

DaF-Szene Korea

Nr. 55

Narration

herausgegeben vom



FREUNDES- UND ARBEITSKREIS
DER LEKTÖREN-VEREINIGUNG KOREA
FALK E.V.

und der



Berlin & Seoul, Dezember 2022

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit Genehmigung der Autoren

ISSN 1860-4463

Inhalt

Vorwort — V

Beiträge zum Thema *Narration*

Chris Schneider

**Gemeinsam erzählen, gemeinsam erfahren – Narration im
Pen-&Paper-Rollenspiel — 3**

Steffen Hannig

**Kafkas *Türhüter-Legende* im Sprachunterricht – mit einem Vergleich zu
Freuds Drei-Instanzenmodell — 19**

Thomas Schwarz

**Das Detektiv-Narrativ in der Literaturvermittlung – Anfängerunterricht
mit Hans Magnus Enzensbergers *Der Auftrag* — 33**

Anja Scherpinski

**Überlegungen zum Einsatz von Legetricktechnik für das Training
monologischen Sprechens — 41**

Michael Menke

Geschichten in Filmen — 49

Forum

Thomas Kuklinski-Rhee

**The Clash of Film Narrations – Von der Corona-Pandemie zum
Narrationsdarwinismus — 59**

Euigwan Kim & Sonja Bettermann

***Fake Hunter* 탐정단 – Ein Planspiel zum Umgang mit Fake News für
koreanische Jugendliche — 75**

Marc Herbermann

Von Port Bou bis Cerbère — 83

Rezensionen

Jan Creutzenberg

**Zehn Leben, nicht nur unter Tage – Im Band *Glück auf!* kommen
koreanische Bergarbeiter in Deutschland zu Wort — 91**

Berichte zu Seminaren & Tagungen

Edeltrud Kim

Was ist und warum betreibt man Übersetzungskritik? – Bericht über das Internationale Symposium zum 30. Gründungstag des Instituts für Übersetzungsforschung zur deutschen und koreanischen Literatur — 97

Christian Horn

Bericht zum Internationalen Symposium zur DaF-Didaktik mit dem Thema »Auditive Medien im DaF-Unterricht« — 103

Über die Lektoren-Vereinigung Korea — 106

Autorenangaben — 107

Hinweise für Autorinnen und Autoren — 109

Kontakte — 111

Impressum — 112

Vorwort

Der Einsatz von Narrativen ist fruchtbar für den Spracherwerb und bildet eine Konstante im Fremdsprachenunterricht. Das intuitive Wissen, wie man erzählen kann, eröffnet vielzählige Möglichkeiten für Sprech- und Schreibansätze. Über den intuitiven Produktionsprozess hinaus kann das Wissen über die zum Einsatz gebrachten narrativen Strukturen zu einem bewussteren und effizienteren Sprachlernprozess beitragen. Die thematischen Beiträge in der vorliegenden Ausgabe der *DaF-Szene Korea* demonstrieren, wie verschiedene Textsorten und Medien eingesetzt werden können, um visuelle und textuelle Erzählstrukturen sichtbar zu machen und für die eigene Produktion zu nutzen.

Chris Schneider erforscht den Komplex Narration in *Pen & Paper Role Playing Games* (PPRPG). Als Mischform zwischen literarischem und alltäglichem Erzählen bieten solche Gesellschaftsspiele vielfältige Sprechansätze, die sich auch im Fremdsprachenunterricht einsetzen lassen. In seinem Beitrag gibt er einen Überblick über das narrative Spektrum bekannter PPRPG und illustriert dieses mittels Auszügen aus Spielgesprächen, die er während der unterrichtlichen Arbeit mit PPRPG gesammelt hat. **Steffen Hannig** schildert in seinem Beitrag die unterrichtliche Arbeit mit einem literarischem Text im B1-Sprachunterricht. Ausgehend von Erzählkonstruktionen in Kafkas *Türhüter-Legende* demonstriert er, wie Studierende in gemeinsamen Textdeutungsgesprächen narrative Strukturen aufdecken und Strategien für den Umgang mit Narrationen entwickeln. Auch im Beitrag von **Thomas Schwarz** geht es um Literatur im DaF-Unterricht. Er unterzieht das Lehrwerk *Der Auftrag* (Klett, 2004; urspr. *Die Suche*, 1995) – das auf einem literarischem Text des kürzlich verstorbenen Schriftstellers Hans Magnus Enzensberger basiert – einer Revision und zeigt, dass diese Detektivgeschichte noch immer für spannende Diskussionen im Unterricht sorgt und sich für performatives Interpretieren und die Ausbildung diskursiver Kompetenz auf Grundstufenniveau gewinnbringend einsetzen lässt. Wie sich kurze Erklärfilme, die mit Legetrichtertechnik arbeiten, für die Förderung monologisches Sprechens einsetzen lassen, erklärt **Anja Scherpinski**. Sie beschreibt eine Unterrichtseinheit mit einem Legetrichter-Video in einem B2-Konversationskurs und reflektiert über Einsatzspektrum und Potenzial dieser Textsorte für die Ausbildung narrativer Erklärkompetenz. Abschließend beschreibt **Michael Menke** in seinem Erfahrungsbericht, wie er im Rahmen eines Filmkurses die beiden bekannten Filme *Das Leben der Anderen* (2006) und *Lola rennt* (1998) dazu einsetzt, Filmhandlungen nachzuerzählen sowie Drehbuchszenen schreiben zu lassen.

Auch im Forum geht es in dieser Ausgabe um Narration: **Thomas Kuklinski-Rhee** setzt sich in seinem Beitrag mit Auswirkungen der Pandemie auf die Filmindustrie auseinander und beschreibt dabei die veränderten Bedingungen für Filmkonsum, Filmvertrieb und Gestaltung filmischer Narrative. **Euigwan Kim** und **Sonja Bettermann** vom Goethe-Institut Seoul beschreiben das Projekt *Fake Hunter*, das jugendliche Deutschlernende dabei unterstützt, ein kritisches Bewusstsein für die narrative und illustrative Gestaltung von Nachrichten zu entwickeln, Manipulationen zu durchschauen und Prüfwerkzeuge zur Aufdeckung von Fake News einzusetzen. Anlässlich des Themenschwerpunkts folgt eine Kurzgeschichte von **Marc Herbermann**, der seine LeserInnen mit einer Reisebegebenheit auf dem Weg nach Cerbère überrascht.

In der Rubrik Rezensionen bespricht **Jan Creutzenberg** den Band *Glück auf! Lebensgeschichten koreanischer Bergarbeiter in Deutschland*, der als 4. Band der Reihe für Koreastudien 2021 erschienen ist und die Entwicklung der deutsch-koreanischen Beziehungen in zehn Personenporträts reflektiert.

Unter den Tagungsberichten fasst **Edeltrud Kim** die Vorträge zusammen, die anlässlich des 30. Gründungstags des Instituts für Übersetzungsforschung zur deutschen und koreanischen Literatur im September 2022 stattfanden. Schließlich finden wir den Rückblick von **Christian Horn** auf das 12. Internationale Symposium zur DaF-Didaktik, das am 22. Oktober 2022 unter dem Schwerpunktthema *Auditive Medien im DaF-Unterricht* stattfand.

Die Herausgeber danken allen Autorinnen und Autoren für die Mitgestaltung dieser Ausgabe sowie allen Gegenlesenden für das kollegiale Feedback zu den einzelnen Beiträgen. Eine anregende Lektüre und alles Gute zum Jahreswechsel wünschen

die Herausgeber
Berlin & Seoul, Dezember 2022

Beiträge zum Thema *Narration*

Gemeinsam erzählen, gemeinsam erfahren – Narration im Pen-&-Paper-Rollenspiel

Chris Schneider

Zusammenfassung

Pen-&-Paper-Rollenspiele sind ein Spielformat, welches Narration, Schau- und konventionelles Spiel vereint. Im Sinne des thematischen Schwerpunktes »Narration« wird aufgezeigt, wie dieses aus unterschiedlichen Blickwinkeln heraus im Rollenspiel abläuft, funktioniert und mit anderen Aspekten interagiert. Abschließend werden drei Strategien vorgeschlagen, wie Rollenspiele mit dem Ziel der Landeskunde-, Kultur- und Literaturvermittlung eingesetzt werden können.

1. Einleitung

Im Idealfall befindet sich die aktuelle Deutschdidaktik im post-methodischen Zeitalter, worunter die Überwindung vergangener methodischer Ansätze verstanden wird. Lehrkräfte verschreiben sich in diesem Sinne nicht mehr einer spezifischen Lehrtradition, sondern adaptieren Lehrstrategien in Abhängigkeit der Bedürfnisse der zu unterrichtenden Lernerschaft. Dass dies zumindest ansatzweise auch in der Praxis so gehandhabt wird, zeigt sich unter anderem in dem regen Aufkommen neuerer Lehransätze und Mikromethoden – ob nun (digitales) spielbasiertes Lernen, dramapädagogische Ansätze oder projektorientiertes Lernen.

Vor allem in Bezug auf den Themenschwerpunkt *Narration* handelt es sich bei Pen-&-Paper-Rollenspielen/Pen-&-Paper-Roleplaying-Games (PPRPG) um ein für den Fremdsprachenunterricht interessantes Format, da Narration als eines der zentralen Mittel zum Wissenserwerb betrachtet werden kann. Ziel des vorliegenden Aufsatzes ist es daher, einen Überblick über den Komplex des Erzählens im PPRPG und gleichzeitig Denkanstöße für die Vermittlung von landeskundlichem und literarischem Lernen zu schaffen. Angelehnt ist dieser Beitrag an einen Vortrag, welcher vom Autor erst kürzlich – am 21.10.2022 – bei einer Konferenz in Mokpo gehalten wurde.

2. Was sind Pen-&-Paper-Rollenspiele?

Darüber, was Pen-&-Paper-Rollenspiele sind, kann ausführlich diskutiert werden. Möglichst kurz lassen sich PPRPG aus dem englischsprachigen Diskurs wie folgt beschreiben: »A TRPG refers to progressive creation in a small group of players of a type of collaborative narrative animated by a game master, in which each player takes on a main role« (Daniau 2016: 442)¹. Aus einem etwas anderen Blickwinkel betrachtet ist für PPRPG folgende Erkenntnis der Rollenspielforscherin Sarah Lynne Bowman interessant: »[T]he activity takes place generally in groups and involves the enactment of various archetypes in order to play out dramas« (2010: 55). Trotz ihrer Aussagekraft ob der recht kompakten Zusammenfassung des komplexen Phänomens PPRPG lassen beide Definitionen den damit unvertrauten Leser im Dunklen. Um PPRPG auch für dem Format nicht Vertraute zugänglich zu machen, ist es daher notwendig, weitere grundlegende Eigenschaften hinsichtlich des typischen Ablaufs dieses in den 1970er Jahren mit *Dungeons & Dragons* erstmals erschienenen (vgl. Hillenbrand/Lischka 2014: 170-192) Spielformates näher zu verdeutlichen. PPRPG lassen sich am ehesten als ein Spielformat beschreiben, das sich aus den Bestandteilen Spiel, Theater und Narration zusammensetzt (vgl. Schneider 2022a). Konkret handelt es sich um eine Gruppenaktivität, bei der gemeinsam Geschichten erzählt werden. Dazu gehört darüber hinaus – wie für Spiele typisch – ein Spielsystem mit Regeln, das in PPRPG oft mit hunderten bis zu tausenden Seiten recht komplex ausfallen kann. Weiterhin benötigen PPRPG einige Utensilien wie Würfel sowie Stifte und Papier, dem das Format seinen Namen zu verdanken hat. Während Würfel als Teil des spielerischen Charakters über Erfolg oder Scheitern geplanter Handlungen entscheiden, werden von Spielern gespielte Spielfiguren – genannt Charaktere – auf Dokumenten durch errechnete und biographische Informationen erfasst. Neben diesem Einsatz werden mit Stiften wichtige Informationen und Ereignisse protokollarisch festgehalten. Außer den Spielern ist in den meisten PPRPG-Systemen zudem ein Spielmeister tätig, welcher über sämtliches Hintergrund- und Regelwissen verfügt. Ziele einer PPRPG-Sitzung sind das gemeinsame Erzählen von Geschichten und das Erleben dieser durch die dramatische Verkörperung der den Spielern zugehörigen Charaktere. Verständlicher wird dieses Spielformat womöglich bei Betrachtung seines Abkömmlings Computerrollenspiele. Ähnlich ist, dass Spieler Charaktere steuern und durch verschiedene Handlungselemente und durch von Spielsystematiken begleitete Herausforderungen führen. Was bei PPRPG jedoch fehlt, ist ein Computer: Dies bedeutet, dass alle Aspekte der Simulation durch Wissen aus Nachschlagewerken

¹ TRPG oder auch TTRPG ist die im Englischen häufiger genutzte Abkürzung Tabletop Role-Playing-Games, obwohl auch PPRP oder PPRPG genutzt wird. Nach Erachten des Autors betonen die letzten beiden Varianten deutlicher den darstellenden Charakter des Spielformates.

und Steuerung durch dramatische Verkörperung stattfinden müssen, statt im Hintergrund durch programmierte Algorithmen abzulaufen.

Bei näherer Betrachtung der Einflüsse, aus denen sich PPRPG entwickelten, wird zudem auch die Bedeutung von Narration bereits erkennbar. Klassisch werden als Hintergründe einerseits die damals zeitgenössischen Fantasywerke wie *Der Herr der Ringe*, *Conan der Barbar* oder H.P. Lovecraft's Horrorkurzgeschichten und andererseits militärstrategische Figurenbrettspiele wie beispielsweise Risiko angeführt (vgl. Hillenbrand/Lischka 2014: 44-125. Darüber hinaus lassen sich Abenteuerroman, Bildungsroman sowie Märchen und Mythen identifizieren. Während für PPRPG typisch aus dem Abenteuerroman die Überwindung des Fremden und der Aufbruch aus dem Vertrauten entlehnt wurde, entstammt dem Bildungsroman die Überwindung des Eigenen (Herbrink 2011: 67-69), was sich in der quantifizierbaren Weiterentwicklung der Charaktere nicht nur bei Eigenschaften, sondern auch Persönlichkeitsaspekten zeigt. Exemplarisch steht dafür das Kennenlernen und der Beginn des Abenteurers in einem Wirtshaus oder einer Schenke, wie es schon in *Der Herr der Ringe* zwischen den Hobbits und Aragorn auch geschieht. Sowohl die Motive des Bildungsromans als auch des Abenteuerromans zeigen sich in folgender Spielsituation aus einer Rollenspiel-AG mit koreanischen Deutschlernern, die stattfand, nachdem die Charaktere mit einer panischen Haushälterin konfrontiert wurden, welche um Hilfe aufgrund eines Überfalles im Anwesen der Hausherrin bat:

- S1:** Ich gehe lieber einfach nach Hause, und du?
S2: Ich möchte nach wo die Frau hat gekommen, weil ich Abenteuer bin.
S3: Ich möchte einfach nach Hause gehen, weil es zu spät ist, und in der Nacht ist es zu gefährlich.
 ...
S3: Aber ich möchte einfach nach Hause gehen.
S1: Dann ich gehe mit Lila, weil Lila aus sehr reichen Familien kommt. Dann wenn ich Lila helfe, könnte ich große Vorteile bekommen. Darum gehe ich mit Lila.

Dialog 1: Motive des Bildungs- und Abenteuerromans

Spieler 2 [S2] entscheidet sich in diesem Moment gegen die Sicherheit, die sie von einer normalen Heimkehr zu erwarten hätte, während S3 vorsichtig bleibt. S1 hingegen ist zunächst skeptisch, entscheidet sich dann aber doch für den Aufbruch ins Abenteuer. S2 handelt gewissermaßen im Sinne des Abenteuerromans und drückt dies unbewusst auch so aus, während S1 durch die Überwindung der eigenen Zweifel und Bequemlichkeit gewissermaßen dem Bildungsroman treu über sich selbst gesiegt hat.

Über diese beiden literarischen Gattungen hinaus zeigen sich auch Märchen und Mythos im PPRPG. Laut Cragoe äußert sich dies vor allem darin, dass zum einen trotz klarer fiktionaler Merkmale für Menschen typische Umweltbedingungen wie

interpersonelle Beziehungen oder alltägliche, menschliche Probleme behandelt werden und zum anderen deutlich strukturierte Handlungsstränge vorhanden sind, die jedoch durch die Kreativität der Geschichtenerzähler beeinflusst werden können (2016: 595). Konkret folgen Märchen, Mythen und PPRPG-Geschichten den Strukturen, welche der Kulturanthropologe und Literaturwissenschaftler Joseph Campbell (2008) unter dem Begriff der Heldenreise subsumierte (vgl. Buchanan-Oliver/Seo 2012). Typische gemeinsame Elemente sind beispielsweise die Aufbruchssituation, wo das Verlassen des Gewohnten verlangt wird, oder der Erwerb magischer Gegenstände oder geheimer Informationen, die maßgeblich zur Lösung des ursprünglichen Problems beitragen. Aber auch in Form von Motiven und Figuren zeigt sich die Nähe zu PPRPG. Während in manchen Rollenspielen eher kontextlos Gestalten aus der Sagengeschichte wie Vampire, Werwölfe, Zwerge, Elfen und Hexen auftreten, ist die Verbindung zu konkreten Sagen gelegentlich direkter ausgeprägt. Beispielsweise behandelt das Abenteuer *Die Weiße Schlange* (Franck 2012) neben einem aus Horror-Mystery bestehenden Erzählstrang auch eine Neuinterpretation der gleichnamigen chinesischen Sage.

3. Wer erzählt was im Rollenspiel?

Wie es bereits aus Dialog 1 ersichtlich wird, handelt es sich beim PPRPG nicht um eine gewöhnliche Erzählform. Plakativ formuliert gibt es keinen Märchenerzähler, dem eine gebannte Schar an Kindern zuhört. Ganz im Gegenteil ist der Prozess des Erzählens im PPRPG nicht einer einzelnen Person zugeteilt, sondern kann als »koverfasst« (Schmidt 2012: 84) oder »kollaborativ« (Daniau 2016: 424) aufgefasst werden. Um dies genauer zu verstehen, ist vor allem das Rollenverständnis von Spielmeister und Spielern zentral. Zu den Aufgaben des Spielleiters zählt die rigorose Kenntnis des Spielsystems und des gemeinsam zu erzählenden Plotgeflechts, er stellt durch direkte Rede und systematische Steuerung Nicht-Spieler-Charaktere dar und ist als »bedingt zuverlässiger Erzähler« (Herbrik 2011: 108) tätig. Darunter wird verstanden, dass der Spielmeister Informationen aus dem Plotgeflecht zum besseren Spannungsaufbau verschweigt. Auf der anderen Seite erzählen die Spieler, indem sie ihre eigenen Charaktere dramatisch verkörpern, aber auch Pläne zur Konstruktion und Hypothesen zum Fortlauf der Handlung aufstellen. Beide Rollen treten in eine klare Wechselwirkung. Im Regelfall erfolgt der Auftakt des Erzählens durch den Spielleiter. Er konfrontiert die Spielenden mit einer Situation, worauf diese in Form von Handlungsvorschlägen reagieren. Auf diese Vorschläge, die oft von Würfelwürfen begleitet werden, und insbesondere auf deren Scheitern oder Gelingen reagiert daraufhin erneut der Spielleiter, indem er diese berechneten Werte in wörtliche Erzählung übersetzt. Was derart abstrakt nur schwer verständlich wirkt, wird ersichtlicher bei der Betrachtung eines konkreten Auszugs einer Spielverlaufsdiskussion.

Meister: Also es ist ganz schon dunkel, und sie haben zwar vielleicht ihre Handy-Lichter oder Feuerzeug, also die Mine ist sehr dunkel. [...] An der Seite sehen Sie eine alte Holztür.

S1: Uh hmm.

M: Diese alte Tür hat ein ganz altes rostige Schloss.

S2: Ist sie zu? Oder auf?

M: Sie ist zu.

S2: Uh hmm.

S1: Wenn wir das Schloss benutzen, dann können wir hineingehen?

M: Genau. Wenn Sie das öffnen, oder einen Schlüssel finden, dann können Sie da hinein gehen. Und das ist eine sehr alte Tür also Sie denken, Sie können die Tür [mit Gewalt] öffnen.

S1: OK. Dann Stärke?

M: Genau. Das ist etwas für Stärke.

S1: OK.

...

S1: Ich habe nicht geschafft.

S2: Nicht geschafft.

S3: Nicht geschafft.

M: Wie viel Punkte haben sie?

S3: Ahh... 77.

M: OK. Also alleine schaffen Sie das nicht, aber es wird ihnen noch mit dem anderen Charakter, Seongyum, er hilft ihnen, und dann können sie das auch öffnen.

Dialog 2: Konvertierung von Regelwissen

In diesem Beispiel aus dem Spielsystem *Cthulhu* (Petersen/Willis 2011/2012) eröffnet der Spielmeister [M] die Szenerie, zu der die Spieler in Form von Nachfragen Hypothesen [Ist sie zu oder auf?] und auch Vorschläge zu Handlungen [Ok, dann Stärke?] liefern. Stärke bezieht sich dabei auf die Körperkraft der jeweiligen Charaktere, wobei diese bei athletischeren Personen in *Cthulhu* zwischen 1-100 eher hoch und bei eher rein intellektuell Veranlagten niedrig ausfällt. S1 schlägt vor, diese Fähigkeit zu nutzen, um die alte Minentür aufzubrechen, aber sowohl sie als auch die anderen scheitern im Rahmen der Kombination aus ihrem Fähigkeitswert und einem Würfelwurf. Dies wiederum »übersetzt« (Herbrik 2011: 105) der Meister in die Erzählung hinein.

4. Was wird im Rollenspiel erzählt?

Generell können Rollenspiele als eine Mischform aus literarischem und alltäglichem Erzählen aufgefasst werden. Für das erste spricht, dass nicht-reale, fiktionale Inhalte klar ersichtlich sind, und für alltägliches Erzählen, dass PPRPG in einem dialogi-

schen Erzählmuster stattfinden, während andererseits gegen literarisches Erzählen die klare Erzählabsicht einer gemeinsamen Spielerfahrung und gegen letzteres das Erzählen nicht über sich selbst, sondern über fiktionale Personen spricht (vgl. Herbrink 2011: 92ff). Wichtig ist dies vor allem deshalb, weil somit Spieler im Rahmen eines alltäglichen Erzählmusters, das durchaus zu den mündlichen Kompetenzen eines B1-Niveaus gezählt werden kann, literarisch erzählen. Aus einer rein kommunikativen Perspektive ist es Lehrkräften also möglich, über den Kanal ohnehin für den grundlegenden Sprachgebrauch notwendiger Sprachhandlungen literarisches Lernen erfahrbar zu machen.

Wichtiger Bestandteil aller PPRPG-Sitzungen und Spieltermine ist der sogenannte Plot. Verstanden werden kann dieser als ein mehr oder minder komplexes Geflecht möglicher Handlungen, die von Charakteren getroffen werden können, um in unterschiedlicher Qualität eingangs gestellte Probleme zu lösen. Anderweitig ist dafür auch der Begriff des Quest üblich. Um einen geeigneten Plot zu finden, stehen Meistern unterschiedliche Mittel und Wege zur Verfügung. Im Allgemeinen bieten die Verlage der jeweiligen Spielsysteme, auch kleinere Verlage, fertige Abenteuer käuflich an. Ein miteinander verbundenes Bündel an solchen Abenteuern wird wiederum als Kampagne bezeichnet. Zu beachten ist dabei, dass die meisten Spielsysteme über teils sehr umfangreiche Kampagnen verfügen. Im deutschen Mittelalter-Fantasy-Spiel *Das Schwarze Auge* ist exemplarisch *Die Gezeichneten* zu nennen, wo Charaktere von Personen aus dem einfachen Volk zu Helden mit der Aufgabe, einen Gott zu töten, heranwachsen (vgl. Finn et al 2004). Ein anderes Beispiel wären *Die transsilvanischen Chroniken* des intrigenreichen Horror-Spielsystems *Vampire The Masquerade*, in dem Spieler Charaktere vom Mittelalter bis zur Jahrtausendwende übernehmen (vgl. Cambell/Rea 2000).

Rollenspielexperte und -autor Jan Ulrich unterscheidet hinsichtlich Plotgeflechten zwischen den drei Formen linearer, komplexer und Cluster-Plot, die an sich jedoch flexibel ineinander übergehen können oder zu unterschiedlichen Punkten innerhalb eines Plots präsent sein können (Ulrich 2017: 42ff). Als strukturell einfachste Form gilt der lineare Plot. Hier werden die Charaktere mehr oder weniger durch den Spielmeister von Situation zu Situation transportiert, ohne großen Handlungsspielraum zu haben. Metaphorisch ist die Vorstellung einer klassischen Bus-Tour hilfreich: Der Fahrer bringt die Touristen von Sehenswürdigkeit zu Sehenswürdigkeit, welche diese über einen kürzeren oder längeren Zeitraum betrachten, erkunden und fotografieren können, bevor es zur nächsten Station geht. Anspruchsvoller ist hingegen ein komplexer Plot, wo ein deutlich höheres Maß an Entscheidungsfreiheit für die Spieler besteht. Unterschiedliche Entscheidungen eröffnen weitere Handlungen und Entscheidungsmöglichkeiten, die wiederum zu anderen führen. Visuell ist ein komplexer Plot am ehesten mit einem hoch verstrickten Netzwerk zu vergleichen. Eine besondere Form stellt der Cluster-Plot dar. Hier werden ähnlich dem komple-

xen Plotmuster verschiedene Entscheidungsmöglichkeiten angeboten. Verantwortlich für den Fortgang der Geschichte ist jedoch die Lösung einer bestimmten Anzahl von zu weiteren Szenen führenden Problemen. Beispielsweise könnten Charaktere im Rahmen einer Investigation drei von zehn möglichen Hinweisen finden, um die Aufmerksamkeit einer im weiteren Geschehen zentralen Person auf sich zu lenken, was die Handlung zu einer neuen Szene vorantreibt. Dass verschiedene Plotstrukturen innerhalb eines einzelnen Abenteuers zu finden sind, lässt sich an einem konkreten Abenteuer besser verdeutlichen.

In *Seegrass* (Simm 2018) des investigativen Horror-PPRPG *Cthulhu* beginnt der Plot zunächst linear, indem Charaktere am Bodensee einen Freund in einer Wein- stube treffen und dessen Vater vorgestellt werden, der am Folgetag verschwindet. Es beginnt eine Hinweissuche, die eine große Entscheidungsfreiheit in Form von Anlaufstellen wie Behörden, Kollegen, Bibliotheken und Forschungsinstituten mit unterschiedlichen weiteren Verzweigungen zulässt, was deutlich einem komplexen Plot entspricht. Gleichzeitig finden sich in Teilen Elemente eines Cluster-Plots, da einerseits auf Basis der Suchergebnisse durch außerirdische Parasiten verursachte Schäden und andere gefährliche Phänomene zunehmen, aber gleichzeitig auch die Charaktere durch wiederholten Kontakt mit kontaminierten Stoffen richtungswei- sende Visionen und Symptome erhalten oder aber Aktionen ausführen, die gegen ihren Spielerwillen gehen.

5. Wie wird im Rollenspiel erzählt?

Wie zuvor erläutert, liegt die Hauptlast der Erzählung beim Spielmeister. Zusätzlich zur Konfrontation der Charaktere mit Situationen, in welchen diese agieren müssen, bestehen weitere Auffälligkeiten. Bei tieferer Betrachtung dieser Konfrontation wird wie in Dialog 2 ersichtlich, dass der Spielmeister die Rahmenbedingungen schafft: Er verordnet die Charaktere zeitlich, räumlich, sozial und innerhalb der Handlung (Herbrik 2011: 91). Dabei adressiert er diese in der zweiten Person Singular oder Plural – also direkt – an. Aufgrund der spezifischen Charakteristik, dass der Spielmeister im Vergleich zu anderen Erzählern keine absolute oder zumindest relative Kontrolle hat, stehen den Spielern verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung, Einfluss auf die Narrative zu nehmen (Herbrik 2011: 109ff). Zunächst versuchen Spieler oft, eine mit dem Spielmeister gemeinsame Vorstellung zu schaffen, was sie durch Nachfragen, Paraphrasierungen oder Differenzierungen erreichen können. Erstere zeigen sich in Dialog zwei, als S2 nach dem Zustand der Tür fragt [ist sie auf oder zu?], während sich eine Differenzierung im selben Beispiel in der Antwort des Meisters [Wenn Sie das öffnen oder einen Schlüssel finden, können Sie da hineingehen.] auf die Frage nach der Möglichkeit, die Tür zu öffnen, findet. Weiterhin können durch Fragen und

Mutmaßungen Vorschläge für die Gestaltung der Spielwelt geäußert werden, was sich in Dialog 3 äußert.

- M:** Möchten Sie Professor von Trawitz kontaktieren?
S2: Ja.
M: Wie möchten Sie das machen?
S2: Haben wir E-Mail?
M: Es ist 1920.
S2: Dann am Morgen gehe ich an die Uni und besuche ich Herrn von Trawitz.

Dialog 3: Übertragung von Spielerwissen

In diesem Dialog fragt S2 nach. Der Vorschlag wird jedoch aufgrund des unpassenden historischen Kontextes indirekt abgelehnt. An anderer Stelle erkundigt sich dieselbe Person nach der Telefonnummer eines anderen Charakters, was ein Beispiel für eine Mutmaßung wäre. Während es sich bei diesen zwei Formen um typische Möglichkeiten der Erstellung gemeinsamer Narration handelt, kann dieser Prozess auch weniger harmonisch ablaufen und die Spieler können gegen die vom Spielmeister dargestellte Handlung und deren Inhalte reagieren. Oft passiert dies, wenn beide Parteien unterschiedliche Ansichten über das Inventar eines Charakters haben oder bei Handlungen, die dieser ausübte oder nicht ausübte.

Für die Frage, wie im PPRPG erzählt wird, ist es außerdem von Interesse, einen näheren Blick auf die Form der Kommunikation zu werfen. Aus den Dialogen wurde bereits ersichtlich, dass die Teilnehmer von ihren Charakteren mit »ich« sprechen und dabei eine progressive Struktur nutzen, also im Präsens bleiben. Gleichzeitig sind ihre Beschreibungen als ein performativer Akt aufzufassen. Wenn ein Teilnehmer also sagt, »Ich greife das Monster an«, erfolgt daraufhin in der Spielwelt ein tatsächlicher Angriff, der in Form von Kampfhandlungen ausgewürfelt, berechnet, evaluiert und in die Narration zurückübertragen werden muss. Beide Faktoren, also die Wahl der Ich-Ansprache unter der Nutzung aktuelles Geschehen suggerierender Sprachstrukturen zusammen mit dem tatsächlichen Ausüben in der Spielwelt durch sprachliche Beschreibungen, sind von zentraler Bedeutung dafür, was passiert, wenn erzählt wird.

6. Was passiert beim Erzählen?

Bei genauerer Betrachtung der Prozesse, die beim Erzählen im Rollenspiel geschehen und die zur Verbesserung der Lernerfahrung nutzbar gemacht werden können, sticht die Rolle der Immersion hervor. Balzer beschreibt dies knapp als »plunge into another world« (2011: 33), also als Eintauchen in eine andere Welt. Zu verstehen ist unter Immersion also, wenn Spieler sich voll und ganz auf die Handlungen ihrer

Charaktere innerhalb der Spielwelt konzentrieren und das Erzählte darin *erfahren*. Im Sinne des Spielsoziologen Huizinga (1994) befinden sich die Spieler in einer Art doppelten Realität: Sie sind zeitgleich als Spieler wie auch als Charaktere präsent. Dieser Umstand ruft im Rollenspiel hervor, dass Spieler mit ihren Charakterhandlungen so tun, als ob diese real wären (vgl. Balzer 2011: 34; Bowman 2010: 58). Dabei ist die Auswirkung einer solchen Immersionserfahrung nicht zu unterschätzen. Wenn Spieler – besonders über einen längeren Zeitraum – in ihre Charaktere eintauchen und Geschichten gemeinsam erzählen und erfahren, kann dies bis hin zu dem bei Schauspielern vorkommenden Effekt der Katharsis führen (Bowman 2010: 74; vgl. auch Flood 2006). Zusätzlich zur langen und intensiven Auseinandersetzung mit dem gespielten Charakter sind die Instabilität dessen sowie die Jetzt-Situierung und Ausdrucksform mithilfe einer homodiegetischen² Erzählform und performativer³ Akte maßgebliche Faktoren für den hohen Grad an Immersion (Herbrik 2011: 91f). Unter Instabilität ist die starke Veränderbarkeit des Charakters zu verstehen: Dieser wird nicht nur in Form von Erfahrungspunkten nach durchlaufenen Abenteuern belohnt, sondern entwickelt sich auch im Rahmen mehrerer Geschichten persönlich weiter. Im Gegensatz zu klassischen Theaterprojekten sind einerseits die Charaktere nicht nur mit wenig fremd definierten biographischen und Persönlichkeitsinhalten verbunden, sondern werden von den Spielern selbst definiert, und die Entwicklung der Spielfiguren ist andererseits im Vergleich zu einem vorgefertigten Stück unklar und ergibt sich erst innerhalb der gespielten Abenteuer. Homodiegetisch erzählte Handlungen sind insofern performative Akte, als dass sie in der Spielwelt tatsächlich geschehen. Wenn ein Spieler also verkündet: »Ich trete vorsichtig an die Tür und öffne sie langsam«, geschieht diese Handlung im Spiel.

Flöter geht noch von einem weiteren Grund für die intensive immersive Erfahrung im Rollenspiel aus und verbindet dies gleich mit dem Kernthema dieser Ausgabe der DaF-Szene Korea: Ihr zufolge sind Narration und Immersion als zwei unterschiedliche Elemente – »Sinn- und Illusionsraum« – des Rollenspiels zu verstehen, die sich jedoch gegenseitig verstärken und vorantreiben (2013: 28). Konkret bedeutet dies, dass Spieler die Narration durch die Verbundenheit mit ihrem Charakter intensiver wahrnehmen, was wiederum zu weiterer Immersion in den Charakter hineinführt. Immersion führt also zu einer besseren Wahrnehmung der Narration.

Ähnlich argumentiert auch Balzer aus einer didaktischen Perspektive und setzt Immersion sogar als Grundbedingung für die didaktische Arbeit mit PPRPG voraus. Besonders intensiv sei die Immersion durch den Mitbestimmungscharakter des Rollenspiels (2011: 35). Darüber hinaus ist die Art, wie durch Immersion gelernt wird, ihrer Ansicht zufolge von großer Bedeutung:

² Dieser Begriff beschreibt umgangssprachlich den »Ich«-Erzähler.

³ Unter performativen Akten werden Sprachhandlungen verstanden, welche zu einer direkten Veränderung der Realität führen, wie z.B. »Hiermit erkläre ich euch zu Mann und Frau.«

»[A]bstract subject matter can be represented in a sensually experienceable way. Content can then be staged in a way that addresses cognition as well as emotion, thereby improving the participants' ability to remember and process their experiences. By being actively engaged in situations, participants can autonomously learn from experience [...].« (Balzer 2011: 35)

Für den Sprach- und speziell für den Landeskunde- und Literaturunterricht bedeutet dies, dass reine Wissensvermittlung erfahrbar gemacht und durch eine emotionale, persönliche Auseinandersetzung mit den Lerninhalten tiefergehend gelernt werden kann.

Im Rahmen des Miteinbezugs von Emotionen in den durch Simulation gestützten Fremdsprachenunterricht muss das in besonderen Ausmaß im Rollenspiel auftretende (Geneuss 2019: 76) Phänomen des *Bleed* erläutert werden. Laut der Wiki-Plattform der Seite Nordic-LARP [*Live Action Role Play*] kann *Bleed* wie folgt verstanden werden.

»Bleed is experienced by a player when her thoughts and feelings are influenced by those of her character, or vice versa. With increasing bleed, the border between player and character becomes more and more transparent. It makes sense to think of the degree of bleed as a measure of how separated different levels of play (actual/inner/meta) are.«⁴

Es handelt sich also um das Hinübersickern von Inhalten zwischen Spieler und Spielfigur – *Bleed-In* – oder umgekehrt – *Bleed-Out*. Bei diesen Inhalten kann es sich um Haltungen, Emotionen, Informationen oder Persönlichkeitsmerkmalen handeln. Dazu einige Beispiele: 1. Während eine Spielerin in der Lage war, ein für den Handlungsverlauf wichtiges Schriftzeichen zu entziffern, da sie fließend Chinesisch sprechen konnte, war diese Information ihrem Charakter nicht zugänglich. 2. Die Unzufriedenheit des Charakters derselben Spielerin mit den Handlungen eines anderen Charakters führte zu einem kurzzeitigen Kontaktabbruch der beiden Spieler. 3. Nachdem in einem Abenteuer eine algenartige Form Außerirdischer besiegt wurde, lehnten die Spieler bei einem anschließenden gemeinsamen Essen koreanische Algensuppe als Vorspeise ab. 4. Als Reaktion auf einen visionshaften Traum stand ein Spieler in dem Konflikt, diesen aufgrund der Spielerfahrung als Omen zu deuten, gleichzeitig aber einen rationalen Charakter zu spielen, der Träumen nichts weiter beimisst. Warum es gerade beim PPRPG zu *Bleed* kommen kann, ähnelt Herbricks zuvor aufgeführten Annahmen zur Immersion: Durch den hohen Grad an Teilhabe, Gestaltungsfreiheit und der vom Spieler selbst erstellten und mit Inhalten gefüllten Spielfigur ist eine so hohe Verbundenheit mit der Spielwelt möglich, dass *Bleed*-Phänomene verursacht werden können (Flöter 2017: 297).

⁴ <https://nordiclarp.org/wiki/Bleed>

Festzuhalten bleibt, dass durch Immersion Lehrkräften ein wirksames Werkzeug zur Verfügung gestellt wird, durch das Lerninhalte deutlich emotionsreicher erfahrbar gemacht werden können als durch reine Wissensvermittlung oder sogar Gruppen- und Partnerarbeiten. Es bedeutet aber auch, dass Lernende aufgefangen werden müssen, um sowohl den negativen Auswirkungen der Immersion vorzubeugen als auch die positiven Effekte reflektiv nutzbar zu machen. Daniau schlägt dafür beispielsweise eine relativ lange Reflektionsphase von etwa einem Drittel der Spielzeit möglichst rasch nach einer Sitzung vor, welche die Erfahrungen von Charakter, Spieler und Lerner adressiert (2016: 431f).

7. Wie können Literatur und Landeskunde vermittelt werden?

In diesem praktisch orientierten Teil wird kein Anspruch auf Vollständigkeit des methodischen Repertoires erhoben. Vielmehr sollen erste Impulse zur Erprobung, Erweiterung und zum Austausch unter Absicht der Literatur- oder Landeskundevermittlung bereitgestellt werden. Der Kreativität sind dabei keine Grenzen gesetzt. Eine umfangreichere, unter freieren PPRPG-Kriterien herausgearbeitete Reihe an Vorschlägen findet sich in einem aktuell der Zeitschrift *Scenario* zugesandten Artikel (Schneider 2022b). Für alle Empfehlungen gilt prinzipiell, dass diese sowohl in der Mutter- als auch Fremdsprache der Teilnehmer geführt werden können. Für das Erste spricht die Möglichkeit komplexerer vermittelbarer Inhalte, für das Zweite hingegen auch die Mitbetonung sprachlichen Trainings.

7.1 Landeskunde durch realistische und unrealistische Simulationen

Zunächst ist bei unterschiedlichen Rollenspielsystemen der Grad der Fantastik zu unterscheiden. Während eine beachtliche Zahl in gänzlich fiktiven Welten spielt, sind durchaus an die reale Welt anknüpfende Spielsysteme auf dem Markt und einsetzbar. Beispiele dafür wären alle Ableger des Horror-Systems *Welt der Dunkelheit*, dem auf H.P. Lovecrafts Kurzgeschichten und Romanen aus den 1920ern basierenden *Cthulhu* (Petersen/Willis 2011; Petersen/Willis 2012; Petersen et al 2019) oder dem kleineren, im viktorianischen England und dieser Zeit entsprechenden Europa angesiedelten Systems *Castle Falkenstein* (Pondsmith 1997). Besonders *Cthulhu* verfügt über ausgeprägte Quellenliteratur zu deutschen, europäischen, amerikanischen und auch weiteren Regionen und stellt über Kultur, Politik, Militär und Wirtschaft bis hin zu Preisübersichten zu Gütern und Gehältern der jeweiligen Jahre ausführliche Informationen von unschätzbarem Wert bereit. Lerner können dabei tief in die historische Realität abtauchen, denn im System *Cthulhu* ist das Mystische eine Randfunktion, die der breiten Bevölkerung unbekannt ist und von den Charakteren – genannt Investigatoren – genau wie von den Spielern erst ergründet werden muss. Ein Beispiel: *Gefrorenes Blut* (Bader 2011) führt die Charaktere durch die frühen Krisenjahre der Wei-

marer Republik wie Hyperinflation, die Film-Hauptstadt Berlin, München zur Zeit des Hitler-Ludendorff-Putsches, das besetzte Ruhrgebiet und die durch Abschaffung des Adelsstandes verarmte Lüneburger Heide.

Auch für fantastischere Spielsysteme lässt sich der Standpunkt vertreten, dass durchaus landeskundliche Inhalte oder kulturelle Normen vermittelt werden können. Dafür lassen sich zwei Argumente anführen: Einerseits bedienen sich auch Fantasy-Rollenspiele in unterschiedlichem Maß und mit unterschiedlichem Erfolg historischer Vorbilder, wie ausführlich für das System *Das Schwarze Auge* dargestellt wurde (vgl. Berron 2017; vgl. Karpienski 2017). Andererseits, so Fatland (2006: 20ff), wird davon ausgegangen, dass selbst für Interaktionen in Fantastik-Kontexten von Teilnehmern bekannte Muster verwendet werden. Beispielsweise zeigen sich auch in Fantasy-Hierarchien durchaus historische Vorbilder.

7.2 Eintauchen in literarische Welten

Als Schnittstelle zwischen Literatur- und Landeskundevertretung besteht die Möglichkeit, im PPRPG in literarische Welten einzusteigen und diese direkt zu erleben. Das zuvor erwähnte *Cthulhu* handelt von H.P. Lovecrafts Horrorwelten, aber mit *Barbarians of Lemuria* (Washbourne 2021) und *Das Lied von Eis und Feuer* (Schwalb 2014) stehen auch andere fantastische Literaturuniversen in ausgearbeiteten Systemen zu Verfügung. Darüber hinaus wird aber auch in »realistischeren« PPRPG hin und wieder die Rolle literarischer Inhalte hervorgehoben. Im *Cthulhu*-Abenteuer *Die weiße Schlange* (Franck 2012) wurde zum Beispiel der gleichnamige chinesische Mythos neu aufgelegt und gemeinsam mit einer investigativen Horror-Handlung den Spielern erfahrbar gemacht. Darüber hinaus werden aber auch in *Cthulhu* im Rahmen von Regionen behandelnden Bänden sagenumwobene Figuren und Örtlichkeiten aufgegriffen, wie unter anderem für die Region Bodensee (Eckes et al 2017). Besonders die Integration von Mythen, Legenden, Sagen und Märchen bietet als Schnittstelle zwischen Literatur und Kultur ein immenses Potenzial. Denkbar ist jedoch auch, dass Lehrer aus den vorzustellenden literarischen Werken Abenteuer gestalten, welche daraufhin gespielt werden können. Hier mag der Einwand erfolgen, dass die Abweichung des eigentlichen Handlungsverlaufes des Romans, Dramas oder Traktats Lerner eher ablenke und der Vermittlung der Kerninhalte abträglich sei. Aber ist die Antizipation des Handlungsverlaufes eines behandelten Werkes nicht ohnehin eine bewährte Technik in der Literaturvermittlung? Sicherlich birgt es wichtige Diskussionsanlässe, die von Spielern gewählten Handlungsstränge mit dem Originalverlauf zu vergleichen und somit Motive der Figuren und Intentionen der Autoren ergründen zu können.

Derart komplexe Inhalte sind ohne Frage schwer in der Fremdsprache zu vermitteln – vor allem unterhalb eines B1-Niveaus. Hier ist also besonders ein muttersprachliches Rollenspiel bei interessierten Lernern auf Anfängerniveau ratsam. Es

bietet sich die Möglichkeit, von einer klassisch instruktionistischen Methode der Wissensvermittlung abzuweichen und die Lerner im geschützten Rahmen der eigenen Muttersprache komplexe Thematiken *erfahren* zu lassen.

7.3 Literarischer Dialog

Weniger ein vollumfassender Ansatz als eine Methode zum besseren Verständnis literarischer Inhalte wäre es, durch Rollenspiele den literarischen Dialog mit den jeweiligen Autoren zu simulieren. Im bereits mehrfach aufgeführten Rollenspiel-Abenteuer *Gefrorenes Blut* (Bader 2011) sind auf einer Gala führende Vertreter aus Kunst, Politik, Wirtschaft, Kultur und Literatur vertreten. Es bietet sich an, in einer solchen Situation die Charaktere und damit die Spieler mit den Größen der jeweiligen Zeit in Kontakt treten zu lassen. Dazu ist es möglich, auf Basis eines zuvor behandelten Werkes Fragen an die Autoren zu richten, die dann von der Lehrperson als den jeweiligen Autor verkörpernden Spielmeister beantwortet werden. Ohnehin handelt es sich beim literarischen Dialog um eine bereits angewandte Technik der Literaturvermittlung. Anzunehmen ist also, dass diese sich mit PPRPG kombinieren lässt.

8. Fazit

Aus ihrer Geschichte heraus bieten PPRPG bereits interessante Ansatzpunkte zur Vermittlung von Literatur und Landeskunde. Darüber hinaus ist die Rolle des Erzählens immens wichtig, da Teilnehmer nicht nur zuhören, sondern aktiv mitgestalten und erfahren. Begünstigt wird diese Sonderstellung des Erzählens dadurch, dass gespielte Charaktere ähnlich wie im Improvisationstheater verkörpert werden und sich im Verlauf einer Handlung stetig weiterentwickeln. Durch die starke Bindung an den Charakter und die hohe Identifikation einer mitgestaltbaren Handlungsstruktur bieten PPRPG einzigartige Grundbedingungen dafür, wie literarische und landeskundliche Inhalte gewinnbringend erfahrbar gemacht werden können. Sie bieten Teilnehmern Teilhabe am Lehr-Lern-Geschehen und ermöglichen es, in das sonst nur Berichtete einzutauchen. Verbunden ist eine solche didaktische Handhabung zweifelsohne mit beträchtlichem Aufwand für Planung, Durchführung und Auswertung. Auch ist die Gruppengröße entscheidend, welche erfahrungsgemäß sechs Spieler nicht überschreiten sollte. Die Frage bleibt, ob der Aufwand die erwarteten Ergebnisse rechtfertigt, aber zumindest aus eigener Erfahrung konnte Studenten eine unkonventionelle Möglichkeit geboten werden, ganzheitlich Deutsch zu nutzen und zu lernen, was sich darüber hinaus in der stetigen Nachfrage an Folgeprojekten zeigt. Wenigstens für einen kleinen Kreis besonders interessierter und experimentierfreudiger Lerner bietet sich durch den Einsatz von PPRPG ein vielversprechender Vermittlungsansatz, der vom klassischen Kanon abweichend neue Lernmomente anbietet und womög-

lich Personen begünstigt, für die ein instruierender Ansatz weniger gewinnbringend sein könnte.

Literatur

- Bader, Mirko (2011). Gefrorene Angst. Eine Deutschlandreise im Jahr der Hyperinflation. In Steines, J. C. (Hg.). *Deutschland: Blutige Kriege & Goldene Jahre* (Dt. Ausg., 2. Ed.). Pegasus-Spiele, S. 296–339.
- Balzer, Myriell (2011). Immersion as a prerequisite of the didactical potential of role-playing. In *International Journal of Role-Playing* 2 (1), S. 32–43.
- Berron, Reinhard (2017). Die Darstellung der Sprachen im Pen & Paper Rollenspiel »Das schwarze Auge«. In Schallenger & Faller (Hg.). *Fantastische Spiele: Imaginäre Spielwelten und ihre soziokulturelle Bedeutung*, S. 7.
- Bowman, Sarah Lynne (2010). *The functions of role-playing games. How participants create community, solve problems and explore identity*. McFarland & Co.
- Buchanan-Oliver, Margo; Seo, Yuri (2012). Play as co-created narrative in computer game consumption: The hero's journey in Warcraft III. In *Journal of Consumer Behaviour* 11 (6), S. 423–431.
- Cambell, B. & Rea, N. (2000). *Transsylvanische Chroniken: Die dunkle Flut* (Bd. 1). Feder & Schwert.
- Campbell, Joseph (2008). *The hero with a thousand faces*. 3. ed. Novato, Calif: New World Library (Bollingen series, 17).
- Cragoe, Nicholas G. (2016). RPG Mythos. In *Games and Culture* 11 (6), S. 583–607. DOI: 10.1177/1555412015574195
- Daniau, Stéphane (2016). The transformative potential of role-playing games—: From play skills to human skills. In *Simulation & Gaming* 47 (4), S. 423–444.
- Fatland, Eric (2006). Interaction Coedes - Understanding and Establishing Patterns in Player Improvisation. In Thorbiörn Fritzon und Tobias Wrigstad (Hg.). *Role, play, art. Collected experiences of role-playing*. Knutpunkt.
- Finn, Thomas; Römer, Thomas; Wachholz, Mark; Wieser, Hadmar von; Weste, Anton (2004). *Die sieben Gezeichneten / Rückkehr der Finsternis: DSA-Tetralogie (SG1)*. Ulisses Spiele (1).
- Flood, Kristine (2006). The Theatre Connection. In Thorbiörn Fritzon und Tobias Wrigstad (Hg.). *Role, play, art. Collected experiences of role-playing*. Knutpunkt, S. 35–42.
- Flöter, Laura (2013) Welten aus Worten. Zur Funktion und Bedeutung des Erzählens im phantastischen Rollenspielsystem »The World of Darkness«. In *Komparatistik Online*, S. 22–35.
- Flöter, Laura (2017). Wirklich nur ein Spiel? Zum Verhältnis von Spieler und Avatar in pen-and-paper-Rollenspiel. In Schallenger, René Reinhold; Faller, Thomas (Hg.). *Fantastische Spiele: imaginäre Spielwelten und ihre soziokulturelle Bedeutung*. LIT Verlag, S. 297–316.
- Franck, Stefan (2012). *China. Cthulhu im Reich der Mitte*. Pegasus Spiele GmbH.
- Geneuss, Katrin (2019). »Die waren ja mittendrin!«. *Ganzheitliches Lernen im Rollenspiel Edu-LARP Grundlagen – Wirkungen – Einsatz im Deutschunterricht*. Inauguraldissertation. Ludwig-Maximilians-Universität München, München. Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften.
- Eckes, Christopher; Gill, Heiko; Knobloch, Julia; Simm, Alexander; Tremlett, J. Edward; Ziska, Martin (2017). *Frisches Blut*. Pegasus Spiele.
- Herbrik, Regine (2011). *Die kommunikative Konstruktion imaginärer Welten*. Springer.
- Hillenbrand, Thomas; Lischka, Konrad (2014). *Drachenväter. Die Geschichte des Rollenspiels und die Geburt der virtuellen Welt*. Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat.
- Huizinga, Johan (1994). *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. 119. - 121. Tsd. Rowohlt (Rowohlts Enzyklopädie, 435).
- Karpienski, Marc-André (2017). Kriegsführung in »Das Schwarze Auge«. zwischen narrativen Konventionen und historischen Vorbildern. In Schallenger, René Reinhold; Faller, Thomas (Hg.). *Fantastische Spiele: Imaginäre Spielwelten und ihre soziokulturelle Bedeutung*.

- Petersen, Sandy; Herber, Keith; Willis, Jane; Fricker, Paul; Mason, Mike; Gill, Heiko (2019). *Cthulhu. Regelwerk für Spieler*. 7. Aufl. Pegasus Spiele GmbH.
- Petersen, Sandy; Willis, Jane (Hg.) (2011). *Cthulhu. Spieler-Handbuch*. 3. Ed. Pegasus-Spiele.
- Petersen, Sandy; Willis, Lynn (Hg.) (2012). *Cthulhu. Spielleiterhandbuch*. 3. Aufl. Pegasus Spiele.
- Pondsmith, Mike. (1996). *Castle Falkenstein: Abenteuer Steampunk*. Truant, Ed. Erbkönig.
- Schmidt, David Nikolas (2012). *Zwischen Simulation und Narration: Theorie des Fantasy-Rollenspiels; mit einer Analyse der Spielsysteme Das Schwarze Auge, Shadowrun und HP Lovecraft's Cthulhu*. Lang.
- Schneider, Chris Andre (2022a) [Manuskript]. On the similarities of slaying dragons and ordering food - A proposition for using a Task-Based Language Learning Approach for Tabletop Roleplaying-Games. In *Ludic Language Pedagogy*.
- Schneider, Chris Andre (2022b) [Manuskript]. Pen-&Paper-Rollenspiele und Dramapädagogik - Merkmale, Konvergenzen, Verwendungsmöglichkeiten. In *Scenario: A Journal for Teaching, Learning, Research*.
- Schwalb, R. J. (2014). *Das Lied von Eis und Feuer*. Mantikore-Verlag Nicolai Bonczyk.
- Simm, Alexander (2018). Seegras. In Ramdani, Kaid; Sandfuchs, Ralf; Simm, Alexander (Hg.). *Terror Germanicus*. Friedberg: Pegasus Press (Cthulhu), S. 32–50.
- Ulrich, Jens (2017). Interaktive Plotstrukturen in Rollenspielen. In Markus Plötz (Hg.). *Handbücher des Drachen - Rollenspiel-Essays*. Ulisses Spiele GmbH, S. 41–52.
- Washbourne, Simon. (2021). *Barbarians of Lemuria: Sword & Sorcery*. TRUANT UG.

Kafkas Türhüter-Legende im Sprachunterricht – mit einem Vergleich zu Freuds Drei-Instanzenmodell

Steffen Hannig

Zusammenfassung

Mit Blick auf Franz Kafkas Türhüter-Legende möchte der vorliegende Beitrag eine Möglichkeit zeigen, wie man Deutsch-Lerner ab dem Niveau B1 an einen literarischen Text heranführen und zur Auseinandersetzung mit dem Textgeschehen anleiten kann. Dokumentiert werden zunächst Arbeitsschritte zum Textverständnis, gefolgt von Interpretationsaufgaben, deren studentische Antworten exemplarisch mitangeführt sind, um den Verständnisfortschritt auch für den Leser hier nachvollziehbar zu machen. Den Abschluss bildet ein vergleichender Blick auf Freuds Drei-Instanzenmodell, der den Studierenden als erweiternde Perspektive mit auf den Weg gegeben wurde.¹

1. Vorüberlegungen zum Umgang mit Kafkas Erzählkonstruktionen

Der Aufsatz versteht sich zugleich als unterrichtspraktische Ergänzung zum Aufsatz *Mit Kafka zur Psychoanalyse*, den ich in der letzten Ausgabe der DaF-Szene Nr. 54 beige-steuert hatte. Dort ging es zum einen um eine überblickende Position über die Eignung Kafka'scher Texte im Sprachunterricht – insbesondere in Korea –, und des Weiteren um die Bedeutung der Psychoanalyse, sowohl für Kafkas Texte, die nicht selten Parallelen zu Freud'schem Gedankengut aufweisen (der Ödipuskomplex im *Urteil* stand dabei im Zentrum), als auch im Allgemeinen, denn psychotherapeutische Gesprächstherapien sind – im Gegensatz zur psychiatrisch medikamentösen Behandlung – bis heute in Korea eine Randerscheinung geblieben, obgleich ein großer Bedarf und ein wachsendes Interesse an psychologischen Reflexionen in der Gesellschaft besteht.

Der psychoanalytische Zugang, der gleichwohl erst den letzten Arbeitsschritt für die Studierenden darstellt,² ist somit auch in meinem Unterricht von dieser doppelten Intention getragen, auf die Nähe Kafka'scher Erzählstrukturen zu Freuds Theorie

¹ Dies ist die überarbeitete Version eines Impuls-Vortrags, den ich beim LVK-Lektorentreffen zum Thema »Perspektiven von DaF in Korea« am 4. Juni 2022 am Goethe Institut in Seoul gehalten hatte.

² Priorität haben sollten zunächst die Deutungsideen der Studierenden selbst, die sich unbefangener entwickeln, solange die Lehrkraft noch keine Deutungsschablone vor den Text gelegt hat.

einerseits hinzuweisen – etwa in der für Kafka typischen Traumlogik, in der Reales und Surreales, Innen- und Außenwelt miteinander verschmelzen –, zum anderen aber auch, um die Psychoanalyse an sich den Studierenden greifbar zu machen und den besagten psychologischen Wissensdurst zu bedienen. Das Sprachniveau, das Studierende für die Kursarbeit dabei mitbringen sollten, bewegt sich im gehobenen B1-bis soliden B2-Bereich.³

Kafkas narrative Konstrukte sind einzigartig in ihrer Bauart. Die besagte Traumlogik, bei der in Bildern, Handlungen, Sprechakten sowie Gesten der Protagonisten stets eine Vielzahl von Konnotationen miteinander verwoben erscheinen – nicht selten einander widersprechend⁴ –, konfrontiert den Leser mit einem rätselhaften Geschehen, das oft wie ein Alptraum daherkommt, während es zugleich absurde, ja aberwitzige Wendungen nimmt. Das Spiel mit dem Leser und seinen Erwartungen (die geweckt, aber nicht erfüllt, sondern irritiert und ins Absurde geführt werden) war durchaus ein bewusstes Anliegen des Autors, auch wenn seine Schreibinspiration von fließenden »Halbschlafphantasien« (T 909) getragen war. »Ein Buch« solle »die Axt für das gefrorene Meer in uns« sein (Br 28), fordert Kafka einmal. Gefestigte Ansichten müssten aufgebrochen, der Blick auf die scheinbar gewöhnliche Welt irritiert und die sicher geglaubte Souveränität auch des Lesers in Frage gestellt werden. Erst dann entfalte das Buch seinen wirkungsästhetischen Sinn.⁵

Von Haus aus sind Kafkas Texte also symbolisch verdichtete Rätsel-Konstrukte, die den Leser herausfordern, assoziativ das Geschehen auf bekanntere Zusammenhänge oder Wissensfelder des Lebens zu übertragen, um sich damit mehr Sicherheit in Bezug auf den Text zu verschaffen und diesem Sinn zu geben. Die Kafka-Forschung hat dies in nahezu unüberschaubarem Ausmaß gerade auch anhand der hier nun im Fokus stehenden Türhüter-Legende betrieben, und damit die Feststellung des Geistlichen im *Proceß-Roman*, die sich dort unmittelbar auf die Türhüter-Legende bezieht, fast schon ihrerseits realisiert (P 298): »Die Schrift ist unveränderlich und die Meinungen sind oft nur ein Ausdruck der Verzweiflung darüber.«⁶

³ Das Thema *Kafka und Psychoanalyse* ist bei mir eingebettet in einen *German Culture*-Kurs, der sich an Studierende des 3. und 4. Jahrgangs richtet. Da dies kein Pflichtkurs ist, ist die Besetzung in der Regel klein, aber fein (d.h. meist Studierende mit Erfahrung im deutschsprachigen Raum oder mit Ambition, diese in Kürze zu realisieren). Bisher waren auch immer deutsche Austauschstudierende mit dabei, gelegentlich auch Studierende anderer Nationen.

⁴ Vom »gleitende[n] Paradox«, Polyvalenzen und »widersprüchlichen Auslegbarkeiten« ist in der Forschung die Rede (vgl. Neumann 1968, 702 u. Schmitz-Emans 2011, 14).

⁵ Mit dieser Maxime wandelt Kafka auf den Spuren Nietzsches, dessen Weisung zur Bejahung der Welt auch noch im Schmerzvollsten und Schrecklichen als Programm eines Willens zur Macht fungierte, in dem neue Daseins-Perspektiven, neue Werte und ein erweitertes Erkennen der Welt permanent erobert werden. Was keineswegs mit Herrschsucht und sozialem Machthunger zu tun hat, sondern einen schmerzhaft-lustvollen Erkenntnisweg (zum »Übermenschen«) weist. Vgl. Müller-Lauter 1999.

⁶ Die Türhüter-Legende ist zunächst eine intradiegetische Erzählung im Entwurf des *Proceß-Romans* (1914), die dort vom Geistlichen dem Joseph K. in der Kirche präsentiert wird. Später hat Kafka diesen Text sogar mehrfach als eigenständiges Schriftstück veröffentlicht: 1915 in der Prager *Selbstwehr* sowie in der Reihe *Der jüngste Tag* des Kurt-Wolff-Verlags (vgl. Alt 2005, 408), 1917 schließlich unter dem Titel *Vor*

Zur Verzweiflung würde man Sprachstudierende hingegen nur treiben, wollte man ihnen die methodische Vielfalt der Kafka-Forschung (zumal auf Deutsch) nahebringen. Der Text selbst ist auf Grund seiner Kürze, seines klaren, nicht allzu komplexen Satzbaus sowie des begrenzt nur erklärungsbedürftigen Wortschatzes (für Lerner auf Niveau B1+/2) ausgesprochen geeignet, im Unterricht gemeinsam gelesen zu werden. Abschnittsweise vorgehend und einzelne Wörter und Satzzusammenhänge dabei erklärend, kann man als Lehrender relativ schnell sicherstellen, dass die Handlung von jedem verstanden wird. Es erweist sich als vorteilhaft, wenn man zuvor schon einige Fakten zur Person Franz Kafka erarbeitet hat (was eventuell die Möglichkeit eröffnet, den Text in eine biografische Richtung zu deuten). Biografische Fakten zum Leben des Autors können in Einzel- oder Partnerarbeit im Internet recherchiert und anschließend zusammengetragen sowie zeitlich geordnet werden. Dann wissen die Studierenden z.B. bereits um Kafkas Konflikt mit dem Vater, um seine Schwierigkeiten, den Weg in die Ehe zu gehen, oder darum, dass er als Jurist Begriffe wie Gesetz, Urteil, Prozess und den bürokratischen Verwaltungsapparat literarisch verfremdet. Erst im Anschluss an die Arbeit am Textverständnis sowie die studentische Deutungsarbeit – wenn die Studierenden sich intensiv mit dem Text auseinandergesetzt haben – macht es Sinn, sie zumindest mit einer Perspektive der Forschung zu konfrontieren, was den Blick auf die gemeinsame Interpretationsarbeit dann noch einmal erweitert.

Aus den oben genannten Gründen habe ich dafür die Perspektive der Psychoanalyse gewählt.⁷ Freilich muss klar sein, dass es eine Vielzahl von Methoden und Perspektiven gibt, die die Türhüter-Legende ihrerseits schlüssig erklären. Auch die Deutungsversuche der Studierenden bleiben parallel gültig. Das sollte man ihnen auch zu verstehen geben.

2. Arbeit am Textverständnis

Im Folgenden soll die im Unterricht vollzogene Arbeit am Textverständnis auch anhand des dabei entstandenen Tafelanschriebs dokumentiert werden. Dieser ist hier in Schautafeln dargestellt, wobei die anleitenden Fragen jeweils von mir, die Antworten hingegen von den Kursteilnehmern stammen.⁸

dem Gesetz im Erzähl-Band *Ein Landarzt*. Zu den zahlreichen Interpretationsansätzen in der Forschung vgl. Andringa 1994 u. Bogdal 2005 (1993).

⁷ Das gilt auch für das *Urteil*, das wir im Anschluss im Kurs behandeln (vgl. Hannig 2022, 75–82).

⁸ Grammatikfehler oder unpassenden Wortschatz bei studentischen Antworten korrigiere ich in der Regel während des Tafelanschreibens.

2.1 Der Begriff »Gesetz«

Die Türhüter-Legende⁹ hat im Romanentwurf *Der Proceß* (1914) noch keinen eigenständigen Titel. Erst in der separaten Veröffentlichung im *Landarzt*-Band drei Jahre später erhält sie die Überschrift *Vor dem Gesetz*. Da der *Proceß*-Roman im Unterricht nicht besprochen wird, ist der eigenständige Text *Vor dem Gesetz* die geeignetere Lese- bzw. Kopiergrundlage. Das Textgeschehen lässt sich wie folgt zusammenfassen:

Ein sogenannter Mann vom Lande gelangt, mit allerlei Gepäck beladen, an das von ihm begehrte Tor zum Gesetz, welches, wie es heißt, wie immer offensteht. Ein davorstehender und bedrohlich wirkender Türhüter, den der Mann vom Lande um Erlaubnis bittet, das Tor zu passieren, verweigert ihm jedoch den Eintritt. Da der Türhüter andeutet, dass es vielleicht später möglich sei, dort einzutreten, setzt sich der Mann vom Lande vor das Tor und wartet. Er wartet aber nun sein Leben lang, befragt und beobachtet den Türhüter dabei immer wieder, doch die Erlaubnis, einzutreten ins Gesetz, bekommt er nie. Als der Mann vom Lande schließlich alt geworden ist und im Sterben liegt, kommt ihm eine letzte Frage in den Sinn: Warum denn in der langen Zeit seit seiner Ankunft kein anderer Mensch um Einlass ins Gesetz gebeten habe – ins Gesetz zu kommen, sei doch für alle Menschen ein Bedürfnis. Der Türhüter antwortet barsch, dass dieses Tor nur für den Mann vom Lande ganz allein bestimmt gewesen sei. Er werde es daher, da der Mann nun sterben wird, schließen.

Falls man noch einmal sichergehen will, ob die Studierenden nach dem Lesen die Handlung verstanden haben, kann man in Paar- oder Gruppenarbeit kleine Zusammenfassungen schreiben lassen. Anleitende Fragen können dabei sein: »Wie ist die Situation am Anfang des Textes? Was passiert dann? Wie ist das Ende?«

In einem nächsten Schritt versuchen wir, die Frage zu klären, was denn ein Gesetz – jenseits des Kafka'schen Textes, der den Begriff ja merklich verfremdet – eigentlich ist. Was verstehen wir also unter dem Begriff Gesetz im normalen Leben? Auch dies ist für die Gruppenarbeit prädestiniert, sodass sich die Studierenden zunächst intern besprechen, eventuell auch auf Koreanisch, um dann die gefundenen Charakteristika und Definitionsversuche auf Deutsch zu formulieren. Mögliche anleitende Fragen dafür, die teils bereits auf eine Abgrenzung zum Gesetz bei Kafka abzielen, sind im nachfolgenden Kasten gelistet. Die studentischen Antworten (wie auch sonst hier im Beitrag) stammen aus meinem Kurs *German Culture*, wo sich im Herbstsemester 2021 z.B. folgender Tafelanschrieb ergab:¹⁰

⁹ Von einer »Legende« sprach Kafka selbst im Tagebuch (T 707). Zum Legenden-Begriff in Bezug auf den Text siehe Alt 2005, 408ff.

¹⁰ Punkt 4 hatte ich selbst beigezeichnet als Reaktion auf Vorschlag 3, der mir zu ungenau erschien. In Klammern stehende Teile im Kasten sind Wortschatzergänzungen oder Erklärungen, die ich gleichfalls vor Ort nachgeschoben hatte.

Tafelanschrieb I

Was ist ein Gesetz normalerweise?
 Wofür braucht man es? Für wen ist es?
 Wer macht es? Wo findet man es?
 Wer hat Zugang (= darf es sehen/ kennenlernen)?

1. Gesetze sind gesellschaftliche Regeln für alle Menschen (= allgemein gültig).
2. Man braucht Gesetze für die Ordnung einer Gesellschaft.
3. Das Gesetz regelt Strafen.
4. Ein Gesetz regelt Verbote (= was man nicht tun darf) und Gebote (= was man tun soll), die für das Zusammenleben der Menschen wichtig sind, um Konflikte zu vermeiden oder zu lösen.
5. Parlamente und Regierungen machen die Gesetze.
6. Gesetze sind Texte, die in Gesetzbüchern stehen.
7. Jeder darf die Gesetze sehen, lesen und kennen. Man kann sie auch im Internet finden.

Um nun in einem nächsten Schritt wieder auf das Gesetz bei Kafka zurückzukommen und dessen charakteristische Unterschiede zum geläufigen Gesetzesbegriff hervorzuheben, kann es zur Erinnerungsauffrischung (besonders bei Stundenüberlappung, wenn man die Erinnerung an die letzte Sitzung auffrischen will) hilfreich sein, das Textgeschehen noch einmal bildlich vor Augen zu führen. Dafür eignet sich die Zeichentrickvariante aus dem Orson Welles-Film *Der Prozeß* (1962), den man auf YouTube findet und der nur 2:21 Minuten in Anspruch nimmt.¹¹ Die Studierenden wenden sich dann wieder in Gruppenarbeit dem Text Kafkas zu und betrachten diesen unter folgender Fragestellung:¹²

¹¹ Es empfiehlt sich, den Film bei Minute 2:21 zu stoppen, da der nachfolgende Kommentar des Erzählers sich auf die Handlung im *Prozeß* bezieht und irritieren könnte. Dabei ist im Film von einer »Wache« bzw. einem »Wächter« statt vom Türhüter die Rede, was man den Studierenden als gleichbedeutend erklären kann. Problematischer ist der Begriff der »Gerechtigkeit«, der einmal anstatt »Gesetz« (wie es bei Kafka nur heißt) benutzt wird. Vgl. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=jQDi7SEmfs4> (letzter Abruf: 26.10.2022).

¹² Antworten der Kursteilnehmer 2021. Die in Klammern von mir nachgeschobenen Ergänzungen dienen hier als Wortschatzvorbereitung auf die spätere psychoanalytische Deutung.

Tafelanschrieb II

Wie ist Kafkas Gesetz charakterisiert?

Was sind Unterschiede zum normalen Gesetz?

1. Das Gesetz ist ein Raum oder mehrere Räume, in den/die man eintreten kann.
2. Die Tür zum Gesetz steht immer offen.
3. Das Gesetz ist nur für eine Person (= individuelles Gesetz).
4. Gibt es für jede Person ein anderes Gesetz?
5. Das Gesetz ist sehr attraktiv (= begehrenswert).
6. Der Mann vom Lande möchte unbedingt in das Gesetz (= hat starkes Begehren).
7. Aus dem Gesetz kommt ein faszinierendes Strahlen.
8. Das Gesetz wird von einem Türhüter bewacht.
9. Der Eintritt in das Gesetz ist verboten.
10. Der Türhüter verbietet den Eintritt mit Drohungen und seinem starken Körper, obwohl er selbst das Gesetz kaum kennt.

2.2 Charakterisierung der Protagonisten

Mögliche weitere Fragen, die dem Textverständnis dienen, sind Fragen zu den beiden Protagonisten. Die Studierenden sollen in Partner- oder Gruppenarbeit deren Verhalten und Charakter beschreiben. Beispielhafte Antworten der Kursteilnehmer 2021 lauteten dabei:

Tafelanschrieb III

Der Mann vom Lande:

Beschreibe sein Verhalten. Was tut er?

1. Er wartet immer auf die Erlaubnis, in das Gesetz hineinzugehen.
2. Er beobachtet immer den Türhüter.
3. Er akzeptiert und glaubt ohne Zweifel, was der Türhüter sagt.
4. Er wünscht sich sehr (= begehrt), dass er in das Gesetz eintreten kann.

Beschreibe seinen Charakter.

schüchtern, wenig selbstbewusst, passiv, verliert nie die Hoffnung, naiv (= gutgläubig)

Tafelanschrieb IV

Der Türhüter:

Beschreibe sein Verhalten. Was tut er?

1. Er steht immer vor der Tür des Gesetzes.
2. Er fragt den Mann vom Lande über sein Leben aus, aber ohne großes Interesse.
3. Er verbietet den Eintritt in das Gesetz und droht dem Mann vom Lande.
4. Er akzeptiert Bestechung, aber gibt keine Hilfe.

Beschreibe seinen Charakter.

kalt (= gefühllos), selbstbewusst, autoritär, streng, aber auch verantwortungsbewusst in seiner Aufgabe und gesprächsbereit

3. Studentische Interpretationsarbeit

Auch für die nachfolgenden Schautafeln zur Interpretationsarbeit gilt, dass die anleitenden Fragen von mir, die Antworten aber von den Studierenden stammen.¹³

3.1 Alternative Szenarien

Von den charakterlichen Defiziten bzw. den Problemen des Mannes vom Lande ausgehend, bewegen wir uns schließlich in die Interpretationsarbeit und suchen zunächst Wege aus seinem Dilemma.¹⁴ Am besten in Gruppenarbeit kann man die Studierenden nun also beauftragen, Ratschläge für den Mann bzw. alternative Lösungen für dessen Situation zu entwerfen:

¹³ Da mir die Unterrichtsaufzeichnungen für 2021 fehlten, sind die Antworten der Kursteilnehmer 2020 wiedergegeben, deren Deutsch-Niveau etwas höher war.

¹⁴ Die Tendenz, dem Mann vom Lande Ratschläge zu erteilen, v.a. in Richtung »autoritätskritische[r]« Weigerung, den Türhüter ernst zu nehmen, ist durchaus auch in der Kafka-Forschung präsent (siehe Engel 2010, 204). Einen solchen Leserimpuls schürt auch der Geistliche im *Proceß*-Roman, der Joseph K. mithilfe der Türhüter-Legende warnt, dass dieser die Lage in seinem Prozess missversteht.

Tafelanschrieb V

Was könnte der Mann vom Lande ändern?

Was würde dann passieren bzw. wie würde der Türhüter reagieren?

1. Der Mann könnte in die Tür eindringen, obwohl es verboten ist. Er muss es versuchen, bevor er stirbt. Er sollte nicht nur zuhören, sondern auch etwas versuchen. Vielleicht testet der Türhüter ihn nur. Oder der Türhüter stirbt, weil er seine Bedeutung verloren hat.
2. Er könnte einen anderen Weg ins Gesetz suchen, z.B. über die Mauer klettern, wo ihn der Türhüter nicht sieht.
3. Der Mann vom Lande muss stärker werden und sich auf einen Kampf mit dem Türhüter vorbereiten.
4. Der Mann kann seinen Wunsch aufgeben und wieder nach Hause gehen. Oder er sucht ein anderes Ziel.

3.2 Deutungen des »Gesetzes«

Sodann folgt die zentrale Frage des Interpretierens, nämlich, was Kafkas Gesetz denn bedeuten könnte. Wie erwähnt – und das ist an dieser Stelle auch für die Studierenden wichtig – sind Kafkas Texte der Logik des Traums verbunden. Reales und Surreales gehen dabei wie selbstverständlich ineinander über. Es können Dinge passieren oder Zusammenhänge entstehen, die dem Alltagsbewusstsein fremd oder fantastisch erscheinen. Zugleich hat man im Traum aber auch Bedeutungsgewissheiten über Begriffe, Situationen, Personen, die das Tagesbewusstsein ganz anderes bewertet. Wie bei Träumen sind wir daher auch beim Interpretieren von Kafkas Texten gezwungen, das Geschehen vergleichend und assoziierend mit geläufigeren Zusammenhängen des Lebens in Verbindung zu bringen, um eine Erklärung und einen möglichen Sinn darin zu entdecken. (Ähnlich macht es die Psychoanalyse, wenn sie die Träume der Patienten deutet.) Assoziationen und Vergleiche sind hier also wichtig bei der Deutungsarbeit.

Die Ideen der Studierenden, die sich wieder in Gruppenarbeit berieten, führten in der Auswertung etwa zu folgendem Tafelbild:¹⁵

¹⁵ Antworten aus Kurs 2020.

Tafelanschrieb VI

Kafkas Gesetz ist ein individuelles Gesetz, das nur für eine Person gilt. Diese Person begehrt das Gesetz (sogar das ganze Leben lang). Aber der Eintritt ist verboten.

Frage: Was könnte Kafkas »Gesetz« bedeuten? Wofür steht es?

1. Es repräsentiert die Ungleichheit zwischen Armen und Reichen. Die Reichen benutzen das Gesetz, um ihre eigene Macht zu stärken. Aber die Armen kennen das Gesetz nicht und haben keine Macht. Das Gesetz ist nicht für alle gleich.
2. Das Gesetz bedeutet eine komplizierte Gesellschaft. Der naive Mann vom Lande kann sich an diese komplizierte Gesellschaft nicht anpassen und findet keinen Weg in die Gesellschaft.
3. Der Türhüter repräsentiert den Vater, der dem Sohn verbietet, eine höhere Position (das »Gesetz«) im Leben zu erreichen. Der Sohn strebt danach, mehr als sein Vater zu werden, aber er scheitert.
4. Das Gesetz ist vielleicht eine religiöse, göttliche Wahrheit, die der Mann sucht, aber nicht findet. Es ist schwer für den Menschen, ins Himmelreich zu kommen.

Soweit sich einigermaßen schlüssige Anschlusspunkte an den Text erkennen lassen, lasse ich die Interpretationen gelten und notiere sie am Whiteboard. Da die Studierenden gemeinsam nachgedacht und ihre Gedanken auf Deutsch produziert haben, würde es wenig Sinn ergeben, diese Vorschläge nun wieder mit Gegenargumenten (die man teils anbringen könnte) zu entwerten. Das Unterrichtsziel ist keine literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung, sondern die Vermittlung von ersten Ansätzen und Strategien für die Studierenden, wie sie mit den literarischen Texten Franz Kafkas umgehen und sie besser verstehen können. Die einführende Beschäftigung mit deutschsprachiger Literatur im Fremdsprachenunterricht steht hier über dem wissenschaftlichen Genauigkeitsanspruch, den wir in dieser Konstellation nicht einlösen können.

4. Freuds Drei-Instanzenmodell als Parallele

Einen Einblick in eine mögliche wissenschaftliche Perspektive versuche ich nun aber zum Ende den Teilnehmern mit auf den Weg zu geben. In möglichst einfachen Worten und unterstützt durch ein Thesenpapier, das ich im Anschluss in die E-Class zum

Nachlesen gebe, stelle ich die Psychoanalyse und das Modell der drei psychischen Instanzen nach Sigmund Freud vor.¹⁶

Die Theorie des Wiener Psychoanalytikers, der ja zeitgleich zu Kafkas Lebzeit wirkte, ging stets davon aus, dass das Ich einer Person selten Herr im eigenen Haus ist, sondern unbewusste, oft aus der Kindheit stammende Konflikte die Sicht auf das eigene Leben und das Verhalten darin stark mitbestimmen, sodass sich wiederholend Beziehungsschwierigkeiten oder destruktive Lebenssituationen entwickeln können. Das Ziel einer Psychoanalyse, die in einem Setting des regelmäßigen Zwiesgesprächs zwischen Therapeuten und Patienten abläuft (wobei letzterer klassischerweise auf der Couch liegt), ist die Bewusstmachung solcher alten destruktiven Verhaltensmuster, indem die verdrängten Konflikte und Erfahrungen, langsam ergründet, erinnert und verstanden werden. Belastende Wiederholungszwänge können dadurch aufgelöst und neue Entscheidungsfreiheiten für den Patienten greifbar gemacht werden. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität, die oft eine bedeutende Rolle bei Verdrängungen spielt, das freie Assoziieren sowie das Besprechen nächtlicher Träume, in denen das Unbewusste sich je in einer kompromisshaften Symbolsprache zu erkennen gibt (indem das Verdrängte in verhüllter Form Ausdruck findet), dienen als wichtige Interpretationsstützen auf diesem Weg des therapeutischen Dialogs.¹⁷

Ein Modell nun, welches innerpsychische Konflikte zwischen einer Instanz des triebhaften Begehrens (auch der starken Lebensenergien) und einer moralisch hindernden Instanz behauptet, ist Freuds Drei-Instanzenmodell.¹⁸ Dieses besteht aus der Begehrens-Instanz des Es, einem hemmenden Über-Ich sowie deren beider Vermittler, dem Ich (vgl. Abb. 1 sowie Freud 2000c). Freuds Modell nimmt dabei an, dass ein Neugeborenes fast nur von der Es-Instanz gesteuert wird, indem es jede Menge Begehrensantriebe bzw. Bedürfnisse hat, die es hemmungslos nach außen trägt (oder in Form von Schreien darauf aufmerksam macht) und jeweils sofort befriedigt haben will. (Das Es repräsentiert ein Sammelsurium von Trieb- und Begehrensimpulsen, die einander auch überlagern und umgehend Erfüllung verlangen.) Das Kleinkind muss dann aber lernen, dass es von erzieherischen Instanzen – hauptsächlich von der Mutter bzw. den Eltern – abhängig ist und dass diese ihm Maßnahmen aufrötigen, die die unmittelbare Triebbefriedigung mehr und mehr aufschieben bzw. bestimmte Regeln und Tabus dafür einföhren. In Auseinandersetzung mit der sozialen Außenwelt, die zunächst die Eltern, später die Gesellschaft darstellen, entwickeln sich im

¹⁶ Für den Leser hier formuliere ich die wesentlichen Argumentationsschritte, die ich auch den Studierenden vermittele, allerdings etwas komplexer, d.h. nicht auf B1/2-Niveau.

¹⁷ In ähnlichen Worten hatte ich dies im Artikel *Mit Kafka zur Psychoanalyse* angesprochen (vgl. Hannig 2022, 71).

¹⁸ Tatsächlich ist den meisten Koreanern der Begriff des Super-Egos bereits bekannt, ohne dass ihnen bewusst wäre, dass dies der englische Terminus für das Freud'sche Über-Ich (im Drei-Instanzenmodell) ist. Der angloamerikanische Sprachgebrauch ist hier vermutlich ins Koreanische eingegangen. Die Psychoanalyse hatte im 20. Jahrhundert ja v.a. in nordamerikanischen Intellektuellen-Kreisen große Bedeutung erlangt. (Sehr präsent etwa in Woody-Allen-Filmen.)

Kind somit zwei weitere psychische Instanzen, die auf die Impulse des triebhaften Es koordinierend reagieren, um ein gesellschaftsfähiges Wesen zu generieren, welches realisiert, dass es einerseits abgegrenzt von der Außenwelt existiert und andererseits diese Außenwelt nicht nur eine Funktion zur eigenen Befriedigung darstellt.

Da wäre zum einen also das Über-Ich, das ein Repräsentant der verinnerlichten Gebote und Verbote durch die sozialen Erfahrungserfahrungen ist. Das Über-Ich ist die strenge moralische Instanz, deren Verinnerlichungen größtenteils unbewusst, teils auch bewusst vorliegen. Zwischen den starken Lustimpulsen des Es, die ebenfalls unbewusst wirken können, und dem hemmenden Gewissen des Über-Ichs, das vor allem Verbote einfordert, formt sich – quasi eingepfercht als Vermittler – zugleich das Ich. Das Ich ist eine kompromissuchende Vernunft-Instanz, die dem Realitätsprinzip folgt und im Idealfall den beiden anderen Instanzen halbwegs gerecht werden will, beide aber auch einschränken kann. Die Funktionsweisen des Ichs können im Übrigen teils ebenso unbewusst, teils bewusst ablaufen, was hier im Modell (Abb. 1) nicht dargestellt ist. Alle drei Instanzen sind, ihre Stärken und Grenzen betreffend, veränderbar im Laufe des Lebens, was auch Therapien zu nutzen versuchen.

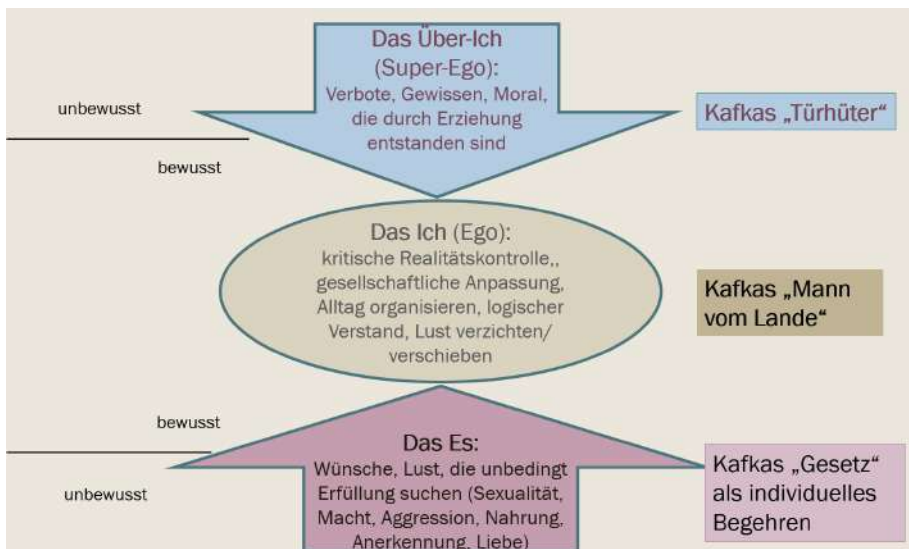


Abb. 1: Freuds Drei-Instanzenmodell mit Parallelen zu Kafkas *Vor dem Gesetz* (eigene PPT-Folienzeichnung)

Entwicklungspsychologisch ergibt sich aber nicht selten das Problem, dass bestimmte Tabus und Verbote, die im Über-Ich gespeichert sind, in der Kindheit sinnvoll waren, während sie im Erwachsenenleben vollkommen hinderlich sind. (Schlimmer noch, wenn es traumatische Erfahrungen gab, die bestimmte Tabus bewirkt haben, die ebenfalls das Erwachsenenleben negativ weiterbestimmen.) Ein normales Problem betrifft etwa die Sexualität, die Kinder zunächst als Tabuthema kennenlernen – nach dem Motto: »Das ist nichts für dich, das darfst du nicht tun und nicht wissen.« –,

während solche verinnerlichten Tabus sich bei der erwachsenen Partnersuche negativ auswirken würden. Es sind also im Zuge des Erwachsenwerdens selbständige psychische Veränderungen im Ich erforderlich, die nicht jeder so einfach bewältigt, besonders wenn übermäßige Ängste oder Traumata noch im Hintergrund stehen.

Und wenn wir uns nun daran erinnern, dass Kafkas Text einer Traumlogik folgt und im Traum verschiedene Figuren auftreten, die eigentlich das Konfliktproblem nur eines einzigen Menschen repräsentieren, nämlich des Träumenden, der diese Konfliktfiguren im Traum ja selbst fantasiert, dann können wir auch die Instanzen in Kafkas *Vor dem Gesetz* als innerpsychische Repräsentanten einer einzigen Psyche betrachten (vgl. Abb. 1).¹⁹ Wir hätten dann das Gesetz, das ein existenzielles Begehren des Mannes vom Lande repräsentiert, als Parallele zum Es. Wie die fordernde Es-Instanz, die für jede Person individuell angelegt ist, lockt Kafkas Gesetz nur einen einzigen zugehörigen Menschen und entfaltet eine Begehrensmacht, die so groß ist, dass der Mann vom Lande sein ganzes Lebensziel darin erkennt. Er kann bis zum Ende nicht davonlassen. Die Metapher des begehrenswerten Raumes mit der offenen Tür, durch die der Mann eindringen möchte, hat hier durchaus auch eine sexuelle Konnotation, was für Kafka sehr typisch ist und die Forschung zum Teil auch mit dem Ödipuskomplex (bei dem der Türhüter das väterliche Inzesttabu verträte) in Verbindung gebracht hat (vgl. Mendoza 1986, 27ff. u. White 1967, 194). Zugleich steht dem Begehren des Mannes aber auch eine verbietende Instanz entgegen, die selbst keinerlei Grund kennt, warum der Eintritt in das Gesetz verboten ist, und die auch nicht weiß, ob oder wann der Eintritt später erlaubt wird. Den Türhüter könnte man hier als Repräsentanten des Über-Ichs verstehen, welches nur verinnerlichte Tabus (v.a. aus der Kindheit) ausspricht, ohne zu wissen, wie sinnvoll diese noch sind bzw. der aktuellen Lebenssituation des Protagonisten noch entsprechen.²⁰ Das vernünftig entscheidende Ich wäre demnach gefragt, welches hier durch den Mann vom Lande repräsentiert ist. Dieser, mit einem schwachen Ich ausgestattet, ist seinem mächtigen Über-Ich jedoch nicht gewachsen und schiebt sein Begehren, d.h. seinen dringenden Lebenswunsch permanent auf, um die Erlaubnis des Türhüters abzuwarten. Hier wäre wohl in der Tat ein aggressiver Tabu-Bruch, vielleicht auch ein Kampf zur Verteidigung des eigenen Begehrens, vonnöten. Das hatten auf ihre Weise die Studierenden dem Mann vom Lande bereits als Ratschlag gegeben.

Die Parallelen zu Freuds Drei-Instanzenmodell lassen sich nun aber nicht als Rezeptionseinfluss erklären. Denn Kafka, dem das Gedankengut der Psychoanalyse

¹⁹ Die Perspektive der Aufspaltung eines psychischen Konflikts in mehrere Figuren, die man bei Freud vor allem als Mechanismus der Abspaltung aus der *Traumdeutung* kennt, ist in der psychoanalytischen Kafka-Forschung geläufig. Deutlich im *Urteil*, wo der Petersburger Freund bereits von Kafka selbst als abgespaltenes Alter Ego Georgs und des Vaters gleichermaßen angezeigt ist (vgl. T 491).

²⁰ Das Gesetz als Pendant zum Es und den Türhüter als Über-Ich-Instanz interpretieren Sandford 1975/76, 140, sowie (angereichert mit Lacans Psychoanalyse) Hiebel 1983, 92f., 207–210, 220–224. Kritisch dazu Schmidt 2007, 72ff.

durchaus bekannt war (vgl. Hannig 2022, 69ff.), hatte den Text schon 1914 verfasst, während Freud sein Modell erst 1923 veröffentlichte (vgl. Freud 2000c). Es sieht also so aus, als ob der Autor in seiner Legende psychologisch ähnliche Mechanismen (zwischen den Instanzen Gesetz, Türhüter und Mann vom Lande) dargestellt oder symbolisch ins Bild gesetzt hat, wie sie Freud in theoretischer Form erst knapp 10 Jahre später ausformulierte. In diesem Sinn hatte Freud den Dichtern auch selbst eine »Vorläufer«-Schaft »der wissenschaftlichen Psychologie« zugesprochen (Freud 2000b, 43). Literarische Werke wie Sophokles' *König Ödipus* oder Shakespeares *Hamlet* hatte er schließlich seinerseits dafür genutzt, um psychischen Vorgängen auf die Spur zu kommen.²¹ Auch wenn Freud sich nicht mit Kafkas Erzählung beschäftigt hat, scheint der Türhüter-Legende ein analoger Vorausgriff gelungen zu sein.

Primärliteratur

- Kafka, Franz (1958): Briefe 1902–1924 (= Br), in: Brod, Max (Hg.): *Franz Kafka. Gesammelte Werke*, Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Kafka, Franz (1990): Der Proceß (= P), in: Pasley, Malcolm (Hg.): *Franz Kafka. Kritische Ausgabe: Schriften. Tagebücher. Briefe*, hrsg. v. Jürgen Born u.a., Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Kafka, Franz (1990): Tagebücher (= T), in: Koch, Hans-Gerd, Müller, Michael und Pasley, Malcolm: *Franz Kafka. Kritische Ausgabe: Schriften. Tagebücher. Briefe*, hrsg. v. Jürgen Born u.a., Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

Sekundärliteratur

- Alt, Peter-André (2005): *Franz Kafka. Der ewige Sohn. Eine Biographie*. München: C. H. Beck.
- Andringa, Els (1994): *Wandel der Interpretation. K.s »Vor dem Gesetz« im Spiegel der Literaturwissenschaft*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogdal, Klaus-Michael (Hg.) (2005): *Neue Literaturtheorien in der Praxis. Textanalyse von K.s »Vor dem Gesetz«*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. (zuerst 1993: VS Verlag für Sozialwissenschaften).
- Engel, Manfred (2010): *Der Process. Entstehung und Veröffentlichung*. In: ders. u. Auerochs, Bernd (Hg.): *Kafka-Handbuch. Leben. Werk. Wirkung*. Stuttgart Weimar: Metzler, S. 192–207.
- Freud, Sigmund (2000a): Die Traumdeutung. In: Mitscherlich, Alexander, Richards, Angela und Strachey, James (Hg.): *Sigmund Freud. Studienausgabe Bd. II*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Freud, Sigmund (2000b): Der Wahn und die Träume in W. Jensens »Gradiva«. In: *Studienausgabe, Bd. 10: Bildende Kunst und Literatur*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 9–85.
- Freud, Sigmund (2000c): Das Ich und das Es. In: *Studienausgabe, Bd. 3. Psychologie des Unbewussten*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 273–330.
- Hannig, Steffen (2022): Mit Kafka zur Psychoanalyse. Zur Vermittlung zweier Kulturphänomene im Landeskundeunterricht mit Erklärungen zum Ödipuskomplex im »Urteil«. In: *DaF-Szene Korea* 54(1), S. 63–84.
- Hiebel, Hans Helmut (1983): *Die Zeichen des Gesetzes. Recht und Macht bei Franz Kafka*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Mendoza, Ramón G. (1986): *Outside Humanity: A Study of Kafka's Fiction*. Landham: University Press of America.

²¹ *König Ödipus* und *Hamlet* hatte Freud jeweils in der *Traumdeutung* (1900) verhandelt, um den Ödipuskomplex zu klären (Freud 2000a, 266f. u. 268f.).

- Müller-Lauter, Wolfgang (1999): *Über Werden und Wille zur Macht. Nietzsche-Interpretationen* (Band 1). Berlin: de Gruyter.
- Neumann, Gerhard (1968): Umkehrung und Ablenkung: Franz Kafkas »Gleitendes Paradox«. In: *Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 42, S. 702–744.
- Sandford, John (1975/76): Kafka as Myth-Maker: Some Approaches to Vor dem Gesetz. In: *German Life and Letters* 29, S. 137-148.
- Schmidt, Friedrich (2007): *Text und Interpretation. Zur Deutungsproblematik bei Franz Kafka. Dargestellt in einer kritischen Analyse der Türhüter-Legende*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schmitz-Emans, Monika (2011): *Franz Kafka. Epoche. Werk. Wirkung*. München: C. H. Beck.
- White, John S. (1967): Psyche and Tuberculosis: The Libido Organization of Franz Kafka. In: *The Psychoanalytic Study of Society* 4, S. 185-251.

Das Detektiv-Narrativ in der Literaturvermittlung Anfängerunterricht mit Hans Magnus Enzensbergers *Der Auftrag*

Thomas Schwarz

Zusammenfassung

Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache auf den Niveaustufen A1/A2 marginalisieren literarische Texte in der Regel als fakultatives Zusatzmaterial. Alternativ dazu bietet sich das Lehrwerk »Der Auftrag« (ehemals: »Die Suche«) an, das einen literarischen Text von Hans Magnus Enzensberger aus den 90er Jahren in den Mittelpunkt des Curriculums rückt. Auch wenn der Text aus landeskundlicher Perspektive inzwischen Patina angesetzt hat, so besticht die Geschichte doch durch ihre ästhetische Qualität. Es geht um zwei Privatdetektive, die eine Frau suchen. Für die Motivation der Studierenden ist entscheidend, dass es sich um eine Art Krimi handelt, der Handlungsbedarf erzeugt. Er macht die Studierenden selbst zu Detektiven, die aufmerksam auf alle Details der Geschichte achten müssen. Der Beitrag von Thomas Schwarz zeigt, wie sich das Detektiv-Narrativ, das allen am Unterrichtsgeschehen Beteiligten aus der Konstellation von Sherlock Holmes und Dr. Watson bekannt sein dürfte, für spannende Diskussionen im Unterricht nutzen lässt.

1. Deutsch lernen mit literarischen Texten in der Grundstufe

Als Besucher der Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (idt), die im August 2022 an der Universität Wien unter dem Titel »mit.sprache.teil.haben« stattfand, war ich überrascht von dem großen Interesse, das diese Konferenz der Unterrichtsgestaltung auf der Basis literarischer Texte entgegenbrachte. Im Rahmen der Eröffnung betonte Hannes Schweiger (Universität Wien) für die Tagungsleitung, dass es unter anderem auch um Teilhabe an ästhetischer Erfahrung gehe. Renate Riedner (Stellenbosch University) und Michael Dobstadt (Technische Universität Dresden) sprachen in ihrem Plenarvortrag mit ähnlicher Stoßrichtung über die »kreativ-poetische Mitgestaltung von Sprache und Gesellschaft als Zielhorizont eines literarisch fundierten DaF-DaZ-Unterrichts«. In einem Beitrag für das *Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis* aus dem Jahr 2013 fordern die beiden, dass »Literarizität« im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache »von Anfang an« in den Lerngruppen »erfahrbar« gemacht werden soll: »So plädieren wir für eine Arbeit mit Literatur bereits auf den Stufen A1 / A2«. Dabei werde allerdings nicht verlangt, »den literarischen Text erneut in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts zu rücken;

nicht einmal den Anteil literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht deutlich zu steigern« (Dobstedt/Riedner 2013: 238).

Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache auf den Niveaustufen A1/A2 folgen diesem Imperativ mit fatalen Konsequenzen, indem sie literarische Texte beispielsweise am Ende einer Lektion platzieren. Das erweckt den Eindruck, es handle sich um fakultatives Zusatzmaterial. In einem soliden Lehrwerk wie *studio express A2* tauchen auf der letzten Seite von Lektion 15 (S. 31) drei Gedichte auf.¹ Lehrkräfte, die unter Zeitdruck vorgehen, erkennen den optionalen Charakter dieser Materialien spontan und werden sie im Zweifelsfall opfern. Mit Lehrwerken dieses Typs werden Studierende zwar effektiv auf einen Aufenthalt in Deutschland vorbereitet, nicht jedoch auf ein literaturwissenschaftliches Studium.

An Abteilungen der internationalen Germanistik, die der Literaturvermittlung nach wie vor einen höheren Stellenwert einräumen, bietet sich als Komplement zum regulären Sprachunterricht das Lehrwerk *Der Auftrag* (ehemals: *Die Suche*) an,² das in diesem Beitrag einer Revision unterzogen werden soll. Es basiert auf einem literarischen Text des kürzlich verstorbenen Schriftstellers Hans Magnus Enzensberger aus den 90er Jahren. Zu jeder Folge gibt es ansprechende Illustrationen von Olivier Mazaud und Bernard Perchey, die sich vor dem Lesen zur Thematisierung einsetzen lassen. Der Text des Hörspiels ist in ausgezeichneter Qualität eingesprochen. Zur Schulung des Hörverständnisses sollte auch das Audiofile auf jeden Fall mit Fragen zum Hörverstehen vor dem Lesen abgespielt werden.

Ein Argument gegen den Einsatz wäre, dass das Lehrwerk aus landeskundlicher Perspektive inzwischen Patina angesetzt hat. Niemand benutzt heute mehr eine Schreibmaschine, eine Telefonzelle oder Kassettenrecorder, und auch die D-Mark ist als Zahlungsmittel längst ausrangiert. Allerdings besticht Enzensberger Geschichte vor allem durch ihre ästhetische Qualität. Als Protagonisten treten zwei Privatdetektive auf den Plan, die eine Frau suchen. Die Frage nach dem Genre ließe sich kontrovers diskutieren (Hörspiel, Lernroman, Lesedrama, Drehbuch ...). Für die Motivation der Studierenden ist zunächst entscheidend, dass es sich um eine Detektivgeschichte handelt. Der Unterricht macht die Studierenden selbst zu Detektiven, die

¹ Die Gedichte sind von Elke Erb (*Bewegung und Stillstand*), Paul Maar (*Schwierige Entscheidung*) und Joachim Ringelnatz (*Die Ameisen*). Zum Gedicht von Elke Erb gibt es die produktionsorientierte Aufgabe, eine eigene Zugfahrt zu beschreiben. Allein mit dem Schreibprozess und der Auswertung der Produkte ließe sich eine Doppelstunde füllen. Der Impuls zu den beiden anderen Gedichten lautet: »Wie reisen die Tiere?« Die Frage lässt sich knapp verneinen und rechtfertigt den Abdruck der Texte eher nicht. Von Maars Gedicht gäbe es eine Vertonung als Kinderlied, die sich für Karaoke im Klassenzimmer eignet (<https://www.youtube.com/watch?v=oemRUP1zTYQ>, zuletzt aufgerufen am 31.7.2022). Rösler erklärt, dass sich das Gedicht von Ringelnatz zur Einführung in das Themengebiet »Reisen« eigne (vgl. Rösler 2012: 231).

² Das Lehrwerk mit dem Titel *Der Auftrag. Deutsch auffrischen und festigen* (2004) wird im Folgenden direkt in Klammern zitiert. In die Entwicklung des didaktischen Konzepts waren neben Volker Eismann auch Kees van Eunen, Brigitte Helmling, Bernd Kast, Ingrid Mummert, Maria Thurmair und Klaus Meyer eingebunden. Bei der vorliegenden Edition handelt es sich um eine entschlackte Version des Lehrwerks *Die Suche*, das zehn Jahre zuvor erschienen war, sich auf dem Markt allerdings nicht halten konnte.

aufmerksam auf alle Details, mit denen sie konfrontiert werden, achten müssen. Aus dem Narrativ für Detektivgeschichten ist ihnen bekannt, dass sich auch scheinbar Nebensächliches als wichtiges Indiz für die Lösung eines Falls zu entpuppen vermag. Darüber hinaus gibt die Fortsetzungsgeschichte wie bei einer Seifenoper Anlass zu Spekulationen, wie die Geschichte von Folge zu Folge weitergeht.

Almut Hille und Simone Schiedermaier haben 2021 in einem Studienbuch Vorschläge für einen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht gemacht, der Leerstellen in literarischen Texten für kreative Schreibaufgaben nutzt. Sie verweisen auch auf das Verfahren der szenischen Interpretation, bei der die Lernenden Texte nicht einfach nur lesen, sondern sie szenisch umsetzen und so performativ interpretieren (Hille/Schiedermaier 2021: 257-259³). Enzensbergers Texte bieten ein schier unerschöpfliches Potential für die szenische Interpretation im Unterricht. Das Interessante ist, dass sie selbst einschlägige Didaktisierungshinweise enthalten. Aus der Erarbeitung der verschiedenen Szenen lässt sich direkt die Aufgabe ableiten, das Gelernte als Theaterstück aufzuführen oder zu verfilmen.

Den folgenden Überlegungen sei eine letzte Warnung vor dem Lehrwerk vorausgeschickt. Zwar enthält es bereits ausgeklügelte Didaktisierungen, aber die Aufgaben müssen auf die eigene Lerngruppe zugeschnitten werden. Grafisches Material und Audiofiles müssen in PowerPoint-Präsentationen eingebunden werden. Insofern ist *Der Auftrag* nicht geeignet für eine Schwellenpädagogik, deren Anhänger sich erst beim Übertreten der Schwelle zum Klassenzimmer Gedanken zum anstehenden Unterrichtsgeschehen machen. Das ist der Grund, warum das Lehrwerk bei den meisten Lehrkräften im Regal verstaubt, zum Nachteil ihrer Studierenden.

2. Das Detektiv-Narrativ

Enzensbergers Geschichte beginnt in der Berliner U-Bahn. Zwei Detektive namens Gröger und Schlock beschatten im Auftrag einer anonymen Klientin eine Frau mit Migrationshintergrund namens Zaza (70). Von Anfang an lassen sich die Dialoge der Detektive in szenischen Interpretationen umsetzen. Die erste Komplikation ist, dass Schlock beim Schwarzfahren erwischt wird (71). Die Lehrkraft wird bei der Didaktisierung um diverse Aktualisierungen nicht herumkommen. Schwarzfahrer zahlen ihre Strafe heute nicht mehr in Mark, sondern in Euro. Ich benutze an dieser Stelle flankierend das Werbevideo *Is mir egal* von Kazim Akboga für die Berliner Verkehrsbetriebe.⁴

³ Die Autorinnen beziehen sich auf Anregungen von Gerhard Haas, Bernd Kast, Ingo Schöller und anderen, vgl. ebd., S. 257–259, 270–271.

⁴ Kazim Akboga: *Is mir egal* (2015). <https://www.youtube.com/watch?v=1udi3OluriA> (abgerufen am 1.10.2022).

Die beiden Protagonisten verlieren Zaza am Ausgang der U-Bahn aus den Augen (72). Sie vermuten, dass Zaza in unmittelbarer Nähe in einem Haus wohnt (73). Die Detektive verifizieren ihre These, indem sie einen Brief aus New York an Zaza aus ihrem Briefkasten entwenden. Das Kuvert enthält einen Auftrag, der von Zaza verlangt, ein mysteriöses Paket nach Warschau zu bringen (74). Spannend ist vor diesem Hintergrund die Diskussion der Fragen, wer die Auftraggeber sind (Geschäftsleute, die Mafia ...) oder was wohl in dem Paket ist (Geld, Kokain ...) (75).

Gröger und Schlock sind im Text klar als unterschiedliche Persönlichkeiten charakterisiert. Der eine ist rational, vorsichtig und pessimistisch, der andere emotional, unvorsichtig und optimistisch. Aus diesen Gegensätzen speisen sich diverse Konflikte zwischen den beiden. Aus dem Detektiv-Narrativ dürfte allen Beteiligten die Konstellation von Sherlock Holmes und Dr. Watson bekannt sein (Sklovskij 1929, *passim*). Gröger agiert in der Rolle des Sherlock Holmes, der seinen Kollegen Dr. Watson korrigiert und in der Lage ist, die Fakten Punkt für Punkt zu strukturieren und zusammenzufassen (vgl. 75). Im Unterricht kommt es darauf an, diese Konstellation für das gelenkte Unterrichtsgespräch fruchtbar zu machen. Die Aufgabe für die Detektive, also auch für die Studierenden und die Lehrkraft, besteht darin, kooperativ an der Aufdeckung eines rätselhaften Geschehens und eines Geheimnisses zu arbeiten.

Zufällig hören die Detektive ein Telefongespräch von Zaza mit einem Repräsentanten der geheimnisvollen Firma mit. Die Antworten des Gesprächspartners bilden Leerstellen im Text (76). Sie fordern die Lernenden förmlich dazu auf, die fehlenden *turns* zu ergänzen. Folge 8 und 9 bieten durchdachte Wiederholungen und Vertiefungen des bisherigen Geschehens. Einem Bericht Grögers (78) steht ein Traum Schlocks gegenüber, in dem er das bisherige Geschehen durcharbeitet (77). Aus dem Traum geht hervor, dass sich Schlock in Zaza verliebt hat. Folge 12 endet mit Grögers Vermutung, dass sein Kollege jetzt wahrscheinlich schon bei ihr sitzt und Tee mit ihr trinkt: »Und was er dann mit ihr macht, daran will ich gar nicht denken. – Eine Liebesgeschichte – das hat uns noch gefehlt«. (81) Zur Schulung der narrativen Kompetenz schließt sich hier ganz organisch der Impuls an, die Geschichte weitererzählen zu lassen. Es sind solche Kunstgriffe, die Enzensbergers Text zu einem Meisterwerk machen. Er bricht hier mit dem traditionellen Krimi-Narrativ, das eine Liebesbeziehung zwischen der Figur des auf Neutralität verpflichteten Detektivs und der observierten Person ausschließt, und kommentiert das auch auf einer Metaebene.

In Folge 13 werden die Wechselpräpositionen eingeführt. Schlock hat Zazas Wohnung mit dem Fernglas beobachtet und berichtet Gröger, was er gesehen hat. Die Observation und die interpretierende Auswertung des Gesehenen ist wieder ein klassisches Element des Detektiv-Narrativs. Zazas Nachbar, ein Professor Schmidt, kommt zu Besuch. Er zieht die Schuhe und die Jacke aus, die beiden gehen ins Schlafzimmer. Hier empfiehlt sich eine Lektüre, die nach jedem Satz unterbricht. Die Studierenden sollen Satz für Satz vermuten, wie die Geschichte weitergeht. Der Professor

zeigt Zaza etwas Kleines und Rundes, ohne dass Schlock den Gegenstand identifizieren könnte. Die Spekulation darüber, was der Professor in der Hand hat, kann man getrost den Studierenden überlassen. Einige werden den verblüfften Dr. Watson spielen und vorgeben, sie hätten keine Ahnung. Es dauert aber in der Regel nicht allzu lange, bis jemand den Mut fasst, das international geläufige Wort auch auszusprechen. Dann nimmt der Professor einen Stuhl und stellt ihn auf den Tisch: »Erst steigt er auf den Tisch, dann auf den Stuhl, der auf dem Tisch steht.« Und dann »geht das Licht aus« (82). Gröger kommentiert das Geschehen im Hörspiel mit einem vieldeutigen »aha«.

Im Anschluss diskutieren die notorisch klammen Detektive die Frage, ob ihrer Auftraggeberin, der Klientin des klassischen Detektiv-Narrativs, ein Bericht mit banalen Informationen wie der Reparatur einer Lampe zumutbar ist. Vielleicht wäre es ja besser, das einschlägig bekannte Narrativ einer nächtlichen Verführungsszene zu bedienen. Schlock plädiert für die Lüge: »Kennst du einen Autor, der nicht lügt? Das ist doch das Schöne am Schreiben. Du musst an unsere Leser denken. Die sollen auch ihren Spaß haben. Phantasie ist teuer und Romane kosten Geld.« (83) – Das ist natürlich nicht nur ein Hinweis zum Schreiben von Detektiv-Berichten, sondern auch ein Kommentar zum Text, den die Lerngruppe gerade liest. In der Erzähltheorie heißt eine solche Konstruktion, die intra- und extradiegetische Erzählebene vermengt, Metalepse (oder *mise en abyme*). Für die Niveaustufe A2 mag genügen, dass dieser Text in keiner Weise dröge, sondern ausgesprochen witzig ist.

Die Geschichte endet damit, dass die beiden Detektive nach Frankfurt fliegen, wo Zaza in einem Hotel abgestiegen ist. In Folge 20 bedient der Text das Genre Märchen (88), Folge 23 ist ein Filmskript (90). Spätestens jetzt bietet sich die Gelegenheit, die Gattungsfrage auch explizit zu stellen. Handelt es sich um einen Lernroman oder ein Drama, um ein Hörspiel oder ein Drehbuch? Implizit fordert der Text die Lerngruppe an dieser Stelle zu einer Verfilmung auf. Sie lässt sich mit dem Smartphone problemlos im Unterricht bewerkstelligen. In der letzten Folge tritt die bislang unbekannt gebliebene Klientin aus ihrer Anonymität heraus. Ihr Name ist Xenia, und sie entpuppt sich als Zazas Schwester. Die beiden haben bislang lediglich getestet, ob Gröger und Schlock als Privatdetektive hinreichend qualifiziert sind, um einen weitaus wichtigeren Auftrag zu übernehmen.

3. Ein Lehrwerk zur Förderung der diskursiven Kompetenz

Mit dem Lehrwerk *Der Auftrag* lässt sich Literatur in den Mittelpunkt des Anfängerunterrichts stellen. Es ermöglicht einen Unterricht, der die Lektüre immer wieder unterbricht und fragt, wie die Geschichte weitergeht. Auf diese Weise schult der Unterricht konsequent die kommunikative und die narrative Kompetenz der Studierenden. In letzter Zeit ist viel davon die Rede, dass die »Diskursfähigkeit« das über-

geordnete Lehr- und Lernziel des Fremdsprachenunterrichts sei (Hille/Schiedermaier 2021: 103ff.). Wolfgang Hallet versteht darunter in einer Verbindung von Michel Foucault, Jürgen Habermas und Hans-Eberhard Piepho eine »Partizipationsfähigkeit« (vgl. Hallet 2008: 88). Michael Legutke bezeichnet die diskursive Kompetenz als die »Fähigkeit von Menschen, an mehrsprachigen und komplexen gesellschaftlichen Prozessen und Diskursen teilhaben, sie mitbestimmen und mitgestalten zu können« (Legutke 2013: 73). Kritik, Emanzipation und Mündigkeit sind Schlüsselbegriffe dieses Konzepts.

Im Jahr 1969 hat Adorno in einem Gespräch unter Berufung auf Kant erörtert, was Erziehung zur Mündigkeit bedeutet. Er hat die Auffassung vertreten, dass die »einzig wirkliche Konkretisierung der Mündigkeit« darin bestehe, dass »die paar Menschen, die dazu gesonnen sind, mit aller Energie darauf hinwirken, daß die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist« (Adorno 1971: 145). Foucault plädiert 1978 im Rückgriff auf Kant dafür, eine »Haltung der Kritik« auszubilden, die er als eine Lebenskunst definiert, sich »nicht dermaßen regieren« zu lassen (Foucault 1992: 12). Und Habermas betont 2015 in einem Interview mit der Zeitschrift *Esprit*, wie wichtig ein »Nein« sein kann, wenn es darum geht, eingefahrene Routinen des Denkens zu unterbrechen. Der »Widerspruch« mache zunächst »latente Gründe mobil«. »Kommunikative Vernunft« sei »das Vermögen, in diesem Netz von Gründen mit einer kritischen Sonde zu operieren, statt blind umherzutappen«: »Dieses Vermögen manifestiert sich im Neinsagen, im lautstarken Protest oder im leisen Aufkündigen eines unterstellten Konsenses, in der Weigerung, Konventionen um der Konvention willen zu folgen, in der Revolte gegen unerträgliche Zustände.«⁵

Vor diesem Hintergrund wäre es reduktionistisch, die Diskurskompetenz auf die Fähigkeit zu reduzieren, einen literarischen Text mit der Frage analysieren zu können, welche Diskurse in ihm verarbeitet worden sind. Das Lehrwerk *Der Auftrag* trainiert den Austausch von Argumenten und kontroversen Meinungen, die Diskussion und das Begründen von Standpunkten (vgl. 19, 25, 49, 55, 65) und das Aushandeln von Konflikten (33) mit einschlägigen *chunks*. Als sich Gröger gegenüber Schlock »bossy« verhält und ihn herumkommandiert, wird sein Partner deutlich: »Mein lieber Gröger, jetzt hören Sie mir mal gut zu [...]. Sie sind nicht mein Chef [...], und ich bin nicht ihr Kellner« (79).

Primärliteratur

Enzensberger, Hans Magnus / Eismann, Volker (2004): *Der Auftrag. Deutsch auffrischen und festigen*. Berlin: Langenscheidt. Im Beitrag in Klammern zitiert.

⁵ Michaël Fössel (2015) im Interview mit Jürgen Habermas: Kritik und kommunikatives Handeln. <https://www.eurozine.com/kritik-und-kommunikatives-handeln/> (letzter Abruf: 31.7.2022).

Sekundärliteratur

- Adorno, Theodor W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dobstedt, Michael & Renate Riedner (2013): Grundzüge einer Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremdsprache. In: Ingelore Oomen-Welke / Bernt Ahrenholtz (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache* (= Bd. 10 von: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden). Hg. von Winfried Ulrich. Hohengehren: Schneider, S. 231–251.
- Foucault, Michel (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Funk, Hermann & Christina Kuhn et al. (2018): *studio express. Kompaktkurs Deutsch*. A2. Berlin: Cornelsen.
- Hallet, Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung in der Fremdsprachendidaktik. In: Michael K. Legutke (Hg.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Narr, S. 76–96.
- Hille, Almut & Simone Schiedermaier (Hg.) (2021): *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*. Reihe: narr Studienbücher. Zugänge – Reflexionen – Transfer. Tübingen: Narr / Francke / Attempto.
- Legutke, Michael K. (2013). Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In: Wolfgang Hallet / Frank G. Königs (Hg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, S. 70-75.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Sklovskij, Viktor (1929): Die Kriminalerzählung bei Conan Doyle (1929). In: Jochen Vogt (1998): *Der Kriminalroman. Poetik – Theorie – Geschichte*. München: Fink, S. 142–153.

Überlegungen zum Einsatz von Legetricktechnik für das Training monologischen Sprechens

Anja Scherpinski

Zusammenfassung

Legetrick ist eine populäre Tricktechnik, die meistens für die Erstellung kurzer Erklärvideos angewandt wird. Die Beschäftigung mit solchen Videos im Rahmen des fortgeschrittenen Fremdsprachenunterrichts lässt sich gut für das Training monologischen Sprechens einsetzen. Ausgehend von Beobachtungen während der unterrichtlichen Arbeit mit einem Legetrick-Erklärvideo in einem B2-Konversationskurs will der folgende kleine Beitrag Einsatzmöglichkeiten und Potenziale dieser Textsorte für die Ausbildung narrativer Kompetenz skizzieren.

1. Einleitung

Kommunikation erfolgt im öffentlichen wie privaten Raum häufig mit Hilfe von Bild-Sprache-Kombinationen. In illokutionärer Funktion preisen sie Produkte an, animieren zum Besuch von Veranstaltungen, weisen auf Gefahren hin, informieren, unterhalten, dokumentieren, instruieren uvm. In diesem Sinne wird piktorale und verbale Kommunikation miteinander verbunden (Wittstruck 2018:12ff.). Ein Beispiel dafür sind Erklärvideos, die

»als Lernressource sowohl für das informelle als auch für das schulische bzw. akademische Lernen immer wichtiger [werden]. Man kann davon ausgehen, dass für viele Themenbereiche (Online-)Erklärvideos heute bereits häufiger genutzt werden als schriftliche Lernressourcen. Dieser Trend wird sich weiter verstärken.« (Wolf 2015: 126)

Die Zunahme des audio-visuellen Erklärens in der sogenannten »Wissenskommunikation« (ebd.: 129) wird inzwischen auch von der Fremdsprachendidaktik als Impuls aufgenommen, das Textsortenspektrum und die Textdarbietung im auditiven Lehrmedienangebot so zu erweitern, dass sie den aktuellen Rezeptionsgewohnheiten junger Menschen entsprechen. Im Folgenden soll eine Machart von Erklärvideos, die Legetricktechnik, beispielhaft herangezogen werden, um Möglichkeiten aufzuzeigen, die die Beschäftigung mit Filmmaterial dieser Art für die Fremdsprachenausbildung eröffnen.

2. Legetricktechnik – Was ist das?

Das zentrale Element von Erklärvideos ist ihre Multimedialität, also die Verbindung akustischer, verbal-narrativer sowie visueller Gestaltungselemente. Klassische Legetrickvideos arbeiten mit aus Papier ausgeschnittenen schwarzweißen Piktogrammen, Zeichenfiguren, Textbausteinen und/oder Sprechblasen, die eine Hand auf einer horizontalen Fläche anordnet und entsprechend verschiebt, während eine Erzählerstimme aus dem Off den Zusammenhang zwischen den einzelnen Bildelementen knapp und konkret erläutert. Ist ein Zusammenhang erklärt, fegt die Hand alle Bilder von der Fläche und eine neue Sequenz beginnt (Abb. 1-3).

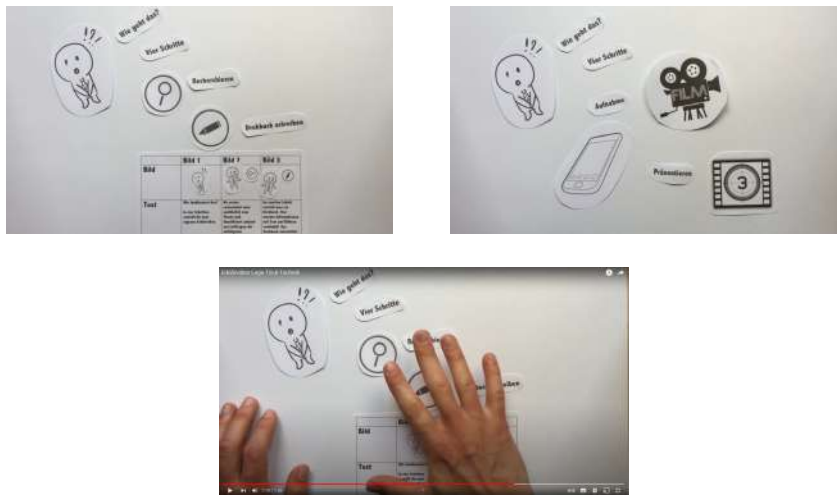


Abb. 1-3: Beispiel für ein Tutorial mit Legetricktechnik zum Thema »Erklärvideos kurz erklärt« unter: <https://www.youtube.com/watch?v=sYrzfsMORbs>

Die Legetricktechnik wird vor allem in kurzen Erklärvideos mit ca. zwei bis drei Minuten Länge eingesetzt, um komplexe Sachverhalte oder abstrakte Konzepte verständlich, anschaulich und einprägsam zu präsentieren, um zu erklären, wie etwas funktioniert, oder um einen vorausgegangenen längeren Redebeitrag nochmals prägnant zusammenzufassen. Im Bildungsbereich wird diese Technik häufig von Lehrinstitutionen oder Lehrenden selbst zur Erstellung von Videos genutzt, die Lernende zur Unterrichtsvor- oder -nachbereitung oder zur Vorbereitung auf eine Prüfung sehen können. Auch im Fernunterricht, in MOOCs und *flipped classroom*-Unterrichtsanrangements werden Videos dieser Art häufig curricular eingebunden. Auf partizipativen Videoportalen wie YouTube lassen sich Erklärvideos zu Themen aus Naturwissenschaft, Soziologie, Psychologie uvm. zuhauf finden.¹ Obwohl oder gerade

¹ Beispiele zu verschiedenen Themen findet man beispielsweise bei explainity ® Erklärvideos – einer Agentur, die Erklärvideos sowohl im Auftrag als auch auf einem eigenen YouTube-Kanal produziert (unter: www.explainity.de).

weil sie in ihrer optischen Machart minimalistisch wirken, wird ihnen als eine Art von *Edutainment* ein positiver Effekt auf die Erinnerungsleistung bestätigt.²

3. Ein Legetrickvideo in einem DaF-Lehrwerk

Im 2020 erschienenen Lehrwerk *Kompass DaF B2.1* des Klett-Verlags wird ein Legetrick-Erklärvideo eingesetzt, um eine schriftliche Erörterung zum Thema »Smart Home – Ist das sinnvoll?« zu präsentieren (S. 50-51). Die Lernenden sollen in dieser Lektion die Erörterung zunächst lesend rezipieren und dabei typische Textsortenmerkmale wie Gliederung in Einleitung, Pro-Kontra-Argumentation im Hauptteil und Fazit mit eigener Meinungsäußerung erkennen sowie passende Redemittel zur Einleitung von Gliederungsabschnitten, zur Gegenüberstellung von Vor- und Nachteilen sowie zur Meinungsäußerung ausfindig machen. Im anschließenden Schritt sollen die Lernenden eine Mindmap zu einem anderen Thema »Vor- und Nachteile von Telemedizin« erstellen. Dabei können sie auf Wortschatz- und Faktenwissen einer vorherigen Sitzung zurückgreifen, in der ein Zeitungsartikel zu diesem Thema behandelt wurde. In der darauffolgenden Lektion soll das Erklärvideo zu »Smart Home« eingespielt und auf seine Struktur hin analysiert werden. Nach dem Sehen des Erklärvideos sollen die Lernenden in Kleingruppen mittels ihrer Notizen zum Thema »Telemedizin« selbst ein ähnlich aufgebautes Erklärvideo produzieren und im Kurs präsentieren.

4. Warum sind Legetrick-Erklärvideos für den Fremdsprachenunterricht interessant?

Die Fremdsprachendidaktik, die sich mit dem Hör-Sehverstehen beschäftigt, geht von einer Theorie der »dualen Kodierung« (nach Pavio 1986) aus. Demzufolge werden Wortinformationen und Objektinformationen in zwei getrennten Subsystemen des Arbeitsgedächtnisses verarbeitet, wobei jedes Subsystem über eine begrenzte Verarbeitungskapazität verfügt. Findet eine gleichzeitige Verarbeitung von sprachlichem und visuellem Input statt, entstehen vorerst zwei unterschiedliche mentale Repräsentationen – eine verbale und eine imaginal-piktorale. Wird der sprachliche und bildliche Input möglichst zeitlich und räumlich simultan aufgenommen, z.B. mit dem Klang eines Wortes wird ein zugehöriger bildlicher Input sichtbar, können beide Informationen in einer gemeinsamen Repräsentation vernetzt und ins Langzeitgedächtnis überführt werden.

² Hierzu die Studie von Findeisen et al. (2019), die 24 Untersuchungen zur Wirksamkeit von Erklärvideos bezüglich kognitiver (Wissenszuwachs) und nicht-kognitiver Faktoren (z.B. Motivation, Aufmerksamkeit) zusammenfassen, auswerten und entsprechende Gestaltungsempfehlungen für Erklärvideos ableiten.

Auch aus medienpsychologischer Sicht geht man davon aus, dass Texte, die mit einem visuellen Stimuli gekoppelt sind, zu einer tieferen kognitiven Verarbeitung führen (Multimediaprinzip), dass sich zeitliche und räumliche Nähe von Bild und Text positiv auf die Verarbeitung auswirkt (Kontiguitätsprinzip) und dass ein gesprochener Text in Kombination mit Bildstimuli effektiver als ein nur geschriebener Text verarbeitet wird (Modalitätsprinzip). Eine optimale Verarbeitung findet demzufolge statt, wenn Input verbal und visuell doppelt verarbeitet werden kann und somit auch schneller aus dem Langzeitgedächtnis abrufbar wird. In diesem Fall findet kumulatives, nachhaltiges Lernen statt (nach Mayer 2001, zit. in Richter 2008).

Für den Fremdsprachenunterricht sind Legetrickvideos zum einen interessant, da sie sich durch eine besonders »enge Wort-Bild-Relation« (Doelker 1991:195) auszeichnen. Sie enthalten ein hohes Maß an *content visuals* bzw. inhaltsbezogenen Visualisierungen, die unmittelbar den verbalen Stimulus ergänzen. Filmische Darstellungsformen, in denen Bild und Wort direkt aufeinander Bezug nehmen, scheinen sich durchweg positiv auf das Verstehen auszuwirken: Sie beseitigen mögliche Ambiguitäten verbaler Aussagen und konkretisieren Inhalte, unterstützen das (Wieder)erkennen von Wortbedeutungen und beeinflussen Inferenzprozesse positiv. Insgesamt ist das inhaltliche Verstehen eines audiovisuell dargebotenen Textes nachweislich leichter und effektiver als eines rein auditiven (vgl. Porsch et al. 2010; Scherpinski 2014). Auch beim Nichtverstehen einzelner Wörter, Ausdrücke oder ganzer Textabschnitte verhelfen filmische Darstellungen zu einem Globalverständnis, da sie dem Rezipienten »Wissen zeigen« und ihn somit in gewissem Maße im inhaltlichen Textverlauf »weitertragen«. Aufgrund ihrer Kürze lassen sich Legetrick-Erklärvideos problemlos mehrere Mal im Unterricht zeigen und können somit insbesondere die Wortschätze unterstüzt.

Zum anderen eignet sich die Arbeit mit Legetrick-Erklärvideos auch für das Training der monologischen Sprechfertigkeit, unter der sich Berichten, (Nach-)Erzählen, Beschreiben, Erklären und Begründen subsumieren lassen. Monologisches Sprechen macht den Großteil unserer Alltagskommunikation aus und ist auch Bestandteil von Sprechprüfungen für alle Niveaustufen³. Insbesondere im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht steht es im Mittelpunkt der Ausbildung und sollte mittels entsprechender Übungs- und Aufgabenformate trainiert werden.

³ Auf Niveau A1 (Start Deutsch) wird beispielsweise verlangt, sich anhand von vorgegebenen inhaltlichen Stichwörtern (*Name? Alter? Land? Sprachen? Beruf? Hobby?*) zusammenhängend vorzustellen. Auf Niveau A2 sollen die Prüflinge anhand einer Frage sowie vier Stichwörtern (Bsp. *Was machen Sie mit Ihrem Geld? – Kleidung? / Lebensmittel, Miete? / Sparen? / Reisen?*), über ihr Leben berichten. Auf Niveau B1 sollen Prüfungsteilnehmende eine Präsentation zu einer vorstrukturierten, teils bebilderten PowerPoint-Präsentation (Bsp. *Brauchen Kinder Mobiltelefone?*) vorbereiten und dabei ihre persönliche Meinung äußern, die Situation in ihrem Heimatland beschreiben sowie Vor- und Nachteile diskutieren. In den B2- bis C2-Prüfungen wird bei zunehmender thematischer Komplexität das Halten eines Vortrags zu einem Thema (Bsp. B2-Prüfung: *Finanzierung des Studiums*) verlangt. Die Beispiele stammen aus den Modellsätzen zu den einzelnen Prüfungen, die über die Homepage des Goethe-Instituts heruntergeladen werden können.

Im Gegensatz zum dialogischen Sprechen ist das monologische Sprechen textuell durchgeformter: Je mehr Informationen der Sprachproduzent vermitteln will, desto texthafter wird seine Äußerung und desto anspruchsvoller wird die Anforderung an inhaltliche und sprachliche Kohärenz, d.h. Wortschatz wird variiert eingesetzt, einzelne Gliederungsabschnitte werden klar sprachlich ein- und übergeleitet und Satz-inhalte durch Konnektoren präzisiert (hierzu u.a. Koeppel 2016: 325f.). Visualisierungen können hier als »Auslöser von Sprache« (Kaunzner 2018: 7) fungieren und dabei helfen, sprachliche Äußerungen zu initiieren, Sprechabsichten zu konkretisieren und den Gesamttext zu strukturieren. Zu diesem Zweck kann die Lehrkraft die im Erklärvideo gezeigten visuellen Elemente für den Unterricht auf Papierkärtchen vorbereiten und dazu einsetzen, die Lernenden nochmals das Erklärvideo nachspielen zu lassen. Dabei müssen sie den entsprechenden Wortschatz zu den jeweiligen Abbildungen aktivieren. Außerdem müssen sie sich geeignete Gliederungsabschnitte überlegen und entsprechende Redemittel sowie Wissen über Satzstrukturmuster und Konnektoren einsetzen, um die Beziehung der Bildelemente zueinander nochmals zu versprachlichen. Somit lässt sich eine anspruchsvolle, halb gelenkte Sprechaktivität mit Schwerpunktlegung auf Automatisierung und Training sprachlicher Flüssigkeit für den Unterricht gestalten, die sich mit wechselnden Partnern auch mehrmals gewinnbringend durchführen lässt.

Darüber hinaus stellt die tatsächliche Produktion eines Erklärvideos mit Legetechnik einen motivierenden Sprech- und Schreibanlass dar, bei dem Wortschatzlernen und Textkompetenz intensiv gefördert werden: Bei der Erarbeitung des Skripts für das Video können die Lernenden Strukturen aus dem bereits gesehenen und nachgespielten Video aufgreifen und für die eigene Textproduktion nutzen. Bei der Vorbereitung der Filmproduktion bereiten die Lernenden passende Bilder (*visual contents*) vor, die ihre verbalen Ausführungen illustrieren. Es ist anzunehmen, dass sich die einzelnen Begriffe und entsprechende Ausdrücke durch die wiederholte Auseinandersetzung mit den ausgeschnittenen Bildkärtchen im Rahmen der gesamten Filmarbeiten gut einprägen. Indem die Lernenden die Kärtchen vor der eigentlichen Filmaufnahme wiederholt proben legen und deren Beziehung zueinander versprachlichen, überprüfen sie gleichzeitig, ob ihre bis dahin erarbeiteten schriftlichen Erklärungen tatsächlich Sinn ergeben und revidieren sie gegebenenfalls. Vermutlich verstärkt die motorisch-haptische Beschäftigung mit sprachlichen Textteilen und Visualisierungselementen den Lerneffekt und fördert eine spielerische, entspannte Lernatmosphäre, da die sukzessive Entstehung des Skripttextes kooperativer, flexibler und kommunikativer verläuft als beispielsweise beim Tippen und Revidieren an einem PC-Monitor oder beim Schreiben und Neuordnen mit Stift auf einem Blatt Papier. Schließlich fördert die rezeptive und gestalterische Auseinandersetzung mit Visualisierungsmöglichkeiten von sprachlichen Inhalten die Ausbildung von *visual*

literacy, also »das Verstehen und die aktive Erzeugung eines Zusammenspiels verschiedener Medien und Modi« (Hallet 2010: 20).

5. Tipps für die praktische Umsetzung einer Legetrickvideo-Produktion Im Unterricht

Die Erstellung eines Legetrickvideos erfolgt in einem Viererschritt: Zuerst werden Ideen gesammelt und ein Konzept erstellt. Dann wird ein Skript geschrieben. Anschließend werden passende Illustrationen zu Schlüsselbegriffen gezeichnet oder ausgedruckt sowie Textbausteine oder Sprechblasen verfasst und ausgeschnitten.

Für das Filmen des Erklärvideos genügt die Videoaufnahmefunktion eines normalen Smartphones oder Tablets. Im Unterricht ist es ausreichend, wenn eine Person die Kamera von oben auf die Fläche richtet; etwas professioneller wird das Endprodukt, wenn die Kamera fest auf ein Stativ montiert wird.

Es empfiehlt sich, das Skript in einzelne Szenen zu unterteilen und diese unabhängig voneinander zu filmen. Es ist außerdem praktisch, wenn Erzählerstimme und anordnende Hand von unterschiedlichen Personen stammen, damit sich nicht eine Person auf beide Aktivitäten gleichzeitig konzentrieren muss. Bei Kleingruppenarbeit bietet es sich an, die einzelnen Szenen von verschiedenen SprecherInnen vorsprechen zu lassen. Noch professioneller wirkt der Film, wenn die gefilmten Sequenzen nochmals in einer Präsentations-App bearbeitet werden und der Ton mit der Sprecherstimme nachträglich eingesprochen und auf die Filmspur gelegt wird (mehr dazu bei Anders 2019: 258ff.).⁴

6. Fazit

Unsere alltäglichen Kommunikations- und Rezeptionsgewohnheiten sind vom Umgang mit Bild- und Videomaterial stark geprägt. Dementsprechend erscheinen aktuelle Lehrwerksreihen reich bebildert und enthalten eine Fülle von lektionsergänzendem Filmmaterial oder lektionsbegleitenden audiovisuellen Grammatiktutorials. Dabei kommt der systematischen Ausbildung des Hör-Sehverstehens mittlerweile eine wesentlich größere Bedeutung zu als noch vor etwa 10 Jahren, und viele Hörtexte werden nun oftmals als Video angeboten, um dem »natürlichen Verstehen« (hierzu

⁴ Für ähnliche Unterrichtskonzeptionen lassen sich auch mit Videotools digitale Legetrick-Erklärvideos erstellen, zum Beispiel mit <https://videomaker.mysimpleshow.com>. Das Programm bietet Videostrukturen für verschiedene Anlässe – von Firmenpräsentation bis zu Kochrezepten – mit entsprechenden Gliederungsvorschlägen an. Man braucht lediglich seine Skriptteile einfügen und das Programm schlägt anhand der Schlüsselwörter passende Illustrationen vor, die sich dann variabel platzieren lassen. Schließlich lässt sich eine Sprecherstimme wählen, die in ebenfalls wählbarer Geschwindigkeit die Narration zum Video liefert.

u.a. Harms 2005:248, Biechele 2011: 15, Hallet 2010: 27) des Menschen den notwendigen Raum zu geben.

Auch Sprachprüfungen werden zeitgemäßer umgestaltet. Vergleicht man etwa den alten und neuen, digitalen TestDaF, fällt auf, dass im Modul Hörverstehen die ehemals rein auditiven Hörtextaufgaben um Videosequenzen ergänzt wurden. Hier hören die Prüflinge nicht nur einen Vortrag, sondern sehen auch die Vortragenden selbst sowie ihre PowerPoint-Präsentation, die wesentliche Inhaltspunkte illustriert.⁵ Dieses neue Prüfungsformat wird wiederum in aktuellen Lehrwerken systematisch trainiert.

Für die Fremdsprachenausbildung ergibt sich somit die Aufgabe, Lernende entsprechend auf das kontextbezogene Verstehen und Einsetzen von Bild- und Filmmaterial vorzubereiten. Die Beschäftigung mit Legetrickvideos ist eine unter vielen Möglichkeiten, dazu beizutragen und bei Lernenden eine »audio-visuelle Literalität des Erklärens« (Wolf 2015: 129) in der Fremdsprache auszubilden. Die technische Erstellung solcher Videos ermöglicht einen niedrigschwelligen Einstieg in die filmische Gestaltung (ebd.: 128), begünstigt produktionsorientierte, kooperative Lernformen und lässt sich für Präsentationszwecke verschiedenster Textsorten – angefangen von Erörterungen und Pro-Kontra-Argumentationen über Kochrezepte und Gebrauchsanweisungen bis hin zu Zusammenfassungen literarischer Texte – adaptieren.

Literatur

- Anders, Petra (2019): Erklärvideo. In: Petra Anders et al. (Hg.): *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. SpringerLink/Metzler.
- Biechele, Barbara (2011): Bewegte Bilder sehen lernen heißt fremde Sprache und Kultur verstehen. In: Hahn, Martin; Wazel, Gerhard (Hrsg.): *Theorie und Praxis des DaF- und DaZ-Unterrichts heute*. Frankfurt: Lang, 11-34.
- Braun, Birgit; Fügert, Nadja et al. (2020): *Kompass DaF B2. Deutsch für Studium und Beruf. Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Doelker, Christian (1991) *Kulturtechnik Fernsehen. Analyse eines Mediums*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Findeisen, Stefanie; Horn, Sebastian; Seifried, Jürgen (2019): Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos. In: *Medienpädagogik* (Oktober), 16-36.
- Hallet, Wolfgang (2010): Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola; Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 26-54.
- Harms, Michael (2005): Augen auf im Fremdsprachenunterricht – psychologische und didaktische Aspekte des Lernens mit Bildmedien. In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid; Schmenk, Barbara (Hrsg.): *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge C. Schwerdtfeger*. Tübingen: Narr, 245-256.
- Kaunzner, Ulrike (2018): Bild und Sprache – Einführung. In: U. Kaunzner (Hg.) *Bild und Sprache. Impulse für den DaF-Unterricht*. Münster, New York: Waxmann, 7-9.

⁵ siehe Beispielaufgaben unter: https://www.testdaf.de/fileadmin/testdaf/downloads/Demo_Version_digitaler_TestDaF/Beispielaufgaben_Demo-Version_digitaler_TestDaF_Hoeren.pdf

- Koeppel, Rolf (Hg.) (2016): *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Mayer, Richard E. (2001): *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paivio, Allan (1986): *Mental representations: A dual-coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Porsch, Raphaela; Grotjahn, Rüdiger; Tesch, Bernd (2010): Hörverstehen und Hör-Sehverstehen in der Fremdsprache – unterschiedliche Konstrukte? In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 21/2, 143-189.
- Richter, Constance (2008): *Lehrformate für die mediale Wissensvermittlung* (Dissertation). unter: www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-13987/html/front.html [letzter Abruf: 17.10.2022]
- Scherpinski, Anja (2014): Potenzial audiovisueller Texte für das Fremdsprachenlernen - eine vergleichende quantitative Untersuchung mit koreanischen Germanistikstudierenden zu Verstehensleistungen bei auditiver und audiovisueller Textrezeption. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19(2), 171-186.
- Wittstruck, Wilfried (2018): Sprache-Bild-Kombinationen – Lehren und Lernen multimodal: ein Überblick mit Beispielen für die Arbeit im Unterricht DaF. In: Kaunzner, Ulrike (Hrsg.): *Bild und Sprache. Impulse für den DaF-Unterricht*. Münster, New York: Waxmann, 11-40.
- Wolf, Karsten (2015): Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. In: Hartung, Anja; Ballhausen, Thomas; Trültzsch-Wijnen, Christine et al. (Hg.): *Filmbildung im Wandel*. Wien: new academic press, 121-131.

Geschichten in Filmen

Michael Menke

Zusammenfassung

Filme bieten sich in besonderem Maße an, narrative Strukturen zu thematisieren und für die Sprachvermittlung einzusetzen. Der folgende Erfahrungsbericht zeigt anhand einiger Ausschnitte aus studentischen Arbeiten dieses Potenzial auf.

1. Einleitung

Ich möchte behaupten, dass Spielfilme Erzählungen mit technischen Mitteln wie Kamera, Mikrophon, Schnittgerät sind. Als Grundlage eines Films gibt es normalerweise ein Buch, das wegen des alten Bezugs zur Technik heute noch auf Deutsch *Drehbuch* heißt. Im Englischen ist man da profaner, das Wort *script* zeigt nur, dass gesprochene Texte und Informationen zu Ort, Zeit und Personen vorher schon aufgeschrieben sein sollten.

In einem meiner Kurse für Studenten im 3. und 4. Studienjahr, für welchen die Vorgabe durch die Abteilung schön allgemein mit »Diskussion auf Deutsch« formuliert wurde, verwende ich Filme, teilweise samt Drehbüchern. Zwei Filme finde ich dafür besonders geeignet, das ist zum einen *Das Leben der Anderen* (Deutschland 2006), für den ich auch das Drehbuch bekommen konnte, und *Lola rennt* (Deutschland 1998), bei dem der Handlungsfaden zweimal in Variationen wiederholt wird und damit auch die eigentliche Erzählung dreimal und immer etwas anders erfolgt. Beide Filme sind bis heute in Korea als DVD in deutscher Version mit koreanischen Untertiteln erhältlich. Und beide Filme sind bei relativ vielen Studenten bekannt.

Beide Filme haben eine Grundidee, die wie bei allen guten Erzählungen oder Filmen ziemlich einfach ist. Die Frage nach dieser Grundidee habe ich meinen Kursteilnehmern gestellt, nachdem der jeweilige Film gesehen worden war. Einhellig war die Meinung der Kursteilnehmer zu beiden Filmen: Das Motto in *Lola rennt* lässt sich mit »Ich schaff's« oder »Wenn man etwas will, kann man das schaffen« zusammenfassen. So feuert sich Lola wiederholt selbst an, während sie durch die Stadt rennt. Dass ihr Freund Manni stets negativ eingestellt ist (»Wie soll das gehen? Das klappt doch nie ...«) macht die Sache für Lola nicht einfacher. Im *Leben der Anderen* wiederum steht die Idee »Menschen verändern sich« im Mittelpunkt - eine Überzeugung, die die Hauptfigur Dreyman vertritt und der sein Gegenspieler Hempf widerspricht.

2. Unterrichtliche Beschäftigung mit *Das Leben der Anderen*

Zwar ist die Handlung (= ein Offizier der Stasi beobachtet ein Künstlerpaar und erkennt dabei, dass die Gesellschaft, in der er lebt und für die er arbeitet, sich zum negativen gewandelt hat) ganz und gar Fiktion, was dem Film auch in manchen Kritiken angekreidet wurde¹, im Hintergrund stehen aber realhistorische Ereignisse, die so oder so ähnlich in den letzten Jahren der DDR stattgefunden haben. Und so beginne ich den Unterrichtsabschnitt über diesen Film mit einem kurzen Exkurs über die Geschichte der DDR, der deutschen Teilung, dem Mauerbau und dem Thema Staatssicherheit. In einer Aufgabe sollen die Studenten selbst über diese Schlagwörter recherchieren, und einige hatten dabei tatsächlich eine konkrete Verbindung zum Film herausgefunden, z.B. dass der Schauspieler Ulrich Mühe (der den Stasi-Agenten Wiesler spielt) vor dem Mauerfall bei der großen Demonstration vor dem Alexanderplatz in Berlin aufgetreten ist² und nach Öffnung der Stasi-Akten zumindest den Verdacht hatte, dass seine Frau ihn im Auftrag der Stasi beobachtet hatte. Hier gehen also filmische Fiktion und Realität ineinander über.

In der ersten Szene des Films sehen wir Hauptmann Gerd Wiesler in seiner Nebentätigkeit als Dozent an der Stasi-Hochschule. Er spielt hier seinen Studenten zu Unterrichtszwecken das Verhör eines Fluchthelfers auf Tonband vor. Einer der Studenten ist empört über die harten Verhörmethoden.

Im Unterricht lesen die Teilnehmern den entsprechenden Auszug aus dem Drehbuch. Vor dem Lesen sollen meine Studenten selbst beschreiben, wie sich der Student und Wiesler in dieser Situation verhalten. Sie formulierten Sätze wie »Ein Student ärgert sich über Wiesler, der sehr hart ist«, »Wiesler will dem Studenten später sicher eine schlechte Note geben«.

Ein junger Student, Benedikt Lehmann, ist sehr unruhig geworden. Jetzt kann er nicht mehr an sich halten.

LEHMANN: Warum müssen Sie ihn so lange wachhalten? Das ist doch unmenschlich!
Im gleichen Moment erschrickt er über seine Kühnheit. Wiesler lässt sich nichts anmerken, macht nur mit seinem Stift auf einem Sitzplan ein Kreuzchen neben dem Namen des Studenten.

Florian Henckel von Donnersmarck (2007): *Das Leben der anderen*. Filmbuch, mit zahlreichen Filmfotos. Frankfurt: Suhrkamp, S. 18.

¹ z.B. Ein Artikel aus dem Rolling Stone Magazin (2019): *Die am meisten überschätzten Filme aller Zeiten: Das Leben der Anderen*. unter: <https://www.rollingstone.de/die-am-meisten-ueberschaetzten-filme-aller-zeiten-636226/3/> [letzter Abruf: 6.11.2022]

² Auftritt unter: www.youtube.com/watch?v=9FhaBmT6zBI [letzter Abruf: 3.11.2022]

Jedenfalls wird aus dieser Szene klar, dass die Hauptperson Wiesler zumindest am Beginn der Geschichte zu den »Schlechten« zählt. Eine weitere negativ besetzte Hauptperson, Kulturminister Hempf, erklärt in einer Szene kurz darauf, dass Menschen sich nicht ändern. Der (positiv besetzte) Theaterregisseur Dreymann, der dann bald das Objekt der Stasi-Beobachtungen wird, ist aber gegenteiliger Meinung.

Zugegebenermaßen ist dieses Erklärungsmodell »gut-schlecht« ziemlich simpel, vereinfacht aber eine Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Films, auch wenn man nicht so gut Deutsch versteht. Und so kann fast jeder Kursteilnehmer am Ende ein Schema anfertigen, das etwa wie in Tabelle 1 aussah.

Person	Wiesler, Hauptmann der Stasi	Grubitz (Wieslers Vorgesetzter)	Dreymann, Theaterregisseur und Autor	Christa Maria Sieland (Freundin von Dreymann)	Hempf, Kulturminister
Anfang	negativ (im Sinne von »steht zum System in der DDR«)	negativ	am Anfang negativ (»für ihn ist die DDR das beste Land der Welt«)	negativ (hat ein Verhältnis mit dem Kulturminister, um Karriere zu machen)	negativ
	verändert sich	verändert sich nicht	verändert sich	verändert sich	verändert sich nicht
Ende	positiv (steht der DDR kritisch gegenüber und arbeitet gegen seinen Auftrag)	negativ	am Ende kritisiert er die DDR in einem Aufsatz und wird damit im Sinne des Films positiv	wendet sich von Hempf ab, ist aber bis zu ihrem Tod unsicher	negativ

Tab. 1: Beispiel eines Schemas

Zu diesem Modell sollen die Studenten dann Sätze oder Beispiele im Drehbuch suchen, die dieses Schema unterstützen. Ich wähle dazu relevante Szenen aus dem Drehbuch aus und verteile sie an die Studenten. Beispiele waren schnell gefunden. So bekommt Dreymann zum Geburtstag die Noten der *Sonate vom Guten Menschen* geschenkt. In einer anderen Szene in einer Kneipe sagt Christa Maria Sieland zu Wiesler »Und Sie sind ein guter Mensch.« Am Ende des Films findet Wiesler eine Widmung für ihn selbst in Dreymanns Buch, das ebenfalls den Titel trägt *Die Sonate vom Guten Menschen*.

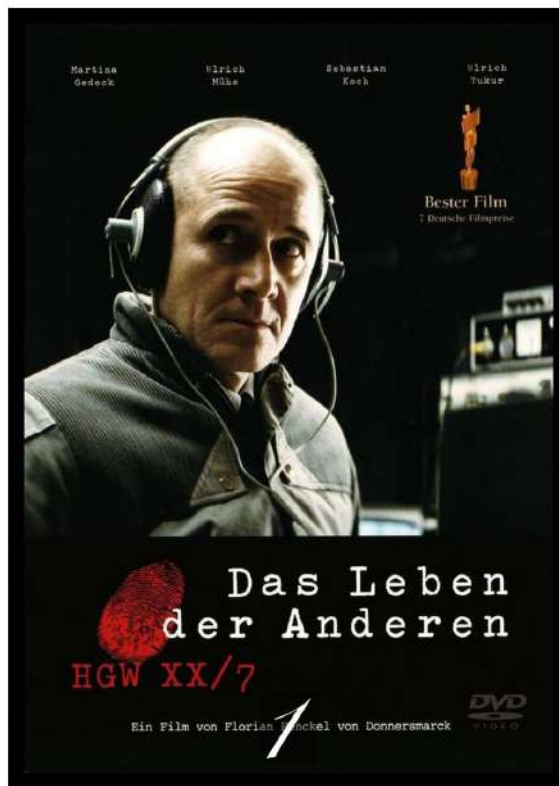


Abb. 1: *Das Leben der Anderen* (Drehbuch und Regie Florian Henckel von Donnersmarck, Deutschland 2006)

In einer weiteren Aufgabe sollen die Studenten Personen beschreiben, die sich verändern oder nicht verändern. Die Benutzung von Wörterbüchern ist erlaubt. Bei den folgenden Zitaten von zwei Studenten (beide im 4. Studienjahr) wird klar, dass in dieser Aufgabe Diskussionspotenzial liegt:

- »Die erste Person, die sich ändert, ist »Wiesler«. Er gehört zur Stasi, wo er das Leben des Künstlers beobachtet und überwacht. Aber während der Überwachung ist er vom Leben des Künstlers beeindruckt und schreibt einen falschen Bericht. Er versteckt sogar Dreymanns Schreibmaschine.«
- »Grubitz hat großen Erfolgswillen. Er nutzt die Ideologie für seine Karriere. Von Anfang bis Ende ist es ihm nur wichtig, dass er vorwärtskommt.«

Die letzte Unterrichtseinheit mit diesem Film hatte die Schlusszenen zum Thema. Dreymann hat herausgefunden, dass Wiesler ihn beobachtet, aber am Ende auch geschützt hatte. Zufällig sieht er Wiesler vom Auto aus, vermeidet aber den Kontakt mit ihm.

Zwei Jahre später erscheint Dreymanns Buch, das Wiesler gewidmet ist. Man sieht, wie Wiesler dieses Buch in einer Buchhandlung kauft und die Widmung für ihn (den guten Menschen) findet.

Hier sollten die Studenten selbst die Drehbuchszene schreiben, die sowohl die gesprochenen Texte als auch Beschreibung der Personen, ihrer Mimik und der Umgebung beinhaltet.

Im Taxi (oder Auto)

Dreymann sitzt mit verwirrtem Gesicht im Auto, als er Wiesler auf der Straße sieht. Er sieht weiter nach draußen. Aber er fährt weiter.

Vor dem Briefkasten

In einem dunklen Gebäude wirft Wiesler viele Briefe in die Kästen, mit einem sauren Gesicht. Er bewegt sich sinnlos. Er geht wieder auf die Straße und zieht den Koffer hinter sich.

Im Taxi (oder Auto)

Dreymann sieht Wiesler wieder auf der Straße.

DREYMANN (zum Fahrer): Halt!

Er steigt aus dem Auto aus.

Wiesler geht wieder in ein Haus. Dreymann ist sehr fröhlich, weil er Wiesler sieht. Er überlegt, aber dann steigt er wieder ins Auto ein. Wiesler kommt aus dem Haus und geht weiter irgendwo.

DREYMANN (zum Fahrer): Fahren Sie zurück zur ...?-Straße.

Er sieht Wiesler nachdenklich weiter auf der Straße nach.

Beispiel einer studentischen Arbeit

Für meine Studenten ist *Das Leben der Anderen* einer der interessantesten deutschen Filme der letzten Jahre. Sicherlich hat das damit zu tun, dass das Thema »repressive Gesellschaft« im geteilten Korea politisch aktuell ist. Aber auch der einfache Handlungsfaden »Wandel eines Menschen unter großem Druck« und die simplen Gegensätze als Träger einer Erzählung wie »guter Mensch – schlechter Mensch« haben sicher zu seinem Erfolg beigetragen.

3. Unterrichtliche Beschäftigung mit *Lola rennt*

Der zweite Film in diesem Kurs ist völlig anders in Handlung und Aufbau. *Lola rennt* ist eine Art Räubergeschichte. Manni, der Freund der Titelheldin Lola, ist ein kleiner Ganove und Geldbote, der dummerweise eine Plastiktüte mit 100.000 DM seines Chefs verloren hat und nun befürchtet, dass er umgebracht wird, wenn er nicht in 20 Minuten das Geld übergeben kann. Lola, die anscheinend viel klüger und vor allem

willensstärker ist, versucht nun mit allen Mitteln in dieser kurzen Zeitspanne an das Geld zu kommen. Beim ersten Mal klappt das nicht, und so überfällt Manni einen Supermarkt. Er bekommt dadurch zwar das Geld, aber kurz darauf wird Lola bei einem versehentlichen Schuss von der Polizei getroffen.

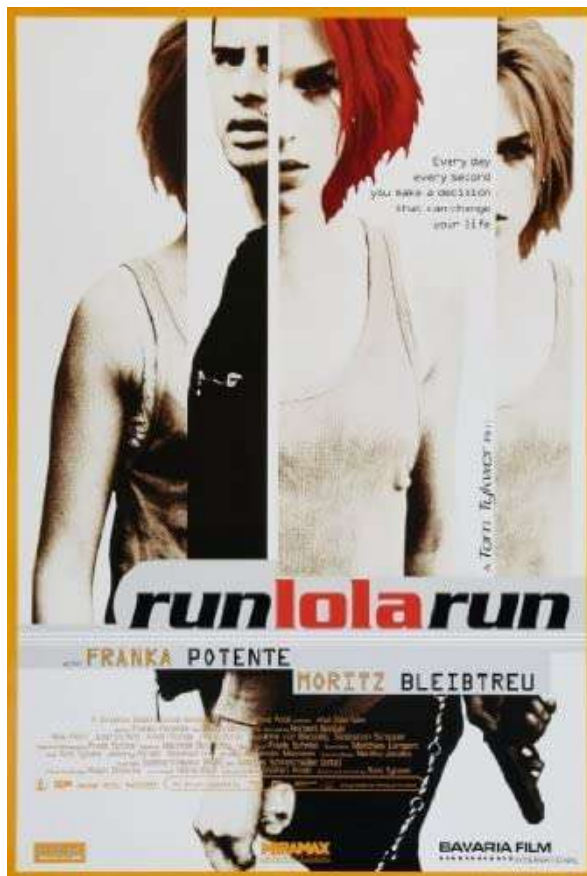


Abb. 2: *Lola rennt* (Drehbuch und Regie Tom Tykwer, Deutschland 1998)

Aber ist sie nun tot? Nein, Lola will einfach nicht, und genauso phantastisch wie der Umstand, dass bei ihren Schreien Fenster zerspringen, beginnt ihr Leben erneut ab dem Moment, in dem Manni sie angerufen und um Hilfe gebeten hatte. Immer angetrieben von dem Willen »Warte! Ich schaffe das« rennt sie durch Berlin und versucht in zwei weiteren Variationen der Story an das nötige Geld zu kommen. Zwei wesentliche Faktoren sind in allen drei Variationen der Zufall und die Zeit, die das Geschehen bestimmen. Eine Uhr ist auch am Beginn und in vielen weiteren Szenen sichtbar.

Meine erste Frage an die Studenten ist, ob sie ähnlich aufgebaute Filme kennen. Am bekanntesten waren *Und täglich grüßt das Murmeltier* (original: *Groundhog Day*,

USA, 1993, Regie Harold Ramis), *12.01* (USA, 1993, Regie Jack Sholder), *Source Code* (USA, 2011, Regie Duncan Jones) und *Happy Deathday* (USA, 2017, Regie Christopher Landon). Und selbst in einer Folge der *Simpsons* (Staffel 12, Folge 18 *Trilogy of Error*) wird diese Variationenhandlung aufgegriffen, sogar mit der Musik aus *Lola rennt*.

Zu diesem Film gibt es bereits etliche didaktische Aufarbeitungen, mein Favorit ist das Material des Goethe-Instituts Mailand und der Fachhochschule der italienischen Schweiz³. Außerdem sind ausgewählte Schlüsselszenen oder zusammengeschnittene Teile der einzelnen Wiederholungen auf YouTube abrufbar.

Der Reiz des Films ist natürlich der, die drei Wiederholungen miteinander zu vergleichen und herauszufinden, was anders läuft und warum. Auch textlich verändert sich in den Varianten immer etwas. Ein gutes Beispiel dafür ist die Begegnung mit einem Fahrradfahrer, für die ich die Aufgabe verteile, nach dreimaligem Anschauen den Text zu notieren.

In der ersten Variation läuft Lola zunächst durch eine Gruppe Nonnen, dann trifft sie einen Radfahrer.

RADFAHRER: Hey, brauchst du ein Fahrrad? 50 Mark, wie neu.

LOLA: Nee!

In der zweiten Version ist es etwas anders. Eine der Nonnen trägt nun eine Sonnenbrille und sieht Lola an.

RADFAHRER: Hey, brauchst du ein Fahrrad?

LOLA: Nee!

RADFAHRER: 50 Mark, ist wie neu!

LOLA: Ist doch geklaut.

In der dritten Version rennt Lola an den Nonnen vorbei, dadurch gerät sie auf die Straße und es kommt fast zu einem Zusammenstoß zwischen ihr und dem Radfahrer.

RADFAHRER: Pass doch auf!

LOLA: Entschuldigung!

RADFAHRER: Ja, Entschuldigung ...

Er fährt weiter und begegnet kurz darauf dem »Penner«, welcher die Tüte mit den 100.000 DM gefunden hat. Er verkauft ihm das Fahrrad für 70 DM.

Kommentierte Ausschnitte aus dem Drehbuch

Immer, wenn Lola während ihres Laufs einer Person begegnet, sieht man eine kurz zusammengeschnittene Foto-Sequenz, in der das folgende Schicksal dieser Person beschrieben ist. So wird der Radfahrer in der ersten Variation kurz nach der Begegnung mit Lola von Räufern überfallen, verletzt und kommt ins Krankenhaus. Dort verliebt er sich dann in eine Krankenschwester und heiratet diese.

³ Abrufbar unter: www.kinofenster.de [letzter Abruf 6.11.2022]

In der zweiten Variation wird er arm, drogenabhängig und stirbt. Auch diese sehr kurzen Foto-Szenen eignen sich sehr gut, nach dem Sehen die Studenten erzählen zu lassen, was passiert ist und vielleicht auch eine Vermutung anzustellen, warum das so abgelaufen ist. Das Beispiel einer Studentin zeigt, wie sich das Nacherzählen von Filmhandlungen dazu einsetzen lässt, Textkompetenz zu entwickeln:

Der Radfahrer will sein Fahrrad verkaufen, aber Lola will es nicht. Danach überfallen ihn zwei Gangster auf der Straße. Er ist sehr verletzt. Er muss in ein Krankenhaus. Dort verliebt er sich in eine Krankenschwester. Später heiraten sie und sind glücklich.

Zusammenfassung einer Szenenvariante (Studentin X., 3. Studienjahr)

4. Resümee

Beide Filme eignen sich meiner Meinung nach sehr gut, das Erzählen und Interpretieren einer Geschichte zu üben. Durch die verschiedenen Macharten der Filme lässt sich aufbauend arbeiten: zunächst anhand eines Drehbuchs den Verlauf der Handlung im Film verfolgen und vergleichen, und dann bei einem anderen Film (in meinem Beispiel »Lola rennt«) selbst versuchen, einen Drehbuchtext zu verfassen.

Der Kurs läuft derzeit noch, und meine Studenten können für den dritten Film selbst einen Wunsch äußern. Ich bin schon gespannt.

Forum

The Clash of Film Narrations Von der Corona-Pandemie zum Narrationsdarwinismus

Thomas Kuklinski-Rhee

Zusammenfassung

Narrative Filme gehören zu den weltweit beliebtesten Narrationsmedien. Seit der Corona-Pandemie wird ein immer größerer Teil statt durchs Kino durch Streaming-Dienste vertrieben. Das erleichtert regionalen Narrationsmedien wie Südkoreas Squid Game (2021) die weltweite Verbreitung. Chinas Kinomarkt war lange Zeit weniger eingeschränkt als der nordamerikanische und hat Hollywood in den Pandemie-Jahren erstmals an Umsatzwerten überholt. Auch stammen zwei der fünf größten Streaming-Anbieter aus China. Chinesische Filme unterscheiden sich von den liberal-humanistischen Narrationen aus Hollywood durch nationalistische und pseudo-konfuzianische Tendenzen. Der kontinuierliche Aufstieg von China-wood scheint auf einen Wettkampf der filmischen Narrationen um die Gunst des weltweiten Publikums hinauszulaufen, bei dem sich die anpassungsfähigsten Narrationen durchsetzen werden.

1. Einleitung

Narrationen versorgen unser Weltbild mit Sinn, und es gehört quasi zur Produktbeschreibung des Lebewesens Mensch, dass er immer Sinn braucht und danach sucht. Unzählige Religionen sind dazu gegründet und Jahrtausende lang mit dem eigenen Leben verteidigt worden. Der Rückgang des Einflusses der großen, sinnstiftenden Glaubensgebäude fällt zusammen mit dem Aufstieg neuer Formen sinnverschaffender Narrationsmedien wie dem Theater in kulturellen Metropolen wie Athen, Rom oder London oder der Literatur nach der Etablierung des massenweisen Buchdrucks (vgl. Harari 2016).

In unserem Jahrtausend dürfte eines der weltweit beliebtesten Medien zur Verbreitung und Kommunikation von Sinn der ursprünglich fürs Kino produzierte, narrative Spielfilm¹ sein, insbesondere in der Form weltweit erfolgreicher Blockbuster. Betrachten wir als Beispiel den erfolgreichsten Film aller Zeiten, James Camerons *Avatar* von 2009. Der Film wurde nicht nur in den meisten Ländern der Welt gezeigt,

¹ Im Unterschied etwa zu Werbe-, Reise-, Sach-, Dokumentar-, Experimental-, PR- oder wissenschaftlichen Filmen; siehe Faulstich (2005), S. 7.

sondern war meist auch überall ein Kassenschlager mit top Zuschauerzahlen. Danach war er in aller Munde, es wurde in Zeitschriften, im Fernsehen und im Internet darüber berichtet und in aufkommenden sozialen Medien darüber diskutiert. Und zwar nicht nur über den Film selbst, sondern auch über die Narrative, die er transportierte, neben dem klassischen Sieg des Guten über das Böse auch Anti-Imperialismus und Anti-Militarismus, Respekt vor Fremden, ihrer Kultur und Religion sowie Umweltschutz und den Schutz von Ressourcen gegen kommerzielle Interessen.² Kaum eine politische Rede, ein wissenschaftlicher Aufsatz, ein journalistischer Bericht, eine musksche Twitter-Nachricht, ein virales TikTok-Video oder ein nobelpreisverdächtiger Roman dürfte eine vergleichbare Sammlung von Narrativen bis in den letzten Winkel der Erde getragen haben.

Doch seit der Corona-Pandemie hat sich die Welt stark verändert. Welche Auswirkungen das auf die Dynamik filmischer Narrationen hat, das soll in diesem Essay untersucht werden. Dabei bleiben Unterschiede in der narrativen Mikrostruktur der Filme wie etwa zwischen verschiedenen Filmgenres unberücksichtigt, da Spielfilme in der Regel dasselbe narrative Grundgerüst, die schon von Aristoteles beschriebene »Dramaturgie der drei Akte« (Ottiker 2019, S. 21), aufweisen. Außerdem kann die große Mehrheit der meistgesehenen Filme der letzten Jahre zum Narrationskomplex der Superheldenfilme gezählt werden (Kuklinski-Rhee 2018), die sich mehr oder weniger eng an die narrative Struktur von Joseph Campbells »mythische[r] Abenteuerfahrt des Helden« von Aufbruch, Initiation und Rückkehr orientieren (2011, S. 42). Doch zunächst soll der Stand des vermutlich populärsten Narrationsmediums unserer Zeit bis zur Corona-Zeitenwende rekapituliert werden, insbesondere seine Beziehung zum Fernsehen und Internet.

2. Narrative Filme im großen und kleinen Rahmen

Kinofilme gibt es etwa seit Anfang des vergangenen Jahrhunderts. Sie haben andere Medien wie Bücher und Zeitungen oder Theater- und Opernbühnen an Beliebtheit rasch hinter sich gelassen. In den USA etwa »bildete zwischen 1920 und 1950 das Kino das wichtigste kulturelle Mittel für die Erkundung und Beschreibung der nationalen Identität« (Monaco 2017, S. 281). Und der Einfluss von Amerikas narrativen Filmen³ war nicht nur auf das eigene Land beschränkt, denn »[a]b 1920 beherrschten die amerikanischen Produzenten den Weltmarkt eindeutig« (ebd., S. 258), erst recht nach der festen Etablierung des Tonfilms, einer amerikanische Erfindung, Anfang der 1930er Jahre.

² Zu einer Übersicht siehe https://en.wikipedia.org/wiki/Themes_in_Avatar (abgerufen am 5.11.2022).

³ So ist die allgemeine Bezeichnung für Spielfilme im amerikanisch Englischen auch *narrative film* im Unterschied zu experimentellen oder Kunstfilmen, in denen keine Geschichten erzählt werden. Die verbreitete Bezeichnung *feature film* meint abendfüllende Spielfilme.

Ab den 1950er Jahren wurde die Hegemonie des Kinos in den USA allerdings »schrittweise vom Fernsehen abgelöst« (ebd., S. 281), besonders, als in den 1980er Jahren weltweit die Fernsehmärkte dereguliert wurden und private Kanäle mit finanzstarken Partnern wie Ted Turners CNN International (seit 1985) und Rupert Murdochs Fox TV (seit 1986) aus dem Boden schossen. Konnte das Fernsehen bis dahin noch als zusätzliches Verbreitungsmedium für narrative Filme angesehen werden, verlagerten sich viele Sender angesichts der wachsenden Konkurrenz durch Videotheken und Heimkino auf Serien wie *Dallas* (1978-91) oder *Miami Vice* (1985-89), Sitcoms wie *The Cosby Show* (1984-92), Talkshows mit David Letterman u.v.a., Quiz-Shows wie *Who Wants to Be a Millionaire* (seit 1999), Reality-Shows wie *Big Brother* (seit 2000), Musiksendungen bzw. Kanäle wie MTV, Nachrichtensendungen und vor allem Sportübertragungen (ebd., S. 561ff.).⁴

Doch Fernsehen ist immer ein nationales bzw. sprachbezogenes Kulturmedium, jedes Land hat seine eigenen Informations- und Unterhaltungsprogramme. Abseits skurriler Ausnahmen wie bei *Takeshi's Castle* auf DSF (1999-2001) werden fast nur Serien in andere Länder exportiert, Quiz-, Koch- und Talkshows etwa produziert jeder Sender selbst. Die populärsten unter ihnen wie die *Simpsons* (seit 1989), die *Sopranos* (1999-2007) oder die erste *Star Trek*-Serie (1966-1969) liefen und laufen weltweit, ihr narrativer Einfluss ist sicherlich nicht geringer als bei beliebten Kinofilm-Serien wie *James Bond* (seit 1962) oder dem *Marvel Cinematic Universe* (MCU; seit 2008). Das ist auch nicht verwunderlich, denn genau wie Kinofilme sind auch sie ein Produkt der Filmindustrie, bei US-Serien also meist Hollywoods.⁵ Was für Blockbuster-Filme gilt, gilt gleichermaßen auch für weltweit beliebte Fernseh-Serien: sie zählen zu den einflussreichsten Narrationsmedien. Allein aus pragmatischen Gründen konzentrieren wir uns in diesem Essay auf Filme, denn im Gegensatz zu Kinofilmen ist die Situation von Fernsehserien sehr unübersichtlich, und der erforderliche Zeitaufwand für eine gründliche Untersuchung der weltweiten Serienlandschaft ist ohne ein Forscherteam nicht aufzubringen. Insbesondere kann man bei Filmen auf die umfangreichen Recherchen und täglich aktualisierten Angaben von Datensammlern von weltweiten Kino-Verkaufszahlen zugreifen, die kostenlos zur Verfügung stehen, die aber leider keine Fernsehserien abdecken (siehe Abschnitt 4).

Außerdem sind die meisten der angesagten Serien (und viele Filme) mittlerweile zu Streaming-Diensten abgewandert, also zu einer Art internetbasiertem Pay-TV. Beinahe pünktlich zum Corona-Ausbruch hat die Filmbranche das Internet als Ver-

⁴ Nach einer Übersicht über die meistgesehenen Fernsehsendungen in den USA ist unter den ersten 30 Einträgen nur eine einzige Nicht-Sportsendung (das Finale der Serie *MASH* von 1983). Siehe https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_most_watched_television_broadcasts_in_the_United_States (abgerufen am 5.11.2022). Andererseits fasst James Monaco zusammen: »Kein Medium – ob gedruckt oder gesendet – war in den Nullerjahren einflussreicher als Fox News« in den USA (ebd., S. 568).

⁵ James Monaco mag ein wenig übertreiben (ebd., S. 569): »In den meisten Ländern der Welt sind Fernseh- und Kinofilmbranche heute ein und dasselbe.«

triebspartner erschlossen. Hatte Marktführer Netflix (seit 1997) bis 2007 noch ausschließlich DVDs in den USA verschickt, wandelte er sich erst vor zwölf Jahren zum internationalen Streaming-Anbieter. Seit 2014 streamt er auch in Deutschland, seit 2016 in Südkorea und erreicht seitdem in vielen Ländern mehr Zuschauer als jeder Fernsehsender. Mit Amazon Prime Video (seit 2014), Apple TV+ (seit 2019), Disney+ (seit 2019) und HBO Max (seit 2020; bisher nur USA) folgten bis in die Pandemie hinein die wichtigsten Konkurrenten. Narrative Medien können nun per Smartphone, Tablet, Laptop oder Smart-TV so effizient wie nie zuvor in jedem Winkel der Erde (mit schneller Internet-Verbindung) empfangen werden.

Bis zum Ausbruch der Corona-Pandemie Anfang 2020 war das Kino der Königsweg für den Vertrieb narrativer Medien. Die globale Filmindustrie hatte mit rund 43 Milliarden Dollar Umsatz einen neuen Rekordwert erreicht, und kurz vor dem Ausbruch gab es mit *Avengers: Endgame* (2019) sogar einen neuen erfolgreichsten Film aller Zeiten (mittlerweile ist es wieder *Avatar* von 2009). Doch nach dem Gipfel ging es nur noch bergab.

3. Narrationsdynamik in der Pandemie

Im Zuge von Eindämmungsmaßnahmen wie sozialer Distanzierung und Lockdown wurden Kinos weltweit monatelang geschlossen.⁶ Die mutigen Filmemacher, die ihre Filme während der Pandemie ins Kino brachten, mussten mit deutlichen Einbußen rechnen. Das berühmteste Beispiel ist vielleicht *Tenet* (2020) des preisüberhäuftten Starregisseurs Christopher Nolan. Produziert mit einem Budget von rund 200 Millionen Dollar brachte Nolan seinen bisher teuersten Film Ende Sommer 2020 ins Kino, als es noch keine Delta-Variante gab, doch der Film spielte geschätzt 100 Millionen Dollar zu wenig ein, um aus den roten Zahlen zu kommen (Katz 2020).

Die meisten anderen Filmemacher und Filmstudios gingen einen anderen Weg. Viele versuchten, die Veröffentlichung ihrer teuer produzierten Filme so lange hinauszuzögern, bis wieder genug Einnahmen erwartet werden konnten, z.B. *No Time to Die* (von Anfang 2020 auf Ende 2021).⁷ Viele Filme wurden auch, erstmals in der Filmgeschichte, simultan zum Kino-Release, also am selben Tag, über einen Streaming-Anbieter veröffentlicht, z.B. *Dune* (2021; HBO Max). Und einige Filme wurden schließlich ganz aus dem Kino-Release herausgenommen und ausschließlich per Streaming veröffentlicht, z.B. *Enola Holmes* (2020; Netflix).

Einige große Filmstudios haben ihre hauseigenen Streaming-Kanäle wie Disney+ und Hulu von Disney oder HBO VOD und HBO Max von Warner Bros., auf denen

⁶ So waren die Kinos etwa in den USA für mehr als neun Monate geschlossen (MacClintock 2021), in Deutschland acht Monate lang (Biesler 2021). In Südkorea blieben Kinos zwar durchgehend geöffnet, dennoch gab es auch hier einen großen Einbruch bei den Besucherzahlen.

⁷ Siehe hierzu und zum Folgenden https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_films_impacted_by_the_COVID-19_pandemic (abgerufen am 5.11.2022).

sie ihre Kinofilme ohne nennenswerte Mehrkosten veröffentlichen können. Andere wie Sony und MGM/UA verkaufen oder verleihen ihre Filme an Anbieter wie Netflix, Amazon Prime Video oder Apple TV+. Einnahmen werden dabei über Abonnements generiert. Inwieweit sich das Blockbuster-Streaming indessen auf einen Zuwachs bei den Abonnentenzahlen auswirkt, bleibt in der Regel reines Firmengeheimnis der Streamingdienst-Anbieter. Es muss sich aber um beträchtliche Beträge handeln, andernfalls wäre es kaum zu erklären, wie Netflix etwa für die Produktion von zwei Fortsetzungen des Überraschungshits *Knives Out* (2019) 469 Millionen Dollar bieten konnte, wo der erste Teil gerade einmal 40 Millionen Dollar gekostet hatte. Oder wie die über eine Milliarde Dollar Produktionskosten zu rechtfertigen wären, die Amazon in die Entwicklung des *Herr-der-Ringe*-Prequels *The Rings of Power* (seit September 2022) investiert.⁸

Das über hundert Jahre alte Kinoerlebnis wurde in der Corona-Pandemie also empfindlich eingeschränkt und ist in vielen Fällen ganz ausgefallen. Denn kaum ein Heimkino wird eine vergleichbare Ausstattung haben wie ein Multiplex-Saal mit allem Drum und Dran. So konnte gelegentlich auch wieder die alte Angst vernommen werden, das Kino gehe jetzt endgültig unter, wie es bei der Einführung des Fernsehens oder Videorekorders oft hieß (Kurz 2020; Tegeler 2020). Doch Streaming-Dienste haben sich womöglich als eine Art Rettung der Filmindustrie und somit des Kulturguts narrativer Film in einer Zeit erwiesen, in der Kinos dicht und Kinofilme kaum Kasse machten. Die großen Narrationen über aufrechte und zerbrechliche Heldinnen und Helden sind uns also letztlich erhalten geblieben, sie wurden nur, zumindest teilweise, von einem Medium auf ein anderes dynamisch ausgelagert. Diese Narrationsdynamik macht es komplizierter, die Verbreitung der beliebtesten Narrationen einzuschätzen und zu vergleichen, da sie aus der Zählung als Kinofilme herausfallen. Doch wenn die Umstände es erlauben, strömen die Zuschauer offenbar auch wieder ins Kino, wie letztes Jahr bei *Spider-Man: No Way Home* (2021) mit weltweit über 1,9 Milliarden Dollar Einnahmen an der Kino-Kasse, oder dieses Jahr bei *Top Gun: Maverick* (2022) mit fast 1,5 Milliarden Dollar (*Black Panther 2* und *Avatar 2* sind zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht gestartet).

4. Koordinatenverschiebung bei Filmmedien: Narrationstektonik

Seit dem Spätsommer 2022 scheint die Pandemie weltweit insgesamt im Abklingen zu sein. Die meisten Menschen sehnen sich vermutlich nach der Zeit vor der Pandemie und hoffen, dass es dereinst wieder so wird wie zuvor. Mit narrativen Kinofil-

⁸ Dieser Betrag ist für mindestens fünf Staffeln vorgesehen. Doch allein die Rechte an dem dünnen Ausgangsmaterial sollen bereits 250 Millionen Dollar gekostet haben, und die erste Staffel (2022) schlägt mit allen längerfristigen Investitionen mit über 460 Millionen Dollar zu buche. Damit ist sie mit Abstand die teuerste Serie aller Zeiten – vorerst.

men scheint es ähnlich zu laufen, könnte man oberflächlich betrachtet meinen: bald sei alles wieder wie früher. Doch es sind einige langfristige Änderungen eingetreten, die womöglich dauerhaft bleiben werden.

Angesichts absurder Investitionssummen von Streaming-Anbietern in eigene Filme und Serien ist sicherlich kaum zu erwarten, dass Filme sich bald vom Streaming verabschieden und wieder hauptsächlich ins Kino zurückkehren werden. Viele Filmemacher und Filmstudios sind langfristige Verträge mit Streaming-Diensten eingegangen, aber nicht nur, um die Kinoausfälle kurzfristig zu kompensieren. Offenbar ist die Streaming-Branche flexibler und erlaubt größere kreative Freiheit. So arbeitet Martin Scorsese jetzt lieber für Streamer wie Netflix und Apple TV+ als für die alten Film-Studios (Tegeler 2020). Und eine angekündigte, mehrteilige Marvel-Serie bei Disney+ wie *Armor Wars* (noch nicht produziert) mit dem »Iron Man«-Kollegen »War Machine« (Don Cheadle) als Protagonist kann ohne jeden Umstand in eine Spielfilm-Produktion umgewandelt werden (Hailu 2022). Dies ist nicht zuletzt deswegen möglich, weil filmische Eigenproduktionen von Streaming-Anbietern in den letzten Jahren derart an Qualität hinzugewonnen haben, dass sie mit herkömmlichen Kinofilmen der großen Filmstudios ohne weiteres mithalten können.⁹

Diese Koordinatenverschiebung beim Vertrieb filmischer Narrationsmedien vom Kino aufs Internet hat eine Auswirkung, deren Tragweite noch nicht abzuschätzen ist. Denn die Verbreitung von Kinofilmen kann dank auf die Filmindustrie spezialisierter Datensammel-Webseiten wie *Box Office Mojo* (www.boxofficemojo.com; kurz BOM) und *The Numbers* (www.the-numbers.com; kurz TN) einfach und transparent nachvollzogen werden. Erstere gehört zur *Internet Movie Database* und damit zu Amazon, konzentriert sich auf Ticket-Verkäufe und gibt Informationen nur noch teilweise gratis heraus, letztere ist unabhängig und stellt mehr Informationen frei zur Verfügung, so auch Zahlen über Besuchermengen, ist aber auch sehr viel unübersichtlicher. Die Angaben zu Filmen sind auf den beiden Webseiten gelegentlich leicht abweichend. So kann man etwa leicht nachprüfen, ob ein Blockbuster wie *Top Gun: Maverick* auch in China lief (nein, nur in Hongkong) und wo außerhalb der USA der Film am meisten einspielte (Japan oder England, da sind sich beide Webseiten uneins). Die Angaben sind nicht identisch, aber miteinander vergleichbar und innerhalb dieser Fehlergrenzen als verlässlich einzustufen, da auch in der Filmindustrie tatsächlich darauf zurückgegriffen wird.

Bei gestreamten Narrationen dagegen ist es komplizierter, nachzuvollziehen, wie sehr und wohin sie sich auf der Welt verbreitet haben, da es beim Streaming keine

⁹ Der Grund dafür ist, dass die meisten Hollywood-Filme schon seit langem von eher kleineren Produktionsstudios hergestellt werden, oft von mehreren in Kooperation, und die großen Hollywood-Studios kaufen dann den Film oder vertreiben ihn nur noch (Monaco 2017, S. 273f.). So produzierte etwa das lange Zeit unabhängige Studio New Line Cinema für Warner Bros., dem es seit 2008 angehört, unter anderem sämtliche bisherigen Tolkien-Realverfilmungen. Die letzte in dieser Serie, *The Rings of Power*, produziert das Studio nun allerdings für Amazon.

Tickets oder Besucher mehr gibt und die Streaming-Dienste außer internen Rankings keine oder nur wenige Daten veröffentlichen.¹⁰ In den USA immerhin misst und veröffentlicht die Fernseh-Rating-Agentur Nielsen seit 2017 auch Streaming-Inhalte. Dazu wird die Dauer der Sehzeit der einzelnen Sendungen hochgerechnet, also wie viele (Millionen) Stunden sie von (hochgerechnet) sämtlichen Zuschauern innerhalb eines Zeitraums (geschätzt) gesehen wurden. Das ermöglicht Vergleiche unter den Filmen und Serien und somit Rankings, wodurch wir beispielsweise wissen, dass *Squid Game* (2021) die bisher immer noch ungeschlagen meistgesehene Netflix-Serie ist (White 2021, Hopf 2022). Doch diese Zahlen sind auch trügerisch. So lag im Zeitraum vom 22.-28. August 2022 etwa die frisch ausgestrahlte HBO-Serie *House of Dragons* (2022) im Vergleich aller Streaming-Sender mit über 12 Millionen geschauten Stunden auf Platz 5, während das Original *Game of Thrones* (2011-2019) mit über 15 Millionen Stunden auf Platz zwei landete.¹¹ Doch wenn man berücksichtigt, dass *Game of Thrones* aus acht Staffeln mit insgesamt 73 Episoden besteht, von der Vorgeschichte *House of Dragons* zu jenem Zeitpunkt aber erst zwei Episoden veröffentlicht waren, dann wird klar, dass weitaus mehr Abonnenten eine dieser beiden neuen Folgen (im Schnitt über 6 Millionen Stunden pro Folge) als eine der alten (durchschnittlich 208.000 Stunden) gesehen haben, dass somit die neue Serie eine sehr viel breitere Zuschauerbasis hat als der Vorgänger.

Ein noch recht neues Werkzeug zur Beobachtung und Analyse von Streaming-Reichweiten ist FlixPatrol (www.flixpatrol.com), das seit März 2020 alle erreichbaren Daten zu gestreamten Serien und Filmen weltweit sammelt, übersichtlich aufbereitet und kostenlos zur Verfügung stellt, auf Wunsch auch als Excel-Datei. Die tschechische Webseite liefert neben Rankings für alle möglichen Streaming-Anbieter und einzelner Länder auch Übersichten darüber, welche Filme und Serien auf sozialen Medien wie Facebook, Twitter, Instagram und YouTube und sogar bei Wikipedia, Google Search und illegalen Torrent-Downloads gerade wie stark trenden. Da sie vielfach nur auf die internen Ranking-Listen der Anbieter ohne weitere Angaben zugreifen kann, hat sie auf dieser Basis ihr eigenes Punkte-System entwickelt, um die verschiedenen Medien vergleichbar zu machen. So gibt es eine medien- und anbieterübergreifende Ranking-Liste, die die täglich, wöchentlich, monatlich oder jährlich (von 2021 und 2022) beliebtesten, meist gesehenen Filme und/oder Serien anzeigt.¹² Diese Liste scheint den direkten Vergleich von Kinofilmen mit sämtlichen Streaming-Angeboten zu ermöglichen, weicht aber teils erheblich von den BOM- und TN-Listen ab. So gilt bei FlixPatrol als Spitzenreiter dieses Jahr *Spider-Man: No Way Home* vom Vorjahr, und der diesjährige Kino-Spitzenreiter *Top Gun: Maverick* liegt dort nur auf

¹⁰ Siehe z.B. die offiziellen Netflix-Charts unter www.top10.netflix.com.

¹¹ Siehe die Analyse der Kino- und Streamingcharts von Dan Murrell vom 28.9.2022 auf seinem YouTube-Kanal, ab Minute 32:00: <https://youtu.be/Lk1sCKn-8GM>, (abgerufen am 5.11.2022).

¹² Siehe www.flixpatrol.com/popular (abgerufen am 30.10.2022)

Platz 11, vier Plätze hinter *Everything Everywhere All at Once*, der wegen seiner relativ geringen Kino-Einnahmen auf den Kino-Listen nur auf den Plätzen 28 (BOM) bzw. 34 (TN, wo mehr chinesische Filme aufgelistet werden) landet. Und als beliebteste Serie gilt dort *Game of Thrones* (Platz 3), bei der wir oben gesehen haben, wie problematisch diese Interpretation sein kann. Letztlich sind diese auf eigentlich unvergleichbaren Kriterien beruhenden Vergleiche spannend, jedoch muss sich noch zeigen, wie verlässlich diese Angaben auch sind.

Kurz: die Analyse von Kinofilmen und Streaming-Angeboten beruht auf strukturell verschiedenen Datensammlungen, die mit unterschiedlichen Koordinaten arbeiten und daher untereinander nur schwer kompatibel sind. Diese Koordinatenverschiebung bei der Untersuchung narrativer Filme (und Serien) stellt einen tektonischen Umbruch dar, der Vergleiche mit der Zeit vor der Pandemie erschwert, aber wahrscheinlich dauerhaft bestehen bleibt.

5. Willkommen in Chinawood

Einen größeren Einfluss auf die Narrationstektonik dürfte aber der filmwirtschaftliche Aufstieg Chinas haben. Ein Blick in die aktuellen, weltweiten Kino-Charts für 2022 zeigt zum Beispiel auf Platz 7 den chinesischen Action-Kriegsfilm *Water Gate Bridge* (2022).¹³ Besonders interessant dabei ist, dass dieser Film seine Einnahmen fast ausschließlich in China erwirtschaftet hat, und zwar über 600 Millionen Dollar (und einige hunderttausend Dollar in Hongkong, Australien, England und auch in den USA). Diese Summe erwirtschaftete kein Film in den USA, nur *Top Gun: Maverick* hat sie dieses Jahr übertroffen (bei über 700 Millionen Dollar). Chinawood spielt mit Hollywood längst in einer einsamen Liga der Filmchampions.

5.1 Hollywood erstmals geschlagen

Noch deutlicher sprechen die Zahlen aus den beiden Kernjahren der Pandemie. 2021 hat *The Battle at Lake Changjin*, der narrative Vorgänger von *Water Gate Bridge*, rund 900 Millionen Dollar (laut TN etwas weniger) nur in China eingespielt, das ist die höchste erwirtschaftete Summe für einen Kinofilm in einem einzigen Land seit *Star Wars: Episode VII – The Force Awakens* (2015), der in den USA über 936 Millionen Dollar eingespielt hatte – bis heute ein Weltrekord. Da *The Battle at Lake Changjin* praktisch nur in China lief, waren das zwar insgesamt rund eine Milliarde Dollar weniger als beim globalen Spitzenreiter *Spider-Man: No Way Home* (der übrigens bis heute nicht in China lief), aber es waren über 100 Millionen Dollar Abstand zum nächstplatzierten

¹³ Siehe <https://www.boxofficemojo.com/year/world/2022/>, <https://www.the-numbers.com/box-office-records/worldwide/all-movies/cumulative/released-in-2022>, Stand 5.11.2022. Letztere Liste zeigt auf Platz 8 einen weiteren chinesischen Film, *Moon Man*, der in ersterer Liste bisher fehlt.

westlichen Film, dem britisch-amerikanischen *No Time To Die* auf Platz vier. Auf Platz drei war nämlich ebenfalls ein chinesischer Film, ebenso auf Platz 6. Rechnet man nur die lokalen Einnahmen der Top-Ten-Filme von 2021 zusammen, so haben die drei chinesischen Filme in China mit 2.410.473.392 Dollar rund 31 Prozent mehr eingespielt als die sieben (britisch-)amerikanischen Filme in den USA mit 1.840.491.171 Dollar.¹⁴ Folgerichtig besaß China vergangenes Jahr den wertvollsten Kinomarkt der Welt (Thomala 2022).

Und zwar bereits das zweite Jahr in Folge, denn schon im Jahr 2020 hatte Chinas Filmmarkt erstmals mehr erwirtschaftet als Nordamerika (MacClintock 2021). Damals war zum ersten Mal in der Filmgeschichte kein westlicher Film der erfolgreichste Kinofilm des Jahres geworden. Erst auf Platz 3 (BOM) bzw. Platz 4 (TN) folgte mit *Bad Boys for Life* der erste Hollywood-Streifen. Auf den ersten zwei (BOM) bzw. sogar drei Plätzen (TN) konkurrierten zwei chinesische Spielfilme, *The Eighth Hundred* und *My People, My Homeland* sowie der japanische Animations-Streifen *Demon Slayer the Movie: Mugen Train* um die Top-Ränge; je nach Zählung belegt der japanische oder einer der chinesischen Filme Platz eins. Und da die Plätze 8 und 9 ebenfalls an chinesische Filme gingen, kam genau die Hälfte der Top Ten der weltweit erfolgreichsten Filme 2020 nicht aus Hollywood (und England). Die Hegemonie Hollywoods über das vermutlich populärste Narrationsmedium der Welt war erstmals gebrochen.

5.2 Chinawood und der Westen

Schon lange hat die Film-Avantgarde davon geträumt, dass Hollywood seine popkulturelle Vormachtstellung in der Welt endlich verliere, doch ob diese Entwicklung dort allgemein zu knallenden Sektkorken führte, darf bezweifelt werden. China hat seit der Eingliederung Hongkongs 1997 und der Krise der dortigen Filmindustrie seine eigene Filmwirtschaft rapide weiterentwickelt, angefangen mit der Oscar-prämierten amerikanisch-chinesischen Koproduktion *Crouching Tiger, Hidden Dragon* (2000) von Ang Lee. China produziert nach Indien und Nigeria die meisten Filme pro Jahr (USA: Platz 5) und hatte bereits vor der Pandemie Indien bei der Zahl der verkauften Kino-Tickets überholt (USA: Platz 3).¹⁵ Zwischen 2004 und 2016 explodierte die Anzahl der Kinosäle in China um 886 Prozent, mittlerweile gibt es dort rund doppelt so viele wie in den USA (Legend Media Group, 2022). Der rasante Aufstieg der chinesischen Filmindustrie ist also vor allem dem einheimischen Publikum zu verdanken. Und anders als zu den Glanzzeiten des Hongkong-Films findet kaum ein aktueller chinesischer Film den Weg in westliche Kinosäle.

¹⁴ Diese Rechnung basiert auf den Angaben von www.boxofficemojo.com. Die Zahlen auf www.the-numbers.com (jeweils abgerufen am 12.10.2022) sind weitgehend identisch, nur der Spider-Man-Film und die drei chinesischen Filme werden dort jeweils um rund 10-20 Millionen Dollar höher bewertet, sodass sich danach sogar ein noch größerer Abstand ergeben würde.

¹⁵ Siehe https://en.wikipedia.org/wiki/Film_industry#Statistics (abgerufen am 5.11.2022).

Andererseits sind Hollywood-Studios sehr daran interessiert, ihre Filme in China Geld verdienen zu lassen. Man denke etwa an skurrile Experimente wie die chinesisch-amerikanische Koproduktion *The Great Wall* (2016) oder die von Disney in den USA produzierte, aber rein chinesisch besetzte Realverfilmung von *Mulan* (2020). Marvels Erfolgshit *Avengers: Endgame* (2019) konnte nur deswegen fast 2,8 Milliarden Dollar weltweit einspielen und *Avatar* (2009) kurzzeitig vom Thron als erfolgreichsten Film aller Zeiten verdrängen, weil er fast 630 Millionen Dollar allein in China eingespielt hat (*Avatar*: »nur« ca. 260 Millionen). Ein anderer Marvel-Film, *Doctor Strange* (2016), hatte wohl ebenfalls auf den chinesischen Markt gezielt, als die Schlüsselfigur »The Elder« (Tilda Swinton) in einer Art vorauseilender Kompromissbereitschaft derart narrativ verändert wurde, dass ihre tibetanische Herkunft aus der Comic-Vorlage in eine westliche verwandelt wurde. Der Lohn: fast 110 Millionen Dollar Einnahmen aus China. Schlagzeilen machte auch der Kotau des Wrestler-Schauspielers John Cena, Co-Star bei *F9: The Fast Sage* (2021), der zuvor Taiwan ein eigenständiges Land genannt hatte. Er versuchte danach, die Veröffentlichung des Films im verärgerten China durch eine öffentliche Entschuldigung auf Mandarin (das er passabel beherrscht) zu retten; andernfalls hätten Warner Bros. sonst vielleicht über 215 Millionen Dollar weniger eingenommen.¹⁶

5.3 Chinawood und China

Chinas Filmindustrie konzentriert sich nach dem Vorbild Hollywoods stark auf massentaugliche Blockbuster. Die erfolgreichsten Filme der letzten Jahre waren Komödien wie *Kung Fu Yoga* (2017) mit Jackie Chan, *Detective Chinatown* (2015, 2018, 2021) und *Hi, Mom* (2021), Action-Filme wie die Reihen *Ip Man* (2008, 2010, 2015, 2019) mit Donnie Yen, *Wolf Warrior* (2015, 2017) und *Shock Wave* (2017, 2020), Science-Fiction wie *The Wandering Earth* (2019) und *Moon Man* (2022), Animations wie *Ne Zha* (2019), historische Kriegsfilme wie *Operation Red Sea* (2018), *The Eighth Hundred* (2020), *The Battle at Lake Changjin* (2021) und *Water Gate Bridge* (2022) und immer wieder Filme, die sich vor allem um das eigene Land und seine Bewohner drehen wie *My People, My Country* (2019), *My People, My Homeland* (2020) und *My Country, My Parents* (2021). Dass genuin amerikanische Genres wie Western oder Superhelden-Filme fehlen, dürfte kaum überraschen. Man könnte aber meinen, dass die Genre-Produkte aus Chinawood genau wie Hollywoods Narrationen auch weltweit erfolgreich sein sollten.

Wer indessen die Gelegenheit hat, den einen oder anderen dieser Filme zu sehen, etwa im koreanischen Kino (mit koreanischen Untertiteln) oder im Flugzeug (oft nur mit chinesischen Untertiteln), dem wird sicherlich eine gewisse anti-westliche,

¹⁶ Die Ansprache wurde auf YouTube veröffentlicht und hat dem Schauspieler viel Häme und Spottnamen wie »John China« oder »Zhong Xina« eingebracht; siehe <https://youtu.be/gEOozBkiDGU> (abgerufen am 15.10.2022).

pseudo-konfuzianische Grundstimmung auffallen, selbst, wenn man kaum die Hälfte versteht.¹⁷ Die Bösewichte sind oft westliche Schauspieler wie Mike Tyson (*Ip Man 3*, 2015), Scott Adkins (*Wolf Warrior*, 2015; *Ip Man 4*, 2019) oder Frank Grillo (*Wolf Warrior 2*, 2017), statt den versagenden USA muss China einspringen und die Welt retten (*The Wandering Earth*, 2019), und das Happy End ist ein Lobgesang auf Chinas nationale Herrlichkeit (*The Eighth Hundred*, 2020). Selbstverständlich nie mit Eigennutz als Motivation, oft mit Selbstopferung zum Wohl der Gesellschaft. Und speziell die Kriegsfilm *The Battle at Lake Changjin* (2021) (und der Anschlussfilm *Water Gate Bridge*, 2022) betreiben dumm-dreisten Geschichtsrevisionismus, wonach die USA durch General MacArthurs orchestrierte Landungsaktion in Incheon Nordkorea angegriffen und damit den Koreakrieg ausgelöst hätten, wo die Überquerung des 38. Breitengrades mit der Überquerung des Yalu gleichgesetzt wird und jubelnde nordkoreanische und chinesische Widerstandskämpfer am Ende die Amerikaner vertrieben und den Koreakrieg gewonnen hätten.

Derart national zentrierte, um nicht zu sagen nationalistische Narrationen gibt es freilich in jedem Land der Welt (außer vielleicht in Deutschland), auch viele koreanische Filme wie *Ode to My Father* (2014) oder *Carter* (2022; Netflix) schlagen diese Saiten an. Doch kein anderes Land produziert solche gigantischen Blockbuster mit solch einer plumpen nationalistischen Grundmelodie. Falls chinesische Narrationsmedien dereinst auf der ganzen Welt ähnlich beliebt werden wie, sagen wir, koreanische, falls es also irgendwann zu einer chinesischen *Hallyu* kommen sollte, dann werden sich sicherlich viele nach der guten, alten Zeit sehnen, als Hollywood noch Ton und Melodien der Narrationen vorgab. Dieses Jahr wird Hollywood aber voraussichtlich erst einmal zurückschlagen und dank Blockbuster wie *Top Gun: Maverick* und vor allem *Avatar: The Way of Water* (erscheint im Dezember 2022) den Spitzenplatz als wertvollsten Markt für Kinofilme zurückerobern – aber auch dank der vielen Kino-Lockdowns wegen der Omikron-Varianten in China (Brown 2022). Ohne Lockdowns scheint der chinesische Kinomarkt stärker aufgestellt zu sein, der hegemoniale Aufstieg Chinawoods wurde bereits vor der Pandemie vorausgesehen und könnte nur eine Frage der Zeit sein (siehe Thomala 2022). Ob chinesische Filmnarrationen dann auch tatsächlich weltweit konsumiert werden, darf allerdings bezweifelt werden, solange sie dem Publikum nur erzählen, wie großartig nur ihr eigenes Land, und damit das autokratische Führungsregime, sei.

17 Ausschnitte, Analysen amerikanischer Kommentatoren und gelegentlich ganze Filme mit englischen Untertiteln finden sich natürlich auch auf YouTube. »Pseudo-konfuzianisch« meint, dass die Herrschenden immer die Guten sind und Probleme nur durch die Illoyalität Untergebener entstehen.

6. Hollywood in der Liberalitätsfalle

Hollywood und seine Narrationen haben sich seit dem Ende des sogenannten Studio-Systems, dem Aufbruch durch das sogenannte New Hollywood, dem Konkurrenzkampf mit (kommerziellem) Fernsehen, Video und Heimkino und nicht zuletzt seit der #MeToo-Bewegung stark verändert. Insbesondere die narrativen Produkte aus der jüngsten Zeit, etwa, seitdem Donald Trump vor sechs Jahren zum US-Präsidenten gewählt worden war, lassen Hollywood beinahe wie einen Leuchtturm der Liberalität erstrahlen. So werden Filme mit fast kompletter afro-amerikanischer (*Black Panther*, USA 2018) oder asiatischer/asiatisch-amerikanischer Besetzung (*Crazy Rich Asians*, USA 2018; *Mulan*, USA 2020) zu Platz-Eins-Blockbustern, was zuvor, etwa während der *Blaxploitation* in den 1970er Jahren, ein Ding der Unvorstellbarkeit war. Und Frauen drehen nicht nur erstmals Top-Blockbuster (z.B. *Wonder Woman*, 2017, von Patty Jenkins; *Captain Marvel*, 2019, von Anna Boden; und *Eternals*, 2021, von Chloé Zhao) und haben mit Chloé Zhao sogar eine doppelte Oscar-Gewinnerin für den besten Film und die beste Regie in ihren Reihen, sondern spielen immer öfter die zentrale Hauptrolle darin (z.B. von *The Hunger Games*, 2012-2015, und *Maleficent*, 2014, 2019, über *Nomadland*, 2020, und *Cruella*, 2021 bis *Blonde*, 2022, und *Hellraiser*, 2022). Gar nicht erst zu reden von der wachsenden Offenheit gegenüber LGBTQ+-Themen in immer mehr Filmen, wie beispielsweise bei den Figuren »Valkyrie« in *Thor: Ragnarok* (2017) und *Thor: Love and Thunder* (2022), »Phastos« in *Eternals* (2021) und »America Chavez« mit ihren beiden Müttern in *Doctor Strange in the Multiverse of Madness* (2022) (siehe Dry 2022).

Diese Tendenz scheint sich beim Transfer der Narrationen vom Kino zum Streaming sogar noch verstärkt zu haben. Einige Beispiele: Von den bisher sieben Serien zum Marvel-Universum auf Disney+ (ohne die collagenartige Animationsserie *What if...?*, 2021) haben immerhin drei eine Protagonistin, die auch titelgebend ist: *Wanda Vision* (2021), *Ms. Marvel* (2022) und *She-Hulk: Attorney at Law* (2022), und mindestens drei weitere Serien mit anderen Protagonistinnen sind für die nächsten Jahre schon fest geplant (ohne eventuelle Fortsetzungen der bisherigen Serien). Und die unfassbar teure Tolkien-Serie *The Rings of Power* bei Amazon Prime Video (2022), die sich ein Scheitern unmöglich leisten kann, hat bei den Figuren für Menschen, Elfen, Zwerge und Hobbit-Vorfahren (und vermutlich auch Orks) mehrfach und wie selbstverständlich, ohne jede diegetische, also filminterne Erklärung, DarstellerInnen mit dunkler Hautfarbe oder ostasiatischen Gesichtszügen eingesetzt, was bei den gefeierten, aber in dieser Hinsicht unsensiblen Trilogien von Peter Jackson (*The Lord of the Rings*, 2001, 2002, 2003; *The Hobbit*, 2012, 2013, 2014) noch unvorstellbar war.¹⁸

¹⁸ Auch der Kinofilm *Eternals* (2021) hatte ein diverses Ensemble an SchauspielerInnen mit u.a. chinesischen, koreanischen, mexikanischen und pakistanischen Wurzeln. Als Grund nennt die gehörlose Lauren Ridloff, die die Figur »Makkari« spielt, in der Dokumentation *Gemeinsam unbesiegt. Das Making-of: Eter-*

Das ist es anscheinend bei weiten Teilen des Publikums bis heute, denn es hagelte Unmengen an unsachlicher, unfairer und unflätiger »Kritik« auf allen sozialen Online-Kanälen an derartiger bunter Durchmischung (die, zugegeben, eine Abweichung von Tolkiens Narrationen darstellt). Und, leider, auch an vielen anderen Filmen und Serien mit zentralen Protagonistinnen wie bei *Ms. Marvel*, *She-Hulk* oder dem Netflix-Drama *Blonde* (2022) über das fiktive Leben Marylin Monroes, wo es regelmäßig zu heftigen Shitstorms wutschäumender (nicht nur) Männer gegen eine angeblich zur Schau gestellte »falsche« Männlichkeit in diesen Narrationen kommt.¹⁹

Viele aktuelle Hollywood-Narrationen können beinah als Musterbeispiele des respektvollen Umgangs mit anderen Menschen durchgehen, ganz anders als die lautstarken Reaktionen auf diese Produktionen. Viele selbsternannte »Kritiker« werfen Hollywood inzwischen sogenannte *wokeness* vor, also ein waches Bewusstsein gegenüber rassistischen und sozialen Ungerechtigkeiten. Vergleichbar dem deutschen »Gutmenschen« wird dieser Begriff von weiten Teilen der Konservativen inzwischen als negatives Stigma für übertriebene politische Korrektheit verwendet. Wurde etwa der Disney-Konzern im vorigen Jahrhundert noch gern als wertkonservativ verstanden, so lautet der Vorwurf mindestens seit den 2010er Jahren, er bzw. seine Filme, darunter die Filmserien von *Pixar*, *Star Wars* und das *MCU*, seien vielen Leuten viel zu *woke* bzw. politisch korrekt. Solange Hollywoods teure Filme jedoch erfolgreich sind und genug Geld einspielen, wird die Filmindustrie sich vermutlich kaum davon beeindruckt lassen, dass ihre Narrationen nicht von allen Zuschauern gefeiert und geteilt werden.

7. Fazit

Nach dem israelischen Historiker Yuval Noah Harari (2016) hat sich das, was die Menschen unter Wissen verstehen, im Lauf der Zeit mehrmals grundlegend geändert. Zunächst galt Jahrtausende lang die Formel: *Wissen = (heilige) Schrift x Logik*. Nach dem Paradigmenwechsel durch die wissenschaftliche Revolution zu Beginn der Neuzeit änderte sich das in: *Wissen = empirische Erkenntnis x Mathematik*. Doch auch die Wissenschaft hat Grenzen, insbesondere bei moralischen Fragen, also war erneuert eine Änderung fällig: *Wissen = persönliche Erfahrungen x Sensibilität*, wobei letzteres Sinneseindrücke und Emotionen umfasst. Dies erscheint aber vor allem für eine Zeit plausibel, als die Menschen noch die meisten Erfahrungen in ihrem Leben selbst gemacht haben und selbst erleben konnten. Im Zeitalter der massenmedialen Berichterstattung durch Zeitung, Radio, Fernsehen und vor allem dem Internet und

nals (2022, Disney+; ab 00:51:13): »I feel like movies really are a mirror of our own society. (...) So, I think that is what's so important that we actually see representation on the screen.«

¹⁹ Selbstverständlich reagierten nicht alle Männer so; siehe als ein Beispiel für eine passende Antwort auf derartige »toxische« Männlichkeit etwa den *rant* von Luc von Nordheim »She-Hulk hassen = Frauen hassen?« auf dem Kanal Nerdfactory; www.youtube.com/watch?v=d59lh5TmrY4 (abgerufen am 5.11.2022).

seinen sozialen Mitmach-Medien lernen wir die Welt vor allem durch Lesen, Hören und Sehen von Berichten anderer Leute kennen, die wir (fast) frei auswählen können und die sich gegenseitig in der Sinnhaftigkeit unterstützen.²⁰ Somit scheint eine Art geupdateter 2.0-Version der ersten Formel plausibler zu sein, die überspitzt etwa so lauten könnte: *Wissen = Narration x Links/Hashtags*, also wie sehr man mit seinen Geschichten in einer Narrationsblase ähnlicher Erzählungen verbleibt, die in die gleichen Kerben hauen und sich gegenseitig verstärken.

Eine einzelne, isolierte Narration hat demnach keinen großen Effekt, doch je häufiger sie auftauchen und je stärker sie untereinander vernetzt sind, desto größer ist ihre Wirkung. Erst durch die (jahrelange) Dauerberieselung mit narrativen Medien, die zusammen ein halbwegs kohärentes Weltbild transportieren, ergeben sich Anpassungseffekte, von der Akzeptanz einzelner Narrative bis hin zur Übernahme des ganzen Pakets. Nach diesem Schema laufen nicht nur politische und religiöse Radikalisierungsprozesse ab, sondern auch die Teilhabe an der weltweiten Mainstream-Popkultur, die bisher vor allem vom Westen, von den USA, von Hollywood gesteuert (nicht gelenkt) wurde. Seit vielen Jahrzehnten bis Jahrhunderten steht im Zentrum des westlichen Denkens ein liberaler (und mehr oder weniger offen atheistischer) Humanismus, der Werte wie Individualismus, Freiheit, Gleichheit, Menschenrechte und freie Kommunikation, aber auch Marktfreiheit und Konsum propagiert (vgl. Harari 2016).²¹

Dies wird sich vermutlich ändern, wenn narrative Kulturprodukte des liberalen Hollywoods bzw. Westens eines Tages gegenüber anderen ins Hintertreffen geraten. Ob es sich dabei um Kinofilme oder Streaming-Serien dreht, könnte etwa dann einen großen Unterschied machen, wenn per Streaming regionale Filme oder Serien weltweiten Einfluss gewinnen, die über den alten Kino-Vertrieb vielleicht nicht diese Reichweite bekommen hätten, wie etwa *Money Heist* (2017) aus Spanien, *Squid Game* (2021) und *Hellbound* (2021) aus Südkorea oder der Film *Athena* (2022) aus Frankreich (allesamt auf Netflix). Außerdem kommen mit *Tencent Video* und *iQIYI* von Baidu zwei der fünf größten Streaming-Anbieter aus China, die sich beide auf (ost-)asiatische Narrative konzentrieren.²² Angesichts der Bevölkerungsdichte in dieser Region und billiger Einstiegspreise wird es sicher nicht mehr lange dauern, bis sie Disney+, Amazon Prime Video und die rund 220 Millionen Abonnenten vom Spitzenreiter Netflix weit hinter sich lassen und im Anschluss womöglich die restliche Welt erobern.

²⁰ Auch Harari scheint gegen Ende seines Buches eine Revision seiner letzten Formel anzudeuten, da er »Erfahrung« durch »Information« bzw. »Daten« ersetzt. Im letzten Kapitel entwirft er eine Aussicht auf einen sogenannten Dataismus (sic), der gewisse Parallelen zu narrationszentrierten Erklärungen aufzuweisen scheint.

²¹ Warum es ausgerechnet der liberale Humanismus und keine andere Ideologie ist, ist nicht ganz klar, auch Harari (2016) hat darauf keine einfache Antwort. Möglicherweise ist es einfach ein Erfahrungswert, dass diese Bedingungen langfristig die größte Freiheit und damit auch die besten Geschäfte erlauben.

²² Siehe <https://flixpatrol.com/streaming-services/> (abgerufen am 5.11.2022).

Wenn nicht im Kino, dann wohl per Streaming: die Welt der Narrationen könnte demnächst auf einen *Clash of Film Narrations* hinauslaufen, der die westlich-liberale Weltordnung seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs vor rund 75 Jahren und dem Niedergang des Kommunismus vor fast 35 Jahren erschüttern könnte wie Godzilla die Straßen von Tokio. Dann wird sich zeigen, ob die Menschen eher liberal-humanistische oder pseudo-konfuzianische Narrationen konsumieren wollen, also welche Narrationen im Haifischbecken der Konsumwahl überleben und welche untergehen werden. Diese Art von Narrationsdarwinismus ließe nur die fittesten Narrationen überleben; ob es sich dabei um pseudo-konfuzianische Propaganda handeln würde, darf bezweifelt werden. Angesichts der schwelenden Konfrontation zwischen West und Ost könnte man im Einklang mit dem Philosophen Karl Popper aber fordern: Wenn, dann lasst Narrationen sterben, nicht Menschen.²³

Literatur

- Biesler, Jörg (2021). Licht aus! Film ab? Ein Neustart der Kinos mit Fragezeichen. In *Deutschlandfunk*, 1. Juli 2021, <https://www.deutschlandfunk.de/licht-aus-film-ab-ein-neustart-der-kinos-mit-fragezeichen-100.html> (abgerufen am 5.11.2022)
- Brown, Tanner (2022). China Isn't the World's Biggest Movie Market Anymore. Blame the Pandemic Lockdowns. In *Barron's*, 3. Juni 2022, <https://www.barrons.com/articles/china-isnt-the-worlds-biggest-movie-market-anymore-blame-the-pandemic-lockdowns-51654208200> (abgerufen am 5.11.2022)
- Campbell, Joseph (2011). *Der Heros in tausend Gestalten*. Aus dem Amerikanischen von Karl Koehne. Berlin: Insel
- Dry, Jude (2022). A Brief History of the MCU's LGBTQ Promises and Problems. In *IndieWire*, 11. Juli 2022, <https://www.indiewire.com/gallery/marvel-gay-superheroes-mcu-lgbtq-censorship/avengers-endgame> (abgerufen am 5.11.2022)
- Faulstich, Werner (2005). *Filmgeschichte*. UTB basics. Paderborn: Fink
- Hailu, Selome (2022). Marvel's ›Armor Wars‹ Series Starring Don Cheadle to Be Redeveloped as a Movie. In *Variety*, 29. September 2022, <https://variety.com/2022/tv/news/marvel-armor-wars-movie-disney-1235388788/> (abgerufen am 5.11.2022)
- Harari, Yuval Noah (2016). *Homo Deus. Eine Geschichte von Morgen*. München: C.H.Beck
- Katz, Brandon (2020). Warner Bros. Will Reportedly Lose Up to %100 Million on ›Tenet‹. In *Observer*, 11. April 2020, <https://observer.com/2020/11/tenet-box-office-christopher-nolan-film-100-million-loss-warner-bros> (abgerufen am 5.11.2022)
- Kuklinski-Rhee, Thomas (2018). Alles super oder was? Auf dem Weg in die Supermoderne. *DaF-Szene Korea* (46), Juni 2018, S. 95-120
- Kurz, Joachim (2020). Das Ende (des Kinos) – mal wieder. Eine Art Lagebericht. *Kino-Zeit*, 14. April 2020, <https://www.kino-zeit.de/news-features/features/das-ende-des-kinos-mal-wieder-eine-art-lagebericht> (abgerufen am 5.11.2022)
- Legend Media Group (2022). *The unstoppable Rise of Chinawood*. 2022, <https://www.legendmediagroup.com.au/rise-of-chinawood> (abgerufen am 5.11.2022)
- MacClintock, Pamela (2021). It's official: 2020 Domestic Box Office Fell 80 Percent to \$2.3B Behind China's \$2.7B. In *The Hollywood Reporter*, 1. Januar 2021, [²³ Kar Popper – »Lasst Theorien sterben, nicht Menschen!« Interview in der WDR-Sendung »Philosophie heute« von 1990; siehe <https://www.youtube.com/watch?v=YhBuX5fPWZY> \(ab Minute 03:03; abgerufen am 5.11.2022\).](https://www.hollywoodreporter.com/movies/movie-</p>
</div>
<div data-bbox=)

news/its-official-2020-domestic-box-office-fell-80-percent-to-2-3b-behind-chinas-2-7b-4110745/
(abgerufen am 5.11.2022)

Monaco, James (2009). *Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Neuen Medien. Mit einer Einführung in Multimedia*. Deutsche Fassung herausgegeben von Hans-Michael Bock. Überarbeitete und erweiterte Neuauflage Oktober 2009. Hamburg: Rowohlt

Ottiker, Alain (2019). *Filme analysieren und interpretieren*. Stuttgart: Reclam

Tegeler, Hartwig (2020). Naht das Ende der Leinwand? *Deutschlandfunk*, 28. Dezember 2020, <https://www.deutschlandfunk.de/kino-2021-naht-das-ende-der-leinwand-100.html> (abgerufen am 5.11.2021)

Thomala, Lai Lin (2022). Film industry in China – statistics & facts. 3. Februar 2022, <https://www.statista.com/topics/5776/film-industry-in-china/> (abgerufen am 5.11.2022)

White, Peter (2021). »Squid Game: Netflix Reveals a »Mind-Boggling« 142M Households Have Watched Korean Drama. In *Deadline*, 19. Oktober 2021, <https://deadline.com/2021/10/squid-game-netflix-142m-households-1234858503> (abgerufen am 5.11.2022)

Webseiten

www.boxofficemojo.com

www.the-numbers.com

www.flixpatrol.com

www.youtube.com

en.wikipedia.org

www.statista.com

***Fake Hunter* 탐정단 – Ein Planspiel zum Umgang mit Fake News für koreanische Jugendliche**

Euigwan Kim & Sonja Bettermann

1. Zusammenfassung

Wie kann man Jugendlichen den Umgang mit und das Erkennen von Fake News spielerisch beibringen? Mit diesem Thema beschäftigte sich in diesem Jahr das Goethe-Institut Korea und bot im Rahmen des Fake Hunter-Projektes Lösungsansätze für koreanische Jugendliche an. Der folgende Beitrag beleuchtet die Hintergründe zur koreanischen Adaption des Projektes sowie den Programmablauf und die Ergebnisse der Veranstaltungen.

2. Hintergrund und Ziele des Fake Hunter-Projektes

Ein Leben ohne Smartphone ist in Korea kaum vorstellbar und zu einem fast unersetzlichen Lebensbegleiter im Alltag geworden. Täglich konsumieren und produzieren wir Unmengen an Nachrichtenbeiträgen über das Alltagsgeschehen in Form von Fotos, Videos und Texten im Internet und vor allem in den sozialen Medien. Wir greifen sofort zum Smartphone, um z.B. Informationen über ein Ereignis zu suchen oder zu prüfen, werden aber oft von der Fülle an Input, das uns im Internet angeboten wird, überflutet oder können das, was wir eigentlich suchen, nicht eindeutig finden. Dabei stoßen wir nicht selten auf Informationen, bei denen wir die gefälschten nicht mehr von den echten unterscheiden können. Damit Jugendliche lernen können, souverän mit Fake News umzugehen, bietet das Goethe-Institut Korea koreanischen Jugendlichen seit 2022 zwei Mal pro Jahr die Teilnahme am Planspiel an. Im Rahmen dieses Planspiels durchlaufen die Jugendlichen eine Ausbildung, die sie befähigen soll, sich strukturiert mit Nachrichtenbeiträgen auseinanderzusetzen und diese auf ihre Richtigkeit zu prüfen. Diese Ausbildung wird in Form einer einwöchigen Schulung zum Umgang mit Medienbeiträgen durchgeführt, in der die Jugendlichen verschiedene Methoden zum Bewusstmachen von Fake News kennenlernen.

Dabei orientierte sich das Goethe-Institut Korea an dem *Fake Hunter*-Projekt für Jugendliche in Schleswig-Holstein. Es entstand als Reaktion auf die Zunahme von Fake News in den sozialen Medien im Zusammenhang mit der Aufnahme von Kriegsflüchtlingen im Jahr 2015. Die Bibliothekarin der Büchereizentrale Schleswig-Holstein, Kathrin Reckling-Freitag, und der Medienpädagoge Andreas Langer von der

Aktion Kinder- und Jugendschutz Schleswig-Holstein wollten Jugendliche in die Lage versetzen, mit dieser Veränderung in ihrem täglichen Medienkonsum umzugehen, und begannen mit der Entwicklung eines Projektes für Stadtbibliotheken. An der Entwicklung waren die MitarbeiterInnen der Stadtbibliotheken aus Eckernförde, Kiel, Lauenburg und Neumünster sowie Studierende der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Hamburg beteiligt.

Fake Hunter findet bis heute an Schulen und in Bibliotheken für Jugendliche ab der 8. Klasse in ganz Deutschland statt (Abb. 1). In Anlehnung daran haben das Goethe-Institut Kairo sowie das Goethe-Institut Korea eigene *Fake Hunter*-Projekte ins Leben gerufen, die an die Lebenswelt in den einzelnen Ländern angepasst wurden. Unter dem Namen *Fake Hunter* 탐정단 fand das Projekt in Korea 2022 zum ersten Mal statt (Abb. 2). Dabei war die Teilnahme am Projekt für alle 15-18-jährigen koreanischen SchülerInnen unabhängig von ihren Deutschkenntnissen möglich.



Abb. 1: Logo *Fake Hunter* in Deutschland
Bildquelle: <https://dev.diefakehunter.de/>



Abb. 2: Logo *Fake Hunter* in Korea
Bildquelle: Goethe-Institut Korea

Die Teilnehmenden des Projektes wurden zu Auszubildenden und Mitgliedern der *Fake Hunter* 탐정단. Sie erlernten in der Ausbildung die fünf Prüfwerkzeuge («Quellen prüfen«, «AutorInnen und Impressum prüfen«, «Zeitschiene und Datumsangaben prüfen«, «Bilder prüfen« und «Meinung & Satire prüfen«), um in Teamarbeit falsche Informationen aufdecken zu können. Mithilfe von koreanischen JournalistInnen wurden vom Goethe-Institut Korea auf dem eigens erstellten Nachrichtenportal *Namsan News* absichtlich einige Fake News hochgeladen. Die Aufgabe der Teilnehmenden bestand darin, die Echtheit der Artikel zu prüfen und gefälschte Nachrichten mit den erlernten Prüfwerkzeugen zu identifizieren.

3. Storyline der *Fake Hunter* 탐정단

Um das Planspiel im Zuge der koreanischen Adaption für die Jugendlichen interessanter und unterhaltsamer zu gestalten, wurde eine narrative Storyline rund um die Gegend des Namsan-Berges in Seoul entwickelt und in die Ausbildung integriert. Die Geschichte dreht sich um die fünf Mitglieder der *Fake Hunter* 탐정단 (Abb. 3), die eine spezielle Ausbildung in Deutschland erhalten haben. Jedes Mitglied besitzt eine Stärke, die bei der Suche nach Fake News hilft. Sie erhalten den Auftrag, das verdächtige Nachrichtenportal *Namsan News* zu untersuchen. Um die Unmengen an Artikel prüfen zu können, benötigen die *Fake Hunter* tatkräftige Unterstützung von neuen Mitarbeitenden und bitten daher weitere koreanische Jugendliche, die Echtheit der Artikel zu überprüfen.



Abb. 3: Fünf Charaktere, die für das koreanische Projekt erstellt wurden (von links: Min-gyeom Kim, Da-in Jung, Sin-bi Jo, Lu-da Lee, Eun-seo Yoon)
Bildquelle: Goethe-Institut Korea

Um die Ausbildung zu *Fake Huntern* jugendspezifisch zu gestalten, produzierte das Goethe-Institut Korea fünf unterschiedliche Charaktere, die der Anzahl der Prüfwerkzeuge entsprechen. Die Eigenschaften der Charaktere entsprachen dabei dem jeweiligen Prüfwerkzeug. Die Namen sowie die konkreten Charaktereigenschaften wurden durch den Wettbewerb »Find My Name« den Charakteren zugeschrieben.

4. Das *Namsan News*-Nachrichtenportal der *Fake Hunter* 탐정단

Auf *Namsan News* wurden rund 30 Artikel zu Themen aus Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, International, Kultur, Unterhaltung, Sport etc. hochgeladen und an einigen Stellen mit Falschinformationen versehen (Abb. 4). Die Zugangsdaten zur Portalseite waren nur in der Bibliothek des Goethe-Instituts Korea, dem Veranstalter der *Fake Hunter*, erhältlich.



Abb. 4: Nachrichtenportal der Fake Hunter 탐정단
Bildquelle: Goethe-Institut Korea

Vom 16. bis 24. Juli 2022 nahmen 40 SchülerInnen an der achttägigen Online-Veranstaltung in koreanischer Sprache in drei Phasen teil. Darunter waren SchülerInnen der Oberstufe der Ewha Girls' Foreign Language High School, Jeonbuk Foreign Language High School, Seoul National University High School, Ewha Girls' High School und der Stadtbibliothek Goyang-Daewha. Die Teilnehmenden wurden in zwei Gruppen eingeteilt, die sich jeweils samstags oder sonntags trafen, und zu Südkoreas ersten *Fake Huntern* ausgebildet.

5. Veranstaltungsablauf

Das erste Treffen begann mit einem interaktiven Workshop zum Thema Fake News von Jun-kyung Keum, Journalist und Autor des Buches *미디어 리터러시 쫄 아는 10대 (보이는 대로 보지 않는 법) Jugendliche, die sich ein bisschen mit der Medienkompetenz auskennen* (2020, pulbit-Verlag). Der Workshop befasste sich u.a. mit den Themen »Was sind Fake News?«, »Das veränderte Medioumfeld und Fake News«, »Warum sind Fake News gefährlich?« und »Sind Fake News in Korea strafbar?«. Die Teilnehmenden konnten sich über ihre persönlichen Erfahrungen austauschen und nannten dabei Beispiele wie das »Schiffsunglück der Fähre Sewol« und die »Todestheorie des nordkoreanischen Diktators Kim Jeong-un«. Zu Beginn des Workshops waren die

Teilnehmenden der Auffassung, dass Fake News nur absichtlich »fake« enthaltene Nachrichten bedeuten. Durch den Workshop konnten sie jedoch lernen, dass Fake News auch durch unabsichtlich falsch fabrizierte und verbreitete Nachrichten, Fehlinformationen oder sogar Satire entstehen können.

Danach folgte im zweiten Schritt eine einwöchige Recherchephase. Die *Fake Hunter*-Auszubildenden suchten sich dafür Nachrichten auf dem Newsportal *Namsan News* aus. Mithilfe der fünf gelernten »Fake-Prüfwerkzeuge« (Abb. 5) wurden sie gründlich überprüft, und danach die Ergebnisse für die spätere Auswertung in eigenen Workbooks (Abb. 6) protokolliert.



Abb. 5: Fünf Prüfwerkzeuge
Bildquelle: Goethe-Institut Korea



Abb. 6: *Fake Hunter* 탐정단 Workbook
Bildquelle: Goethe-Institut Korea

Beim zweiten Treffen referierte Professorin Dr. Kyunhee Kim von der Hallym Universität zum Thema »Nachrichtenkompetenz im Zeitalter sozialer Medien« und sprach mit den *Fake Hunter*-Auszubildenden über ihre Ergebnisse und Erfahrungen. Nachdem alle Teilnehmenden erfolgreich an der Ausbildung im Rahmen des Planspiels teilgenommen hatten, wurden sie vom Goethe-Institut zu Südkoreas ersten *Fake Hunter* ernannt und erhielten ein Zertifikat als *Fake Hunter* 탐정단.

Vor dem Ende der Veranstaltung wurde eine Bewertungs- und Feedbackzeit für die *Fake Hunter*-Auszubildenden eingeplant, in der sie drei vom Organisationsteam ausgewählte Fragen beantworten sollten. Repräsentative Antworten darauf zeigen, wie das Projekt von den Jugendlichen wahrgenommen wurde. Die Antworten wurden aus dem Koreanischen vom Goethe-Institut Korea ins Deutsche übersetzt.

Welches Prüfwerkzeug haltet ihr für alltagstauglich?

Jeonbuk Foreign Language High School, Azubi A: Die Prüfwerkzeuge »Nr. 3 Zeitschiene & Datumsangaben prüfen« und »Nr. 4 Bilder prüfen« scheinen am alltagstauglichsten zu sein. Es ist schwer bei jedem Artikel, den wir lesen, alles Schritt für Schritt zu analysieren und zu überprüfen, doch mithilfe der Bildsuche und Informationen über die Zeitschiene und Datumsangaben, können wir ohne großen Aufwand diese Informationen abgleichen.

Ewha Girls Foreign Language High School, Azubi B: Das Prüfwerkzeug »Nr. 4 Bilder prüfen« wird im Alltag sehr nützlich sein. Man kann die Echtheit eines Fotos mit diesem Prüfwerkzeug unabhängig von der Integrierung in einen Artikel sehr verlässlich überprüfen.

Ewha Girls Foreign Language High School, Azubi C: Prüfwerkzeug »Nr. 1 Quellen prüfen« und »Nr. 4 Bilder prüfen« scheint für den Alltag am geeignetsten zu sein. Die Quelle ist wichtig für die Glaubwürdigkeit eines Artikels und ich denke, dass die Überprüfung eines Bildes auch zeigen kann, inwieweit man einem Artikel Glauben schenken kann.

Wie hat sich euer Blick auf Fake News verändert?

Jeonbuk Foreign Language High School, Azubi A: Bisher dachte ich, dass Fake News von jedem auf einen Blick leicht zu erkennen sind. Nachdem ich die *Fake Hunter*-Ausbildung absolviert habe, wurde mir aber klar, dass gefälschte Nachrichten komplexer und nicht leicht identifizierbar sind. Es ist sehr beunruhigend, dass wir mit Informationen, die die Grenze zwischen echt und falsch geschickt umspielen, schnell getäuscht werden können.

Ewha Girls Foreign Language High School, Azubi B: Ich dachte, dass Fake News immer schlecht gemacht seien und ich sie direkt erkennen würde. Aber nachdem ich gesehen habe, wie unauffällig Informationen verzerrt werden können, werde ich Nachrichten ab sofort noch systematischer und kritischer überprüfen.

Wie werdet ihr zukünftig reagieren, wenn ihr Meldungen im Internet findet?

Ewha Girls Foreign Language High School, Azubi A: Wir müssen in Zukunft mit den gelernten Prüfwerkzeugen kritisch beurteilen, ob Artikel glaubwürdig sind und

Fakten richtig übermittelt werden, und dadurch verhindern, dass durch die Verbreitung von Fake News Menschen verletzt werden.

Ewha Girls Foreign Language High School, Azubi B: Für mich wird es in Zukunft am wichtigsten sein, die Fakten eines Artikels zu prüfen, bevor ich diesen teile. Denn durch die Ausbildung ist mir bewusst geworden, dass auch ich durch das Teilen von Artikeln selbst zum Verbreiter von Fake News werden kann.

Jeonbuk Foreign Language High School, Azubi C: Ich befürchte, dass es schwierig sein wird, die Prüfwerkzeuge im Alltag immer anzuwenden. Ich werde Artikel in Zukunft aber allgemein kritischer betrachten und einem Artikel nie sofort vollständig vertrauen.

Im Jahr 2023 wird die Ausbildung der *Fake Hunter* 탐정단 weitergehen, um neuen Interessenten die *Fake Hunter*-Ausbildung anbieten zu können. Die Teilnahmemöglichkeiten und Zeiträume sowie weitere Details werden im Vorfeld über die Homepage sowie die Social-Media-Kanäle des Goethe-Instituts Korea angekündigt.

Wir vom Goethe-Institut Korea hoffen, koreanische Jugendliche durch die Ausbildung der *Fake Hunter* 탐정단 für das Thema »Fake News« zu sensibilisieren und ihre Informations- und Recherchekompetenz zu stärken. Wir freuen uns bereits auf die Interessierten am Projekt *Fake Hunter* 탐정단 im Jahr 2023. Bei weiteren Fragen kontaktieren Sie Euigwan Kim unter der E-Mailadresse: euigwan.kim@goethe.de

Mehr zu
Fake Hunter
(Deutschland)



Mehr zu
Fake Hunter
탐정단



Mehr zum
Wettbewerb
»Find My Name«



Alle hier dargestellten Bilder sind Eigentum vom Goethe-Institut Korea und unterliegen dem Copyright. Jede Nutzung und Weiterverarbeitung ohne vorherige Absprache ist untersagt.

Von Port Bou bis Cerbère

Marc Herbermann

»Warte hier, ich geh' schon einmal weiter!« meint der Mann mit dem blauen Anzug auf Französisch zu seinem Kollegen, der soeben durch die Tür gekommen ist. »Ja, ist gut« erwidert der andere. Daraufhin geht der Mann mit dem blauen Anzug weiter durch den langen Korridor. Der Angesprochene, ein leicht untersetzter Mann mit sauber frisiertem schwarzen Haar, bleibt daraufhin mit einem etwas verstimmtten Gesichtsausdruck neben uns stehen.

Wir befinden uns in einem kleinen Raum; überall stehen Reisende unterschiedlicher Nationalitäten. Sie haben ihr ebenso verschiedenartiges Reisegepäck in Form von Rucksäcken, Reisetaschen und Koffern niedergestellt. Zwei lebhaft miteinander plaudernde Spanier, die sehr alte verschlissene Jeans, aber ebenso erstaunlich gut erhaltene Sombreros tragen, haben sich vor einiger Zeit an die Wand gelehnt. Beide rauchen billige Zigaretten.

Ein überaus vornehmer Herr steht unmittelbar neben mir. Abfällig schaut er auf die beiden Raucher. Dann späht er, ein wenig mitgenommen, durch das Seitenfenster auf den vorbeirauschenden Catalan Talgo. Warum fährt gerade dieser mondäne Herr in einem Zug zweiter Klasse, der zudem noch überfüllt ist? Diese und andere Fragen gehen mir durch den Kopf. Es ist sehr eng. Man kann sich kaum bewegen. Wer trotz des drückenden Platzmangels wenigstens ein kleines Fleckchen zum Sitzen erwischt, mag sich glücklich schätzen. Wer will schon in dieser aufreibenden Hitze stehen? Wir alle schwitzen.

Ein Junge mit schwäbischem Akzent sitzt neben der Toilette auf seinem Rucksack. Er erhebt sich verlegen, als er den Schaffner sieht, und schaut durch das schmale Türfenster nach draußen. Die Landschaft zieht schnell an uns vorbei: Wiesen, vereinzelt in der Gegend stehende Bäume, Wälder, Flüsse, Brücken, Telegraphenmasten und Häuser eilen wie im Film dahin. Von unten dröhnen die Räder. In gleichbleibenden und kleinen Intervallen hört man ihr regelmäßiges Klopfen gegen die Schienen.

Der Mann, der eben stehengeblieben war, wird ungeduldig und schaut auf seine Armbanduhr. »Na, warten wir noch ein paar Minuten,« denkt er sich, »wir haben Zeit.« Dann schaut er gelassen auf die Toilettentür, die immer noch nicht aufgehen will. Von der Toilettentür lässt der Schaffner, der die soeben unvermittelt eingetretene Verlegenheit des jungen Mannes nicht bemerkt hat, weiter seinen Blick auf den Jungen schweifen. Er sieht ihn aufmerksam an. Er mustert ihn gerade so, als ob dieser sich mit einem Male umdrehen und ihn über den Fremden in der Toilette informieren würde.

Doch der Junge bleibt fast bewegungslos; er steht wie in einer schlagartig eingetretenen Starre, mit dem Rücken zum Schaffner und schaut konzentriert aus dem Türfenster auf die dahinfliegende Landschaft. Bald haben wir die französische Grenze überquert und werden in Cerbère ankommen. Neben mir steht ein Mädchen, das, etwas teilnahmslos, auf die vier bedeutenden Buchstaben der an der Wand angebrachten Frankreichkarte schaut.¹

Plötzlich hebt der stehengebliebene Schaffner mehrmals mit seinem tiefen Bass an zu sprechen. In lautem aber höflichen Ton, so dass es alle Umherstehenden und derjenige auf der Toilette hören können, ruft er: »Ihre Fahrkarte bitte, öffnen Sie die Tür!« »Votre billet s'il vous plaît, ouvrez la porte!« Doch die Tür wird nicht aufgemacht und seit nunmehr fünf Minuten wartet der Schaffner darauf. Er wird unruhig.

Welcher Zugfahrer, lieber Leser, dachte noch nicht nach über diese scheinbar einleuchtende Möglichkeit für unlautere Passagiere und Schwarzfahrer? Sich einfach den Fängen dieser wahrhaft widerlichen Schaffner und Kontrolleure durch ein wohlüberlegtes Einschließen in die Toilette zu entziehen! »Ihre Fahrkarte bitte, öffnen Sie die Tür!« schallt es wieder durch den engen Raum, dieses Mal wesentlich kräftiger. Man merkt deutlich, dass die ursprüngliche wohltemperierte Höflichkeit in der Stimme des Beamten einer deutlichen Gereiztheit gewichen ist. Aber immer noch kann man von außen das rote Schildchen unter dem Türgriff erkennen, das auf eine belegte Toilette hinweist. Der Schaffner fingert ungeduldig in seine breite Jackentasche und zieht ein großes Taschentuch heraus, mit dem er seine breite Stirn von den vielen Schweißperlen befreit. Dann greift er nervös in seine Diensttasche und nimmt sich ein Päckchen Gauloises heraus. Schnell hat er sich die erste Zigarette angesteckt; vielleicht raucht er nur, um besser mit seiner Nervosität fertig zu werden.

Es gibt unterschiedliche Passagiere. Einmal unterscheiden sie sich, wie schon gesagt, in ihrem Äußeren und in ihrer Nationalität. Dann kommt aber noch - und das fällt viel stärker ins Gewicht - ihre geteilte Einstellung zur Moral hinzu. Die einen warten brav in ihren Kabinen, bis der Schaffner ihre sauber aufbewahrten Karten kontrollieren kommt, und danach bleiben sie ebenso manierlich und bieder wie vorher in ihrem Abteil sitzen. Nur manchmal greifen sie vorsichtig in ihre ordentlich verstaute Reisetaschen, um sich ab und zu etwas zum Knabbern zu organisieren.

Die anderen lümmeln sich im Gang herum und zeigen dem ungeduldigen Schaffner nur nach deutlicher Aufforderung ihre Papiere. In den Kabinen sind sie, wie wir auf unserer Fahrt oft bemerkt hatten, nur in Anwesenheit des »bösen« Beamten besonders brav. Ist er einmal nicht in ihrer Nähe ist, wird dann des Öfteren - auch in sengender Hitze - zur Schnapsflasche oder Haschzigarette gegriffen.

»Ihre Fahrkarte, öffnen Sie die Tür!« Wieder dringen die Worte des Schaffners den Anwesenden ans Ohr. Das Mädchen schaut nun interessiert auf die kleine wei-

¹ SNCF - Société nationale des chemins de fer français. Auf Deutsch: Nationale Gesellschaft der französischen Eisenbahnen.

ße Tür. Der Junge starrt immer noch aus dem Türfenster. Mit der ursprünglichen Geiztheit und Nervosität in der tiefen Stimme des französischen Beamten scheint nun noch ein ängstlicher Unterton mitzuschwingen. Aber der Aufforderung des Schaffners wird nicht Folge geleistet. Die Tür bleibt geschlossen. Hilfesuchend schaut der kleine Mann den langen Korridor entlang, als erwartete er das Wiederkommen seines Kollegen, der ihn hier vor einiger Zeit verließ. Aber sein Kollege kommt nicht. Stattdessen bummeln ein paar Reisende, vielleicht Portugiesen, durch den kleinen Raum; von einem zum anderen Waggon tragen sie ihr Reisegepäck.

Der vornehme Herr, der diesmal in der Nähe des Mädchens steht, wird ruckartig gegen die Wand gedrückt. In der Luft liegt ein Geruch von verbranntem Gummi. Der wohltuende und kühlende Luftstrahl, der eben noch durch das Seitenfenster, das die beiden Spanier vor ein paar Minuten aufgemacht haben, zu uns hereinkam, wird ungemein schwächer. Das Mädchen hält sich mit ihren Händen beide Ohren zu. Auch der Spanier, der das Plaudern seines Landsmannes eben noch gut mitbekommen hat, würde, wenn er in meiner Nähe stünde, in diesem Augenblick kein Wort mehr verstehen. Metall auf Metall. Das durch das Bremsen erzeugte Quietschen der Räder erfüllt förmlich die ganze Bahnhofsvorhalle und den Innenraum des Zuges. Wir sind nun in Frankreich, in Cerbère.

Sogleich greift der Beamte, etwas zittrig, jedoch festentschlossen in seine Tasche und zieht einen Schlüsselbund heraus. Er bittet den vor der Toilette stehenden Jungen Platz zu machen, dann nähert er sich langsam der abgeschlossenen Toilettentür und nimmt sich einen Imbusschlüssel seines Schlüsselbundes. Bedächtig und vorsichtig schließt er von außen die Tür auf. Nun geht er einen Schritt zurück, als wollte er Anlauf nehmen, und tritt dann aggressiv gegen die Tür. Diese fällt daraufhin sofort zurück. Der Beamte reißt sich zusammen und schaut respektinflößend und erwartungsvoll in den kleinen Raum, doch die Kabine ist leer?!

Verdutzt und etwas ärgerlich, obwohl ihm eine gewisse Erleichterung deutlich anzusehen ist, schlägt er heftig die Tür zu und geht verlegen weiter. Das Mädchen schaut belustigt zur Seite. Ich kann mir ebenfalls ein gewisses Grinsen nicht verbeißen. Nur der Junge wusste, dass der geheimnisvolle Fremde in Wirklichkeit nicht existierte. Da der Schwabe direkt neben der Toilettentür auf seinem Rucksack saß, wurde er immer wieder, wenn es einen Passagier zum stillen Örtchen hinzog, in seiner wohltuenden Ruhe gestört. So entschloss er sich, dieses lästige Verhängnis auf elegante Art zu entledigen. Er schloss die offene Tür so ab, dass das schon erwähnte Schildchen unter dem Türgriff erscheint, und drückte die abgeschlossene Tür dann gewaltsam von außen zu. Weil das Schloss leicht defekt war, konnte auch die Tür mit hervorstehendem Schließriegel von außen einrasten.

Anmerkung des Autors

Diese Geschichte verfasste ich nach einem Erlebnis auf einer Inter-Rail Reise am 17. August 1981. Die auf einer Schreibmaschine geschriebene Fassung erschien im Juli 1982, in der 2. Ausgabe der Zeitschrift »Kopfsalat« des Hennefer Jugendzentrums. Einige kleinere Fehler habe ich in der vorliegenden Version behoben.

In der zweiten Hälfte der siebziger Jahre und Anfang der achtziger Jahre begeisterten mich vor allem Erzählungen von Jack London, Edgar Allan Poe, Mark Twain, Robert Louis Stevenson und Ambrose Bierce. Vergleichbare realistische, zuweilen auch fantastische Kurzgeschichten, die dennoch nicht mit Symbolen überladen waren, die eine deutliche Erzählstruktur aufwiesen, sich also nicht mit verschachtelten Sätzen in die Länge zogen, die fesselten und auch einen Schuss Humor oder Zynismus enthielten, fand ich bei deutschsprachigen Autoren weniger. Vielleicht lag dies auch einfach daran, dass deutsche Medien und Verlage, insbesondere das deutsche Fernsehen, mich zu dieser Zeit eher auf diese Autoren aufmerksam machten.

Im deutschen Fernsehen liefen in den siebziger Jahren einige Verfilmungen von Abenteuerromanen. Diese Romanverfilmungen waren zum Teil mit Elementen von Kurzgeschichten der jeweiligen Autoren angereichert. Der erstmals im Dezember 1971 ausgestrahlte Abenteuervierteiler *Der Seewolf* mit Raimund Harmstorf oder die 1975 gesendete Serie *Lockruf des Goldes* mit Rüdiger Bahr fußten auf Romanvorlagen und Erzählungen von Jack London; sie schilderten sehr realistisch das Streben nach Macht, Glück und gesellschaftlicher Anerkennung, den Kampf des Menschen mit den Elementen und mit einer teilweise feindlich gesinnten Umwelt. Weitere Abenteuerverfilmungen waren etwa *Zwei Jahre Ferien* (1974) nach Motiven von Jules Verne oder *Michael Strogoff* (1976) nach dem Roman *Der Kurier des Zaren* von Jules Verne. *Die Abenteuer des David Balfour* (1978) machten sich einige Erzählstränge von Robert Louis Stevenson zu eigen.

Bald schon verschlang ich alle möglichen Romane und Kurzgeschichten. Sie stachelten meine Fantasie an und den Wunsch, das Abenteuer zu suchen. Tatsächlich reiste ich in diesen Jahren oft mit Jugendgruppen ins Ausland, in die Berge und ans Meer, zunächst als Teilnehmer, später als Betreuer. 1981, noch nicht volljährig, fuhr ich mit fünf Freunden vier Wochen durch Europa: ohne Mobiltelefon und Koffer, mit Isomatte, Ruck- und Schlafsack. In diesem verbrachte ich in Barcelona einige Nächte vor dem Hauptbahnhof. Von meinen Freunden, die sich lieber an der portugiesischen Algarve sonnten, hatte ich mich abgesetzt und schlief nun neben anderen Trampnern, die ebenfalls per Interrail unterwegs waren. Schon früher schrieb ich Erzählungen; nach dieser Reise wollte ich auch etwas veröffentlichen. Einige Aufsätze und eine weitere Kurzgeschichte erschienen in der Zeitschrift »Kopfsalat«. Doch die individuellen und gesellschaftlichen Weichenstellungen erlaubten es mir in den achtziger Jahren nicht, weiter auf diesen Geleisen zu fahren.

Die meisten Menschen möchten gerne erzählen, wenn jemand Interesse zeigt oder aufmerksam zuhört. Vielleicht sollten Deutschlernende erst einmal die Geschichten finden, die für sie spannend sind, einerlei, in welcher Sprache sie geschrieben sind? Auch im eigenen Leben lassen sich ungewöhnliche oder berichtenswerte Geschichten finden. Literaturverfilmungen können auf wesentliche Erzählungen, auf mögliche Vorlagen, aufmerksam machen. Was könnte noch zum Erzählen anregen? Der zwanglose, spielerische Umgang mit der Sprache. In vielen Menschen steckt die Lust am Basteln. Sie wollen verschiedene Lösungen ausprobieren, sie suchen nach der geeigneten Handlung und dem passenden Ausdruck. So entsteht aus bunten Bausteinen und Motiven eine Erzählung.

Rezensionen

Zehn Leben, nicht nur unter Tage Im Band *Glück auf!* kommen koreanische Bergarbeiter in Deutschland zu Wort

Jan Creutzenberg

In der über 100-jährigen Geschichte deutsch-koreanischer Beziehungen war die Anwerbung südkoreanischer »GastarbeiterInnen« durch die bundesdeutsche Regierung sicher der prägendste Einschnitt. Beginnend mit einer ersten Delegation von Bergarbeitern im Dezember 1963 kamen bis 1977 insgesamt fast 20.000 Koreaner und Koreanerinnen – meist Krankenschwestern bzw. -pflegerinnen – zum Arbeiten nach Deutschland. Trotz Anwerbestopp und zeitlich begrenzten Verträgen entschieden sich viele zu bleiben, gründeten Familien und wurden Teil einer koreanischen Community, die heute 40.000 Menschen umfasst. Zwar liegen einige wissenschaftliche Arbeiten zu unterschiedlichen Aspekten dieser Community vor, die mittlerweile in die dritte Generation reicht.¹ Über konkrete Erlebnisse der Beteiligten kann man gelegentlich in Interviews, Presseberichten oder Veranstaltungen von Organisationen wie dem Korea Verband e.V. erfahren. Nun liegen zehn Zeitzugeberberichte von ehemaligen Bergarbeitern, die in Deutschland geblieben sind und unterschiedlichste Wege eingeschlagen haben, erstmals in Buchform vor.

Der Band *Glück auf!* ist Ergebnis eines Forschungsprojektes, das Professor You Jae Lee, Leiter der Abteilung für Koreanistik an der Universität Tübingen, im Vorfeld des 50. Jubiläums des Anwerbevertrages 2012 durchführte. Als Herausgeber führt Lee in der informativen Einleitung in die Thematik ein, legt den methodischen Ansatz des Projektes dar und liefert einige erste Ergebnisse, die sich aus der Zusammenschau ergeben. Ziel war, ein möglichst breites Spektrum an Erfahrungen zu zeigen, auch wenn Repräsentativität bei der Auswahl der Interviewpartner nicht angestrebt wurde – neun von zehn sind bekennende Christen und fast die Hälfte hat im Vietnamkrieg gekämpft (4 von 10). Mag die Auswahl auch nicht repräsentativ sein, so lassen sich doch einige Verallgemeinerungen treffen: Das Leben in Korea, das die Migranten »verpassten«, beurteilen die meisten trotz gewaltiger Fortschritte eher negativ, gleichzeitig ist ein Gefühl der Stagnation in Deutschland verbreitet und einige schließen eine Rückkehr am Lebensabend nicht aus. Da die meisten Bergarbeiter sehr jung und ohne viel Berufserfahrung nach Deutschland gekommen waren, eröffneten sich für einen Karrierewechsel – schon aus gesundheitlichen Gründen in vielen Fällen

¹ Empfehlenswert ist etwa Martin Hyuns quellenreiche Dissertation »Die koreanischen Arbeitsmigranten in Deutschland«, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn 2018, online verfügbar unter <https://hdl.handle.net/20.500.11811/7449>.

unvermeidlich – verschiedene Möglichkeiten, aber auch Schwierigkeiten. Die Heirat mit einer koreanischen Krankenschwester/-pflegerin bot etwa die Gelegenheit, den Aufenthalt auch nach Vertragsende zu verlängern, was in vielen Fällen zu Doppelverdienerhaushalten führte, die so in Südkorea in den 70er-Jahren nur schwer vorstellbar gewesen wären.

Die folgenden zehn Texte, alle etwa zwischen 10 und 15 Seiten lang und mit einem Porträtfoto und biographischen Eckdaten eingeleitet, bieten dann detaillierte Erzählungen, zahlreiche Anekdoten und zum Teil überraschende Wendungen im Werdegang der Personen, die weit über die Arbeit in der Zeche hinausgehen. Zwar erfährt man auch viel über die Atmosphäre unter Tage, über Konflikte und Gesten der Solidarität zwischen den Kumpeln aus Deutschland, Korea und anderen Ländern, sowie über die bürokratischen Hürden, die den Alltag in den 60ern und 70ern bestimmten. Doch dank des »lebensgeschichtlichen« Ansatzes umfassen die Kapitel auch das Leben in Korea, den Anwerbe- und Ausbildungsprozess sowie die Zeit nach Jobwechsel oder Frührente. Bieten die ersten Absätze historische Einblicke in die Situation Südkoreas vor bzw. während des wirtschaftlichen Aufschwunges (zu dem die Bergarbeiter und Krankenschwestern maßgeblich beigetragen haben), so weist die Zeit nach dem Arbeitsleben im Bergbau interessante Insiderinformationen über die Anfangszeit der koreanischen Community in Deutschland auf, von politischem Engagement zu individuellen Karrierewegen. Wenn auch die Titel, die jedem der zehn Protagonisten zugeordnet sind – etwa *Der Patriot*, *Der Musiker* oder *Der Zufriedene* – etwas einschränkend wirken, so sind die Texte selbst voller individueller Details und bieten trotz ihrer Kürze nachvollziehbare Charakterisierungen.

Die Texte basieren auf mehrstündigen Interviews, die auf Koreanisch geführt, dann redigiert, verdichtet und ins Deutsche übersetzt wurden, letzteres zum Teil auch in Zusammenarbeit mit Studierenden der Koreanistik. Als Form der *oral history* orientieren sich die Texte stilistisch an gesprochener Sprache, was manchmal zu Wiederholungen führt, den Lesefluss jedoch nicht stört. Indem individuellen Gepflogenheiten Raum gegeben wird, unterläuft diese Schreibweise gleichzeitig vorherrschende Mythen, etwa die von EinwandererInnen aus Asien als *model minority*, welche harte Durchsetzungs- und Aneignungsprozesse mit dem Ergebnis der »gelungenen Integration« überschreibt. Neben ihrer erinnerungspolitischen Relevanz sind die Texte auch voll von interessanten Anekdoten, vieles, was so noch nicht schwarz auf weiß zu lesen war und zum Nachfragen animiert. Für weiterführende Recherchen ist hilfreich, dass die Namen von erwähnten Institutionen in ihrer offiziellen Bezeichnung (im Falle von koreanischen Institutionen die englische) erscheinen.

Glück auf! ist informativ und lesenswert, als wissenschaftliche Quellensammlung wie als Anthologie über die koreanische Diaspora wertvoll und somit für alle empfehlenswert, die an koreanisch-deutschen Beziehungen Interesse haben. Vor allem die Porträtfotos von Dong-ha Choe, welche die zehn Porträtierten in selbstgewählter

Umgebung zeigen, geben dem Band etwas von einem Memorial-Projekt (tatsächlich sind zwei Teilnehmer mittlerweile verstorben). Ob im Garten oder Wohnzimmer, vor dem Haus oder am Schreibtisch, leger gekleidet oder im Anzug, die zehn Personen werden als Individuen ernst genommen, gleichzeitig wird ihre Erfahrung zum Teil einer gemeinsamen, diversen Geschichte. Einzig ein technisches Problem, nämlich die schlechte Druckqualität einiger Seiten, stört etwas bei der Lektüre.

Lee, You Jae (Hg.): *Glück Auf! Lebensgeschichten koreanischer Bergarbeiter in Deutschland* (Tübinger Reihe für Koreastudien, Bd. 4). München: ludicium 2021. ISBN 978-3-86205-563-0. 209 Seiten, 10 farbige Abb., EUR 20,00.

Berichte zu Seminaren & Tagungen

Was ist und warum betreibt man Übersetzungskritik? Bericht über das Internationale Symposium zum 30. Gründungstag des Instituts für Übersetzungsforschung zur deutschen und koreanischen Literatur

Edeltrud Kim

Das internationale Symposium zum 30. Geburtstag des Instituts für Übersetzungsforschung zur deutschen und koreanischen Literatur fand am 24. September 2022 an der Seoul National University statt. Es war die 29. Jahrestagung des Instituts und wurde in Zusammenarbeit mit dem Institut für deutschsprachige Kultur und Literatur an der SNU und mit Unterstützung der National Research Foundation of Korea durchgeführt. Es weist drei Charakteristika auf.

Als Jubiläumssymposium versuchte es, auf der Tradition des Instituts für Übersetzungsforschung zur deutschen und koreanischen Literatur aufbauend, mögliche Wege für die zukünftige Entwicklung des Instituts aufzuzeigen. Als Byong-Ock Kim (†) dieses Institut 1992 als Stiftung gründete, war dies, wie Frau Prof. Dr. Yun-Young Choi, die derzeitige Leiterin, in ihrer Einladung zum Symposium schrieb, »ein bahnbrechendes Ereignis für die koreanische Germanistik, weil er damit die Initialzündung dafür gab, dass die Bedeutung des Übersetzens und der Übersetzungsforschung für die koreanische Germanistik als Fremdsprachenphilologie sowie die Notwendigkeit einer wissenschaftlich fundierten Übersetzungskritik zu einem wesentlichen Bestandteil der fachinternen Diskurse wurde.«

Das in Anlehnung an das Thema »Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?« von Schillers Jenaer Antrittsvorlesung von 1789 formulierte Rahmenthema des Symposiums schlägt einen Bogen von den Absichtserklärungen des Gründers zum gegenwärtigen großen Projekt *Übersetzungsdatenbank deutschsprachiger Literatur in Korea sowie Übersetzungskritik*, UeDeKo abgekürzt, das das Institut für Übersetzungsforschung zur deutschen und koreanischen Literatur und das Institut für deutschsprachige Kultur und Literatur an der SNU gefördert von der National Research Foundation of Korea seit 2019 gemeinsam durchführen.¹ Die Erstellung der Datenbank, die alle koreanischen Übersetzungen deutschsprachiger literarischer Texte auflisten soll, beruht auf intensiver Sammeltätigkeit und auf der Expertise von Fachkräften in der digitalen Bibliotheks- und Archivarbeit. Die wissenschaftliche Herausforderung des Projekts für die koreanischen GermanistInnen,

¹ Genauere Erklärungen zu dem Projekt sowie den Link zu der koreanischen Datenbank, an der ständig weitergearbeitet wird, findet man auf der zweisprachigen Homepage des Instituts www.kodetrans.or.kr

die daran mitarbeiten, ist die Übersetzungskritik. Ihren Fragen ist daher das Jubiläumssymposium gewidmet. Es schließt damit auch an die Tagung *Übersetzungskritik als Literaturkritik* von 2018 an. In der Auseinandersetzung mit den vielfältigen wissenschaftstheoretischen Fragestellungen zur Übersetzungskritik sowie in der Problematik der praktischen Anwendung theoretischer Erkenntnisse in dem jeweiligen übersetzungskritischen Text liegen auch zukünftige Aufgabenfelder des Instituts.

Der Tradition des Instituts für Übersetzungsforschung entsprechend fand die Jubiläumstagung als internationales Symposium statt. 1996 hatte es das erste internationale Symposium gegeben, das das Institut in Eigenregie durchgeführt hatte und zu dem Referierende und Teilnehmende aus China, Japan, Korea und Deutschland eingeladen worden waren. Weitere internationale Tagungen in diesem Rahmen folgten alle zwei oder drei Jahre. Durch die Corona-Pandemie wurde diese Tradition unterbrochen und es war eine große Freude für alle, dass wir sie in diesem Jahr wiederaufnehmen und vor Ort tagen konnten. Dieses Mal referierten außer der Institutsleiterin Referierende aus Deutschland, Japan und Indien hier in Seoul und ein chinesischer Germanist referierte über Zoom.

Wie üblich begann das Symposium mit Grußworten, und weil wir den 30. Geburtstag des Instituts feierten, kamen Gratulationen dazu:

Yun-Young Choi	Leiterin des Instituts für Übersetzungsforschung zur deutschen und koreanischen Literatur
Taehwan Kim	Leiter des Forschungsinstituts für deutschsprachige Kultur und Literatur der Seoul National University
Hyo Hwan Kwak	Leiter des koreanischen Instituts für literarische Übersetzung (KLTI)
Clemens Treter	Leiter des Goethe-Instituts Ostasien in Seoul
Enno Aufderheide	Generalsekretär der Alexander von Humboldt-Stiftung (übersandt)
Wolfgang Rechenhofer	Kulturreferent der deutschen Botschaft Seoul (übersandt)
Edeltrud Kim	Vorsitzende des Stiftungsrates des Instituts für Übersetzungsforschung zur deutschen und koreanischen Literatur

Nach den Grußworten wurde ein kurzes Video gezeigt, das einen Überblick über die Geschichte des Instituts gab.

Beim wissenschaftlichen Teil des Symposiums wurden fünf Referate gehalten: Das erste Referat hielt **Frau Prof. Dr. Yun-Young Choi** von der Seoul National University zu dem Thema *Übersetzungskritik: eine Form der Literaturkritik? Im koreanischen Kontext betrachtet*. Wie das Thema schon andeutet, hat Frau Choi die Frage nach Wesen und Aufgabe der Übersetzungskritik im Zusammenhang mit der besonderen koreanischen Situation behandelt. Sie ging dabei von den Absichten Byong-Ock Kims

bei der Institutsgründung aus, reflektierte die Besonderheiten der Übersetzungsgeschichte Koreas, deren Beginn durch die japanische Kolonialzeit geprägt war, und beleuchtete dann die Diskussionen der Mitarbeiter am UeDeKo-Projekt, die für die Erstellung von Übersetzungskritiken zu besonders wichtigen oder besonders oft übersetzten Werken verantwortlich sind. Dabei betonte sie, dass es bei der Übersetzungskritik nicht darum gehe, Übersetzungsfehler zu kritisieren, sondern dass jede Übersetzung wie ein individuelles literarisches Werk betrachtet werden müsse, wobei es vor allem darum gehe, zu beleuchten, ob und wie der fremdkulturelle Text in eine der Zielkultur angemessene Form gebracht worden sei, ohne seinen Inhalt zu verfälschen und ohne mehr von seiner spezifischen Atmosphäre preiszugeben als unumgänglich ist. Übersetzungen und Übersetzungskritiken sind zudem zeitbedingt, sie unterliegen, so betonte Frau Choi, dem Wandel in Gesellschaft und Kultur und müssen daher auch immer wieder neu verfasst werden.

Das zweite Referat hielt **Frau Prof. Dr. Dilek Dizdar**. Frau Dizdar ist keine Germanistin, sondern eine Translationswissenschaftlerin. Sie ist Professorin im Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft in Germersheim, der zur Johannes-Gutenberg-Universität Mainz gehört. Ihr Thema lautete: *Übersetzungskritik als erfinderische Lektüre und produktive Irritationen am Beispiel von türkischen Wittgenstein-Übersetzungen*. Frau Dizdar hat Probleme der Übersetzung in eine Zielsprache aus einem ganz anderen Kulturbereich nicht an literarischen Texten, sondern an einem philosophischen Text erläutert, weil es gerade bei Übersetzungen hoch angesehener philosophischer Texte eine Tendenz zum Festhalten an kanonisierten Fassungen gebe, die die interpretatorische und sprachliche Freiheit der ÜbersetzerInnen beschränke, während die Translationswissenschaft davon ausgeht, dass die Translate in der aufnehmenden Sprache einen eigenständigen Status haben, der auch selbstreferentielle Strukturen aufweist. Die Schwierigkeiten, die die sprachphilosophischen Texte Wittgensteins bei der Übersetzung ins Türkische bereiten, hat Frau Dizdar anschaulich erläutert und dabei gezeigt, dass durch eine erfinderische Lektüre auch bei sprachlich bedingten starken linguistischen Abweichungen in der Übersetzung eine Kohärenz des Inhalts oder der philosophischen Gedanken erhalten bleiben kann.

Die Nachmittagssitzung begann mit dem Referat von Herrn **Prof. Dr. Hiroaki Sekiguchi**. Herr Sekiguchi ist Professor für Germanistik und Komparatistik an der Meiji University in Tokyo. Sein Thema lautete: »*Wundgelesenes*« – *Dichtung und Übersetzung von Yoko Tawada und Paul Celan. Übersetzungskritische Betrachtungen*. Herr Sekiguchi hat uns zuerst berichtet, wie die japanisch-deutsche Schriftstellerin Yoko Tawada das Werk Celans kennengelernt hat und wie sie sich auch wissenschaftlich mit ihm befasst hat. Danach hat er uns, ausgehend von seiner eigenen Übersetzung von Tawadas Roman »Paul Celan und der chinesische Engel«, der 2020 erschienen ist, aufgezeigt, welche Probleme und Lösungen es bei der Übersetzung von Celan-Texten und von Tawadas Roman ins Japanische gibt. Diese Ausführungen waren sehr inter-

essant. Sie zeigt, dass im Japanischen durch die Verwendung verschiedener chinesischer Zeichen, die aber gemeinsame Elemente haben, Textstrukturen entstehen, die im Deutschen nicht sichtbar sind, interpretatorisch aber möglich wären. Da Tawadas Celan-Roman viele Angaben enthält, die japanischen Lesern völlig unbekannt sind, und auch viele Celan-Texte zitiert, hat Herr Sekigucki auch das Problem der Anmerkungen bei literarischen Texten angesprochen. Er hält sie als Verständnishilfen für notwendig. Zum Schluss seines Vortrags hat er eine Übersetzung aus Celans Nachlass von einem Gedicht von Emily Dickinson dem Original gegenübergestellt, aus der eine Seelenverwandtschaft der beiden zu spüren ist.

Auf das japanische Beispiel folgte ein Beitrag aus Indien. Frau **Prof. Dr. Swati Acharya** lehrt im Fachbereich German im Department of Foreign Languages an der Savitribai Phule Pune University (vormals University of Pune). Ihr Thema lautet: *Übersetzungskritik als Schmelztiegel der Literatur- und Kulturkritik?* Frau Acharya geht in ihrem Referat von der post-kolonialen Perspektive und von kulturwissenschaftlichen Fragestellungen aus, die den früheren, rein sprachlichen Blick auf das Übersetzen abgelöst haben. Im sog. »cultural turn« sieht sie die Schnittstelle zwischen einer textorientierten Kulturwissenschaft und einer kulturorientierten Übersetzungswissenschaft. Das Problem, wie man Übersetzungskritik zu machen habe, versucht sie durch die Antwort auf die Frage, warum man übersetzen solle, zu beleuchten. Dabei geht sie von kulturwissenschaftlichen Prämissen aus und betont, dass sowohl Originalwerk als auch Übersetzung in bestimmten soziopolitischen und kulturellen Verhältnissen entstehen und von diesen mitgeprägt werden. In diesem Zusammenhang kommt den ÜbersetzerInnen als den Akteuren im kulturellen Transfer eben auch eine besondere Bedeutung zu, denn sie sind es, die die vielschichtigen Überlagerungen der interkulturellen Differenzen managen müssen. Sie sollten »konfliktbewusste Vermittler und cultural brokers« sein (Bachmann-Medick). Für Frau Acharya bekommt die Übersetzungsfrage dadurch noch eine besondere Brisanz, dass sie aus einem Land stammt, in dem Mehrsprachigkeit die Regel ist und Sprachregelungen bzw. die Frage, in welche Sprache wer was übersetzen soll oder darf, immer auch politische Dimensionen hat. Diese politische Dimension der Übersetzung gilt aber auch international, denn, darauf wies die Referentin abschließend hin, Übersetzungen, die zwar der Kulturvermittlung dienen wollen, haben gleichzeitig auch die Macht, durch die Wahl der Texte und die Art des Übersetzens Bilder fremder Kulturen zu konstruieren, die vor allem den Bedürfnissen des Ziellandes Rechnung tragen und dadurch gerade die sog. kleinen Kulturen marginalisieren.

Dem Referat aus China konnten wir coronabedingt nur über Zoom folgen. Herr **Prof. Dr. Shuangzhi Li** lehrt an der Fudan University in Shanghai und führte in seinem Referat eine uns bislang nicht bekannte Welt der Übersetzungskritik vor Augen. Sein Thema: *Außerinstitutionelle Übersetzungskritik im chinesischen Internet: Dynamik und Problematik*. Nach einem kurzen Überblick über die Geschichte des Übersetzens

in China stellte Herr Li uns einige Aspekte der Übersetzungskritik im heutigen China vor. Es gibt dort zwei Bereiche. Zum einen sind es Wissenschaftler, Übersetzer und Literaturkritiker, die einen Platz in der akademischen Welt oder im Literaturbetrieb haben, zum anderen sind es Laien ohne literaturwissenschaftliche Bildung, die ihre Eindrücke nach der Lektüre von Übersetzungen im Internet zum Teil recht kritisch wiedergeben. Diese außerinstitutionelle Übersetzungskritik ist inzwischen in China im Literaturbetrieb sehr mächtig geworden. Da solche Beiträge meist anonym verfasst werden, ist auch nicht auszuschließen, dass Verlage zwecks Umsatzsteigerung oder zum Nachteil der Konkurrenz ihrerseits Kritiken ins Internet stellen lassen. Als ein besonderes Beispiel stellt Herr Li die Internetseite Douban vor, die 2005 gegründet wurde und als kulturell anspruchsvolles Netzwerk gilt, das gerade bei jungen gebildeten Leuten beliebt ist. Diese Seite hat auch ein Forum für Übersetzungen. Die Douban-Seite ist inzwischen ein fester Bestandteil des Kunstbetriebs geworden. Auch hier mischen sich professionelle und laienhafte Einträge, auch hier sind nach Lis Meinung Manipulationen nicht auszuschließen, aber er hält es doch für einen Vorteil, dass es ein solches Organ gibt, auf dem die Diskussion über Übersetzungen in einer breiteren Öffentlichkeit möglich ist.

Auf jedes Referat folgte direkt eine kleine Diskussionsrunde von 15 Minuten, die in der Regel dazu genutzt wurde, freundlich nach Ergänzungen oder Erklärungen zu fragen oder koreanische Beispiele hinzuzufügen. Insgesamt herrschte während des Symposiums eine kollegiale, ja familiäre Stimmung. Und die ganze Veranstaltung hat eine sehr positive Resonanz gefunden.

Auf das Symposium folgte noch die Verleihung des Simone-Übersetzerpreises und aus Anlass des 30. Geburtstages des Instituts die Verleihung von drei Sonderpreisen für übersetzerische Leistungen. Der Simone-Preis ging an Hong Bae Lim für das Werk *Was ist Aufklärung?* mit Texten von Kant und anderen Philosophen. Die Sonderpreise erhielten In Hi Ahn und Sung Kwang Hong für zahlreiche wichtige Übersetzungen ins Koreanische und Sun-Hi Kim für Übersetzungen ins Deutsche. Die ganze Veranstaltung schloss mit einem festlichen Abendessen, gegeben vom Sponsor des Simone-Übersetzerpreises, Herrn Direktor Eun Kwan (Kenny) Park von der Simone Acc. Ltd.

Die Proceedings des Symposiums werden in nicht allzu ferner Zukunft über einen Link von der koreanischen Seite der Homepage aus in digitalisierter Form abrufbar sein. Eine zur Drucklegung überarbeitete Fassung der Referate wird in einer späteren Nummer der Zeitschrift des *Instituts für deutschsprachige Kultur und Literatur an der SNU* erscheinen.

Zum Schluss möchte ich noch einen Hinweis hinzufügen. Das Institut für Übersetzungsforschung zur deutschen und koreanischen Literatur hat in mehrjähriger Arbeit ein neues koreanisch-deutsches Wörterbuch erarbeitet. Unter dem Namen *Se-*

on *Gwang Koreanisch-Deutsches Wörterbuch* (선광한독사전)² ist dieses Wörterbuch auf der wohl allen bekannten Wörterbuchplattform von NAVER bei German benutzbar unter: <https://dict.naver.com/dekodict/>. Das Wörterbuch ist aber auch weiterhin von unserer Homepage aus www.kodetrans.or.kr zu benutzen. Dort ist jeder Artikel wie eine Buchseite zu lesen und die Beispiele sind jeweils den Bedeutungsvarianten zugeordnet.



² Seon Gwang [善光] ist der Künstlername, den Byong-Ock Kim bei seinen Kalligraphien benutzt hat. Er setzt sich aus den chinesischen Zeichen für das »Gute« und für »Glanz« oder »leuchten« zusammen. Seon Gwang wurde auf Wunsch vieler Mitarbeiter an dem Wörterbuchprojekt für das Wörterbuch gewählt, weil das Projekt auf die Initiative von Byong-Ock Kim zurückgeht und auch weitgehend von ihm finanziert wurde.

Bericht zum »Internationalen Symposium zur DaF-Didaktik« mit dem Thema »Auditive Medien im DaF-Unterricht«

Christian Horn

Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus sieben Ländern widmeten sich beim 12. »Internationalen Symposium zur DaF-Didaktik« am 22. Oktober 2022 dem Thema »Auditive Medien im DaF-Unterricht«. Zu der Veranstaltung, die online durchgeführt wurde, hatte wieder das Veranstalterteam Christian Horn und Monika Moravkova von der Hankuk University of Foreign Studies eingeladen.

Auditive Medien gehören zu den regelmäßig im DaF-Unterricht genutzten Medien. Sie können für unterschiedliche Zwecke im Unterricht eingesetzt werden, etwa zum Training der Aussprache, zur Schulung des Hörverständnisses oder auch zum Setzen von Kommunikationsanlässen. Darüber hinaus können auditive Medien im Rahmen einer Lehr-Lernaktivität auch selbst von den Lernenden unter produktivem Einsatz ihrer Deutschkenntnisse erstellt werden. Dazu bietet sich zum Beispiel die Projektarbeit an, im Rahmen derer die Lernenden, je nach ihren Kompetenzen, Aufgaben von vorbereitenden Tätigkeiten bis hin zur Finalisierung des auditiven Projektprodukts übernehmen.

Eine Auswahl dieser Themen wurde von den drei Referentinnen und Referenten des Symposiums jeweils in einem Block vorgestellt und im Rahmen eines ausgiebigen Diskussionsteils weiter gemeinsam erörtert. Nach einer anfänglichen gemeinsamen Kaffeerunde zum Wiedersehen und Kennenlernen, widmete sich **Gayeon Choi**, Korea University, im ersten Beitrag dem Titel »Mit Youtube: Auditives Spielen und Lernen von Wortschatz«. Sie zeigte, wie sie Geräusche aus Videos etwa bei Youtube auswählt, herunterlädt und in ihren Lehr-Lern-Aktivitäten für didaktische Zwecke einsetzt. So sollten die Lernenden bei einer Aufgabe etwa auf das Vorspielen von ausgewählten Geräuschen (etwa Wasserrauschen) hin ihre damit verbundenen Assoziationen nennen, zum Beispiel »das Wasser« oder »die Spülmaschine«. Die Referentin illustrierte am Beispiel des Geräusches eines koreanischen Türschlosses, das in der Regel mit einem Code statt, wie in Deutschland, mit einem Schlüssel entsichert wird, auch, wie mit Geräuschen auf unterschiedliche Gegebenheiten in Kultur, Natur oder genutzter Technik hingewiesen werden kann. Die anschließende Diskussion im Plenum brachte zahlreiche weitere Ideen hervor, die im Unterricht verfolgt werden könnten, etwa eine systematischere Auseinandersetzung zu der Frage »Wie klingt Deutschland?«, »Wie klingt Korea?«, ebenso aber auch Überlegungen zu der Frage, wie Geräusche als Kommunikationsanlässe genutzt oder als Ausgangspunkt für fantasievolle schriftliche Texte genutzt werden könnten.

Mit »Podcasts im Fremdsprachenunterricht: Potential, Anwendungsbereiche und praktische Umsetzung« setzte sich der zweite Beitrag auseinander, der von **Mareike Schmidt**, DAAD-Lektorin an der University of Auckland, vorgestellt wurde. Sie erläuterte zunächst, was Podcasts kennzeichnet und welche Potenziale diese für den Einsatz im DaF-Unterricht bieten. Im Anschluss berichtete sie von einem Unterrichtsprojekt, das sie mit ihren Studierenden als Pilotprojekt durchgeführt hatte. Im Rahmen dieses Projekts erstellten die Lernenden selbst einen, allerdings unveröffentlichten, Podcast, der sich aus verschiedenen Episoden zusammensetzte. Dafür erarbeiteten die Studierenden die Projektskizze, recherchierten die entsprechenden Inhalte, entwickelten einen Gesprächsleitfaden, verfassten die Texte, übten deren Aussprache, zeichneten die Texte schließlich auf und schnitten und unterlegten sie mit Musik. Zum Schluss fertigten sie eine Aufnahmedokumentation an. Die Referentin berichtete von sehr guten Erfahrungen mit diesem Projekt im Unterricht, für das die Studierenden sich sehr begeistert und motiviert engagiert hätten. Auch hier wies die anschließende Diskussion auf weiteres Potenzial des Podcast-Ansatzes hin. So wurde zum Beispiel die Idee geäußert, ganze Themenkomplexe von Studierenden in einzelnen Gruppen zu bearbeiten und dann als Podcast zu veröffentlichen.

Im dritten Beitrag präsentierte **Gunther Dietz** von der Universität Augsburg »Authentische Hörmaterialien im DaF-Unterricht – Szenarien und Übungsformate einer alternativen fremdsprachlichen Hörverstehensdidaktik«. Dabei wies er zunächst auf die Herausforderungen auditiven Sprachverstehens für Sprachlernende hin, zeigte dann Schwächen der traditionellen Hörverstehensdidaktik auf und erläuterte anschließend ein Konzept zu Mikrohörübungen auf Basis von authentischen Hörmaterialien. Diese Übungen richten sich auf das Verständnis kleiner und kleinster sprachlicher Elemente von Hörtexten (etwa auf das genaue Heraushören von Wörtern oder die Aussprache einzelner Phoneme in bestimmten lautlichen Kontexten) und trainieren durch den Fokus auf die Mikroebene und mehrfaches Präsentieren der Textpassagen dabei das Hörverstehen im Detail. Im Anschluss an den Impulsvortrag konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Gruppenarbeit Mikrohörübungen auf Basis von bestehenden Hörtexten selbst gestalten und ausprobieren; die Ergebnisse wurden schließlich im Plenum zusammengetragen und diskutiert.

Sowohl die Gespräche im Anschluss an die einzelnen Vorträge als auch der allgemeine Diskussionsteil im letzten Block des Symposiums zeigten deutlich die zahlreichen Potenziale und Variationsmöglichkeiten auf, die mit auditiven Medien im DaF-Unterricht verbunden sind und die weit über die mit Lehrbüchern mitgelieferten Medien und damit verbundene Aufgaben und Übungen hinausgehen. In ihren verschiedenen Facetten können sie zur Entwicklung unterschiedlicher sprachlicher und landeskundlicher Kompetenzen beitragen und dabei äußerst inspirierend eingesetzt werden.

Zum Schluss sei den Referentinnen und Referenten noch einmal herzlich für ihre Beiträge und Impulse sowie allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern für die vielen Ideen, Anregungen und den ergiebigen Austausch herzlich gedankt.

Über die Lektoren-Vereinigung Korea

Unsere Ziele

- Ansprechpartner und fachlicher Repräsentant für deutschsprachige Lektorinnen und Lektoren in Korea
- Gelegenheiten zur fachlichen Weiterentwicklung im Bereich DaF geben
- Gelegenheiten zur Diskussion von Methoden und Inhalten des DaF-Unterrichts in Korea schaffen
- 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 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: <https://www.lvk-info.org>
- Überweisen Sie den Mitgliedsbeitrag von 20 000 Won (oder 20 Euro) auf die auf der Website angegebene Bankverbindung.

Autorenangaben

Chris Schneider: M.A. in Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tätigkeiten als Leitung der Außenstelle Gwangju des Goethe-Institut Korea, interkultureller Jugendgruppenleiter, als Hilfswissenschaftler in diversen Forschungsprojekten an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und Lehrkraft mit Schülern, Studenten und Berufstätigen. Seit 2021 Assistenzprofessor an der Korea-Universität in Seoul. Forschungsinteressen: Fremdsprachendidaktik, *Game Based Learning*, Dramapädagogik, Mediendidaktik, Berufsorientierter Deutschunterricht, interkulturelles Lernen, projektorientiertes Lernen.

Steffen Hannig: Studium der Neueren deutschen Literatur, Linguistik und Religionswissenschaft an der Freien Universität Berlin. Promoviert bei Prof. Dr. Peter-André Alt (FU Berlin) mit einer Arbeit zu »Dionysos im expressionistischen Jahrzehnt«. 2013-2019 DAAD-Lektor an der Keimyung University in Daegu. Seit 2019 Assistant Professor am Department of German der Hankuk University of Foreign Studies in Seoul.

Thomas Schwarz: Studium der Fächer Deutsch und Geschichte, Erstes und Zweites Staatsexamen, promoviert mit einer Arbeit über den österreichischen Expressionisten Robert Müller, DAAD-Lektorate in Korea (Keimyung University, Daegu) und Indien (University of Pune, Jawaharlal Nehru University in New Delhi), Lehrbeauftragter an der Humboldt- und an der Freien Universität Berlin. 2013-2018 an der Rikkyo University in Tokyo (Germanistik), 2018-2020 Lehrtätigkeit in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache und Germanistik / German studies an der University of Tokyo (Komaba).

Anja Scherpinski: Associate Professor an der Germanistikabteilung der Hankuk Universität für Fremdsprachen (HUFS) in Seoul, beschäftigt sich gern mit dem Thema »Film im DaF-Unterricht«.

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.

Thomas Kuklinski-Rhee, Ph. D.: hat die M.A.-Lizenz zum Philosophieren und unterrichtet seit zwanzig Jahren DaF an Schulen, Universitäten und Privatinstitutionen in Südkorea, seit 2018 als Assistenzprofessor an der HUFS in Seoul.

Euigwan Kim: hat das Bachelorstudium der Germanistik an den staatlichen Universitäten in Mokpo und Cheongju mit verschiedenen Schwerpunkten sowie einem Auslandssemester in Berlin abgeschlossen. Seit Mitte Februar 2021 ist er für die Arbeitsbereiche PASCH und Bildungs-kooperation Deutsch Ostasien am Goethe-Institut Korea tätig.

Sonja Bettermann: studiert Deutsch als Zeit- und Fremdsprache und English Studies an der Universität Bonn. Im Zeitraum zwischen Oktober und Dezember 2022 macht sie ein dreimonatiges Praktikum in der Sprachabteilung am Goethe-Institut Korea.

Marc Herbermann: unterrichtet seit März 2015 Deutsch und deutsche Landeskunde an der Kyonggi Universität in Suwon. In Deutschland tätig in der Erwachsenenbildung, als Lehrbeauftragter, Journalist und Sozialwissenschaftler.

Jan Creutzenberg: Theaterwissenschaftler, Promotion an der Freien Universität Berlin, seit 2018 Assistant Professor an der Ewha Womans University, Dramenübersetzung, Forschungsinteressen: Gegenwartstheater, traditionelle koreanische Aufführungskünste (bes. Pansori), koreanisch-deutscher Kulturaustausch, Blog: www.seoulstages.wordpress.com

Edeltrud Kim: Im Dez. 1939 geb. in Duisburg, Studium der Germanistik und Geschichte für das Lehramt am Gymnasium in München und Bonn, Schuldienst in Berlin und NRW, zuletzt in Bonn als Oberstudienrätin. Von Sept. 1975 bis Feb. 1980 DAAD-Lektorin an der SNU, von März 1980 bis zur Pensionierung im Feb. 2005 Professorin für DaF an der Ewha Womans University. Seit 2006 Mitglied in der Redaktion für das neue koreanisch-deutsche Wörterbuch des Instituts für Übersetzungsforschung zur deutschen und koreanischen Literatur, seit 2015 Vorsitzende des Stiftungsrats dieses Instituts. Außerdem in Zusammenarbeit mit Kim Sun-Hi Übersetzung mehrerer Werke der koreanischen Literatur ins Deutsche. Für die Übersetzung des Romans *Vögel* von Oh Jung-Hee wurde uns 2003 der Daesan Literaturpreis in der Sparte Übersetzung verliehen. In Deutschland hat dieses Werk ebenfalls 2003 den Literaturpreis in Frankfurt gewonnen. Seit Nov. 2019 Ehrenbürgerin von 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.

Hinweise für Autorinnen und Autoren

Die *DaF-Szene Korea* betrachtet sich als Plattform für den fachlichen Austausch zwischen Unterrichtenden im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Sie wird vor allem in Korea und Deutschland gelesen und an zahlreiche Germanistikabteilungen an koreanischen und deutschen Universitäten versandt sowie seit 2004 in der Deutschen Nationalbibliothek archiviert. Neben der Printausgabe ist sie auch auf der Website der LVK (<https://www.lvk-info.org>) als PDF verfügbar.

Die *DaF-Szene Korea* erscheint zweimal jährlich zu wechselnden Themenschwerpunkten, die sich auf das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache beziehen, wobei die Unterrichtsbedingungen in der ostasiatischen Region im Fokus stehen. Außerdem werden neue Entwicklungen im Bereich der Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaft in Hinblick auf ihre Bedeutung für Deutsch als Fremdsprache diskutiert.

Neben dem jeweiligen Schwerpunktthema umfassen die Rubriken auch »Fachtexte zu anderen Themen«, »Forum«, »Rezensionen & Filmbesprechungen« und »Seminare & Tagungen«. Die Sprache der Beiträge ist i. d. R. Deutsch.

Eingegangene Beiträge werden stets von zwei Gegenlesenden unabhängig voneinander auf sprachliche Korrektheit und Angemessenheit überprüft und in Bezug auf inhaltliche Schlüssigkeit kommentiert. Die Anmerkungen der Gegenlesenden sollten von den Beitragenden als kollegiales Feedback zur Optimierung des Manuskriptes verstanden werden.

Wir bitten bei der Erstellung der Beiträge um Stil und Ausdrucksweise in fachlich angemessener Art. Für den Inhalt der einzelnen Texte sind die jeweils benannten Autorinnen und Autoren verantwortlich. Er spiegelt nicht zwangsläufig die Meinung der Herausgeber wider.

Bitte senden Sie Ihr Manuskript per E-Mail an: kontakt@lvk-info.org

Wir bitten um folgende Gestaltung Ihrer Texte:

- Verwenden Sie bitte das Dateiformat DOC(X) oder RTF.
- Bitte senden Sie Ihre Manuskripte möglichst unformatiert.
- Bei Beiträgen ab vier Seiten sollte dem Text eine knappe deutschsprachige Zusammenfassung wesentlicher Inhaltspunkte oder Ziele des Beitrags vorangestellt werden.
- Sämtliche Abbildungen wie Fotos, Screenshots, Grafiken etc. sollten nochmals separat in einer eigenen Datei mit einer Auflösung ab 300 dpi beigefügt werden, z.B. als JPG oder TIF.
- Abbildungen sollten durchnummeriert sowie knapp betitelt werden.
- Für die Einhaltung der urheberrechtlichen Bestimmungen sind die Beitragenden selbst verantwortlich.
- Sämtliche Literaturhinweise sind als Kurzbelege in Klammern zu setzen, z.B. (Müller 2021, 123).

- Fußnoten sollten lediglich für ergänzende, den Lesefluss möglicherweise störende Informationen genutzt werden; nicht für ausführliche Zitationen.
- Bitte fassen Sie alle Literaturangaben am Ende des Beitrags alphabetisch zusammen. In Bezug auf Struktur der Literaturliste sowie Zitierweise orientieren wir uns an etablierten Richtlinien wie *Modern Language Association* (MLA) oder *American Psychological Association* (APA).

Konkrete Hinweise für das Erstellen der Beiträge sowie Beispiele für Zitierweisen finden Sie auf unserer Webseite unter <https://lvk-info.org/daf-szene/hinweise-fuer-beitragende/>

Kontakte

DAAD-Informationszentrum Südkorea

Dr. Hokyong Rhee (이호경), Leiter

☎ (02) 3785 0657

✉ hokyong.rhee@daad.or.kr

🌐 <https://www.daad.or.kr>

Goethe-Institut Seoul

Sonja Stoll, Leiterin der

Spracharbeit Region Ostasien

☎ (02) 2021-2800

✉ sonja.stoll@goethe.de

🌐 <https://www.goethe.de/korea>

Deutsche Botschaft Seoul

Wolfgang Rechenhofer, Leiter des

Kultur-, Rechts- und Konsularreferats

☎ (02) 748-4117

✉ ku-1@seou.diplo.de

Heike Siebeneicher-Kwon, Kulturreferat

☎ (02) 748-4120

✉ ku-10@seou.diplo.de

🌐 <http://www.seoul.diplo.de>

Schweizerische Botschaft Seoul

Suna Kim, Kulturabteilung

☎ (02) 3704-4757

✉ suna.kim@eda.admin.ch

🌐 <https://www.eda.admin.ch/seoul>

Österreichische Botschaft Seoul

☎ (02) 732-9071

✉ seoul-ob@bmeia.gv.at

🌐 <https://www.bmeia.gv.at/oeb-seoul>

DAAD-Außenstelle Tokyo

Dr. Manuela Sato-Prinz

☎ +81 (3) 3582-5962

✉ lekt@daad.jp.com

Koreanische Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF, 한국독일어교육학회)

Seongcheol Park (박성철), Vorsitzender

✉ kgdaf2015@gmail.com

🌐 <http://www.kgdaf.or.kr>

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

Yeonsuk Chae (채연숙), Vorsitzende

☎ (053) 950-5838

✉ chaeyes@knu.ac.kr

🌐 <http://www.kgd.or.kr>

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

Jeongyoung Kim (김정용), Vorsitzender

✉ jyfaust@snu.ac.kr

🌐 <http://dugerman.or.kr>

Koreanische Gesellschaft für Germanistik (KGG, 한국독어독문학회)

Yeung-don Roh (노영돈), Vorsitzender

✉ kgg@kggerman.or.kr

🌐 <http://kggerman.or.kr>

Koreanischer Deutschlehrer-Verband (KDV, 한국독일어교사회)

Sung-Young Lee (이성영), Vorsitzende

☎ 010 2289 3630

✉ wiebitte@icloud.com

🌐 <http://www.kdv.or.kr>

DAAD Bonn

Arpe Caspary, Referent für das

Ortslektorenprogramm

☎ +49 (228) 882-650

✉ ortslektoren@daad.de

🌐 <https://www.daad.de/ortslektoren>

Impressum

Herausgeber: Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK e. V.)
Postanschrift: M. Adelhoefer, Zabel-Krüger-Damm 192, 13469 Berlin
und
Lektoren-Vereinigung Korea (LVK)
Postanschrift: Songpa-gu, Samjeon-ro 4-gil 17, 05593 Seoul

Vorstand FALK

Mathias Adelhoefer (Geschäftsführer)
Christina Youn-Arnoldi (stv. Geschäftsführerin)
chrisarnoldi@hotmail.com

Vorstand LVK

Iris Brose
Frank Grünert
Thomas Kuklinski-Rhee
Michael Menke
Anja Scherpinski
Marcus Stein
kontakt@lvk-info.org

Webseite der LVK: <https://www.lvk-info.org>
Redaktion: Iris Brose, Frank Grünert, Thomas Kuklinski-Rhee, Roman Lach,
Anja Scherpinski, Chris Schneider
Layout & Coverdesign: Monika Moravkova, das Cover wurde mit Ressourcen von
Freepik.com erstellt.
Anzeigen: Michael Menke
Bankverbindung Korea: Kto.: 795-21-0072-726 (Kookmin Bank, Michael Menke)
Bankverbindung Deutschland: IBAN: DE89 1007 0024 0410 8106 00
BIC: DEUTDE33HAN30 (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: **10. April 2023**

Der Druck der *DaF-Szene Korea* wird finanziell unterstützt von der



Botschaft
der Bundesrepublik Deutschland
Seoul

☛ Wir danken unseren Anzeigekunden für die gute Zusammenarbeit. ☛