lehrkräften vor Ort neue Impulse geben.

## **Bericht zum Symposium »Entwicklung von Lehrmaterialien« an der HUFS**

*Christian Horn*

Unter der Überschrift »Entwicklung von Lehrmaterialien« stand das 7. »HUFS-Symposium zur Didaktik« am 01.12.2019, das, wie üblich, an der Hankuk University of Foreign Studies in Seoul stattfand. Der Einladung von Christian Horn und Monika Moravkova folgten 21 Teilnehmerinnen und Teilnehmer von neun koreanischen Universitäten, zwei koreanischen Oberschulen, vom Goethe-Institut Seoul, von zwei Sprachschulen in Seoul sowie von der Universität zu Köln. Ab 10:30h fanden sich die ersten Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Wiedersehen bei heißem Tee und Snacks im Veranstaltungssaal ein. Um 11h begann der inhaltliche Teil, der sich, wie in der Vergangenheit, in drei 90-minütige Workshops gliederte, die sich mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten dem Thema des Symposiums widmeten.

Monika Moravkova (HUFS) eröffnete den Veranstaltungstag mit ihrem Beitrag »Wissenswertes über ansprechende Lehrmaterialien – Kriterien & Tipps zur Erstellung«. In Ihrem Vortrag gab sie einerseits einen umfassenden Überblick über Prinzipien, die nach Erkenntnissen aus der Forschung bei der Erstellung von Lehrmaterialien berücksichtigt werden sollten. Dabei illustrierte sie auch, wie die Personalisierung von Unterrichtsmaterialien zu einer höheren Motivation bei den Lernenden führen kann. Andererseits stellte sie auch formale Aspekte vor, die die Qualität der Materialien verbessern. Im Anschluss an diese intensive Inputphase stärkten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei einem Mittagessen in einem nahegelegenen koreanischen Restaurant.

Nach der Mittagspause widmete sich Cornelia Roth (Yeungnam University) der »Erstellung von Spielen als Übungsmaterial im DaF-Unterricht«. Ausgangspunkt und stetes Leitelement ihrer vorgebrachten Überlegungen war die Orientierung am konkreten Lehrziel. Ihr Credo lautete: Spiele sollten im Unterricht dazu eingesetzt werden, das jeweilige Lehrziel zu erreichen. Dazu zeigte sie eine Reihe von Möglichkeiten auf und hatte auch vielfältiges Anschauungsmaterial mitgebracht, das sich die Anwesenden ansehen konnten. Darüber hinaus gab die Referentin zahlreiche Tipps zur Gestaltung von Spielmaterial, zur Herstellung und zur Verwahrung. Im Anschluss waren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgerufen, zu vorgegebenen Themen kurze Didaktisierungen zu überlegen und dabei selbst Ideen für geeignete Spiele zu sammeln.

Den dritten Beitrag gestaltete Miyoung Lee (HUFS), die den Anwesenden zunächst Einsichten in Ihre Forschung zum Thema Chunks im Fremdsprachenunter-



richt gewährte. Unter Chunks werden Mehrwertausdrücke verschiedenen Typs verstanden, die Sprachlerner am besten als komplexe Ausdrücke lernen, unter anderem, weil sie dadurch die Flüssigkeit in der Fremdsprache erhöhen. Die Referentin sensibilisierte in ihrem Beitrag »Aufgabenentwicklung zur Förderung der Chunkbildung« die Anwesenden zunächst für das Phänomen und illustrierte im Anschluss, wie sich im Unterricht Strategien zur Sensibilisierung der Lernenden einsetzen lassen, damit sie Chunks (zumindest teilweise) selbstständig erkennen können. Schließlich entwickelten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf Basis eines gegebenen Lehrbuchtextes erste Didaktisierungen zur Chunkidentifizierung im Unterricht.

Die drei Beiträge fächerten das Spektrum der Aspekte, die bei der Erstellung von Lehrmaterialien eine Rolle spielen, weit auf und vermittelten so einerseits fundiertes Grundlagenwissen, andererseits aber auch ganz praktisches Handwerk, das in der täglichen Praxis eines jeden Lehrenden in diesem Bereich eine große Rolle spielt. Die damit verbundenen Diskussionen und der Erfahrungsaustausch machten das Symposium zu einem spannenden Forum, aus dem jeder wieder etwas für sich und die eigene Arbeit mitnehmen konnte.

Zum Schluss sei daher allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein herzlicher Dank für die ergiebigen Diskussionen und den kollegialen Austausch sowie für die freundschaftliche Atmosphäre bei der Veranstaltung ausgesprochen. Ebenso geht ein großes Dankeschön an die Schweizerische Botschaft, die das Symposium finanziell unterstützt und in dieser Form ermöglicht hat.

## Programm des Lektorentreffens am 26. Oktober 2019

**Veranstaltungsort:** Goethe-Institut Seoul (Veranstaltungssaal)

---

ab 9:30 Uhr	<i>Kaffee-Empfang &amp; Anmeldung</i>	
10:00 Uhr	Begrüßung	Iris Brose (Hongik Universität)
	Einleitung »Workshop«	<b>Ulrike Trebesius-Bensch</b> (Stimm- und Sprechtrainerin)
	Modul »Stimme und Atmung«	<b>Ulrike Trebesius-Bensch</b> (Stimm- und Sprechtrainerin)
11:30 Uhr	<i>Kaffeepause</i>	
11:45 Uhr	Modul »Resonanzräume«	<b>Ulrike Trebesius-Bensch</b> (Stimm- und Sprechtrainerin)
13:00 Uhr	<i>Gemeinsames Mittagessen</i>	
14:00 Uhr	Modul »Stimme und Kraft«	<b>Ulrike Trebesius-Bensch</b> (Stimm- und Sprechtrainerin)
16:00 Uhr	<i>Kaffeepause</i>	
16:15 Uhr	Modul »Stimme und Entspannung«	<b>Ulrike Trebesius-Bensch</b> (Stimm- und Sprechtrainerin)
ab 18:00 Uhr	<i>Gemeinsames Abendessen</i>	

---

Unterstützt durch den

**DAAD**

Deutscher Akademischer Austauschdienst  
German Academic Exchange Service

# Über die Lektoren-Vereinigung Korea

## Unsere Ziele

- Ansprechpartner und fachlicher Repräsentant für deutschsprachige Lektorinnen und Lektoren in Korea sein
- Gelegenheiten zur fachlichen Weiterentwicklung im Bereich DaF geben
- Diskussion von Methoden und Inhalten des DaF-Unterrichts in Korea fördern
- Interessenten über relevante und interessante Inhalte informieren
- Zusammenarbeit und soziales Miteinander der Lektorinnen und Lektoren in Korea fördern

## Unser Angebot

- Fachveranstaltungen und Workshops zu DaF und DaF-bezogenen Themen
- Möglichkeit zur Publikation in unserer Fachzeitschrift *DaF-Szene Korea*
- regelmäßige Lektorentreffen
- Möglichkeit zur Zusammenarbeit in Form von wissenschaftlichen Arbeitsgruppen
- Newsletter mit Informationen zu fachlichen und kulturellen Veranstaltungen und Stellenangeboten in Korea (Anmeldung auf unserer Website)

## Mitgliedschaft

Wir freuen uns immer sehr über neue Mitglieder! Als Mitglied der LVK ...

- können Sie an allen LVK-Veranstaltungen zu einem geringen Beitrag für Verköstigung teilnehmen,
- informieren wir Sie mit unserem Newsletter automatisch über aktuelle Veranstaltungen und Stellenangebote,
- erhalten Sie kostenlos zwei Ausgaben jeder *DaF-Szene Korea*,
- bieten wir Ihnen den Zugang zum geschützten Bereich unserer Website mit ergänzenden Informationen und Arbeitsmaterialien,
- können Sie die LVK als stimmberechtigtes Mitglied aktiv mitgestalten.

## Mitglied werden

- Registrieren Sie sich auf unserer Website: [www.lvk-info.org](http://www.lvk-info.org)
- Überweisen Sie den Mitgliedsbeitrag von 20 000 Won (oder 20 Euro) auf die auf der Website angegebene Bankverbindung.

## Autorenhinweise

**Iris Brose:** Diplom-Psychologin, seit 20 Jahren DaF-Lektorin an der Hongik Universität in Seoul. Interessenschwerpunkte sind Psychologie und kulturelle Einflüsse, seit der Diplomarbeit Beschäftigung mit dem koreanischen Gefühlsbegriff »Han«. Forschungen bei koreanischen Schamaneninnen zum Thema »Trauma und dessen Bearbeitung in schamanistischen Ritualen«. Forschungsschwerpunkt zur Zeit Psychologie des Spracherwerbs, besonders Motivation.

**Frank Grünert:** Sungkyungkwan University (SKKU), Studium der Germanistik, Theater- Film- und Fernsehwissenschaften und Soziologie an der Goethe Universität in Frankfurt, lebt und unterrichtet seit vielen Jahren in Südkorea.

**Steffen Hannig:** Studierter Germanist und Religionswissenschaftler, Promotion an der FU Berlin mit einer Arbeit zu »Dionysos im expressionistischen Jahrzehnt«, 2013-2019 DAAD-Lektor an der Keimyung University in Daegu. Seit September 2019 Assistant Professor am Department of German der Hankuk University of Foreign Studies in Seoul.

**Christian Horn:** Linguist und Mediator. Assistant Professor an der Hankuk University of Foreign Studies, Seoul. Vorher wissenschaftlicher Mitarbeiter in linguistischen Projekten an der Universität Düsseldorf. Forschungs- und Arbeitsfelder: Semantik, Pragmatik, Korpuslinguistik, Sprache und Konflikt, Interkulturalität, Didaktik.

**Gerd Jendraschek** ist Assistenzprofessor im Bereich Germanistik an der Gyeongsang National University. Auf den Magister in Allgemeiner Sprachwissenschaft, Französisch und Wirtschaftswissenschaften an der Universität Bielefeld folgte eine Promotion in Sprachwissenschaft an der Université Toulouse-Jean-Jaurès und eine Habilitation in Allgemeiner und Vergleichender Sprachwissenschaft an der Universität Regensburg. Außerdem war er Charles La Trobe Research Fellow in Melbourne (Australien, mit längeren Forschungsaufenthalten in Papua-Neuguinea) und Korea Foundation Fellow an der Sogang University.

**Hans-Alexander Kneider:** Studium der Koreanistik, Volkswirtschaft und Wirtschaft Ostasiens (M.A.); Promotionsstudium an der Seoul National Universität (SNU) im Bereich koreanische Geschichte. Seit 1991 an der Hankuk University of Foreign Studies (HUFS), Full Professor an der Abteilung für deutsche Sprache sowie am Institut für Dolmetschen und Übersetzen. Fach-, Forschungs- und Interessensbereich: Historische Beziehungen zwischen Deutschland und Korea mit Schwerpunkt: deutsche Staatsangehörige in Joseon bis 1910.

**Lucia Komesker:** Studierte Lehramt Deutsch, Schulmusik und Sonderpädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt (1. Staatsexamen). Seit 2017 als DaZ/DaF-Lehrerin tätig, 2018-2019 als Lektorin an der Hankuk University of Foreign Studies in Seoul im Rahmen des Lektorenprogramms der Robert Bosch Stiftung, seit 08/2019 Bosch-Lektorin an der Hochschule für Geistes- und Sozialwissenschaften in Ho Chi Minh-Stadt, Vietnam.

**Thomas Kuklinski-Rhee:** Ph. D., lebt und arbeitet seit über 15 Jahren in Korea, meist im Raum Seoul. Er war an fünf verschiedenen Fremdsprachen-Oberschulen und rund zehn verschiedenen Universitäten tätig, hat 2010 an der Korea National Sport University (KNSU) in Sportgeschichte promoviert und arbeitet derzeit an der Hankuk University of Foreign Studies.

**Roman Lach** ist mit Unterbrechungen seit 2012 an der Keimyung Universität in Daegu tätig. Er hat vorher vor allem an Unis in Berlin und Braunschweig gearbeitet, sich mit der Komödie im Zeitalter der Aufklärung beschäftigt, interessiert sich sehr fürs 19. Jahrhundert und seine dicken Bücher und gibt in der »Schlaflosreihe« dagegen sehr dünne Bücher aus dem 18. und 19. Jahrhundert heraus, die er manchmal auch übersetzt. Er sucht immer noch nach einem literaturwissenschaftlichen Gegenstand, der seiner Anwesenheit in Korea auch aus der Forschungsperspektive Sinn geben könnte (Luise Rinser allein, über die er etwas Kurzes geschrieben hat, gibt da sicher nicht genug her). Er würde sich nach wie vor sehr freuen, wenn er Gleichgesinnte fände.

**Michael Menke:** Seit 1994 an der Incheon National University, Studium der Germanistik, Publizistik und Musikwissenschaften in Göttingen, Berlin und Wien. Bis 1991 Journalist. Arbeits- und Interessensgebiet: Gegenwartsmusik, Verhältnis Musik und Sprache.

**Anja Scherpinski:** Seit 2007 als DaF-Lektorin in Korea tätig; derzeit an der Hankuk University of Foreign Studies in Seoul. Interessen: Didaktik und Methodik DaF; bes. Umgang mit Film im Fremdsprachenunterricht.

**Simon Wagenschütz:** Fan von Jethro Tull und Mitglied vom 1. FC Kaiserslautern. Forschungsschwerpunkte im Bereich Literaturwissenschaft sind Literatur aus Kakanien und der Sozialistische Realismus. Ansonsten Geschichte Nordamerikas, Osteuropas und Ostasiens, japanischer und koreanischer Film. Schreibt literarische Texte in deutscher und englischer Sprache. Momentan an der Dongduk Frauenuniversität.

**Till Weber:** geb. 1965 in Berlin. Studium der Geschichte, Kunstgeschichte und Anglistik in Berlin und York (GB). 1. und 2. Staatsexamen in Berlin. Seit 1998 an der Ryukyu-Universität in Okinawa, Japan, jetzt als Prof. für deutsche Sprache und Kultur. Interessen in Unterricht und Forschung: Geschichte, Landeskunde, Film und Musik; auch japanische Geschichte.

**Rudolf Weinmann:** hat in München und Berlin Geschichte und Philosophie studiert und an der FU-Berlin in Neuerer Geschichte promoviert. Es folgte eine Zusatzausbildung für DaF am Goethe-Institut. Er unterrichtet seit 17 Jahren in Korea, aktuell an der Chungbuk National-Universität in Cheongju. Interessensschwerpunkt ist Landeskunde im DaF-Unterricht.

**Sandra Wyrwal:** aktuell Fachbereichsleiterin Deutsch an der Volkshochschule Chemnitz, 2004 bis 2007 Gastprofessorin für Germanistik an der Gunsan National University und Chonbuk National University in Jeonju.

## Hinweise für Beitragende

Zusätzlich zu wechselnden Themenschwerpunkten umfasst die Zeitschrift *DaF-Szene Korea* die Rubriken »Forum«, »Rezensionen & Filmgespräche« und »Seminare & Tagungen«.

Wir empfehlen, die grundsätzliche Eignung des Themas Ihres Beitrags im Zweifelsfall vorab mit der Redaktion zu klären.

## Fristen und Veröffentlichung

- Die *DaF-Szene Korea* erscheint zweimal jährlich, i. d. R. im Mai und im November.
- Redaktionsschluss ist i. d. R. der 15. April bzw. der 15. Oktober.
- Bitte senden Sie Ihren Text per E-Mail an: [kontakt@lvk-info.org](mailto:kontakt@lvk-info.org)
- Alle in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge werden automatisch auch auf der Website der LVK ([www.lvk-info.org](http://www.lvk-info.org)) als durchsuchbares PDF verfügbar gemacht.

## Formatierung

- Verwenden Sie bitte das Dateiformat DOC(X) oder RTF.
- Hervorhebungen sind ausschließlich *kursiv* zu formatieren; dies gilt auch für Titel von Werken im Haupttext.
- Fremdsprachige idiomatische Ausdrücke wie *in nuce*, *sensu* etc. sind ebenfalls *kursiv* zu formatieren.
- Fremdsprachigen Originaltiteln (Ausnahme: Englisch) ist eine deutsche Übersetzung in eckigen Klammern hinzuzufügen – in *recto*, wenn es eine schlichte Übersetzung des Titels ist, in *kursiv*, wenn es eine deutsche Übersetzung gibt, also z. B.: »Han Kangs 채식주의자 [Die Vegetarierin]«.
- Nehmen Sie bitte keine anderen Formatierungen und auch keine Silbentrennung (weder harte noch weiche Trennstriche) vor!

## Gliederung

- Die Abschnittsgliederung erfolgt mit arabischen Ziffern nach dem Dezimalsystem.
- Die Gliederung beginnt mit 1. (nicht o.). Eine etwaige dem Beitrag vorangestellte Zusammenfassung wird nicht nummeriert.
- Maximal drei Gliederungsebenen sind möglich, d. h. Abschnitte, Unterabschnitte und Unterunterabschnitte (z. B.: 1.2.3, nicht jedoch 1.2.3.4 o. ä.).
- Bei längeren Beiträgen sollte zwischen Titel und Beginn des Textes eine deutschsprachige Zusammenfassung von 15–20 Zeilen Länge eingefügt werden.

## Abbildungen, Tabellen, Grafiken

- Nummerieren Sie Abbildungen, Tabellen, Grafiken etc. bitte durch.
- Wird im Text auf diese verwiesen, sollte dies anhand der jeweiligen Nummer passieren und das Wort sollte ausgeschrieben werden, z. B.: »siehe Abbildung 1« oder »Tabelle 4 zeigt ...«. Formulierungen wie »folgende Abbildung«, »obenstehende Tabelle« o. ä. sollten hingegen vermieden werden, da solche Objekte im Heft eventuell anders platziert werden als in Ihrem Manuskript.
- Für die Einhaltung der urheberrechtlichen Bestimmungen sind die Beitragenden selbst verantwortlich.
- Eventuelle Bild- oder Tabellenbeschriftungen sind deutlich sichtbar im Text an den entsprechenden Stellen zu platzieren, z. B.: »Hier Abb. 1 einfügen. Bildunterschrift: XYZ.«.
- Abbildungen und Grafiken sind separat als eigene Dateien beizufügen (z. B. als JPG oder TIF mit einer Auflösung ab 300 dpi).

## Fußnoten

- In Fußnoten stehen kurze, ergänzende Informationen.
- Bezieht sich die Fußnote nur auf ein Wort bzw. eine Wortgruppe, steht die hochgestellte Ziffer direkt hinter dem letzten Bezugswort und somit vor einem eventuell folgenden Satzzeichen.
- Bezieht sich die Fußnote auf einen durch Satzzeichen eingeschlossenen Satzteil oder einen ganzen Satz, so steht die hochgestellte Ziffer stets nach dem letzten Satzzeichen.

## Zitierweise

- Literaturverweise sind im Haupttext als Kurzbelege in Klammern zu setzen, nicht in Fußnoten.
- Unsere Vorgaben entsprechen den Richtlinien der *American Psychological Association* (APA).
- Abweichend von APA steht vor »&« kein Komma.
- Für nähere Informationen schauen Sie sich bitte unsere Webseite an (<http://lvk-info.org/daf-szene/hinweise-fuer-beitragende/>).

## Literaturangaben

- Bitte fassen Sie die Literaturangaben am Ende des Beitrags alphabetisch nach Autorinnen und Autoren geordnet zu einer Literaturliste zusammen.
- Unsere Vorgaben entsprechen den Richtlinien der *American Psychological Association* (APA).
- Die Formatvorgaben finden Sie auf unserer Webseite (<http://lvk-info.org/daf-szene/hinweise-fuer-beitragende/>).

## Kontakte

### DAAD-Informationszentrum Südkorea

Lars Bergmeyer, Leiter

☎ (02) 324-0655

✉ lars.bergmeyer@daad.or.kr

🌐 www.daad.or.kr

### Goethe-Institut Seoul

Ulrike Drißner, Leiterin der  
Spracharbeit Region Ostasien

☎ (02) 2021-2800

✉ ulrike.drissner@goethe.de

🌐 www.goethe.de/korea

### Deutsche Botschaft Seoul

Wolfgang Rechenhofer, Leiter des  
Kultur-, Rechts- und Konsularreferats

☎ (02) 748-4117

✉ ku-1@seoul.diplo.de

Wolfgang Faust, Kulturreferat

☎ (02) 748-4120

✉ ku-10@seoul.diplo.de

🌐 www.seoul.diplo.de

### Schweizerische Botschaft Seoul

Suna Kim, Kulturabteilung

☎ (02) 3704-4757

✉ suna.kim@eda.admin.ch

🌐 www.eda.admin.ch/seoul

### Österreichische Botschaft Seoul

☎ (02) 732-9071

✉ seoul-ob@bmeia.gv.at

🌐 www.bmeia.gv.at/oeb-seoul

### DAAD-Außenstelle Tokyo

Dr. Manuela Sato-Prinz

☎ +81 (3) 3582-5962

✉ lekt@daadjp.com

### Koreanische Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF, 한국독일어교육학회)

Prof. Jae-won Lee, Präsident

✉ arthurlee@hanmail.net

🌐 www.kgdaf.or.kr

### Koreanische Gesellschaft für Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft (KGD, 한국독일어문학회)

Prof. Yongmin Shin, Präsident

☎ (051) 510-2055

✉ shinyongmin@gnu.ac.kr

🌐 www.kgd.or.kr

### Koreanische Gesellschaft für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur (한국독어독문학교육학회)

Man-seop Soh

✉ mssoh@kangwon.ac.kr

🌐 http://dugerman.or.kr

### Koreanische Gesellschaft für Germanistik (KGG, 한국독어독문학회)

Prof. Nury Kim

✉ kgg@kggerman.or.kr

🌐 http://kggerman.or.kr

### Koreanischer Deutschlehrer-Verband (KDV, 한국독일어교사회)

Young-Il Han

☎ 010-7273-7208

✉ dekathe@gmail.com

🌐 www.kdv.or.kr

### DAAD Bonn

Arpe Caspary, Referent für das  
Ortslektorenprogramm

☎ +49 (228) 882-650

✉ ortslektoren@daad.de

🌐 www.daad.de/ortslektoren

# Impressum

## Herausgeber:

Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK e. V.)  
*Postanschrift:* Dr. Reinhold Arnoldi, Prinzregentenstr. 7, 10717 Berlin  
und

Lektoren-Vereinigung Korea (LVK)  
*Postanschrift:* Songpa-gu, Samjeon-ro 4-gil 17, 05593 Seoul

## Vorstand FALK

Dr. Reinhold Arnoldi (Geschäftsführer)  
Christina Youn-Arnoldi (stv. Geschäftsführerin)

chrisarnoldi@hotmail.com

## Vorstand LVK

Iris Brose  
Frank Grünert  
Michael Menke  
Monika Moravkova  
Anja Scherpinski  
Marcus Stein

kontakt@lvk-info.org

*Website der LVK:*

[www.lvk-info.org](http://www.lvk-info.org)

*Redaktion:*

Iris Brose, Anja Scherpinski

*Layout:*

Monika Moravkova

*Coverdesign:*

Monika Moravkova, Titelbild von lin chu auf Pixabay.

*Anzeigen:*

Michael Menke

*Bankverbindung Korea:*

Kto.: 795-21-0072-726 (Kookmin Bank, Michael Menke)

*Bankverbindung Deutschland:*

IBAN: DE89 1007 0024 0410 8106 00

BIC: DEUTDE33HAN (Deutsche Bank 24, Michael Menke)

Die *DaF-Szene Korea* wird in Berlin und Seoul herausgegeben vom Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK e. V.) und der Lektoren-Vereinigung Korea (LVK). Sie erscheint zweimal jährlich, i. d. R. im Mai und im November. Sprache der Beiträge ist i. d. R. Deutsch. Die *DaF-Szene Korea* hat wechselnde thematische Schwerpunkte, etwa zum deutsch-koreanischen Kulturaustausch und zum Unterricht für Deutsch als Fremdsprache, in denen die Unterrichtsbedingungen in der ostasiatischen Region besonders berücksichtigt werden. Auch werden neue Entwicklungen im Bereich der Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaft in Hinblick auf ihre Bedeutung für die Germanistik in Ostasien diskutiert. Die *DaF-Szene Korea* umfasst jeweils nach Rubriken gegliedert Beiträge zum jeweiligen Themenschwerpunkt, fachliche Beiträge zu anderen Themen, nicht-fachliche Beiträge im Forum sowie Rezensionen und Tagungsberichte. Kulturfeuilletons und Berichte im Forum können etwa Lebens-, Arbeits- und Vertragsbedingungen transparent machen, die für neue Lektoren in Korea relevant sind. Die *DaF-Szene Korea* fördert insbesondere die wissenschaftliche Diskussion zwischen den Mitgliedern von LVK und FALK, steht aber grundsätzlich allen Interessierten als Plattform zur Verfügung.

Für den Inhalt der einzelnen Texte sind die jeweils benannten Autoren verantwortlich. Die Inhalte der Texte spiegeln nicht zwangsläufig die Meinung der Herausgeber wider.

Redaktionsschluss für die nächste Ausgabe: **20. April 2020**

☛ Wir bedanken uns bei den **Anzeigekunden** für die finanzielle Unterstützung dieser Ausgabe! ☛