



# Einsatz visueller Medien im DaF-Unterricht

Herausgegeben von

Freunde und Arbeitskreis der Kulturreisereisenbildung Korea (FKR e.V. / Berlin)  
und der Kulturreisereisenbildung Korea (e.V. / Seoul)

**Nr. 35, Mai 2012**

ISSN 1868-8881

DaF-Szene Korea Nr. 35

**„Einsatz visueller Medien im DaF-Unterricht“**

herausgegeben von



**FREUNDES- UND ARBEITSKREIS  
DER LEKTOREN-VEREINIGUNG KOREA  
FALK E. V.**

---

und



Berlin & Seoul, Mai 2012

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit Genehmigung der Autoren

ISSN 1860-4463

# Inhaltsverzeichnis

*Michael Menke* Vorwort ... 4

## **Einsatz visueller Medien im DaF-Unterricht**

*Reinhold Rauh* Die Verstehensfähigkeiten koreanischer Studenten bei der Rezeption von deutschen Spielfilmen ... 6

*Nils Reschke* Auf Heimatsuche – Heimatfilme im Unterricht ... 19

*Michael Menke* Film und Drehbuch im Unterricht: „Das Leben der Anderen“ ... 33

*Anne Frenzke-Shim* Funktionen von Bildern im fremdsprachlichen Unterricht ... 40

*Rudolf Weinmann* Visuelles Deutsch: Erfindungen im DaF-Unterricht ... 53

*Marc Herbermann* Vom Vokabelheft zum Lernen mit einer Lernkartei-Software ... 55

## **Forum**

*Bok Ja Cheon-  
Kostrzewa /  
Frank Kostrzewa* Konjunktionen im deutsch-koreanischen Sprachvergleich ... 62

## **Die literarische Ecke**

*Friedhelm Bertulies* *So viele Trottel auf einem Haufen*, Wolfgang Herrndorfs "Sand" ... 69

*Friedhelm Bertulies* *Die Glaubwürdigkeit der Täuschung*, Antje Rávic Strubel: „Sturz der Tage in die Nacht“ ... 71

*Iris Brose* Eugen Ruge: In Zeiten des abnehmenden Lichts ... 73

*Sandra Linn* Emine Sevgi Özdamar: Mutterzunge ... 75

*W. Günther Rohr* *So müsste man schreiben, still, kühl, absichtslos.* Klaus Modick: Sunset ... 78

<i>W. Günther Rohr</i>	<i>So ist halt das Leben – es geht weiter</i> - Wolfgang Ruge: Gelobtes Land. Meine Jahre in Stalins Sowjetunion	... 81
<i>Alexander Steinhof</i>	Zafer Şenocak, Deutschsein. Eine Aufklärungsschrift	... 84
<i>Simon Wagenschütz</i>	<i>No Future.</i> „Der fremde Freund“ reloaded	... 86
<b>Seminare und Tagungen</b>		
<i>Thomas Schwarz</i>	FALK, Koreanischer Filmabend	... 88
<i>Maximilian Hillenblink</i>	Kurzbericht zur KGG-Tagung an der Pusan National University	... 89
<i>Marcus Stein</i>	„Aktuelle Aspekte des DaF-Unterrichts in Korea“ - 14. Internationales Symposium der Koreanischen Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF)	... 90
<i>LVK</i>	„Einsatz visueller Medien im DaF-Unterricht“, Programm des Lektorentreffens am 26. / 27. Mai in Busan	... 94
<b>Diverses</b>		
	Autorenverzeichnis	... 95
	Kontakte	... 97
	Impressum	... 98

# Vorwort

*Michael Menke*

Weit stärker als beispielsweise in Deutschland steht in Korea die Nutzung von Medien im privaten wie im beruflichen Sektor im Vordergrund. Man holt sich alle wichtigen Informationen auf den Computer oder auf sein Smartphone, und mittlerweile ist auch der Filmkonsum fest mit dem Internetbereich verbunden, d.h., Herr Kim sieht sich seine Lieblingsserie nicht mehr zum bestimmten Zeitpunkt im Fernsehen an, sondern betrachtet sie wann und wo er will mit den ihm zur Verfügung stehenden internettauglichen Medien.

Auch unsere Studenten oder Schüler sind es gewohnt, in großem Maße ihr Lernverhalten auf diese visuellen Medien auszurichten. Vorbei sind die Zeiten, in denen der Lehrer, das Buch und die Tafel alles waren, und wer vor einigen Wochen den Vortrag von Prof. Hermann Funk über neue Medien im DaF-Unterricht gehört hat, der wird begreifen, dass CD-Rom, DVD, Website und Smartphone-Apps mittlerweile selbstverständlich zum DaF-Unterricht dazugehören.

Auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Fremdsprachen geht in seinen „Kann-Beschreibungen“ darauf ein, auf welchem Niveau ein Lerner Radio, Film oder Fernsehen verstehen kann.

Wir haben die Themen und Aufsätze dieses Heftes nicht nur auf Film oder Video beschränkt, sondern versucht, allgemeine visuelle Aspekte im DaF-Unterricht anhand einiger Beispiele vorzustellen oder zu verdeutlichen.

Es gibt natürlich weit mehr, und auch einige Webseiten, die umfangreiche Zusammenfassungen oder Linksammlungen zu dem Thema anbieten, z.B.

[http://wiki.zum.de/Filme\\_und\\_Videos\\_im\\_DaF-Unterricht](http://wiki.zum.de/Filme_und_Videos_im_DaF-Unterricht)

oder auch konkrete Projekte (hier beispielsweise zum Film „Die Mörder sind unter uns“)

<http://www.gfl-journal.de/1-2007/moeller.pdf>

Allgemein zum visuellen Lernen:

[http://www.die-bonn.de/visual/deutsch/materialien/methods\\_of\\_visual\\_learning\\_de.pdf](http://www.die-bonn.de/visual/deutsch/materialien/methods_of_visual_learning_de.pdf)

Wie immer werden einige der hier veröffentlichten Texte auch als Referat auf unserem Lektorentreffen in Busan vorgetragen, und wie immer spannt sich der inhaltliche Bogen dieser DaF-Szene weiter. Neben Berichten zu anderen Seminaren und weiteren DaF-bezogenen Texten finden Sie wieder unsere „Literarische Ecke“. Kolleginnen und Kollegen stellen ihre (aktuellen) Lieblingsbücher vor, es ist geplant später dazu auch einen didaktischen Aspekt hinzufügen.

# Die Verstehensfähigkeiten koreanischer Studenten bei der Rezeption von deutschen Spielfilmen\*

Eine empirische Untersuchung

*Reinhold Rauh*

## I. Einleitung

In den letzten Jahren hat sich durch Initiativen von Institutionen (DAAD, Goethe-Institut etc.), durch akademische Fachpublikationen und –forschungen<sup>1</sup>, schließlich auch durch die diversen Angebote des populären Bildungs-Fernsehens<sup>2</sup> immer mehr der Trend verstärkt, im Fremdsprachenunterricht Spielfilme einzusetzen. Etwa an angelsächsischen Universitäten sind im Fach Germanistik die German film studies<sup>3</sup> fest etabliert, und an vielen dieser Universitäten gibt es hochrangige Experten zur Geschichte des deutschen Films<sup>4</sup>. Aber auch in den europäischen Nachbarländern nimmt die Anzahl insbesondere von Didaktisierungen deutscher Spielfilme zu<sup>5</sup>. Als Argument für dieses Vorgehen wird angegeben, dass Filme im alltäglichen Leben der Lerner stark verwurzelt seien und insofern verstärktes Interesse wecken würden<sup>6</sup> oder dass die visuelle Komponente das Erlernen des Sprachlichen besonders befördern würde<sup>7</sup>.

Nun gibt es in letzter Zeit auch immer mehr Stimmen, die für den Einsatz von Spielfilmen im DaF-Unterricht in Ländern werben, die von der deutschen Kultur und Sprache sehr weit ent-

---

\* Dieser Aufsatz wurde 2011/2012 von der Chosun-Universität Gwangju gefördert.

<sup>1</sup> Sehr gut ist dieser Trend aus der im Internet verfügbaren Bibliographie von Günter Burger, „Spielfilme im Fremdsprachenunterricht“, zu ersehen, wo für das Jahr 1970 ein einziger Eintrag zu finden ist, für das Jahr 2008 dann aber zweiundsechzig, 2009 sechsundfünfzig und 2010 fünfundvierzig (<http://www.fremdsprache-und-spielfilm.de/filme.htm>).

<sup>2</sup> In Korea gibt es, etwa beim Fernsehsender ebs, zahlreiche, populär aufbereitete Englisch-Sprachkurse (früher auch Deutsch-Sprachkurse), in denen anhand von Filmausschnitten in die Fremdsprache eingeführt wird.

<sup>3</sup> Etwa das Kings College in London, die University of Pittsburgh, die Yale University, um nur ganz wenige zu nennen, bieten sorgfältig entwickelte German Film Studies im Graduate und Undergraduate-Bereich.

<sup>4</sup> Vgl. Anton Kaes: *From Hitler to Heimat. The return of history as film*, Harvard 1992, oder: Thomas Elsaesser. *Der Neue Deutsche Film*, übers. v. Reinhold Rauh, München 1994

<sup>5</sup> Vgl. etwa das medienpädagogische Projekt „Filmrucksack“, das mit Hilfe des Mailänder Goethe-Instituts entwickelt wurde. [http://filmrucksack.supsi.ch/frs/show\\_list.php](http://filmrucksack.supsi.ch/frs/show_list.php)

<sup>6</sup> Ballstaedt, Steffen-Peter: *Kognition und Wahrnehmung in der Informations- und Wissensgesellschaft. Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen für die Psyche*. In: Kübler, Hans-Dieter & Elling, Elmar (Hrsg.) (2004), *Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen*, Bonn 2004 (<http://www.bpb.de/files/HA65KC.pdf>)

<sup>7</sup> Harms, Michael: *TV is Quite a Big Party of my Life. Konsequenzen aus der Dominanz von Bildlichkeit im Lerneralltag für den Fremdsprachenunterricht in Großbritannien*. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 72, Regensburg 2005

fernt sind<sup>8</sup>, deren kulturelle Prägung und muttersprachlichen Eigenheiten also zusätzliche Hindernisse für das Verständnis deutscher Filme enthalten – wie etwa in Korea. Genau hier stellt sich nun die Frage, inwieweit Rezeptionsfähigkeiten von Sprachstudenten an einer üblichen koreanischen Universität vorhanden sind, um daraus sinnvoll einen Sprachunterricht entwickeln zu können.

Es geht also nicht darum, mit welchen didaktischen und pädagogischen Mitteln Filme im Fremdsprachen-Unterricht zu vermitteln sind<sup>9</sup>, sondern wie die Verständnisleistung speziell von koreanischen Universitäts-Studenten von deutschsprachigen Spielfilmen fundamental einzuschätzen ist. Daran lässt sich entscheiden, ob Filme überhaupt eingesetzt werden können. Erst wenn diese Entscheidung positiv ausfallen sollte, wäre in einem weiteren Schritt zu überlegen, welche didaktischen und pädagogischen Mittel dafür geeignet sind. Die Fragestellung ist allerdings weiter zu differenzieren.

Bisher war nur von „dem“ Film die Rede. Tatsächlich lassen sich zahlreiche unterschiedliche Filmsorten unterscheiden: Werbefilme, Videoclips, Dokumentarfilme, Nachrichtenf়ilme, abstrakte Filme, Videoinstallations-Filme etc. etc. Sie lassen sich am besten danach unterscheiden, ob sie dokumentarisch und deskriptiv oder fiktional und narrativ sind. Im DaF-Unterricht haben nun zumeist die fiktionalen und narrativen Filme den Vorzug, vermutlich weil sie über alle kulturellen und sprachlichen Unterschiede hinweg mehr an „allgemein menschlichen Schicksalen“ interessiert sind.

Auch für vorliegende Untersuchung sind fiktionale und narrative Filme der Hauptfokus, nur müssen sie gerade in Hinsicht auf die Verwendung im Sprachunterricht nochmals unterschieden werden.

Das im Film vorhandene sprachliche Material kann von äußerst geringen bis zu überwältigend vielen Anteilen variieren, also vom reinen Stummfilm bis zum reinen Sprechfilm. Ebenso können sehr lange und sehr kurze Filme die Aufmerksamkeit des Rezipienten ganz unterschiedlich fordern. Der Erfahrung nach ist auch von einer Koppelung der beiden Kriterien auszugehen: Kurze Filme setzen oft mehr auf kurze Dialoge, denen ausgeprägt visuelle Erzähl- und Darstellungsmethoden zugeordnet sind. Lange Filme tendieren zur Vorherrschaft des Drehbuchs und damit zu genuin literarisch-sprachlichen Erzählweisen.

So ist es für eine Untersuchung zum Verständnis von fremdsprachigen Filmen sinnvoll und fruchtbar, auch die Rezeption dieser verschiedenen Filmsorten zu berücksichtigen.

## **II. Eine Untersuchung zur Verständnisleistung koreanischer Studenten von deutschen Spielfilmen**

### **1. Filmauswahl**

Für einen Test der Verständnisfähigkeiten koreanischer Studenten von deutschsprachigen Filmen wurden drei unterschiedliche Filme eingesetzt:

---

<sup>8</sup> Tristan Lay; Film und Video im Fremdsprachenunterricht. Eine empirisch quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschstudium Taiwans. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14:1, 2009, 107-153

<sup>9</sup> Vgl. Schwerdtfeger, Inge Christine: Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin, München 1989, oder Rauh, Reinhold (2007), Zur Relevanz der Kombination von Sprache und Bild im Fremdsprachenunterricht, In: Koreanische Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.), Deutsch als Fremdsprache in Korea 2007/20, 403-424

a) *Dufte* von Ingo Rasper mit 10 Minuten Länge aus dem Jahr 2001. Der Film erzählt vom Schmuggeln von Bohnen-Kaffee im Jahr 1951 per Eisenbahn vom kapitalistischen West-Berlin ins kommunistische Leipzig. Der Plot des Kurzfilmes besteht darin, dass der erst denunziatorisch erscheinende alte Herr sich als guter Mensch entpuppt, der die Zöllner im Zug mit seinem (sprachlichen) Handeln ausgetrickst hat.

Der Film lebt sehr von paralinguistischen Varianten, also Blicken, Gesten oder Mimik. Die gesprochene Sprache ist für das Verständnis wichtig, aber reduziert.

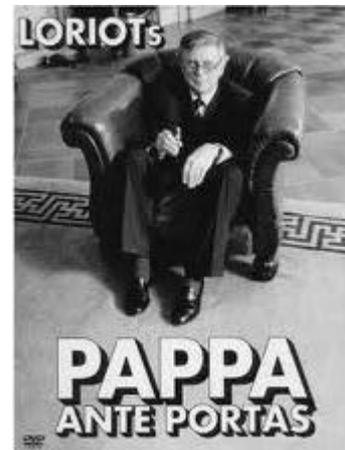
b) *Lola rennt* von Tom Tykwer aus dem Jahre 1998. Der 81-minütige Film erzählt in drei Varianten, wie Lola ihrem Freund Manni helfen will, in 20 Minuten 100000 Mark für die Übergabe an einen Drogen-Dealer zur Verfügung zu stellen. In der ersten Variante bekommt Lola



von ihrem Vater kein Geld, hilft dann Manni bei einem Überfall auf einen Supermarkt und wird schließlich von der Polizei erschossen. In der zweiten Variante erpresst Lola ihren eigenen Vater, bekommt auch das Geld, aber Manni wird bei der Übergabe von einem Auto getötet. In der dritten Variante gewinnt Lola 100000 Mark in einem Casino. Der Vater wird bei einem Unfall schwer verletzt. Manni hat zum Happy-End auch seine ihm gestohlenen 100000 Mark wieder bekommen. Der Film setzt sehr auf optische

Schauwerte und den Einsatz der Musik. Die gesprochene Sprache ist wichtig, aber reduziert. Durch die Dreiteilung des Films in jeweils ungefähr 20 Minuten nähert sich „Lola rennt“ dem Kurzfilm-Schema an.

c) *Pappa ante portas* von Loriot (= Vicco von Bülow). Der 84-minütige Komödien-Film war im Jahr 1991 der erfolgreichste deutsche Film in Deutschland. Es wird die Geschichte eines höheren Angestellten, Herr Lohse, erzählt, der wegen seiner übergroßen Gründlichkeit seine Arbeit verliert. Diese (typisch deutsche) Gründlichkeit setzt er dann auch in seinem Ruhestand zuhause ein, indem er z.B. statt einem Glas Senf gleich ein paar hundert kauft, weil er so Rabatt bekommen kann. Da er sich auch in kleinste Dinge, wie etwa das Reinigen der Betten, einmischen will, ist der Streit mit seiner Ehefrau vorprogrammiert. Der eskaliert, als seine Frau ihn fälschlicherweise des Ehebruchs mit einer Nachbarin verdächtigt. Im Finale findet sich das völlig zerstrittene Ehepaar mit ihren Verwandten in einem Restaurant am Meer wieder. Aber die Verhältnisse unter den Verwandten sind noch schlimmer als im Haus Lohse. Also kann es für beide doch nicht ganz so schlimm sein.



## 2. Testpersonen

Bei den Testpersonen handelte es sich um Deutsch-Studenten im dritten Studienjahr an der Chosun-Universität in Gwangju. Insgesamt 8 von 21 Studenten, die aber nicht bei jeder Filmvorführung vollzählig erschienen sind, hatte schon einen mehrwöchigen bis einjährigen Deutschland-Aufenthalt hinter sich und konnten dort ihre Sprachfähigkeiten praktizieren und vermutlich auch verbessern. Ihre Sprachfähigkeiten waren auf dem Niveau von B1 bis C2 einzuschätzen. Die anderen waren noch nie in Deutschland und eher auf dem Niveau A2 bis

B1 situiert. Es handelte sich m.E. mindestens um eine übliche, vermutlich eher überdurchschnittlich gute Gruppe von koreanischen Studenten.

### 3. Durchführung des Testes

Beim Test wurde folgenderweise vorgegangen:

a) Vorführung des jeweiligen Films ohne jegliche Voranweisungen oder Verständnishilfen.

b) Mit einem Fragebogen wurden unmittelbar nach Sehen des Films die jeweiligen Verständnisseleistungen der Studenten abgefragt. Dabei ging es nicht nur darum, mittels einer generellen Inhaltsangabe und detaillierten Fragen zu wichtigen Punkten der Filmerzählung die Verständnisseleistungen in der deutschen Sprache zu ermitteln. Da es möglicherweise sein könnte, dass der Film oder Teile des Films verstanden wurden, dies aber nicht auf Deutsch artikuliert werden konnte, wurde auch eine koreanische Inhaltsangabe verlangt. Mit der Übersetzung von ausgewählten Textpassagen aus dem Film ins Koreanische sollten im Detail Fremdsprachenkenntnisse, insbesondere das mit dem Hörverständnis korrelierte Leseverständnis, abgefragt werden.

Es ergaben sich also vier Teile:

- Fünf Detailfragen zum Film. Fragen und Antworten in deutscher Sprache.
- Kurze Inhaltsangabe des Films in deutscher Sprache.
- Kurze Inhaltsangabe des Films in koreanischer Sprache.
- Übersetzen eines kurzen deutschsprachigen Film-Dialogs ins Koreanische.

Zusätzlich wurde noch gefragt, ob der Film gefallen hat, also: ja oder nein.

Die Kategorien Gefallen vs. Nichtgefallen wurden eingeführt, weil ein fundamentales Gefallen auch eine gesteigerte Motivation vermuten lässt, sich im Sprachunterricht besser auf den Film einzulassen bzw. ihn möglichst ganz verstehen zu wollen - und vice versa. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch der informationstheoretische Befund, dass ein positives Geschmacksurteil mit dem Gesamt der erinnerten Informationen korreliert<sup>10</sup> – und vice versa. Das Geschmacksurteil wäre also ein weiteres Indiz für ein besseres oder schlechteres Filmverstehen.

c. Auswertung der Fragebögen. Die einzelnen Teile wurden von 1-3 bewertet, wobei 1 vollständiges Verstehen, 2 lückenhaftes Verstehen und 3 völliges Unverstehen anzeigt. Dabei ergaben sich auch Ab- und Aufrundungen und Zwischenwerte bis zu zwei Stellen hinter dem Komma.

Die Benotung der verschiedenen Teile von 1-3 und ein daraus abgeleiteter Durchschnittswert gaben allerdings nur ein grobes Bild. Wichtig waren auch detaillierte Einschätzungen, die aus dem Vergleich der verschiedenen Teile resultieren. Beispielsweise kann eine weniger gute oder bessere Inhaltsangabe auf Koreanisch anzeigen, dass der Film in Teilen oder im Ganzen verstanden wurde, während gleichzeitig eine schlechte Inhaltsangabe auf Deutsch anzeigt, dass die dafür erforderlichen sprachlichen Mittel fehlen. Ebenso deutet eine schlechte Übersetzung aus dem Deutschen ins Koreanische darauf hin, dass die sprachlichen Fremdsprachen-Kompetenzen schlecht entwickelt und das generelle (falsche oder richtige) Textverständnis möglicherweise nur aus visuellen Elementen erschlossen bzw. erraten wurde.

---

<sup>10</sup> Vgl. David E. Berlyne: *Aesthetics and Psychobiology*, New York 1971. Die Ergebnisse von Berlynes Untersuchungen wurden im Rahmen der ZDF-Zuschauerforschung in einen Test übernommen, in dem eruiert wurde, inwiefern eine positive Resonanz auf Videoclips mit einer höheren Anzahl von erinnerten Informationen korreliert ist. Vgl. Reinhold Rauh: *Videoclips, Bilderflut und audiovisuelle Geschichten*, in: *medien + erziehung*, 1985/4

## 2. Auswertung des Testes

### a) Auswertung des Verständnisses des Kurzfilms *Dufte*

Student	Detailfragen	Inhalt Deutsch	Inhalt Koreanisch	Übersetzung	Durchschnitt	Deutschland Aufenthalt	Gefallen
A	1,3	1	1	1	1,1	10 Monate	ja
B	1,3	2	1	2	1,6	1 Monat	ja
C	1	2	1	2	1,5	1 Monat	ja
D	1,5	1	1	1	1,1	2 Monate	ja
E	1,5	2	2	2	1,8	1 Woche	ja
F	1,8	1	2	2	1,7	1 Jahr	ja
G	1,2	1	1	2	1,3	1 Monat	ja
H	2	2	1	1	1,5	nein	ja
I	1,7	2	1	3	1,9	nein	ja
J	3	3	2	3	2,75	nein	nein
K	2	2	1	2	1,75	Nein	ja
L	3	3	2	3	2,75	Nein	nein
M	3	3	2	3	2,75	Nein	nein
N	2	2	2	2	2	Nein	ja
O	3	3	1	3	2,5	Nein	ja
P	2,3	3	3	3	2,8	Nein	nein
Q	2,2	3	3	3	2,8	nein	ja
R	1,3	3	1	2	1,8	Nein	ja
S	1,3	3	1	2	1,8	Nein	ja
T	abwesend						
U	abwesend						

Gesamtdurchschnitt: 1,95

Im Durchschnitt brachten es die 19 an der Vorführung von *Dufte* teilnehmenden Studenten auf den Wert 1,95. 6 Studenten mit Werten um 2,8 tendierten sehr stark zum Nichtverstehen. Die Studenten mit Deutschlandererfahrung, bei denen wahrscheinlich auch besseres Engagement voraussetzbar ist, lagen alle und zum Teil sehr deutlich unter dem Wert 2,0. Bei den Studenten A und D war sogar von einem fast vollkommenen Verstehen auszugehen.

Auffallend, aber auch erwartbar war, dass die koreanischen Inhaltsangaben in 11 Fällen besser bzw. exakter waren als die deutschen. In 7 Fällen waren sie gleich, in einem Fall war sogar die deutsche besser als die koreanische. Nur in zwei Fällen zeigte auch die koreanische Inhaltsangabe ein völliges Unverständnis an.

Das heißt, dass oft die sprachlichen Mittel fehlen, den Inhalt in der Fremdsprache adäquat auszudrücken, obwohl der allgemeine Filminhalt sogar sehr gut verstanden wurde. Signifikant wird das bei Student O, der den Film in koreanischer Sprache sehr gut wiedergeben konnte, in den anderen Bereichen aber völlig versagte.

Exakte Übersetzungen des deutschen Textes ins Koreanische gab es nur in drei Fällen. In allen anderen Fällen handelte es sich um eine fehlerhafte oder sehr fehlerhafte Übersetzung, wobei aber die koreanische Inhaltsangabe (in 11 Fällen) durchschnittlich bis sehr gut ausfallen konnte. Dies lässt den Schluss zu, dass ein Film auch nur mit teilweisem Wortverstehen global verstanden bzw. dieses Verstehen aus dem sinnvollen Kombinieren visueller und auditiver Textelemente entwickelt werden kann.

Auffallend ist auch, dass der Film nur 4 Studenten missfiel, die symptomatischerweise auch schlechtere Verständniswerte aufwiesen. Es kann also von einem recht hohen Motivations-Niveau ausgegangen werden, was zusammen mit dem Durchschnittswert und der Ergebnissen bei den Inhaltsangaben anzeigt, dass der Kurzfilm *Dufte* recht gut im Unterricht an koreanischen Universitäten einzusetzen ist. Es müsste auch auf Grund der zeitlichen Kürze und auf Grund des eher spärlich eingesetzten, sprachlichen Materials möglich sein, mit geeigneten Mitteln die Lücken zum Gesamtverständnis zu schließen.

Kurzfilme sind oft um Fingerübungen aus filmstudentischer Hand. Sie unterliegen wenig ökonomischen Zwängen, und können deshalb auch die Kamera viel freier gegenüber dem vorgefassten Drehbuch einsetzen. Dies und ihr mit wenigen Worten erfassbarer Inhalt unterstützt wahrscheinlich ihr Verständnis selbst in sehr deutsch-fremden Kulturen.

### c) Auswertung des Verständnisses von *Lola rennt*

Student	Detailfragen	Inhalt Koreanisch	Inhalt Deutsch	Übersetzung	Durchschnitt	Deutschland Aufenthalt	Gefallen
A	1,4	1,5	1	1	1,2	10 Monate	ja
B	1,4	1	3	1,5	1,7	1 Monat	ja
C	1,8	1	3	1,5	1,8	1 Monat	ja
D	1,2	1,5	1	2	1,4	2 Monate	ja
E	1,4	1	1	1	1,5	1 Woche	ja
F	1,4	1	1	1	1,1	1 Jahr	ja
G	1,2	3	1	1	1,5	1 Monat	ja

H	2	3	2	3	2,5	Nein	nein
I	1,8	2,5	3	3	2,6	Nein	nein
J	2,2	1	3	3	2,6	Nein	nein
K	1,2	2	1,5	1,5	1,55	Nein	ja
L	2	3	3	3	2,75	Nein	nein
M	3	2	3	3	2,75	Nein	ja
N	1,8	2	3	2	2,2	Nein	ja
O	1,8	2	3	3	2,45	Nein	ja
P	2,6	3	3	2,5	2,5	Nein	ja
Q	2,8	2	3	1,5	2,3	Nein	ja
R	1,4	1,5	1,5	1,5	1,5	Nein	ja
S	2	2	2	2	2	Nein	ja
T	1	1,5	1	1,5	1,25	1 Jahr	ja
U	2,4	2	2	2	2,1	Nein	ja

Gesamtdurchschnitt: 1,93

Im Durchschnitt brachten es die 21 an der Vorführung von *Lola rennt* teilnehmenden Studenten auf den Wert 1,93. 4 Studenten lagen über 2,5, was zeigt, dass sie sehr wenig vom Film verstanden haben. 10 Studenten brachten es auf Werte unter 2,0, wobei die meisten Studenten identisch waren mit jenen, die schon bei *Dufte* gute Werte aufwiesen. Bei Student F gab es eine deutliche Verbesserung, während Student I von 1,9 auf 2,6 abrutschte. Die einzelnen Studenten verstanden also den Film in etwa gleich gut oder schlecht wie schon *Dufte*. Bei vier Studenten, die um 1,2 lagen, ist davon auszugehen, dass sie den Film fast vollständig verstanden haben.

In 8 Fällen war die koreanische Inhaltsangabe besser als die deutsche, in 7 Fällen gleich und in 6 Fällen war die deutsche sogar besser als die koreanische. Für letzteres war vermutlich ausschlaggebend, dass diese Studenten mit der Verfassung der deutschen Inhaltsangabe – auf Nachfrage - ihre Pflicht als erfüllt ansahen.

Im übrigen handelt es sich bei den 10 mit 3 bewerteten, deutschen Inhaltsangaben offensichtlich um eine Kapitulation vor der gestellten Aufgabe: diese Studenten schrieben kein einziges Wort, weil sie die Aufgabe überforderte.

Exakte Übersetzungen gab es in vier Fällen, kleine mit 1,5 bewertete Fehler in 7 Fällen. Völlig fehlerhafte Übersetzungen lagen in 6 Fällen vor, was ebenfalls mit einem äußerst lückenhaften Gesamtverständnis korrelierte. Diese Fälle legen, wenn schon nicht den Schluss, so zumindest die Wahrscheinlichkeit nahe, dass längere Filme bei sehr mangelndem Sprachverständnis nicht mehr adäquat verstanden werden können.

Das Erstaunliche an *Lola rennt* ist aber, dass der 81–minütige Film im Gesamt-Durchschnitt fast genauso gut verstanden wurde wie der 10–minütige Kurzfilm *Dufte*.

Es ist davon auszugehen, dass im Deutschunterricht an koreanischen Universitäten mit diesem Film gute Resultate erzielt werden können - auch wenn das nicht für jeden einzelnen Studenten zutreffen muss. Auch weist wieder das Geschmacksurteil darauf hin: 17 Studenten gefiel der Film, nur 4 Studenten mit symptomatisch schlechtem Allgemeinverständnis gefiel er nicht. Die Lücken zum Gesamtverständnis sollten sich bei guter didaktischer Aufbereitung füllen lassen, bzw. das pädagogisch angeleitete Verständnis des Films könnte zur besseren Kompetenz im Deutschen führen.

Noch ein paar zusätzliche, über die empirische Untersuchung hinausgehende Überlegungen zu *Lola rennt*.

Der Film weist nicht nur für deutsche Verhältnisse eine ungewöhnliche Machart auf. Er setzt sehr stark auf visuelle Elemente. Spektakulär werden Zeichentrickelemente mit Realfilmelementen vermischt. Es gibt im Zeitraffer eingesetzte Flash-Forwards. Überhaupt hält der Film, was der Titel verspricht: Lola rennt. Die Motivation für ihr Rennen ist aus den dramatisch von Gesten, Lautstärke und Mimik unterstützten Dialogen leicht ableitbar.

Ebenso unterstützt die Dreiteilung des Films das Verstehen. Es handelt sich, wie gesagt, eher um drei in Nuancen und im Plot unterschiedene Kurzfilme, wobei die Rekurrenz und Differenz von Personen, Schauplätzen und Aktionen den Inhalt einprägsam machen.

Auch ist auf die Musik hinzuweisen, die im Techno-Rhythmus hilft, die einzelnen Einstellungen und Sequenzen zu spannend anzusehenden (drei) Geschichten zu verschweißen.

Dass *Lola rennt* sehr viel weniger textlastig und drehbuchartig ist als übliche deutsche Produktionen, auf die im folgenden einzugehen ist, hat aber damit zu tun, dass der Film hauptsächlich durch eine zum damaligen Zeit völlig neue, innovative Filmproduktionsfirma, *X-Filme*, produziert wurde. Im normalen deutschen Finanzierungssystem wäre ein Film wie *Lola rennt* vermutlich nicht zu realisieren gewesen, bzw. genau deshalb wurde auch *X-Filme* gegründet.

### c) Auswertung des Verständnisses von *Pappa ante portas*

Student	Detailfragen	Inhalt Koreanisch	Inhalt Deutsch	Übersetzung	Durchschnitt	Deutschland Aufenthalt	Gefallen
A	2,4	2	2	1	1,75	10 Monate	nein
B	3	3	3	1,5	2,6	1 Monat	nein
C	3	3	3	2	2,75	1 Monat	ja
D	3	2,5	2,5	1,5	2,4	2 Monate	nein
E	3	3	3	1	2,5	1 Woche	nein
F	2,4	2,5	2,5	1,5	2,2	1 Jahr	nein
G	3	3	3	1,5	2,6	1 Monat	nein
H	3	3	3	3	3,0	Nein	nein

I	3	2,5	3	2,5	2,75	Nein	nein
J	3	2,5	3	3	2,9	Nein	nein
K	3	3	3	1,5	2,6	Nein	nein
L	3	3	3	3	3,0	Nein	nein
M	abwesend						
N	3	3	3	1,5	2,6	Nein	nein
O	3	3	3	2	2,75	nein	nein
P	3	3	3	2,5	2,9	Nein	ja
Q	3	3	3	2	2,75	Nein	nein
S	abwesend						
T	2,2	2	2	1,5	1,9	1 Jahr	nein
U	3	3	3	2,5	2,9	Nein	nein

Gesamtdurchschnitt: 2,61

Im Durchschnitt brachten es die 20 an der Vorführung von *Pappa ante portas* teilnehmenden Studenten auf den Wert 2,61. 14 Studenten lagen über 2,5, was den Schluss nahe legt, dass sie sehr wenig vom Film verstanden haben. 4 Studenten brachten es auf Werte zwischen 2,0 und 2,5, was auf ein sehr lückenhaftes Verständnis hinweist. Bei 2 Studenten lagen die Werte bei knapp unter 2,0. Wiederum schnitten die Studenten, die schon *Lola rennt* und *Dufte* besser verstanden hatten, besser ab als der Rest, wenngleich die Werte knapp über oder unter 2,5 situiert waren.

Keine einzige (deutsche oder koreanische) Inhaltsangabe war korrekt bzw. akzeptabel. Der beste Wert lag in 2 Fällen bei 2,0. Die meisten anderen Studenten, insgesamt 13, lagen bei 3, konnten also weder auf Deutsch noch auf Koreanisch den Inhalt zusammenfassen bzw. hatten keinerlei Verständnis vom Film. In 5 Fällen gab es eine sehr lückenhafte deutsche und/oder koreanische Zusammenfassung des Inhalts. Zwei Studenten brachten es mit dem Wert 2,0 auf ein im mittleren Bereich angesiedeltes Verständnis.

Allein die Übersetzung vom Deutschen ins Koreanische führte zu besseren Werten in der Statistik. In 8 Fällen war die Übersetzung mit Werten von 2,5-3,0 unzureichend, wobei es sich meist um die gleichen Studenten handelte, die schon mit den anderen Übersetzungen für *Dufte* und *Lola rennt* Schwierigkeiten hatten. 10 Studenten lagen im Bereich 1,5-2,0, was auf ein passables Grammatik- und Wortverständnis hinweist. 2 Studenten konnten den Text sogar korrekt übersetzen. Die verschiedenen Übersetzungsleistungen legen den Schluss nahe, dass selbst bei Vorhandensein eines passablen Schriftdeutsch-Verständnisses - für das auch viel mehr Zeit aufgebracht werden kann als für die schnell gesprochenen Dialoge - Filme nicht notwendigerweise adäquat verstanden werden müssen, manchmal überhaupt nicht verstanden werden. Das zeigen am besten die Studenten K und N, die bei der Übersetzung auf 1,5 kamen, aber bei allen anderen Teilen mit dem Wert 3,0 völliges Unverständnis aufwiesen.

Beim Einsatz eines Filmes wie *Pappa ante portas* im Deutschunterricht an koreanischen Universitäten ist wahrscheinlich zu erwarten, dass die gegebenen Lücken zum Verständnis des Films zum Unüberbrückbaren tendieren. Ebenso zeigt die Tatsache, dass der Film nur bei 2 Studenten auf positives Interesse stieß, beim Rest auf Ablehnung, dass der Film vermutlich sehr motivationshemmend ist. Wenn Filme, wie der in Deutschland außerordentlich erfolgreiche Lorient-Film, im Unterricht verwendet werden sollten, ist mit Frustrationen auf Seiten des Lehrers und der Lerner zu rechnen.

Für das Unverständnis des Films *Pappa ante portas* bieten sich folgende Überlegungen an. Die Lorient-Komödie ist textlastig. Es ist für ausländische und noch dazu vom deutschen Sprachraum weit entfernte Rezipienten, wie es Koreaner sind, sehr schwer möglich, den Inhalt des Films zu erschließen. Es wird fast in jeder Einstellung gesprochen. Die Dominanz des Sprachlichen über das Sehende ist nicht nur, wie immer, qualitativ gegeben, sondern auch dessen Quantität behindert für normale koreanische Studenten die Rezeption des Films in sehr großem Ausmaß. Zum Verständnis des Films sind vermutlich Sprachfertigkeiten notwendig, die deutschen Muttersprachlern sehr nahe kommen müssen.

*Pappa ante portas* ist eine Komödie. Insofern erschwert der komische Filminhalt mehr noch als bei anderen Filmen die Rezeption von Fremdsprachlern. Für das Verständnis des manchmal doppelbödigen sprachlichen Inhalts und für das Verständnis der in diesem Fall sehr deutschen Ironie ist über das Sprachverständnis hinaus auch ein umfangreiches Kulturwissen notwendig. Dennoch ist dieser Film in seinem Aufbau nicht ungewöhnlich.

Filme beruhen bekanntlich auf Drehbüchern. Mehr noch: Das Drehbuch ist der Dreh- und Angelpunkt bei der Produktion von Filmen. Es macht die langwierigen und aufwändigen Arbeiten bis zur Beendigung einer Filmproduktion kontrollierbar. D.h. umgekehrt, dass Filme direkt aus dem manchmal sehr umfangreichen, sprachlichen Material, und das ist meistens der Dialog, entwickelt werden. „Gewöhnliche“ Spielfilme tendieren von Haus aus zur Textlastigkeit. Ohne umfangreiches Verständnis des sprachlichen Textes ist ein Filmverstehen kaum möglich.

Es ist zu vermuten, dass deutsche Filme noch mehr zur Textlastigkeit neigen als Filme anderer Provinienz. Allein schon das deutsche Film- und Kinosystem legt diesen Schluss nahe. In Deutschland existiert, anders als in USA oder auch Süd-Korea, keine eigenständige Kinoindustrie mehr. Filme entstehen hier über die Finanzierung verschiedener Förderungsgremien, wobei zumeist die Fernsehanstalten die wichtigste Rolle einnehmen. Ob nun ein Film förderungswürdig ist oder nicht, wird aber durch das Drehbuch entschieden. Und um es diesen sehr verschiedenen Entscheidungsträgern recht zu machen, muss aus dem Drehbuch sehr eindeutig hervorgehen, wie der Gesamtfilm auszusehen hat – was umgekehrt von einer sehr gesteigerten Abhängigkeit des Filmverstehens vom sprachlichen Text führt.

### **III. Zusammenfassung**

Aus dem Verständnis von insgesamt 22 koreanischen Studenten von drei deutschen Filmen kann nicht notwendigerweise auf die Disposition aller koreanischer Studenten geschlossen werden. Aber es lassen sich ein paar Feststellungen, Vermutungen und weiterführende Fragestellungen angeben.

a) Es ergibt sich die Feststellung, dass Studenten mit besseren Fremdsprachenkenntnissen Filme besser verstehen als die anderen. Im vorliegenden Fall waren die Studenten mit Deutschland-Erfahrung eindeutig im Vorteil.

Spielfilme erfordern im Normalfall möglichst komplette Kenntnisse der Grammatik und Lexik der darin gesprochenen Sprache, um die im Film vermittelte Erzählung kognitiv verstehen zu können. Semiotisch gesehen ist es beim audiovisuellen Medium Film so, dass Sprache

und filmisches Bild derart synthetisiert sind, dass die Sprache dem filmischen Bild hierarchisch übergeordnet ist. Das im sogenannten Off oder On Gesprochene konditioniert die Rezeption des tendenziell polysemischen Visuellen sowohl auf semantischer, pragmatischer wie syntaktischer Ebene.<sup>11</sup> Rein intuitiv und für die vorliegende Untersuchung höchst symptomatisch, ergibt sich das auch aus der Tatsache, dass für den Rezipienten Spielfilme in einer ihm unbekanntem Sprache im Normalfall völlig unverständlich sind.

Manchmal besteht in der DaF-Literatur immer noch die Tendenz, von einer sogenannten Filmsprache, Sprache der Bilder oder Sprache des Films (womöglich noch mit eigener Grammatik) oder von eigenständigen filmisch-visuellen Zeichen auszugehen<sup>12</sup>, die ausgerechnet im DaF-Unterricht auch noch zu lehren und zu lernen seien.

Diese Vorstellung mutet schon insofern merkwürdig an, da es im DaF-Unterricht selbstredend um Sprachvermittlung gehen sollte. Im weiteren ist sie auch in der Filmwissenschaft seit etwa 30 Jahren obsolet.<sup>13</sup> Dass sie zu Recht obsolet ist, zeigt sich auch allein schon bei vorliegender Untersuchung. Es gibt keine Filmsprache oder spezifisch filmisch-visuelle Zeichen, die eigenständig in der Lage wären, ein Teil- oder Gesamtverständnis zu fördern. Die Perzeption von Inhalt und Geschichte des Films wird einseitig durch die sprachlichen Fertigkeiten gesteuert. Allein durch das (zumeist) gesprochene Wort werden die dazu simultanen und/oder asynchronen Bildinhalte generiert, und so entstehen im polysemischen Bildraum eindeutige Bedeutungs-Sachverhalte.

Allerdings kann es gerade für die Fremdsprachenvermittlung bzw. für den Lerner aus einem vom Deutschen weit entfernten Sprachraum nützlich sein, wenn das gesprochene Wort redu-

---

<sup>11</sup> „Untersuchungen... die sich auf den fundamentalen sprachlich-bildlichen Aufbau von Filmen eingelassen haben, haben immer wieder darauf hingewiesen, dass Sprache dem Bild hierarchisch übergeordnet ist, d.h. dass das gesprochene Wort die Wahrnehmung des Visuellen semantisch, pragmatisch und syntaktisch steuert: Durch die Sprache wird festgelegt, auf welche semantische Einheit es im Bild ankommt, was auch immer schon zur sprachlichen Manipulation verleitet hat...; Sprache erzwingt durch den sie vorgegebenen point-of-view zu einer jeweils differenzierten Einstellung auf das zu Sehende; Sprache kann durch Verklammerung der Einstellungen filmische Kontinuität herstellen. Wenn im Film diese „natürliche“ Hierarchie gewahrt bleibt, ist der übliche Kinonaturalismus garantiert, potenzieren sich also Sprache und Bild. Verstöße gegen diese Hierarchie (also Modifikationen, Parallelitäten und Divergenzen) haben eine ästhetische Wirkung. Es scheint, als ob das Visuelle ebenso bedeutend oder noch bedeutender, jedenfalls vom Verbalen dissoziiert sei.

Eine differenzierte naturwissenschaftliche Klärung zur sprachlich-bildlichen Hierarchie, also zur Induktion visueller Reize zu verbalen Bedeutungen bzw. deren Deduktion, sind in den Forschungsergebnissen von Psychophysik, Psycholinguistik oder Sinnespsychologie ansatzweise gegeben bzw. zu erwarten...“ (Reinhold Rauh: Kommunikative und ästhetische Leistungen der Sprache im Film, in: Joachim-Felix Leonhardt / Hans-Werner Ludwig / Dietrich Schwarze (Hrsg.): Medienwissenschaft. Ein internationales Handbuch, Berlin / New York 2002, S.1835f.

Für die detaillierte Herleitung und Explizierung der sprachlich-bildlichen Hierarchie vgl. Rauh, Reinhold: Sprache und Film. Die Kombination von Wort und Bild im Spielfilm, Münster 1989, S.75-88

<sup>12</sup> Vgl. etwa Tristan Lay (2009), Film und Video im Fremdsprachenunterricht. Eine empirisch quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschstudium Taiwans. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14:1, S.134-137

<sup>13</sup> Etwa Metz hat schon 1972 die Frage nach einer Sprache des Films dahingehend aufgelöst, als er dessen durchaus nicht grammatisch regelhaften Codifikationen und Syntagmen in den Vordergrund gestellt hat. Vgl. Christian Metz: Sprache und Film, übers. v. M. Theune / A. Ros, Frankfurt 1972.

Gewiss gibt es in allen Filmen Regeln der Einstellungsgrößen, des point-of-view, der filmischen Syntaktik etc., wie sie in jeder Anleitung zur Filmanalyse nachzulesen sind. Dies sind aber keine grammatische Normen und können jederzeit experimentell verletzt werden. Gerade was die visuelle Reihe betrifft, produzieren diese Codifikationen auch keine eindeutige Bedeutung. Sie sind technische Mittel zur Illusionierung eines filmischen Raumes und einer filmischen Zeit. Sie sind – sieht man von ganz wenigen Ausnahmen ab, wie Slap-Stick-Filme, die sich der zirkensischen Pantomime bedienen - notwendige, jedoch keine hinreichenden Bedingungen zur Kommunikation von erzählerischer Bedeutung.

ziert ist. Zwar wird auch in diesem Fall das zu Sehende in seiner Bedeutung aus dem Verbalen deduziert: Für *Dufte* muss man z.B. wissen, dass es sich um Kaffee-Schmuggel handelt und dass dies in der DDR verboten war, wie es aus den Kommentaren und Dialogen hervorgeht; bei *Lola rennt* muss man z.B. von den Gesprächen der Protagonisten ausgehend wissen, dass Lola Manni innerhalb von 20 Minuten 100000 Mark besorgen muss.

Diese Dialoge und Kommentare müssen aber nicht ständig simultan zur visuellen Reihe laufen. Es kann genügen, sie prägnant und kurz einzusetzen. Dann kann scheinbar allein das filmische Bild die Atmosphäre der Angst im Zugabteil von *Dufte* erfahren lassen – weil sich Mimik und Gestik der Protagonisten auf den verbotenen Kaffee-Schmuggel und die Angst vor der damit implizierten Entdeckung beziehen lassen, obwohl Mimik und Gestik für sich gesehen nicht die Bedeutung „Angst“ signifizieren. Ebenso könnte das beständige Laufen von Lola sehr wohl allein vom Optischen ausgehend als Flucht, sportliche Tätigkeit oder Verfolgung interpretiert werden. Dass es tatsächlich darum geht, schnellstmöglich zu Manni zu kommen und ihm auf dem Weg dahin auch noch 100000 Mark zu besorgen, kann aber nur aus den gesprochenen Worten erschlossen werden. Die wenigen und einfachen Worte, die dafür im Film gebraucht werden, machen es aber in der Tat leichter, dass auch Rezipienten mit weniger Sprachfähigkeiten diese Handlung und die darin eingebetteten Schauwerte verstehen können.

Schließlich ist noch darauf hinzuweisen, dass offenbar auch die Modernität des Mediums, seine Verwurzelung im Alltag der Rezipienten, was oft als Argument für den Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht angegeben wird, keine Rolle spielt. Wenn der Film nicht oder nur schlecht verstanden wurde, dann missfiel er auch qualitativ.

b) Filme müssen nicht komplett sprachlich verstanden. Auch ein teilweises Verständnis ermöglicht ein (ebenso teilweises) Verstehen des Film bzw. in Kombination von Wort und Bild können Handlungsstränge erraten und vermutet werden.

Die Aufgabe des DaF-Unterrichts wäre es, genau diese Lücken zwischen Teilverstehen und Gesamtverstehen zu füllen. In dieser Hinsicht sind Filme auch hervorragende Mittel, eine Fremdsprache zu lehren und zu lernen, sofern die Lücken nicht zu groß sind.

c) Insbesondere bei *Lola rennt* zeigt sich, dass es große Verschiedenheiten im Verständnis von schriftlichen Texten und den im Film mündlich vorgetragenen und den Gesamthalt konstituierenden gibt. Selbst wenn die schriftlichen Texte, für deren Übersetzung auch viel mehr Zeit gegeben war, verstanden wurden, musste das nicht für die Film-Dialoge gelten. Dies könnte auch ein typisches Problem des institutionalisierten DaF-Unterrichts in Korea sein, der Schreib- und Leseleistungen gegenüber Hör- und Redeleistungen sehr bevorzugt.

d) Kurze Filme sind für den Fremdsprachenunterricht wahrscheinlich geeigneter als längere, dem gewöhnlichen Format von 90 Minuten angenäherte Filme. Zum einen muss bei Kurzformen weniger Information verarbeitet werden. Zum anderen tendieren diese Filme zum verstärkten Einsetzen von visuellen Erzählweisen.

Erstaunlicherweise zeigte sich aber bei dem Langfilm *Lola rennt*, eigentlich eine Abfolge von drei Kurzfilm-Varianten, die noch dazu zahlreiche optische Schauwerte aufweist, dass dieser Spielfilm ebenso gut verstanden wurde wie *Dufte*. Dies ist ein eher unerwartetes Ergebnis, auf Grund dessen es sich tatsächlich lohnen könnte, diesen und ähnliche Filme im DaF-Unterricht einzusetzen. Die meistens positiven Wertungen des Films lassen auch eine gesteigerte Motivation selbst bei schlechteren Studenten vermuten.

d) Der Einsatz „gewöhnlicher“, also dialoglastiger, langer Spielfilme scheint zumindest im Deutschunterricht an koreanischen Universitäten nur schwer möglich zu sein. Der für diese Filmform typische *Pappa ante portas* ist vermutlich auch mit großem didaktischen Aufwand

für koreanische Durchschnitts-Studenten nicht vermittelbar. Für das Verstehen von langen Spielfilmen sind umfangreiche Grammatik- und Wortschatzkenntnisse notwendig, die dem Sprachwissen von Muttersprachlern angenähert sind.

Vermutlich haben Lerner in Ländern mit großer Distanz zur indogermanischen Sprachfamilie im allgemeinen und zur deutschen Sprache im besonderen auch größere Schwierigkeiten beim Filmverstehen als Lerner aus Ländern, die Deutschland sprachlich und kulturell nahe stehen und deren Sprache zahlreiche Überschneidungen zu Deutschen aufweist, wie das vor allem im Englischen der Fall ist. Erfahrungen im Unterricht etwa amerikanischer Studenten im dritten Studienjahr lassen sich kaum auf die mit koreanischen Studenten mit gleich langen Studienzeiten übertragen, selbst wenn sie gut mit Lehrwerken auf B2- oder C1-Niveau umgehen können, wie das im vorliegenden Test bei 2-3 Studenten auch der Fall war.

#### **IV. Ausblick**

Wie schon eingangs erwähnt, liegt das Didaktisieren von Spielfilmen zur Zeit im Trend. Überlegungen zur Verwendungsfähigkeit des Materials für bestimmte, auch kulturell sehr unterschiedliche Zielgruppen gibt es, bis auf den gewöhnlichen Verweis auf den Lerner mit B2- oder C1-Niveau, wenig.

Es gibt auch wenige Überlegungen, zu welchem Zweck Filme eingesetzt werden sollen. Etwa für die Verbesserung oder Verfestigung von Fremdsprachenkenntnissen, für die Landeskunde, für filmgeschichtliche Zwecke oder gar filmanalytische Zwecke oder für alles zugleich?

Dies ist auch eine Frage der institutionellen Ausrichtung der einzelnen Fachbereiche.

In der Germanistik innerhalb Deutschlands gehört der Film seit zwei bis drei Jahrzehnten an vielen Universitäten zum festen Bestandteil des Curriculums.

Auch in der koreanischen Germanistik gibt es die Möglichkeit sich zu spezialisieren - meistens aber nur auf Literaturwissenschaft oder Linguistik. Diese Spezialisierungen ließen sich erweitern. So wie das in vielen deutschen oder angelsächsischen Germanistik-Instituten der Fall ist, wäre auch in Korea die Einrichtung von filmgeschichtlichen und –wissenschaftlichen Lehrgängen vorstellbar – allerdings nicht im Grundstudium.

Letztlich ist noch darauf hinzuweisen, dass mit bestimmten Filmen sehr wohl Deutschkenntnisse bestens vermittelbar sind, und das auch auf Unterstufen- oder Mittelstufenniveau. Es sind dies Filme, die von vornherein auf ein geringes Fremdsprachenverständnis der Rezipienten eingestellt sind bzw. eben dies methodisch verbessern wollen. Es handelt sich um Filmkurse wie *Alles Gute*<sup>14</sup>, *Einsichten*<sup>15</sup> oder *Redaktion D*<sup>16</sup>. Auch wenn man den jeweils beigegebenen Lehrer-Handreichungen nur eingeschränkt folgen kann, so lässt sich der komplette Deutsch-Unterricht selbst für Anfänger darauf aufbauen. Leider existieren zur Zeit keine aktuell hergestellten Filmkurse.

#### **Literaturverzeichnis**

Ballstaedt, Steffen-Peter: Kognition und Wahrnehmung in der Informations- und Wissensgesellschaft. Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen für die Psyche. In: Kübler, Hans-Dieter & Elling, Elmar (Hrsg.): Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen, Bonn 2004 (<http://www.bpb.de/files/HA65KC.pdf>)

---

<sup>14</sup> Baltzer, Ralf/ Stenzel, Barbara/ Strauss, Dieter: *Alles Gute*. Ein deutscher Fernsehsprachkurs, Berlin 1991

<sup>15</sup> Burwitz-Melzer, Eva-Marie/ Quetz, Jürgen: *Einblicke*. Ein deutscher Sprachkurs, München 1999

<sup>16</sup> Schmitz, Helen/Schumann, Anja/ Ochmann, Nana: *Redaktion D*, München 2002

Baltzer, Ralf/Stenzel, Barbara/Strauss, Dieter: Alles Gute. Ein deutscher Fernsehsprachkurs, Berlin 1991

Berlyne, David E.: Aesthetics and Psychobiology, New York 1971

Burwitz-Melzer, Eva-Marie/Quetz, Jürgen: Einblicke. Ein deutscher Sprachkurs, München 1999

Thomas Elsaesser. Der Neue Deutsche Film, übers. v. Reinhold Rauh, München 1994

Harms, Michael: TV is Quite a Big Party of my Life. Konsequenzen aus der Dominanz von Bildlichkeit im Lerneralltag für den Fremdsprachenunterricht in Großbritannien. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 72, Regensburg 2005

Kaes, Anton: From Hitler to Heimat. The return of history as film, Harvard 1992

Lay, Tristan; Film und Video im Fremdsprachenunterricht. Eine empirisch quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschstudium Taiwans. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14/1, 2009, 107-153

Lay, Tristan: Filme sehen lernen. Filmspezifische Arbeit im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Rolf Schübels Film Ein Lied von Liebe und Tod - Gloomy Sunday (1999). In: Hall, Chris/Rings, Guido/Würffel, Nicola (Hrsg.), gfl-journal, No.1, München 2009

Metz, Christian: Sprache und Film, übers. v. M. Theune / A. Ros, Frankfurt 1972

Rauh, Reinhold: Videoclips, Bilderflut und audiovisuelle Geschichten, in: medien + erziehung, 1985/4

Rauh, Reinhold: Sprache im Film. Die Kombination von Wort und Bild im Spielfilm, Münster 1987

Rauh, Reinhold: Kommunikative und ästhetische Leistungen der Sprache im Film. In: Joachim-Felix Leonhardt / Hans-Werner Ludwig / Dietrich Schwarze (Hrsg.): Medienwissenschaft. Ein internationales Handbuch, Berlin / New York 2002, S.1835f.

Rauh, Reinhold: Zur Relevanz der Kombination von Sprache und Bild im Fremdsprachenunterricht. In: Koreanische Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache in Korea 2007/20, 403-424

Schmitz, Helen/Schümann, Anja/Ochmann, Nana: Redaktion D, München 2002

Schwerdtfeger, Inge Christine: Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin, München 1989

<http://www.fremdsprache-und-spielfilm.de/filme.html>

[http://filmrucksack.supsi.ch/frs/show\\_list.php](http://filmrucksack.supsi.ch/frs/show_list.php)

# Auf Heimatsuche – Heimatfilme im Unterricht

„Finally I've found that I belong here.“ (Depeche Mode)<sup>17</sup>

*Nils Reschke*

*Was ist Heimat?* titelte *Der Spiegel* Anfang April und griff damit eine Frage auf, die in einer Welt der Migration, Mobilität und Globalisierung immer dringlicher scheint: Was ist Heimat? Ein Ort? Ein Gefühl? Menschen? Die Vergangenheit? Die Sprache? Eine Utopie? Dieser Artikel stellt filmische Antworten auf die Ausgangsfrage vor. Dabei werden zunächst der ‚klassische‘, der neue und der neueste deutsche Heimatfilm dargestellt. Anschließend wird auf alternative Antworten eingegangen – etwa in Filmen, die das Thema Migration zum Inhalt haben. Mit Blick auf den DaF- und Landeskundeunterricht in Korea werden abschließend die von ihr selbst so genannten „Heimatfilme“ Sung-Hyung Chos in den Blick genommen. Dies geschieht nicht zuletzt in Vorbereitung eines Workshops, den die Regisseurin im September 2012 in Busan abhalten wird.

## **Der ‚klassische‘ deutsche Heimatfilm**

Filme, die sich mit Heimat beschäftigen, gibt es weltweit. Der deutsche Heimatfilm der 1950-er und 1960-er Jahre, häufig als deutscher Western bezeichnet, ist jedoch das einzige originäre Genre, das Deutschland zur internationalen Filmsprache beigesteuert hat. Schon deshalb verdient dieses Phänomen jenseits seiner Oberflächenphänomene von „Jodelromantik und Lederhosengaudi“<sup>18</sup> eine vorurteilsfreie Neubetrachtung. Diese erscheint besonders dann sinnvoll zu sein, wenn man die Frage nach der Historizität des Genres aufwirft und den deutschen Heimatfilm in Bezug zur Ausgangsfrage setzt.

Der Heimatfilm führt heile Welt vor. Er zeigt unberührte Landschaften und glaubt an die unverdorrene Natur des Menschen. Seine Themen sind Tradition und Familie, Freundschaft und Liebe, und sein Schauplatz ist die bäuerliche bzw. dörfliche Gemeinschaft. Die Handlung spielt meist in Bayern, in Österreich oder in der Schweiz, seltener auch im Schwarzwald oder in der Lüneburger Heide. Kurz: Er spielt in der Provinz, nicht in der Stadt; nicht in Berlin oder Köln, noch nicht einmal in München. Die Faszination für Natur und Landschaft wird häufig mit melodramatischen Handlungen verbunden, die Konflikte der Menschen spiegeln sich in den Naturgewalten wider. Wenngleich der Heimatfilm nicht mit diesem identisch ist, hat er seinen Ursprung doch im Genre des Bergfilms der 1920-er Jahre, als dessen Begründer Arnold Franck gilt. Seine eigentliche Blütezeit jedoch waren die 1950-er und 1960-er Jahre. Dieser Sachverhalt führt vor Augen, dass die Begriffe Heimat und Heimatfilm keineswegs ahistorisch sind, sondern selbst Geschichte haben und einem semantischen Wandel unterworfen sind. So befriedigt das Genre in der Nachkriegszeit vor allem das Bedürfnis nach Unterhaltung und Ablenkung. Die cineastische Landflucht ist eine fast schon reflexartige Reaktion auf die reale Zerstörung der Städte im Zweiten Weltkrieg. Der Heimatfilm versucht dabei nicht nur von der realiter verbrannten Heimat abzulenken, sondern auch dem durch die Blut- und Boden-Ideologie der Nationalsozialisten ‚verbrannten‘ Heimatbegriff einen anderen, einen ‚eigentlicheren‘ Heimatbegriff entgegenzusetzen. Dass viele Heimatfilme der Nach-

---

<sup>17</sup> Für Kritik, Korrekturen und Anregungen danke ich Noemi Regehr, Prof. W. Günther Rohr, Prof. Helmut J. Schneider und Sung-Hyung Cho.

<sup>18</sup> Cathy Rohnke: Deutsches Kino 2006/07 - Von bösen Prinzessinnen, einsamen Männern und der Jungfrau Maria. In: <http://www.goethe.de/kue/flm/ein/de2288169.htm>, abgerufen am 5.5.2012.

kriegszeit indes de facto Neuverfilmungen von Produktionen aus Goebbels' Ufa-Fabrik waren, belegt die Ambivalenz, die dem Heimatfilm von Anfang an eingeschrieben ist.

Der Boom des Heimatfilms nach dem Kriegsende – bis 1970 sind etwa 300 Filme entstanden – ist im Übrigen ein herausragendes Beispiel für die weiter unten ausführlicher dargestellte These, dass der Wert von Heimat erst dann voll ins Bewusstsein dringt, wenn Heimat de facto verloren ist. Der millionenfache Heimatverlust infolge von Zerstörung und Vertreibung ist denn auch die Hintergrundfolie der Heimatsentimentalität, die sich in Produktionen wie *Grün ist die Heide* (1951: 18 Mio. Zuschauer), *Heidi* (1952), *Der Förster vom Silberwald* (1954: 28 Mio. Zuschauer) oder *Die Christel von der Post* (1956) manifestierte. In einem Standardwerk aus dem Jahr 1973 fasst Willi Höfig die wichtigsten Genremerkmale zusammen:

**Landschaften, die vom Zweiten Weltkrieg weitgehend verschont blieben:**

- Hochgebirgslandschaften
- Niederbayern und Alpenvorland
- Salzburger Land und Salzkammergut
- Rechts und links der Donau, Wachau, Niederösterreich, Burgenland
- Bodensee und Schwarzwald
- Rhein- und Moselgebiet
- Heide- und Moorlandschaften
- Norddeutsche Landschaften

**Kulturelle Gegensatzpaare:**

- Stadt – Land
- Tradition – Fortschritt
- Alt – Jung
- Österreich – Deutschland/Preußen
- Stammes- und Rassengegensätze

**Soziale Milieus:**

- Land- und Dorfmilieu
- Ferienmilieu
- Arbeiter- und Bauernmilieu
- Adelsmilieu

**Typische Personen und Personengruppen:**

- Bauern, Förster, Jäger, Lehrer, Bürgermeister, Pfarrer, Wirte, Hof- und Gutsbesitzer, Adlige
- Feriengäste, Urlauber und Bergsteiger
- Soziale Randgruppen („Zuchthäusler“, Zigeuner, Prostituierte, Behinderte, Hausierer, Flüchtlinge, Besatzungssoldaten)
- Wilderer und Schmuggler

**Typische Geschehensmerkmale:**

- Geschäftskonkurrenzen
- Durchkreuzte Heiratspläne
- Zölibat
- Pferdezucht, Fischerei, Jägerei
- Intrigen
- Rettung des angestammten Familienbesitzes
- Bedrohung der Gemeinschaft durch Modernisierung (Stadt, Fremde, Korruption)<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Vgl. Willi Höfig: Der deutsche Heimatfilm 1947-1960. Stuttgart: Enke 1973, S. 392ff.

Ilse Kubaschewski, Chefin der Gloria Filmverleih GmbH, war eine der erfolgreichsten Produzentinnen der Nachkriegszeit. 1957 verriet sie dem Magazin *Der Spiegel* das Erfolgsrezept der von ihr produzierten Heimatfilme. Ein gelungener Heimatfilm folgt demnach diesen Regeln:

- keine unsympathischen Charaktere als Hauptfiguren,
- keine Rückblenden ("Da kommt det Publikum nich mit"),
- auch beim tragischen Film ein Happy End ("Die Leute woll'n wat Schönes sehn"),
- viele Bilder von der Heimat, Auen, viele Tieraufnahmen ("Det greift ans Herz"),
- sehr viel Musik und
- "Immer wat zum Lachen".<sup>20</sup>

Angesichts des freimütigen Bekenntnisses von Kubaschewski wie auch mit Blick auf die von Höfig und anderen analysierten Dichotomien von Eigenem und Fremdem, liegt die Vermutung nah, dass der Heimatfilm durchgängig wertkonservatives Unterhaltungsmedium sein wollte. Wie neuere Analysen des Genres jedoch zeigen, bedeutet dies keineswegs, dass dieses Medium per se reaktionär oder gar fremdenfeindlich gewesen ist. Vielmehr scheint die emphatische Rückbesinnung auf Tradition und auf eine wie auch immer geartete ‚eigentlichere‘ Heimat letztlich auch verbunden zu sein mit einer moderaten Bejahung von Modernisierung.<sup>21</sup> Dieser subtextuellen Intention zum Trotz – und dies scheint nicht zuletzt das Deutschland-Bild im Ausland auf problematische Weise geprägt zu haben – vermittelt der Heimatfilm letztlich ein folkloristisch-idyllisches und verklärendes Bild der deutschsprachigen Länder. Es nimmt denn auch kein Wunder, dass die Heile-Welt-Konstruktionen anspruchsvolleren Filmemachern seit den 1960-er Jahren als Symptom der Verdrängung deutscher Geschichte erscheinen mussten. Demgemäß „filmten intellektuelle Regisseure wie Volker Schlöndorff, Rainer Werner Fassbinder oder Alexander Kluge systematisch gegen den Heimatfilm an, um die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit Deutschlands und der sozialen Wirklichkeit der Bundesrepublik zu befördern.“<sup>22</sup> Das Oberhausener Manifest von 1962, das die Ära eines neuen Kinos proklamierte, wirkte dabei wie ein Fanal. „Papas Kino ist tot!“ lautete sein Credo, das wenige Jahre vor der Studentenbewegung schon die Distanzierung der Söhne und Enkel von der im Nationalsozialismus versagenden Väter und Großväter ankündigte. Das Manifest ist folglich ein Aufschrei, dass ‚Papas Kino‘ des schönen Heimatscheins letzten Endes die Chance einer kritischen Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit verpasst hatte. In der Tat scheint gerade aus historischer Distanz betrachtet das von Heimatfilm-Produzenten beförderte Bedürfnis "Immer wat zum Lachen" zu haben die von Alexander und Margarete Mitscherlich beschriebene Nachkriegsmentalität einer „Unfähigkeit zu trauern“ leider allzu direkt zu bestätigen.

---

<sup>20</sup> Ilse Kubaschewski, zitiert nach [http://einestages.spiegel.de/static/topicalbumbackground/24638/die\\_leute\\_woll\\_n\\_wat\\_schoenes\\_sehn.html](http://einestages.spiegel.de/static/topicalbumbackground/24638/die_leute_woll_n_wat_schoenes_sehn.html), abgerufen am 5.5.2012.

<sup>21</sup> „Idyllische Berglandschaften, junge Mädchen in Trachten und der Förster, der sich für eine von ihnen entscheiden muss – so wird der Heimatfilm im Allgemeinen gerne gesehen. Warum aber hatte er im Deutschland der 50er-Jahre dann so großen Erfolg? [...] Einerseits propagiert der Heimatfilm tatsächlich ein konservatives Weltbild, andererseits verweist er aber auch auf die positiven Seiten der Moderne. Technischer Fortschritt, Wohlstand und individualisierter Lebensstil fügen sich fast unbemerkt in das stilisierte Bild der dörflichen Gemeinschaft und befriedigen die Sehnsucht der deutschen Nachkriegsgesellschaft nach einer überschaubaren Zukunft in der noch unbekanntem Wohlstandsdemokratie. Die Realitäten des gesellschaftlichen Wandels wie Emanzipation, Konsum und Freizeit werden nicht mehr – wie noch in der Heimatliteratur des 19. Jahrhunderts – ausgeklammert, sondern positiv dargestellt. Frei nach dem Motto: Auch der moderne Mensch ist nicht verloren, solange er in Gemeinschaft lebt.“ Nina Kim Leonhardt: Moderation von Moderne: Heimatfilme im Deutschland der 50er-Jahre. Saarbrücken: Akademikerverlag 2011, Klappentext.

<sup>22</sup> Benjamin Maack: "Die Leute woll'n wat Schönes sehn" – Geburt des Heimatfilms. In: [http://einestages.spiegel.de/static/topicalbumbackground/24638/\\_die\\_leute\\_woll\\_n\\_wat\\_schoenes\\_sehn.html](http://einestages.spiegel.de/static/topicalbumbackground/24638/_die_leute_woll_n_wat_schoenes_sehn.html), abgerufen am 5.5.2012.)

Unter den 26 Unterzeichnern des Manifests befand sich neben Alexander Kluge auch Edgar Reitz, der mit seiner Monumental-Trilogie „Heimat“ (1981-2006) zu den prominentesten Wegbereitern bzw. Vertretern des sogenannten Neuen Heimatfilms zählt. Es gab bei Reitz und anderen Regisseuren seiner Generation einen Bruch mit jeder Verklärung von Heimat, Herkunft und Tradition, die oftmals nur die Abgründe hinter deutscher Gemütlichkeit zu verschleiern schien. Ein sozialkritischer Film wie *Jagdscenen aus Niederbayern* (1968) – gemeint ist die Jagd auf einen Homosexuellen in der bayerischen Provinz – etwa bricht radikal mit dem Schema des klassischen Heimatfilms und zeigt das Fortbestehen faschistischer Strukturen auf dem Lande auch nach 1945. Andere Regisseure, die insbesondere in den 1980-er- und 1990-er-Jahren das Thema Heimat mit mehr oder weniger sozialkritischer Tendenz und einer kritischen Geschichtsschreibung von unten verbanden, sind Jo Baier, Dieter Berner, Joseph Vilismaier oder Xaver Schwarzenberger. Vilismaiers *Rama Dama* (1991) etwa verbindet die Heimatthematik mit einem Soziogramm der Heimkehrergeneration nach dem Zweiten Weltkrieg, Berner setzt der Idealisierung des Landlebens in der vierteiligen *Alpensaga* (1976-1980) eine kritische Darstellung der Gesellschaftsstrukturen auf dem Lande entgegen und der Fassbinder-Kameramann Schwarzenberger zeichnet auch in seinen zahlreichen eigenen Regiearbeiten wiederholt ambivalente Psychogramme und Studien des Landlebens. Das Verdrängte der Geschichte wird zurück ins Bewusstsein geholt, der Neue Heimatfilm wird zur Chronik des 20. Jahrhunderts und zum kollektiven historischen Gedächtnis. Dabei fällt bei allen Genannten eine große Ernsthaftigkeit im Umgang mit der Heimat(film)thematik auf. Angesichts ihrer kritischen Durchdringung, mit der hier auch die Abgründe deutschen oder österreichischen Provinzlebens durchleuchtet wurden, hätte man eigentlich vermuten sollen, dass sich das Thema Heimat im Film Ende der 1990-er-Jahre erledigt hätte. Das Gegenteil ist jedoch der Fall.

Analog zur gegenwärtigen „Rückkehr der Heimat in die Literatur“<sup>23</sup> – man denke an die Renaissance des Familienromans (Arno Geiger: *Es geht uns gut* (2005), Julia Franck: *Die Mittagshfrau* (2007), Uwe Tellkamp: *Der Turm* (2008)), Eugen Ruge: *In Zeiten des abnehmenden Lichts* (2011) und der Provinz- und Dorfgeschichte (Katharina Hacker: *Eine Dorfgeschichte* (2011), Oskar Roehler: *Herkunft* (2011) – erfreut sich der Heimatfilm ungebrochener Beliebtheit. Das zeigt sich zum einen daran, dass die Heimatfilmklassiker nach wie vor regelmäßig in den öffentlich-rechtlichen Sendeanstalten gezeigt werden. Es zeigt sich zum anderen am Erfolg der zahlreichen Heimatserien in den öffentlich-rechtlichen wie privaten Sendern (*Der Bulle von Tölz*, *Rosenheim-Cops*, *Die Schwarzwaldklinik*, *Schlosshotel Orth*, *Forsthaus Falkenau* usw.). Es zeigt sich drittens an der ungebrochenen Produktivität der Vertreter des Neuen Heimatfilms (Schwarzenberger: *Andreas Hofer* (2002), *Margarete Steiff* (2005), *Sisi* (2009); Vilismaier: *Bergkristall* (2004), *Die Geschichte vom Brandner Kaspar* (2008); Baier: *Schwabenkinder* (2003), *Meine Heimat – Zweimal* (2011), *Die Heimkehr* (2012). Und es zeigt sich viertens darin, dass eine ganz neue Generation von Heimatfilmern – gewissermaßen die Enkel-Generation – die Bildfläche betritt.

Zu den Vertretern des hier aus heuristischen Gründen so genannten ‚Neuesten Heimatfilms‘ lassen sich Thomas Kronthaler, Hans Steinbichler, Christian Lerch, Stefan Betz und insbesondere Marcus H. Rosenmüller zählen. Diese Regisseure – allesamt in den späten 1960-er und frühen 1970-er-Jahren geboren – widmen sich mit großer Unbefangenheit dem Erbe des Genres und scheuen dabei ebenso wenig vor Heimatparodie wie vor gelegentlichem Heimatpathos zurück. Dabei wird der sozialkritische Ansatz, den beispielsweise Hans Steinbichler in *Winterreise* (2006) fortführt, sowohl um diskret augenzwinkernde, als auch offen burleske Nuancen erweitert. Kronthalers *Die Scheinheiligen* (2001) oder Betz‘ *Grenzverkehr* (2005) spielen denn auch lustvoll und durchaus amüsant mit Genre-Elementen und zollen damit auch einem ‚Trash-Heimatfilm-Klassiker‘ wie Walter Bockmayers *Die Geierwally* (1988) Tribut.

---

<sup>23</sup> Christopher Schmidt: Die Rückkehr der Heimat in die Literatur. In: <http://www.goethe.de/ins/cn/hon/kue/lit/cn8589536.htm>, abgerufen am 5.5.2012.

In diesen und ähnlichen Filmen herrschen parodistische und selbstreflexive Elemente vor, denn man filmt natürlich im Bewusstsein, dass man von der Heimat eigentlich nicht mehr naiv erzählen kann. Wie im gegenwärtigen Western sichert dabei die selbstreflexive Metaebene das Fortbestehen des Genres – und so wundert es kaum, dass es von *Out of Rosenheim* (1987) über *Schultze gets the Blues* (2003) bis hin zu Michael „Bully“ Herbig's *Der Schuh des Manitu* (2001) auch nicht an Crossover-Begegnungen zwischen Heimatfilm und Western bzw. Roadmovie gemangelt hat.

Die stilistische Erweiterung des klassischen Genres bedeutet allerdings nicht, dass die bayerische Heimat, die in den Produktionen der genannten jüngeren Filmemacher im Vordergrund steht, nur parodistisch dargestellt würde. Vielmehr scheint es gerade in den letzten zehn Jahren ein starkes Bedürfnis an einer unbefangenen Auseinandersetzung mit Heimat, Dialekt und Tradition zu geben. Auch infolge einer Programminitiative des Bayerischen Rundfunks im Jahr 2007 nimmt die Zahl der Genrevertreter wieder deutlich zu. Aushängeschild dieses neuen bayerischen Heimatfilms ist Marcus H. Rosenmüller. Rosenmüller widmet sich in verschiedenen Genres seiner bayerischen Heimat – in komödiantischen Historienfilmen über den *Räuber Kneißl* (2008) oder über den Theaterimpresario Emanuel Schikaneder in *Sommer der Gaukler* (2011) oder in teils heiteren, teils ernsteren Darstellungen des aufkeimenden Nationalsozialismus wie in *Schwere Jungs* oder *Die Perlmutterfarbe* (2009). Verglichen mit dem ‚klassischen‘ Heimatfilm ist dabei zweierlei auffällig: Zum einen kommt es bei Rosenmüller zu einer erheblichen zeitlichen und thematischen Erweiterung des klassischen Schemas, spielen seine Filme doch zwischen 1780 und der Gegenwart und widmen sich auch neuen Themen wie Musik, Sport oder Tod. Zum anderen fällt auf, dass der 1973 geborene Regisseur insbesondere die Perspektive von Kindern und Jugendlichen fokussiert, um dadurch die Generationenthematik des klassischen Heimatfilms zu beerben. Das wird gerade in seinen gelungeneren Produktionen wie *Beste Zeit* (2007) und *Beste Gegend* (2008) deutlich, oder aber in seinem zurecht hochgelobten Erstling *Wer früher stirbt ist länger tot* (2006), in dem das Thema Tod und Sterben aus der Perspektive von Kindern betrachtet und im bayerischen Lokalkolorit verortet wird. Heimat (wie Geburt und Tod) als kontingente Gegebenheit ist dabei in Rosenmüllers Kinder- und Adoleszenzgeschichten zwar als Wert latent durchaus positiv besetzt, doch zeigen seine Filme auch, dass das Gegebene immer wieder neu angeeignet und aktiv angenommen werden muss. Das läuft nicht konfliktfrei ab und diese Konflikte sind logischerweise zuallererst solche der Generationen.

Dies zeigt sich besonders deutlich in *Sommer in Orange* (2010), einer Komödie, auf die ich etwas näher eingehe, weil sich hier sowohl die Erweiterung des Genres als auch eine erstaunliche Rückbesinnung auf die Werte des traditionellen Heimatfilms nachweisen lassen. *Sommer in Orange* greift denn auch den aus dem Genre bekannten Stadt-Land-Gegensatz auf und rechnet mit der Zeit der stets orange gekleideten Sannyasins, den Anhängern des Sektenführers Bhagwan, ab. Der Film zeigt eine Berliner Kommune, die in die bayerische Provinz übersiedelt, um dort ein Tagungszentrum zu errichten. Wie schon im Neuen Heimatfilm wendet sich wiederum die Generation der Kinder von den Vätern – und jetzt auch Müttern – ab. Nun allerdings ist es eine Abrechnung mit der kritischen Generation der 68-er, die ihr Heil letztlich im Spiritualismus suchen und dabei egoistische Selbsterfahrung und persönliches Glücksstreben über familiäre Verantwortung stellen. Rosenmüller zeigt vernachlässigte Kinder, die den verkrampften Bruch ihrer Eltern mit Familie und Heimat nicht mehr mitspielen, sondern ihrerseits das Bedürfnis nach intakten Familienstrukturen und Geborgenheit in der dörflichen Gemeinschaft einfordern. In einer Schlüsselszene des Films treten die Kinder bewusst auf die Seite der Dörfler über, indem sie im Trachtenlook in die Blaskapelle des lokalen Heimatvereins eintreten. Mit viel Sinn für das komische Potenzial, das dem ‚Cultural Clash‘ von Großstadt-Sektenanhängern und bayerischen Provinzlern innewohnt, führt Rosenmüller die Vorzüge traditioneller Werte wie Familie, Gemeinschaft, Geborgenheit und Heimat vor. Wenngleich er dabei dem Komödiengenre gemäß und ganz bewusst auf Pointe setzend manches

stark überzeichnet, ist die Botschaft seines Films keineswegs reaktionär, sondern höchstensfalls im besten Sinne konservativ. Sie führt die Suche nach Verwurzelung und Heimat als anthropologische Konstante vor. Dass die Großstädter dabei im Dorf wie schon in den Filmen der 1950-er und 1960-er Jahre den Kürzeren ziehen, belegt bei aller thematischen Erweiterung des Genres die Konstanz seiner Werte. Die Enkel scheinen ihren Frieden mit der Heimat und dem Heimatfilm gemacht zu haben.

### **Was ist Heimat – anno 2012?**

In den bisher dargestellten deutschen Heimatfilmen der letzten 60 Jahre wird Heimat vor allem räumlich und sozial aufgefasst. Heimat ist in diesen Filmen Herkunftsort, Landschaft, Dorf, Dialekt und vertraute Gemeinschaft. Heimat ist der Ort, mit dem man durch Geburt und Tod verbunden ist und an dem man sich sozial und sprachlich aufgehoben fühlt. Selbstverständlich kann sich eine Auseinandersetzung mit Heimat in einer Welt, die zunehmend von Globalisierung, Migration und virtuellen Ersatz-,Heimaten‘ geprägt wird, nicht auf die diese räumliche bzw. soziale Herkunftsdimension beschränken. Fast scheint es nämlich so, als sei die geradezu obsessive Thematisierung von Heimat im Film, in der Literatur und auch in den Feuilletons eine Reaktion auf die tatsächliche Unsicherheit gegenwärtiger Heimatgefühle zu sein. Als These zugespitzt ließe sich sogar davon sprechen, dass die Reflexion auf Heimat erst in dem Moment virulent wird, in dem Heimat faktisch verloren ist bzw. verloren zu gehen droht. Diese These kann sich zu Anschauungszwecken fraglos auf das skizzierte Phänomen des ‚klassischen‘ Heimatfilms berufen. Denn Heimatverbundenheit und -pflege setzt in diesem ja erst in dem Moment ein, in dem Heimat als reale im Krieg zerstört wurde. Dies ist selbstverständlich ein spezifisch deutsches Phänomen und das Heimatbewusstsein der Koreaner etwa dürfte sich nach der japanischen Kolonialzeit und dem Koreakrieg wiederum ganz anders darstellen. Gleichwohl scheint hinter diesen je spezifischen historischen Prägungen eine grundsätzlichere Denkfigur der Moderne auf, die der Bonner Germanist Helmut Schneider kürzlich in einem Vortrag an der Pusan National University in Busan überzeugend ausgeführt hat. Radikal könnte man diese Denkfigur wie folgt zuspitzen: Heimat ist das, was man verloren haben muss, um Heimatgefühle entwickeln zu können. Der Begriff der Heimat ist folglich ohne Verlusterfahrung nicht zu haben. So gesehen ist der Begriff der Heimat ein kompensatorischer, der erst in dem Moment der Erfahrung des Heimatverlusts – durch Krieg und Vertreibung, aber gleichfalls durch moderne Prozesse der Industrialisierung, Mobilisierung und Globalisierung – im hier relevanten Sinn voll ins Bewusstsein dringt. Das bedeutet freilich nicht, dass die Menschen nicht immer schon ein heimeliges Gefühl für den Ort ihrer Herkunft entwickelt hätten. Es bedeutet aber, dass die Konnotationen von Heimat als einem Begriff, der selbst einer semantischen Wandlung im Sinne der Metaphorologie Hans Blumenbergs unterliegt, im Sinne der vertretenen These als spezifisch moderne zu begreifen sind. Man muss dabei keineswegs – wie Helmut Schneider dies in seinem Vortrag getan hat – mentalitätsgeschichtlich bzw. geschichtsphilosophisch bis zum Heimatgefühl der Romantiker ausgreifen, für die Heimat stets auf Heimweh (und Fernweh) reimte und letztlich den verlorenen und nie wieder zu erreichenden Sehnsuchtsort der Kindheit bezeichnete. Für unsere Zwecke eines Überblicks über Wandlungen des Heimatfilms ist denn auch Schneiders zentrale Anregung entscheidender, dass die Verlusterfahrung wesentlich bestimmend für das Heimatgefühl der Moderne ist. Dies wird sicherlich nirgends deutlicher als in den Filmen, die das Thema Migration zum Gegenstand haben.

### **Von doppelter Heimat: Migration und Heimatfilm**

Das Bewusstsein, dass Heimat verloren ist und höchstens sekundär, gespalten oder verdoppelt wiederzuerlangen ist, prägt insbesondere jene Filmemacher, die das Thema Migration in den Mittelpunkt ihrer Darstellung rücken. Dieses ist natürlich wiederum kein exklusiv deutsches Phänomen, doch spielt es im deutschen Film seit gut 20 Jahren eine herausragende Rolle, da

Deutschland ein Einwanderungsland mit einem hohen Anteil an Ein- und Zuwanderern ist. Bekanntlich kamen in den 1960-er Jahren vor allem Türken und andere Südeuropäer als Gastarbeiter in die Bundesrepublik. Seit Mitte der 1980-er Jahre ist die zweite Generation dieser Einwanderer in besonderem Maße in den Fokus der Filmemacher getreten. Diese haben wieder und wieder die Nöte, Freuden und Sehnsüchte von Migranten in Deutschland dargestellt und die Suche nach Identität und Verwurzelung zum Thema gemacht. Sie haben zumal nach dem 11. September 2001, als das Klima für Ausländer auch in Deutschland rauer wurde und mancher demagogische Kritiker des Multikulturalismus fürchtete, dass sich Deutschland durch zu viele Fremde „abschaffe“, immer wieder auch die Probleme im Zusammenleben der Kulturen in Deutschland behandelt. Das Thema der Migration und der doppelten Heimat wird denn auch in allen erdenklichen Schattierungen und Tönen dargestellt – im melancholischen Ton von Heim- und Fernwehgeschichten (Fatih Akin: *Im Juli* (2000), *Solino* (2002), *Gegen die Wand* (2004) und *Auf der anderen Seite* (2007), im rauen Tonfall des Gangstermilieus und anderer sozialer Realitäten (Fatih Akin: *Kurz und schmerzlos* (1998), Feo Aladağ: *Die Fremde* (2010); Özgür Yıldırım: *Chiko* (2008), *Blutzbrüdad* (2011)), oder – überwiegend – im heiteren Tonfall der zahlreichen Migrationskomödien (Anno Saul: *Kebap Connection* (2005), Fatih Akin: *Soul Kitchen* (2009), Neele Vollmar: *Maria, ihm schmeckt's nicht!* (2009), Ali Samadi Ahadi: *Salami Aleikum* (2009), Yasemin Şamdereli: *Almanya – Willkommen in Deutschland* (2011)).

Angesichts der Fülle von Filmen, die sich dem Schicksal der Migranten, ihren Parallelgesellschaften und ihrem teilweise schwierigen Zusammenleben mit den Deutschen widmen, bleibt es abzuwarten, ob sich das Interesse für diese Themen irgendwann verlieren wird. Mit Blick auf die Minderheit der südkoreanischen Krankenschwestern und Bergleute, die in den 1960-er und 1970-er Jahren als Gastarbeiter nach Deutschland kamen, dürfte diese Befürchtung hingegen gegenstandslos sein. Denn während zwar das koreanische Kino auch in Deutschland längst bekannt ist und Arthouse-Filme der in Korea nicht sonderlich beliebten Star-Regisseure Ki-Duk Kim oder Chan-Wook Park in Deutschland sogar mehr Zuschauer in ihren Bann ziehen als in ihrer Heimat, sind Filme über Korea oder über Koreaner in Deutschland Mangelware. Verglichen mit der Häufigkeit, mit der die Konflikte von Deutschen mit Italienern oder Türken dargestellt werden, kommt das deutsch-koreanische Verhältnis filmisch so gut wie gar nicht vor. Dies liegt zum einen daran, dass Koreaner als Musterbeispiel gelungener Integration in Deutschland gelten, weil sie sich i.d.R. unauffällig und strebsam den deutschen Strukturen anpassen und im Gros gesehen dabei überaus erfolgreich sind.<sup>24</sup> Zum anderen liegt dies aber sicherlich auch an der von Koreanern schmerzlich beklagten Einbahnstraße des Interesses im bilateralen Verhältnis von Deutschland und Korea. Denn auch wenn viele Koreaner selbst zwar ein romantisierendes Bild von Deutschland als dem ‚Land der Dichter, Denker und Musiker‘ pflegen und – hieran trägt der Heimatfilm eine gehörige Mitschuld – Deutschland gerne mit Bayern identifizieren, ist ihr Wissen über Deutschland i.d.R. ausgeprägter als das der Deutschen über Korea. Umso erstaunlicher ist es da, dass mit Matthias Keilichs Abschlussfilm der Deutschen Film- und Fernsehakademie Berlin (dff) immerhin ein abendfüllender Spielfilm das Thema der Identitäts- und Heimatsuche aus deutsch-koreanischer Doppelperspektive aufgeworfen hat. Keilichs Abschlussfilm mit dem sprechenden Titel *Nicht Fisch Nicht Fleisch* (2001) erzählt die Geschichte des jungen Deutschkoreaners Michael – verkörpert von dem in Deutschland recht bekannten Ex-Viva-Moderator Ill-Young Kim – auf der Suche nach Identität zwischen koreanischer Herkunft und deutscher Sozialisierung. Als Baby von den leiblichen Eltern zur Adoption nach Deutschland freigegeben, begibt er sich als junger Mann auf der Suche nach Identität in den Kosmos der koreanischen Subkultur in Berlin. Verbunden mit einer durchaus anrührenden Liebesgeschichte zu einer jungen Koreanerin

---

<sup>24</sup> Vgl. dazu Martin Hyun: *Ohne Fleiß kein Reis: Wie ich ein guter Deutscher wurde*. München: btb 2012.

– sie repräsentiert die zweite Einwanderergeneration –, führt der Film dabei phasenweise heiter und phasenweise nachdenklich Probleme und Unverträglichkeiten zwischen der deutschen und koreanischen Kultur und Mentalität vor. Während diese Themen wie auch das Thema Adoption in einigen deutschen Büchern wenigstens eine gewisse mediale Präsenz gefunden haben<sup>25</sup>, stellt *Nicht Fisch Nicht Fleisch* meines Wissens die einzige deutsche Spielfilmproduktion dar, die sich dem Thema der Heimat- und Identitätssuche mit Blick auf das gegenwärtige Korea widmet.

Etwas intensiver ist die Beschäftigung mit deutsch-koreanischen Themen immerhin im Genre des Dokumentarfilms, wengleich auch hier insgesamt nur wenige Titel einschlägig sind. Gleichwohl gibt es einige Filme, die sogar die Berührung der deutschen und koreanischen Geschichte zum Gegenstand haben. In einer Koproduktion zwischen dem koreanischen Sender SBS und dem Bayerischen Rundfunk wurden z.B. anlässlich der Feiern zum 125-jährigen Bestehen der deutsch-koreanischen Beziehungen 2008 die Lebenserinnerungen *Der Yalu fließt* des Dichters Mirok Li verfilmt. Li, der aufgrund seines Engagements gegen die japanische Kolonialmacht in den 1920-er-Jahren nach Bayern ins Exil übersiedelt war und in München wohl auch Kontakt zu Sophie Scholl hatte, wird in diesem – leider etwas zu melodramatischen Dreiteiler – zum Zeitzeugen des aufflammenden Nationalsozialismus. Der Film über diesen in Korea nach wie vor hoch verehrten ‚Brückenbauer‘ zwischen Korea und Deutschland lief 2008 bei SBS und 2009 in gekürzter Fassung auch im BR. Neben diesem semi-dokumentarischen Biopic sind aus jüngerer Zeit einige ‚echte‘ Dokumentarfilme zu verzeichnen, die übrigens ausnahmslos von Frauen gedreht wurden. Dazu zählt zum einen Ulrike Oettingers subtile Dokumentation *Die koreanische Hochzeitstruhe* (2009), die in ihrer unaufdringlichen Darstellung des Aufeinanderprallens von koreanischen Hochzeitsriten mit modernen westlichen Festinszenierungen à la „Traumhochzeit“ gleichsam *en passant* Wandel und Widersprüche der gegenwärtigen südkoreanischen Gesellschaft dokumentiert. Dazu zählt ferner der Dokumentarfilm *Hana, Dul, Sed* (2009), ein ebenso seltener wie spannender Einblick in die nordkoreanische Gesellschaft. Der Film der beiden Filmemacherinnen Brigitte Weich und Karin Macher begleitet vier ehemalige Mitglieder der nordkoreanischen Frauenfußball-Nationalmannschaft, die nach der verpassten Qualifikation für das Olympia-Turnier in Athen 2004 ihren Platz im Nationalteam räumen mussten. Spannend ist das im hier interessierenden Zusammenhang aber nicht nur, weil der Film seltene Einblicke in das Alltagsleben der nordkoreanischen Diktatur gewährt, sondern auch, weil man spürt, dass hier mit der Faszination für den Fußball auf einmal ein nicht mehr ortsabhängiges Heimatgefühl aufscheint, das einem über Länder- und Regimegrenzen hinweg fremd und vertraut zugleich vorkommt. Wenn etwa die Mittelfeldspielerin Hyang Ok Ri ihre Passion für das Ballspiel in die Worte „Wenn man das Fußballfeld betritt, wird das Herz weit“ fasst, dann spürt man, dass sich Heimatgefühle in einer globalisierten Welt mit ganz anderen Gegenständen verbinden und sich auch ganz anders manifestieren als in traditionellen Gesellschaften.

### **Die Heimatfilme Sung-Hyung Chos**

Apropos Frauenfußball und Globalisierung: Im November 2012 kommt der Film *11 Freundinnen* der in Busan geborenen, aber seit 20 Jahren in Hessen lebenden Cutterin und Regisseurin Sung-Hyung Cho in die deutschen Kinos. Ein schöneres Beispiel für die durch Globalisierung in Bewegung gesetzte Welt als der interkulturelle Blick auf das Thema Frauenfußball kann man sich eigentlich kaum vorstellen: Denn während in *Hana, Dul, Sed* zwei Filmemacherinnen aus Österreich und Deutschland die nordkoreanische Nationalmannschaft begleiten, porträtiert die Südkoreanerin Sung-Hyung Cho in *11 Freundinnen* die deutsche Frauenfuß-

---

<sup>25</sup> Vgl. Miriam Yung-Min Stein: Berlin – Seoul – Berlin. Auf der Reise zu mir selbst. Frankfurt/Main 2008. Vgl. Anneli Schinkel: Seidentochter. Ein Adoptivkind aus Korea findet seine leiblichen Eltern. Bergisch-Gladbach: Bastei Lübbe Verlag 2009. Vgl. Gerd Schinkel: Bin ich ihr ähnlich? Adoptivtochter auf Spurensuche in Korea. 2., überarbeitete Auflage. Köln: Edition BoD 2006.

ball-Nationalmannschaft während der WM 2011. Der vielleicht naheliegende erste Impuls: „Was mischen die sich da ein?“ verstummt, wenn man sich ansieht, wie der Blick des bzw. der Fremden auf das Eigene dieses Eigene überhaupt erst zur Kenntlichkeit bringt. Das belegt eindrucksvoll schon das bisherige Schaffen der Filmemacherin Sung-Hyung Cho. Diese ist bis dato mit zwei abendfüllenden Kinofilmen in Erscheinung getreten: mit der Dokumentation *Full Metal Village* (2006) über das legendäre Heavy-Metal-Festival im schleswig-holsteinischen Dörfchen Wacken und mit dem Dokumentarfilm *Endstation der Sehnsüchte* (2009) über das sogenannte „deutsche Dorf“ auf der Insel Namhae in Südkorea. Diese ‚Dorfgeschichten‘ nennt die Regisseurin im Untertitel programmatisch „Heimatfilme“. Dadurch bezieht sie sich bewusst auf das Genre, welches in diesem Artikel in aller Ausführlichkeit als typisch deutsches dargestellt wurde. Selbstverständlich geht es ihr dabei weder um eine Fortschreibung idyllischer Heile-Welt-Szenarien noch um eine bloß ironische Kommentierung von skurrilen Phänomenen der Deutschtümelei oder des Patriotismus. Nachdem sie vielmehr in *Full Metal Village* mit viel Neugier und Sympathie die Spielregeln der deutschen Provinz erkundet und in *Endstation der Sehnsüchte* aus deutsch-koreanischer Doppelperspektive lebensgeschichtliche Ambivalenzen von Heimat und Heimatverlust durchgespielt hat, dürfen auch ihre Filme als ganz grundsätzliche Reflexion des Themas Heimat und Heimatverlust begriffen werden. Ganz in diesem Sinne und ganz im Sinne der skizzierten Denkfigur, wonach Heimat erst im Verlust bewusst wird, hat sie ihre wiederholte Auseinandersetzung mit dem Thema in einem Interview im Jahr 2009 auf den Punkt gebracht:

*„Als ich in Südkorea war, habe ich nie an Heimat gedacht. Aber seitdem ich in Deutschland bin, denke ich sehr intensiv darüber nach. Wenn die Heimat in erster Linie rückwärts gewandt ist, finde ich das sehr gefährlich. Heimat muss man sich wirklich im Hier und Jetzt aneignen. Ich muss nun Deutschland als meine Heimat betrachten und versuchen, es als Heimat zu gewinnen. Wenn man faul ist, geht das nicht. Dann wird man nur von Heimweh geplagt und idealisiert die alte Heimat: Da ist alles besser und das ist wie ein Wunderland. Heimat ist nichts, was feststeht, sondern etwas, das man ständig begreifen und erobern muss. Und die Frage nach Heimat beinhaltet auch die Frage nach Identität: Wer bin ich?“<sup>26</sup>*

### ***Full Metal Village – So macht Landwirtschaft Spaß***

Die Suche nach Heimat und Identität, welche Cho als zentrales lebensgeschichtliches Ereignis in den Vordergrund rückt und die zugleich als *conditio sine qua non* jeder Heimat-Reflexion gelten muss, wird vielleicht nirgends so anschaulich wie in ihrem ersten Kinofilm *Full Metal Village*, den das DVD-Cover explizit „Ein Heimatfilm von Sung-Hyung Cho“ nennt. Dieser mit dem Max Ophüls-Preis und dem Hessischen Filmpreis ausgezeichnete Film, der zum Überraschungserfolg auf der Berlinale 2007 avancierte, bedeutete für Cho nicht nur den Durchbruch als Filmemacherin in Deutschland, sondern in der Begegnung mit den Wackenern manifestierte sich für sie auch ein Gefühl endgültigen Ankommens in der Wahlheimat Deutschland. Der unpräzise Film über die Vorbereitungen des Wacken-Open-Air-Festivals ist weder Konzertfilm noch Musikdokumentation, sondern die Studie einer sonderbaren Begegnung zweier Welten in ländlichem Milieu. In ihm prallen nicht nur zwei Kulturen, zwei grundverschiedene soziale Strukturen aufeinander, sondern auch zwei Begriffe von Heimat. Da ist zum einen die Welt einer noch immer vor allem bäuerlich geprägten Dorfgemeinschaft im schleswig-holsteinischen Dörfchen Wacken und zum anderen eine ‚Horde‘ moderner Heavy-Metal-,Nomaden‘, die ihren Heroen auf deren Welttourneen teilweise um den ganzen Globus folgen und in der Musik und ihrem Lebensgefühl ihre eigene Form von Heimat finden. Aus der Position der Dritten zeigt Cho dieses Aufeinandertreffen auf eine Art und Weise, die vermutlich nur einer Fremden ähnlich beglückend gelingt. Der ‚Clash of Culture‘ wird hier auf ebenso unaufdringliche wie liebenswerte Weise gezeigt bzw. inszeniert.

---

<sup>26</sup> Über den Versuch der doppelten Heimat – ein Gespräch mit der Filmemacherin Sung-Hyung Cho. In: <http://www.goethe.de/kue/flm/far/de4634930.htm>, abgerufen am 5.5.2012.

Lehrreich ist dabei vor allem, dass die beiden unterschiedlichen Welten nur auf den ersten Blick diametral entgegengesetzt sind. Denn wenn man genauer hinsieht und von Äußerlichkeiten wie den martialischen Ritualen und der Mode der Heavy-Metal-Fans absieht, stellt man fest, dass ähnliche Bedürfnisse beide Welten prägen, so dass letztlich die Gemeinsamkeiten überwiegen: Die Dörfler lieben es nämlich nicht weniger zu trinken, zu singen, zu feiern und sich mit Gleichgesinnten zu treffen wie die Heavy-Metal-Fans, auch wenn die bevorzugte Form der Unterhaltung natürlich jeweils eine andere ist. Dabei spielt die Musik nicht nur auf der Handlungsebene des Films eine zentrale Rolle, sondern auch auf der Darstellungsebene, also beim Ton des Films. Es kommt ihr hier eine leitmotivische Funktion zu. Denn der vergleichsweise dezent und auch erst nach ca. einer Stunde kurz eingespielten Speedmetal-Musik wird kontrastiv eine mit dem Landleben verbundene klassische ‚Dorfmusik‘ im bedächtigen Katzenschritt-Tempo gegenübergestellt, welche – mich jedenfalls – entfernt auch an *Peter und der Wolf* oder *Karneval der Tiere* erinnert. Weder im Ton noch im Bild idealisiert der Film die dörfliche Welt oder die der Heavy-Metal-Fans. Vielmehr zeigt er neben vielen positiven Aspekten auch Fragwürdiges beider Welten, ohne deshalb auf Negativität zu insistieren oder gar filmisch Ablehnung zu transportieren. Zu den weniger erfreulichen Erscheinungen zählen auf Seiten der Metal-Fans Äußerlichkeiten wie exzessiver Alkohol-Konsum, die martialische Ästhetik oder die primitive Unsitte, in jede laufende Kamera ein ohrenbetäubendes „Wacken rules!“ zu brüllen. Dies und die angeblich antichristlich-blasphemische Geisteshaltung `der Metaller` führt bei einer verschwindenden Minderheit wie Oma Irmchen zur Ablehnung des Festivals, während die Mehrheit der Dorfbewohner regelrecht vom „Wir sind Wacken“-Fieber infiziert scheint. (Dass Oma Irmchen übrigens fortdauernd von der Flucht aus Ostpreußen und folglich von Heimat-Verlust erzählt, gibt Chos Thematisierung von Heimat eine zusätzliche historische Dimension.)

Auf Seiten der Dorfbewohner, welche die Hauptprotagonisten des Films sind, weil sie im Gegensatz zu den Metal-Fans nicht als Masse, sondern als Individuen porträtiert werden, zeigt Cho hingegen auch die abgründigen Seiten des Landlebens: Wenn sich etwa Bauer Trede als eigentlicher Macher des Festivals geriert und der Kamera ‚im Vertrauen‘ mitteilt, dass jeder ältere Mann eine Nebenfreundin haben müsse, um die Ehefrau „zu schonen“, dann muss einem das ebenso wenig sympathisch erscheinen wie die teils ausländerfeindlichen Sprüche des Wacken-Mitbegründers Norbert Venohr, der das sattsam bekannte Klischee reproduziert, wonach ‚die Ausländer‘ ‚den Deutschen‘ die Arbeitsplätze wegnähmen. Sehr schnell merkt man also, dass das Landleben hier keineswegs in Rousseauscher Manier verklärt wird, sondern dass hier ‚ganz normale Leute‘ porträtiert werden. Die Dorfgemeinschaft ist hier letztlich ein Mikrokosmos, der wie jede andere Gemeinschaft durch die Stärken und Schwächen seiner Teilnehmer geprägt wird. Dass der Film dies nicht verschleiert und beispielsweise auch die Sehnsucht der dörflichen Jugend nach einem Leben jenseits von Dorf- und Milchwirtschaft zeigt, ist eine der größten Stärken des Films. Dabei scheint es, dass die Anwesenheit der Regisseurin und ihres Teams wie ein Katalysator gewirkt hat, der aus der Begegnung der Dörfler mit den Metalfans etwas Verbindendes, etwas Drittes hat entstehen lassen: Geselligkeit und Gemeinsamkeit, Lebensfreude und friedliches Miteinander, Respekt und Toleranz – und natürlich ein künstlerisch-dokumentarisches Filmprodukt, das all dem im Schnitt seinen Platz zuweist. Die Entstehung dieses Dritten zeigt sich vielleicht nirgends so anrührend wie in der Szene der Festivaleröffnung durch die Musikkapelle der Freiwilligen Feuerwehr Wacken. Hier zeigt die Kamera auf der einen Seite Headbanger, also Haare werfende Metalfans, und auf der anderen Seite sich zunächst sichtlich unwohl fühlende ältere Dorfbewohner, die diese zur Blasmusik durchgeführten Rituale anfangs offenkundig als Parodie zu verstehen geneigt sind. Schließlich aber, als die letzteren merken, dass die Metalfans den großen Einsatz der Einheimischen keineswegs lächerlich machen, sondern durch den Schlachtruf „Wacken, Wacken Feuerwehr!“ ihren Respekt zum Ausdruck bringen, entspannen sich sichtbar auch die Gesichtszüge der Dörfler und für einen kurzen Moment wird der Stolz aller Beteiligten auf

das gemeinsam auf die Beine gestellte Festival im wahrsten Sinne auf den Gesichtern lesbar. Dies ist einer der beglückendsten Momente in einem an schönen Momenten nicht armen Film. In einem FAZ-Interview zum Film hat Cho diese dritte Position gleichsam als Voraussetzung für die Entstehung des Films charakterisiert:

*„Durch meine augenscheinliche Fremdheit sind die Leute ganz anders, viel offener mit mir umgegangen und haben mir zum Beispiel auch Dinge erzählt und erklärt, die sie bei Deutschen vorausgesetzt hätten. Von der angeblichen Kühle und Sturheit der Norddeutschen habe ich nichts gespürt, ich habe sie als aufgeschlossen, kontaktfreudig, redselig, lustig und sogar temperamentvoll erlebt. Das war für mich eine ganz neue Erfahrung.“<sup>27</sup>*

Cho hat wiederholt betont, dass die Begegnung mit den Wackenern für sie ein Meilenstein gewesen ist, um sich selbst in Deutschland heimisch zu fühlen und endgültig Wurzeln zu schlagen. Die Herzlichkeit, mit der ihr sowohl die Open-Air-Besucher als insbesondere auch die Einwohner des 1800-Seelen-Dörfchens begegnet sind, hat ihre Sicht auf Deutschland als ein tolerantes Land wesentlich geprägt. Das Miteinander in der Festivalwoche begreift sie dabei letztlich als Modell gelebten Respekts und Miteinanders. Gerade deshalb versteht sie ihren Film auch jenseits eigener Erfahrungen als Appell an die Deutschen, ihr Land zu lieben und das historisch belastete Verhältnis zur Heimat entspannter zu sehen.

### ***Endstation der Sehnsüchte***

Von Schwierigkeiten der Heimatsuche und -findung erzählt auch Sung-Hyung Chos zweiter Dokumentarfilm *Endstation der Sehnsüchte* (2009). Ungleich melancholischer und phasenweise doch auch ungeheuer heiter erzählt, geht es darin um eine doppelte Heimatsuche. Der Film dokumentiert die Lebensgeschichte dreier koreanischer Frauen, die in den 1960-er-Jahren vor der wirtschaftlichen Misere in ihrer Heimat flüchteten, um in Deutschland als Krankenschwestern zu arbeiten, deutsche Männer zu heiraten und Familien zu gründen. Die drei exemplarischen Lebensläufe stehen stellvertretend für die Population der etwa 10.000 koreanischen Krankenschwestern und Bergleute, welche in den 1960-er und 1970-er-Jahren nach Deutschland übersiedelten, um dort als Gastarbeiter ihr Glück zu versuchen. Diese Werdegänge erscheinen allerdings nur als die – auch in Deutschland mehr oder weniger auch bekannte – Vorgeschichte des Films, der einen Schritt weiter geht und die Rückkehr der drei Frauen mit ihren Männern nach mehr als 40 Jahren zeigt. Die ambivalente „Endstation der Sehnsüchte“ ist das sogenannte „deutsche Dorf“ auf der Insel Namhae vor der Südküste Südkoreas; ein Ort, an dem ein findiger koreanischer Landrat günstige finanzielle Bedingungen für koreanisch-deutsche Rückkehrerfamilien schuf, um zugleich den heimischen Tourismus anzukurbeln. Der Ort, an dem die Rückkehrer eigentlich ihren verdienten Lebensabend verbringen sollten, gleicht denn auch mehr einem Themenpark, wenn nicht gar einem Zoo für die despektierlich so genannten deutschen „Langnasenopas“, weil hier vor allem am Wochenende Horden koreanischer Touristen einfallen, um einen Hauch ‚deutscher Exotik‘ zu spüren. Jenseits dieser Geschichte geht es – wesentlicher – um das Schicksal einer ganzen Generation koreanischer Migranten, die sowohl in Deutschland als auch in Korea Heimat gefunden hat und sich doch weder hier noch dort heimisch fühlen kann, weil ihr in Deutschland Korea fehlt und weil sie in Korea Deutschland vermisst. Dementsprechend ist *Endstation der Sehnsüchte* letztlich auch eher ein dramatisches Dokument des Scheiterns der Rückkehr nach Korea als gelungene Dokumentation der Reintegration seiner Protagonisten. Während zwei der drei deutschen Männer es schon ablehnen, sich sprachlich der neuen Heimat anzupassen und Koreanisch zu lernen, erscheinen auch ihre Frauen in Korea letztlich deutscher zu sein und fremder zu bleiben, als man es hätte erwarten sollen. Allein Willi Engelfried, der zu Beginn des Films von den etwas dominanteren Protagonisten Armin Theis und Ludwig Strauss-Kim an

---

<sup>27</sup> Kaffee und Kuchen zu scheußlicher Musik. Ein Interview mit Sung-Hyung Cho. In: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kino/interview-sung-hyung-cho-kaffee-und-kuchen-zu-scheusslicher-musik-1434380.html>, abgerufen am 5.5.2012.

den Rand gedrängt zu werden scheint, arrangiert sich letztlich auch auf den zweiten Blick mit der neuen Heimat. Das führen die Szenen, in denen er beim Abendessen mit Männern aus dem Dorf Koreanisch lernt ebenso vor wie jene, die ihn mit seiner Frau als Teil einer Tanzformation beim Erlernen koreanischer Tänze zeigen. Im Gegensatz zu Willi Engelfried scheint die neue alte Heimat Korea für die anderen Protagonisten jedoch mehr Versprechen als Erfüllung zu sein. Für sie bleibt Heimat ein Nirgend-Ort zwischen Deutschland und Korea, ein Ort der Utopie, der sich in dem Moment, in dem reales Ankommen möglich schien, zugleich wieder verflüchtigte. Insofern ist *Endstation der Sehnsüchte* nicht nur ungleich tragischer als sein Vorgängerfilm, sondern er erzählt auch von Entwurzelung und Heimatverlust als Schicksal der Moderne.

### **Der Heimatfilm im DaF- und Landeskundeunterricht**

Die hier exemplarisch vorgestellten Heimatfilme eignen sich für den Einsatz im DaF- bzw. Landeskundeunterricht auf den Niveaustufen von B1 bis C1. Die Fülle der dargestellten Beispiele und die je unterschiedlichen Fragen nach dem Begriff von Heimat erlauben es zudem, individuell auf die jeweilige Lehrsituation zugeschnittene thematische Module zu generieren. Dabei hängt die Auswahl des Filmmaterials natürlich nicht nur von der Sprachfähigkeit der Teilnehmer und der Frage ab, wie viel Zeit zur Verfügung steht, sondern auch von der Frage, ob das Thema Heimat eher historisch-diachronisch oder eher gegenwartsbezogen-synchronisch bearbeitet werden soll. Bei der diachronischen Auseinandersetzung mit dem Thema – diese halte ich für die eigentlich angemessene – ließe sich mit den ausgewählten Filmen zunächst an Unterrichtseinheiten denken, welche das Deutschland-Bild in Korea problematisieren. Dabei könnte man – vielleicht von *Endstation der Sehnsüchte* ausgehend – zunächst etwa das Vorwissen der koreanischen Studierenden aktivieren, indem man z.B. in Form von ‚Wortigeln‘ abfragt, was sie mit Deutschland verbinden und welche deutschen Filme sie kennen. Dabei werden unter Garantie – so die Unterrichtserfahrung – neben den Nationalstereotypen „Fußball“ oder „Bier“ auch Schlagworte wie „Oktoberfest“ oder „Blasmusik“ fallen. Dass die reduktionistische Gleichung Bayern = Deutschland wesentlich durch den Heimatfilm befördert wurde, ließe sich als erste Erkenntnis festhalten. In weiteren Schritten kann man dann die historischen Bedingungen des idyllisierenden und romantisierenden Heimatfilms zeigen, indem man kontrastiv zu Genrebeispielen der 1950-er-Jahre auch Filmdokumente oder Bilder zeigt, die vorführen, wie deutsche Städte wie Dresden oder Berlin am Kriegsende aussahen.

Steht genügend Zeit für eine umfangreiche Unterrichtsreihe auf Niveaustufe C1 oder C2 zur Verfügung, die sich auch mit der deutschen Geschichte und mit der Genese des deutschen Faschismus auseinandersetzt, wären Filme hinzuzuziehen, welche die Vorgeschichte und das Nachleben des Faschismus speziell in der Provinz zum Gegenstand haben. Gerade im Kontrast zur Heile-Welt-Idylle des Heimatfilms wäre etwa Michael Hanekes mehrfach preisgekrönte Dorfgeschichte *Das weiße Band* (2009) gewinnbringend einzubeziehen, zeigt der Film doch die profaschistische Mentalität der ländlichen Bevölkerung vor den Weltkriegen. Hinsichtlich des Nachlebens des Faschismus wäre demgegenüber an *Jagdszenen aus Niederbayern* (1968) zu denken, ein Film, der ja gleichsam das Überleben faschistischer Strukturen in der Provinz zeigt. Von dort und von der Auseinandersetzung der 68-er-Bewegung mit der deutschen Vergangenheit ließe sich – bei gehobenem Anspruch – eine Brücke zum Autorenfilm der 1970-er und 1980-er Jahre schlagen. Denn auch wenn sich der Autorenfilm nicht oder nur zum Teil an den Orten des traditionellen Heimatfilms bewegt, kann den Studierenden anhand von exemplarischen Filmausschnitten von Rainer Werner Fassbinder, Werner Herzog, Volker Schlöndorff, Alexander Kluge oder Wim Wenders das geistige Klima in der BRD in den 1970-er und 1980-er Jahren näher gebracht werden.

Auch bei Verzicht auf dieses filmgeschichtlich eher ausgreifende Modul zum Autorenfilm sollten die Neuen Heimatfilme seit den 1980-er Jahren kursorisch vorgestellt werden, welche

– wie die einschlägige „Heimat“-Trilogie von Edgar Reitz belegt – Heimat nicht mehr ohne kritischen Bezug zur Geschichte zu denken vermögen. Schließlich wäre dann auf den Erfolg des ‚Neuesten Heimatfilms‘ seit der Jahrtausendwende hinzuweisen. Die thematische Erweiterung des traditionellen Genres durch die Filme von Marcus H. Rosenmüller oder Hans Steinbichler führt die Unterrichtsreihe auf den gegenwärtigen Stand des Heimatfilms. Dabei dürfte die Akzeptanz der Unterrichtseinheit im Wesentlichen auch davon abhängen, ob es gelingt, die in den Heimatfilmen verhandelten Gegenwartsthemen komparatistisch in Bezug zur Lebenswelt der koreanischen Studenten zu setzen.

Auch das in Deutschland zentrale Thema der Migration dürfte koreanische Studierende interessieren, scheint doch Deutschland für nicht wenige junge Koreaner nach wie vor eine attraktive Wahlheimat zu sein. Allerdings müsste man hier doch einiges an Hintergrundinformationen einfütern, denn Korea ist zwar historisch betrachtet ein häufig besetztes Land, im Gegensatz zu Deutschland aber kein klassisches Einwanderungsland. (Da Korea erst seit relativ kurzer Zeit entschieden die Folgeerscheinungen der Globalisierung bejaht und der Glaube an die Ein-Volk-Nation immer noch relativ breite Zustimmung findet, wird man vor allem bei diesem Thema interkulturelle Kompetenz bzw. ein besonderes Fingerspitzengefühl an den Tag legen müssen.) So wäre wohl der Hintergrund vieler Filme, welche Ausländerfeindlichkeit, deutsche Parallelgesellschaften oder Probleme zwischen Deutschen und Ausländern behandeln, sorgfältig und differenziert zu beleuchten, um den Eindruck zu vermeiden, dass ‚die Deutschen‘ grundsätzlich fremdenfeindlich und ‚die Ausländer‘ alle Drogendealer oder Gangster sind. Hier bietet sich möglicherweise als naheliegender Anknüpfungspunkt zunächst die Arbeitsmigration der koreanischen Bergarbeiter und Krankenschwestern in den 1960-er und 1970-er Jahren an, welche ja wenigstens mittelbar auch die Hintergrundfolie der Filme *Endstation der Sehnsüchte* und *Nicht Fisch Nicht Fleisch* darstellt. Von dort weiter gehend könnte man etwa anhand der Filme von Fatih Akin grundsätzlicher zum Thema Heimat bzw. Heimatverlust als moderne *conditio sine qua non* kommen. Hier würde den Studierenden sicherlich einiges an Abstraktionsleistung abverlangt, um die Differenz zwischen dem räumlich-sozialen Begriff von Heimat einerseits und Heimatverlust durch Modernisierung, Mobilisierung und Virtualisierung andererseits nachvollziehen zu können. Um diesen Sprung von primärer Heimat zu Heimatverlust und sekundärer Heimatsuche nicht zu abstrakt zu gestalten, eignet es sich dabei m.E., hier auf die eigenen lebensweltlichen Erfahrungen der Studierenden einzugehen. Dies dürfte dann gelingen, wenn man bei der Auswahl des Filmmaterials an dieser Stelle die ‚deutsche‘ Perspektive verlässt und das Thema komparatistisch erweitert. Dies sollte für alle Beteiligten dann erhellend sein, wenn man – etwa in Form eines *Co-Teachings* – einen Experten in die Unterrichtsreihe einbeziehen kann, der sich sowohl mit dem deutschen als auch mit dem koreanischen Film gut auskennt. Dabei ist natürlich vor allem die Frage interessant, ob und in welcher Weise das Thema Heimat im koreanischen Film ebenfalls prominent in den Blick gerät. Spontan würde ich diese Hypothese bejahen. So fällt mir unmittelbar ein Film wie Jeong-Hyang Lees *Der Weg nach Hause* (집으로, 2002) ein, der von der Konfrontation von alter Welt und Moderne in der Begegnung einer Großmutter mit ihrem Enkel auf dem Land erzählt. Aber auch manche Filme Ki-Duk Kims (*Der Bogen* - 활, 2005), Chang-Dong Lees (*Secret Sunshine* - 밀양, 2007) oder des Altmeisters Kwon-Taek Im (*Seopyeonje* – *Die Blinde Sängerin* – 서편제, 1993) rücken die Konflikte der Generationen und die Konfrontation von Tradition und Moderne im gegenwärtigen Korea in den Fokus. Um hier allerdings nicht als ‚Fremder‘ unbotmäßig zu dilettieren, wäre es ebenso notwendig wie spannend, einen echten Filmexperten des koreanischen Kinos für eine komparatistische Sicht an seiner Seite zu haben.

Abschließend möchte ich einen konkreten Workshop als ‚Modellversuch‘ vorstellen, welcher teils die in diesem Artikel dargestellten Anregungen aufgreifen wird, insgesamt aber einen stärkeren Praxisbezug hat. Gemeint ist ein Workshop mit der in Busan geborenen Filmema-

cherin Sung-Hyung Cho im September dieses Jahres. Dieser wird vier Tage dauern und richtet sich sowohl an Studenten als auch an Dozenten. Den Schwerpunkt bildet die Arbeit mit 15 ausgewählten Studierenden aus den Deutschabteilungen von drei Universitäten in Busan (*Busan University of Foreign Studies, Korea Maritime University* und *Pusan National University*). Der Workshop will diese zu einer Reflexion des Heimatbegriffs anregen, ohne dass er sich auf theoretische Diskussionen beschränkt. Vielmehr soll der theoretische Input die Kreativität der Studierenden anregen und sie schließlich zu einer filmischen Antwort auf die Ausgangsfrage „Was ist Heimat?“ bewegen. Als Voraussetzung dafür werden die Studierenden unter Anleitung von Frau Cho im Verlauf des Workshops Grundkenntnisse in filmischen Schneidetechniken erhalten, die sie in die Lage versetzen, ihre Ideen in Kurzfilme von einigen wenigen Minuten Länge zu realisieren.

Ergänzt wird die studentische Arbeit durch eine Dozentenfortbildung zum Thema „Was ist Heimat - und wie vermittelt man sie?“ Ebenfalls unter Leitung von Frau Cho, die von den Erfahrungen mit dem Studierenden-Workshop berichten wird, werden sich ortsansässige Dozenten der Busaner Universitäten und Ortslektoren aus ganz Korea dem Begriff der Heimat und seiner Vermittlung im Unterricht widmen. Neben Tipps und Anregungen bezüglich der Planung von Unterrichtseinheiten stehen dabei auch grundsätzliche Fragestellungen im Umgang mit dem Medium Film im Unterricht im Zentrum. Der Workshop möchte sich die doppelte Heimatverbundenheit und die mehrfache Expertise Sung-Hyung Chos zunutze machen. Zum einen verfügt sie als ausgebildete Cutterin und Filmemacherin über die handwerklichen Fertigkeiten, den Workshop-Teilnehmern Grundkenntnisse in der Filmsprache zu vermitteln. Als Professorin für Dokumentarfilm an der Hochschule der Bildenden Künste in Saarbrücken ist sie zum andern mit den theoretischen Diskursen bestens vertraut und in der Vermittlung filmischen Wissens an Lernende ausgewiesen. Und als in Busan geborene Koreanerin mit Wohnsitz in Deutschland schließlich vermag sie sich gemeinsam mit den Studierenden und den Dozenten sicherlich auf spannende äußerst spannende Heimat-Suche zu begeben.

Ob sich aus den Workshops weitere Impulse für den Einsatz des visuellen Mediums Film im DaF-Unterricht gewinnen lassen, bleibt abzuwarten. M.E. jedoch wäre es wünschenswert, wenn sich in Vorbereitung des Workshops und im Nachgang eine Gruppe von Dozenten im Rahmen einer AG zusammenfände, welche die Anregungen zur Beschäftigung mit dem Heimatfilm und die Impulse des Workshops ganz konkret – etwa durch die Erstellung eines Readers und die Auswahl konkreter Filme bzw. Filmausschnitte – in didaktische Konzepte und Unterrichtsreihen überführen möchte. Ich wäre dabei.

# Film und Drehbuch im Unterricht: „Das Leben der Anderen“

*Michael Menke*

Filme erzählen eine Geschichte, sie dokumentieren Geschehen. Sie stellen Personen dar, vermitteln das Bild eines Landes, einer Region, einer Menschengruppe oder einer einzelnen Person. Für den (Sprach-)Unterricht sind Filme sehr geeignet, denn das Gehirn des Menschen speichert Informationen in Form von so genannten VHF-Daten (visual, hear, feel). Jeder Lernende hat seinen individuellen Kanal für das Hervorrufen von Informationen. Ergebnisse von Untersuchungen (z.B. Frederic Vester) haben gezeigt, dass mehr als 50% der Teilnehmer sagen, dass ihr Gedächtnis visuelle Informationen am besten speichern kann, 40% meinen, dass sie sich Gefühle, Geschmäcker und selbst erlebte Erfahrungen, Gerüche und taktile Erlebnisse am besten merken können, und weniger als 10% ziehen Worte, Vorgetragenes und Töne vor. Durch Sehen Informationen aufzunehmen hat also viele Vorteile. Deshalb sind Videoclips, DVDs etc. didaktisch hilfreich und kommen bei Studenten oder Schülern im Unterricht gut an.

Verbindet man den Film mit seiner Quelle, nämlich dem Drehbuch, gewinnt man weitere Prozentpunkte der Lernaktivität dazu. Das Drehbuch kann neben der Wiedergabe des Textes noch weitere Ebenen des Filmes erschließen, auf Bereiche aufmerksam machen, die durch einmaliges Sehen verlorengehen können. Das sensibilisiert für die Mikrostruktur filmischer Gestaltung und führt zum genauen Sehen hin, noch stärker, als dies z.B. bei Regieanweisungen in einem Dramen-Text geschieht. Die Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen geben hier in gewisser Weise eine Niveaubeschreibung vor, die aber durchaus je nach Film oder Lerner-Interesse variieren kann:

B1 Rezeption Mündlich: Kann die Handlung und die Abfolge der Ereignisse in einem Ausschnitt eines Films oder Theaterstücks verstehen, wenn diese stark durch visuelle Elemente unterstützt werden.

B2 Rezeption Mündlich: Kann in einem Spielfilm oder Theaterstück der Handlung folgen und die meisten Informationen verstehen.

Auch umgekehrt kann man arbeiten, also z.B. nach dem Betrachten des Films mit den vorhandenen sprachlichen Mitteln ein Drehbuch selbst zu schreiben. Die Umwandlung eines Ausschnitts eines Films in textliches Filmprotokoll ermöglicht eine Feinanalyse, insbesondere der filmischen Darstellungsmittel.

## **Mögliche Ziele:**

1. Bessere Sprachbeherrschung
2. Interkulturelle landeskundliche Kenntnisse
3. Schulung des Hörverstehens authentischer Sprache (auch dialektgeprägt, mit Nebengeräuschen)
4. Erfassen globaler Zusammenhänge der deutschen Geschichte, Politik, des heutigen Lebens der Deutschen und deren Interpretation in Einzelereignissen
5. Die Schulung der Kreativität der Lerner
6. Kreativer Umgang mit aktuellen und literarischen Themen

Natürlich ist die Anzahl der Filme, zu denen man ein Drehbuch erwerben kann, relativ beschränkt. Eine kurze Suche bei Amazon ergab, dass es derzeit zu folgenden Filmen auch Texte und Regieanweisungen gibt: Inglourious Basterds, Der Stadtneurotiker, Das weiße Band, Das Piano, Requiem, Gegen die Wand, Vincent will Meer, Sams in Gefahr, ...

### **Der Film:**

„Das Leben der Anderen“ ist ein deutscher Film aus dem Jahr 2006, Regie führte Florian Henckel von Donnersmarck. Zeit der Handlung sind die Jahre 1984 bis kurz nach der Wende, also etwa 1990. Der Ort ist Ost-Berlin, am Ende das Berlin der Wiedervereinigung.

Zur Handlung: Der Stasi-Hauptmann Gerd Wiesler soll den Theaterautoren Georg Dreyman beobachten und über ihn belastendes Material sammeln. Dreyman hat eine Freundin, die aber auch Objekt der Begierde des Kulturministers ist. Bald erkennt Wiesler, dass das Ziel seiner Beobachtungen nicht die Ausschaltung eines „Feindes der DDR“ ist, sondern dass er für die amourösen Bestrebungen des Ministers freie Bahn schaffen soll. Er zweifelt immer mehr an seiner Aufgabe und handelt schließlich gegen seinen Vorgesetzten. Dreymans Freundin wird auch selbst von der Stasi unter Druck gesetzt, sie soll ihren Lebensgefährten verraten. Kurz darauf kommt sie bei einer Kurzschlussreaktion durch einen Verkehrsunfall um.

Nach der Wende, beim Besuch des Stasi-Archivs, erkennt Dreyman, dass Wiesler ihm tatsächlich geholfen hat und widmet ihm sein neues Buch „Die Sonate vom guten Menschen“.

Der Film hat eine einfache, ruhige Bildsprache, ist inhaltlich und die Personen betreffend aber sehr vielschichtig. Er fasst viele Formen zusammen, Drama, Melodram, Liebesgeschichte, Thriller, politischer Spionagefilm. Diese vielen Interpretationsmöglichkeiten haben sicherlich mit zu seinem Erfolg beigetragen, so dass er neben etlichen deutschen und europäischen Preisen auch 2006 den „Oskar“ als bester fremdsprachiger Film bekam.

Anders als z.B. „Sonnenallee“ oder Good bye Lenin“ zeichnet dieser Film kein rückwärtig romantisch verklärtes Bild der DDR, sondern stellt die Schattenseiten wie Bespitzelung, Unterdrückung oder Herrschaft der Partei-Klasse in den Vordergrund. Anders als die obengenannten DDR-Retros ist auch die gesamte Machart. Die einzelnen Szenen spielen weitgehend in Räumen, im Haus, in einer Gefängniszelle, auf dem zum Abhörraum umfunktionierten Dachboden.

Die Schauspieler kommen fast alle vom Theater und spielen ihre Rollen auch entsprechend. Durch einen großen Anteil von Abhör Szenen, d.h., Stasi-Hauptmann Wiesner hat die Kopfhörer aufgesetzt und lauscht, gewinnt der Film zusätzlich Momente eines Hörspiels. Das alles bietet natürlich vielfältige Möglichkeiten für den didaktischen Einsatz.

### **Didaktische Möglichkeiten zum Film**

Zu Beginn meiner etwa 10 Stunden umfassenden Unterrichts-Arbeit mit „Das Leben der Anderen“ hatte ich mit meinen Studenten eine Einführung in die Geschichte der DDR geplant. Mit der Frage „Was wissen Sie über die DDR“ wurde eine *mind map* mit Wörtern und Begriffen erarbeitet. Am häufigsten wurden genannt: die Teilung, die Mauer, Flüchtlinge, Kommunismus, Goldmedaillen bei den Olympischen Spielen.

Als weitere Vorbereitung hatte ich eine eigene Präsentation über die DDR erarbeitet, mit vielen Fotos, Zeitungsausschnitten, wobei natürlich auch das „Ministerium für Staatssicherheit“ und dessen spätere Aufarbeitung nicht fehlen durfte. Um ein besseres Verständnis für den Inhalt des Films zu bekommen, ließ ich dann als Hausarbeit die Studenten heraussuchen, warum die Menschen in der DDR möglicherweise negativ oder auch positiv gegenüber ihrem Staat eingestellt waren. Dabei kam heraus:

*Negativ – nicht reisen können, allgemeine schlechte Versorgung, Neid auf die Menschen im Westen.* Interessant war hier, dass bei den koreanischen Studenten nicht Aspekte wie „fehlen-

de Selbstverwirklichung des Individuums“ genannt wurden, was sicherlich am Gruppendenken oder bestimmendem „Wir-Gefühl“ in Korea liegen dürfte.

*Positiv* – für meine Studenten eher schwer zu finden. Sicherlich ist ein Grund, dass die DDR gesellschaftlich in denselben Topf wie Nordkorea geworfen wird, und damit natürlich positive Aspekte erst einmal nicht wahrgenommen werden. Nach einigen Hilfestellungen traten dann aber doch Schlagwörter wie *billiges Wohnen, billiges Gesundheitssystem, kostenlose Schulen und Universitäten, angestrebte Gleichheit aller Menschen* zutage.

Dann habe ich den Film meinen Studenten gezeigt. Sicherlich von Vorteil war dabei, dass „Das Leben der Anderen“ auch in Korea in den Kinos lief und somit eine Version mit koreanischen Untertiteln existiert. Zwei Kursteilnehmer hatten den Film bereits gesehen, für die anderen war er neu. Alle waren aber anscheinend vom Inhalt und der Handlung tief beeindruckt.

Die erste Aufgabe war, die wichtigsten Personen des Films zu beschreiben, aber auch ihre Stellung zum Staat und System der DDR zu erkennen. Das Ergebnis war überraschend, denn herauskam, dass nahezu alle am Anfang ihrem Staat positiv gegenüberstehen, allerdings aus verschiedenen Gründen.

- Gerd Wiesler: arbeitet für die Stasi
- Georg Dreyman: erfolgreicher Theaterautor in der DDR
- Christa Maria Sieland: erfolgreiche Schauspielerin in der DDR
- Anton Grubitz: Vorgesetzter von Wiesler, auch Stasi
- Minister Hempf: Kulturminister der DDR
- Jerska, Wallner, Hauser: haben zwar Probleme mit dem Staat, stehen dem System aber dennoch positiv gegenüber

Dann aber gibt es bei mehreren Personen eine Änderung dieser Haltung, was sind die Gründe? Die Studenten fanden heraus:

- Minister Hempf ist verliebt in Christa Maria (CMS), allerdings erfolglos
- Das führt dazu, dass Wiesler erkennt, dass seine Beobachtung von Dreyman (Lazlo) eher private Gründe hat.
- Dreyman findet auch heraus, dass Hempf seiner Freundin nachstellt.
- Ein Künstlerfreund Dreymans (Jerska) begeht Selbstmord.
- Wiesler erkennt immer mehr, dass seine Beobachtungstätigkeit nicht zum Nutzen des Staates ist und schlägt sich auf die andere Seite.
- Christa Maria wird unter Druck gesetzt und arbeitet am Ende auch als „IM“ für die Stasi und verrät Dreyman.

Kennt man den gesamten Verlauf des Films bereits, kann man einzelne Szenen für sich betrachten und Details untersuchen. Dies fanden die Studenten auch dann noch interessant, als ihre sprachlichen Möglichkeiten an die Grenze des Machbaren kamen.

Einzelne Szenen beschreiben:



Eine Beispielszene: Wiesler sitzt auf dem Dachboden und hat die Kopfhörer aufgesetzt. Was hört er? Welche Sätze, welche Geräusche, Handlungen? Die Studenten sollten nun ein Hör-Drehbuch schreiben:

*Wiesler hört ein Gespräch zwischen CMS und Dreymann*

*Dreymann: (ruft laut) Christa, ich suche mein Buch*

*Christa: Welches Buch?*

*Dreymann: Das gelbe.*

*Christa (geht durch das Zimmer): Was, gelbes Buch?*

*Dreymann: Von Bertold Brecht. Hast Du es gesehen?*

*Christa: (giesst Glas mit Wasser ein) Nein, ich weiß nicht.*

Eine der wichtigsten Szenen im Film ist die, als Wiesler mit seinem Trupp in Dreymanns leere Wohnung eindringt und Mikrofone und Kameras anbringt. Dabei wird er von der Nachbarin Frau Meineke durch den Tür-Spion beobachtet. (Zwischenfrage: Warum heißt der Tür-Spion so?). Wir sehen zunächst die Szene ohne Ton und die Studenten sollten mögliche Sätze aufschreiben. Dazu kommen auch die folgenden drei Fotos:



Danach lesen wir den Text aus dem Drehbuch und vergleichen, was anders als die Texte der Studenten und anders als im Film war:

### Dreymans Wohnung, wenig später

*Die Männer machen sich gerade an der Türklingelanlage zu schaffen, sind aber ansonsten fast fertig. Wiesler tritt wieder hinzu und blickt auf die Uhr. Es ist noch eine Minute übrig. Die Männer verlassen die Wohnung. Der Einsatzleiter, Unteroffizier Meier, bleibt an der Tür stehen, während Wiesler einen letzten Kontrollgang durch die Wohnung macht. Er schiebt noch eine Vase so zurecht, wie sie vorher stand, hebt eine kleine Faser vom Boden auf, damit auch sie nicht auffällt. Dann verläßt er hinter dem Einsatzleiter die Wohnung.*

*Gerade will er die Tür hinter sich zuziehen, da spürt er, daß er beobachtet wird. Einen Augenblick bleibt er so stehen. Man sieht ihn durch den Türspion von Frau Meineke. Plötzlich dreht er sich zu ihrer Tür um und blickt genau in den Spion.*

### Frau Meinekes Wohnung, im gleichen Moment

*Entsetzt weicht die alte Frau vom Türspion zurück.*

### Dreymans Treppenhaus, im gleichen Moment

*Das kleine Loch in der Tür wird wieder schwarz. Wiesler geht entschlossen hin und klingelt. Es wird ihm nicht geöffnet. Mit gefährlicher Vehemenz klopft er an die Tür. Schließlich öffnet Frau Meineke, eine Berliner Witwe vom Typ Trümmerfrau (samt Säulenbeinen und Blumenschürze aus Wachs), eine Frau, die wirklich noch nie jemandem etwas zuleide getan hat.*

WIESLER Frau Meineke, ein Wort zu irgendwem, und Ihre Mascha verliert morgen ihren Medizin-Studienplatz. Verstanden?

*Frau Meineke kann vor Entsetzen nicht antworten.*

WIESLER Ha-ben Sie ver-stan-den?

*Sie nickt.*

*Unteroffizier Meier ist beeindruckt, wie hart sein Vorgesetzter ist. Wiesler geht die Treppe hinunter, Meier ehrfurchtsvoll neben ihm.*

WIESLER Schicken Sie Frau Meineke zur Anerkennung für ihre Verschwiegenheit ein Geschenk.

UNTEROFFIZIER MEIER Was denn?

WIESLER Lassen Sie sich etwas einfallen.

UNTEROFFIZIER MEIER Einen Kaktus vielleicht?

Eine weitere Übung war, eine kurze Szene ohne Ton zu hören und dann selbst einen Drehbuchtext zu schreiben. Danach kann man das Ergebnis mit dem Original vergleichen. Ein Beispiel ist hier die Szene, in der Stasi-Mann Wiesler Christa Maria in einer Kneipe trifft:



*Studenten-Text:*

*Wiesler(kommt in die Kneipe. Er sieht CMS. Weil sie eine Sonnenbrille hat, kennt er sie nicht gleich): Guten Tag. Sind Sie Frau Sieland?*

*CMS (lange Pause): ...Jaaa?*

*Wiesler: Wie geht es Ihnen?*

*CMS: Nicht so gut. Was wollen Sie?*

*Wiesler: Ich kenne Sie. Ich habe Sie im Theater gesehen!*

*CMS: Stören Sie mich nicht. Ich warte auf einen Freundin.*

*Wiesler (nervös): Nein, nein, ich wollte Sie nur begrüßen.*

...

*das Original:*

WIESLER (*leicht lallend*) Gnädige Frau?

CHRISTA-MARIA (*ohne aufzuschauen*) Bitte lassen Sie mich in Ruhe. Ich möchte alleine sein.

WIESLER Frau Sieland.

*Christa sieht automatisch auf.*

CHRISTA-MARIA Kennen wir uns?

WIESLER Sie kennen mich nicht. Aber ich kenne Sie ...

*Er hat ihre Aufmerksamkeit. Leicht taumelnd setzt er sich zu ihr.*

WIESLER Viele Menschen lieben Sie ... nur weil Sie sind, wie Sie sind.

CHRISTA-MARIA Ein Schauspieler ist nie so, wie er ist.

WIESLER Sie doch.

*Sie blickt ihn an, fragend.*

WIESLER Ich habe Sie auf der Bühne gesehen. Sie waren da mehr so, wie Sie sind, als ... als Sie es jetzt sind.

*Christa lächelt über die unbeholfene Formulierung und über den Inhalt, der ihr Freude macht.*

CHRISTA-MARIA (*lächelnd, um Ironie bemüht*) Sie wissen, wie ich bin?

WIESLER Ich bin doch Ihr Publikum.

*Christa blickt ihn einen Moment an. Dann macht sie sich hastig zum Gehen bereit.*

CHRISTA-MARIA Ich muß gehen.

WIESLER Wohin gehen Sie?

CHRISTA-MARIA Ich treffe eine alte Schulfreundin; ich ...

WIESLER Sehen Sie, da waren Sie gerade gar nicht Sie selbst.

CHRISTA-MARIA Nein?

WIESLER Nein.

Die Arbeit mit dem Drehbuch bietet vielfältige andere Möglichkeiten, reizt auch, einzelne Stellen samt Regieanweisungen und Beschreibungen neu zu schreiben und selbst zu spielen. Schließlich ist auch die Fragestellung interessant: Warum sind Drehbuch und Film so verschieden, warum hat der Regisseur vieles geändert?

Florian Henckel von Donnersmarck  
Das Leben der Anderen, Filmbuch  
suhrkamp taschenbuch 3908, Broschur,  
216 Seiten  
8,95 €  
ISBN: 978-3-518-45908-9



# Funktionen von Bildern im fremdsprachlichen Unterricht

Anne Frenzke-Shim

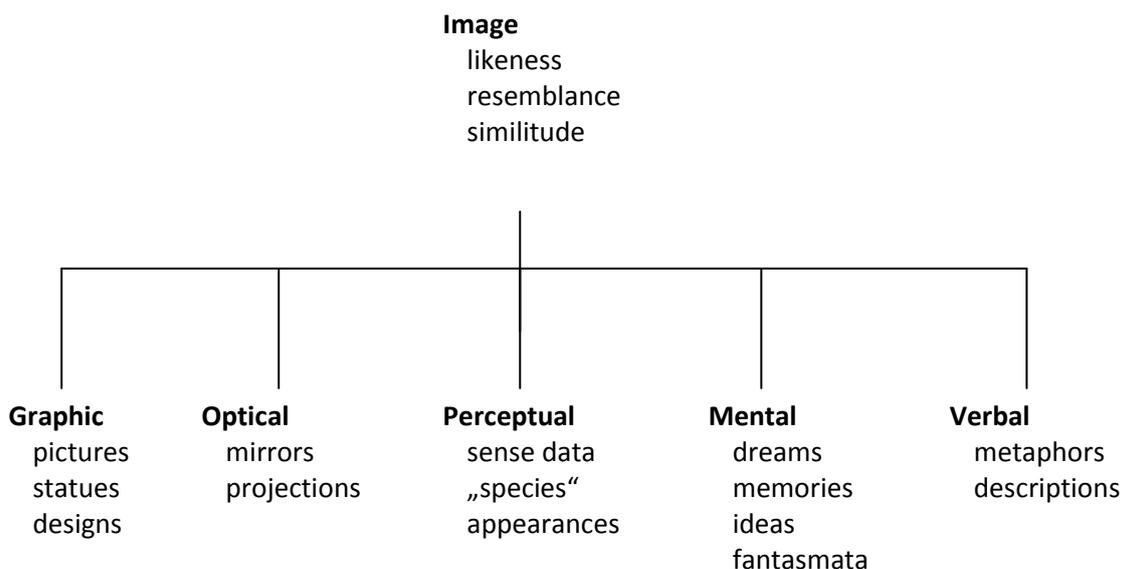
## A. Was ist ein Bild?

Bilder begegnen uns im fremdsprachlichen Unterricht ständig. Sie sind so präsent, dass wir sie viel zu oft nicht mehr als benutzbares bzw. gar als benutztes Medium wahrnehmen. Und doch sind sie Medien – Vermittler, Hilfsmittel, Kommunikationsmittel, und als solche essenziell für den Fremdsprachenunterricht.

Was versteht man unter Bildern und wie soll im Folgenden dieser Begriff verstanden werden? Eine Definition dieses alltäglichen Wortes ist problematischer, als man denkt. Ein erster Griff zum DUDEN (<sup>4</sup>2001) zeigt mit sechs Definitionsversuchen bereits, wie vielfältig der Begriff „Bild“ verwendet wird:

- 1.a) mit künstlerischen Mitteln auf einer Fläche Dargestelltes, Wiedergegebenes; Gemälde, Zeichnung o.Ä. (...); b) Fotografie; gedruckt wiedergegebene bildliche Darstellung (...); c) auf dem Fernsehschirm Erscheinendes (...); d) Abbild, Spiegelbild (...);
2. Anblick, Ansicht (...);
3. Vorstellung, Eindruck (...);
4. (Theater) Abschnitt eines Bühnenstücks, der durch gleich bleibende Dekoration gekennzeichnet ist (...);
5. bildlicher Ausdruck; anschaulicher Vergleich; Metapher (...);
6. (Math.) einem Element durch Abbildung zugeordnetes [anderes] Element.

Weitere Quellen verdeutlichen außerdem, dass eine Klassifizierung vom Ziel bzw. der Zielgruppe des Autors abhängig ist. So beschränkt sich A. Nieweler in seiner Fachdidaktik Französisch (Hg., 2006, S. 136ff.) bei der Einführung in den Gebrauch von Medien im Unterricht vereinfachend auf die Unterscheidung zwischen „statischen“ und „bewegten“ Bildern. W. J. T. Mitchell, Professor für Englisch und Kunstgeschichte der University Chicago („visual art“), versucht in seiner Veröffentlichung *Iconology* (1986) eine Klassifizierung der zahlreichen Bildbegriffe anhand von folgendem Stammbaum:



Mitchell (1986), S.10

Im vorliegenden Aufsatz, der sich auf die Funktion der Bilder und ihren gezielten Einsatz im Fremdsprachenunterricht konzentrieren will, soll der Terminus „Bild“

- als statisches Bild nach Nieweler,
- als „pictures“ nach Mitchell,
- als „mit künstlerischen Mitteln auf einer Fläche Dargestelltes, Wiedergegebenes; Gemälde, Zeichnung o.Ä.“ bzw. „Fotografie“ dem DUDEN folgend verstanden werden.

Gegenstand sollen also die Bilder sein, die uns in den Lehrwerken, auf Fotokopiervorlagen, Postern bzw. Wandbildern, in Powerpoint-Präsentationen und nicht zuletzt an der Tafel begegnen. Auch Scherling/Schukall folgen in ihrem Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht (1992) dieser Vorstellung von Bildern, die sie als „darstellende Bilder“ folgendermaßen definieren (S.27):

Darstellende Bilder sind alle Formen von Visualisierungen, die eine direkte Ähnlichkeit mit in der Realität vorkommenden Dingen und Lebewesen anstreben.

Sie unterscheiden davon zwar die „logischen Bilder“, also Schemata, Diagramme, Grafiken, Schaubilder und Tabellen, schließen sie aber in ihren Ausführungen in den Begriff „Bild“ mit ein, während ich sie hier ausschließen möchte und zwar eben aus dem Grund, den Scherling/Schukall (1992, S.29) in ihrer Definition von logischen Bildern wie folgt formulieren: „Es gibt keine direkte bildliche Entsprechung zu natürlichen Objekten“.

Dabei möchte ich betonen, dass ich diese logischen Bilder und die bewegten Bilder durchaus als wichtig für den fremdsprachlichen Unterricht erachte. Genauso wie gerade auch mentale Bilder, also Ideen, Erinnerungen, Träume, ohne Zweifel grundlegend für das Verstehen und somit auch für das Lernen und Lehren von Sprache mit allem, was dies impliziert, sind, und die Kategorie „sprachliche Bilder“ selbstverständlich aus einem Sprachunterricht nicht wegzudenken ist.

## B. Welche Funktionen haben Bilder im Fremdsprachenunterricht?

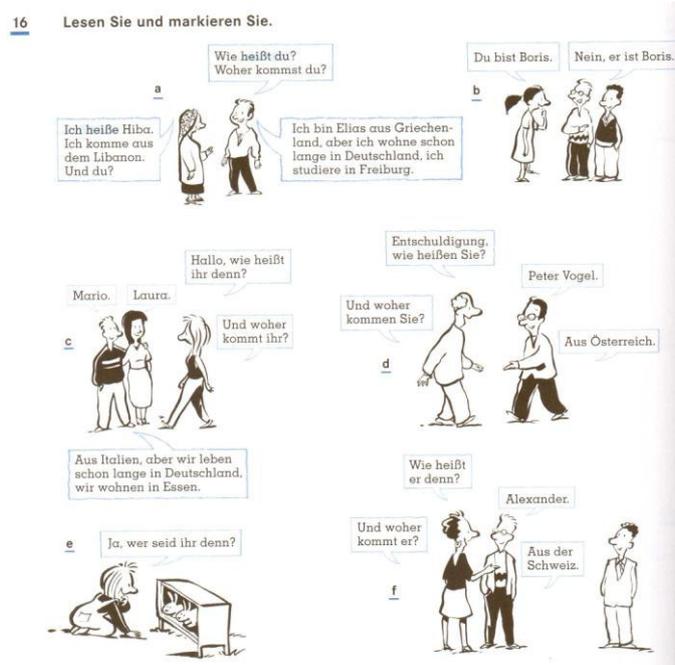
Bilder sind im Unterricht omnipräsent, also wichtig für das Lernen und Lehren von Sprache. Inwiefern sind sie das? Welche Aufgaben, welche Funktionen erfüllen sie? Der Versuch einer Kategorisierung macht allerdings deutlich, dass die Grenzen auch hier fließend verlaufen.

### 1. Bilder als Bedeutungsträger

#### a. illustrierende/veranschaulichende Funktion von Bildern

Der Ort, an dem uns Bilder im Unterricht am häufigsten begegnen, ist das Kursbuch. In der Regel haben Bilder hier die Funktion, Texte oder Übungen zu veranschaulichen und Verstehenshilfen anzubieten:

- So werden Situationen verdeutlicht, wie in folgendem Beispiel die unterschiedlichen Möglichkeiten, sich in verschiedenen Kontexten vorzustellen, durch Bilder veranschaulicht werden:



- Grammatikphänomene werden erklärt, wie hier im Beispiel der Unterschied zwischen „sollen“ und „müssen“:

Dialog 3

- \_\_\_\_\_ sollte um sechs Uhr zu Hause sein.
- \_\_\_\_\_ konnte seine Hausaufgaben nicht allein machen.
- \_\_\_\_\_ musste seinem Freund helfen.
- \_\_\_\_\_ wollten für die Englischarbeit üben.
- \_\_\_\_\_ war erst um sieben zu Hause.
- \_\_\_\_\_ war sauer.
- \_\_\_\_\_ sollte eigentlich sein Zimmer aufräumen.



Tangram 1, S.98

- Oder durch die auf Bildern sichtbare Körpersprache werden Stimmungen transportiert und Emotionen gezeigt.

Hier ist natürlich im Fremdsprachenunterricht Vorsicht geboten, da gerade Körpersprache in unterschiedlichen Kulturkreisen auch unterschiedlich interpretiert werden kann.

Als Verständnishilfen können Bilder auch als Einstieg in den Text, als Vorentlastung, z.B. bei der Wortschatzaktivierung oder beim Aufstellen von Vermutungen zum Textinhalt, instrumentalisiert werden.

Bilder können außerdem Unterschiede zwischen einzelnen Situationen aufzeigen und Abfolgen von Handlungen oder Situationen darstellen, die dann im Text weiter ausgeführt werden oder in Übungen versprachlicht werden sollen.

**D1 Hören Sie das Gespräch. Ordnen Sie dann zu: Was macht Robert wirklich?**

Pizza essen ● Sofia anrufen ● ins Kino gehen ● Musik hören ● spazieren gehen ● fernsehen

Schritte international 1, S.53

In Schritte international 1 (S.66f.) wird beispielsweise das typische Wochenende eines Paares anhand einer von Texten begleiteten Bilderkette beschrieben. Die Bilder strukturieren dabei den Text und unterstützen so das Textverständnis.

Oft werden lediglich Fotos – in der Regel Porträtfotos – von Menschen in einen Text gesetzt, die an sich für das Verstehen des Textes unnötig sind. Trotzdem ist ihr Einsatz sinnvoll, denn sie lassen die Menschen, von denen der Text spricht, lebendig werden, was wiederum zur Motivation der Lernenden beiträgt. Fotos von bekannten bzw. berühmten Menschen hingegen haben zusätzlich die Funktion, Assoziationen zu wecken und bereits vorhandenes Wissen zu aktivieren, was ebenfalls der Erschließung des Textes dient. Zahlreiche Bilder in den Kursbüchern sind in Übungen integriert: Als Vorbereitung von Übungen bzw. zum Verständnis der Situation, in der die Übung inhaltlich stattfindet, sind sie zeitraffend und textsparend: Oft genügt ein Blick, um den Kontext zu verstehen. Auf der anderen Seite können diese Bilder auch hier insofern genutzt werden, als dass sie Wortschatz aktivieren bzw. erklären, der für die Übung notwendig ist.

**C3 Hören Sie Gespräch a und ergänzen Sie. Ergänzen Sie b und c. Hören Sie dann und vergleichen Sie.**

a



- Hallo, Markus. Du, was möchtest du zum Geburtstag? Einen Fußball?
- ▲ Ja, ich möchte gern ..... Fußball.
- Ach, du möchtest ..... Fußball?
- ▲ Doch! Ich möchte sehr gern ..... Fußball.

Schritte international 1, S.62

Bei der Überprüfung von Lese- oder Hörverstehen werden Bilder zudem in Zuordnungsübungen eingesetzt. So kann das Verständnis überprüft werden, ohne dass die Lernenden produktiv werden, wie das der Fall wäre, wenn sie Fragen beantworten müssten. Nach der Textlektüre müssen die Lerner bei folgender Aufgabe Tätigkeiten, ausgedrückt durch Bilder, den Personen aus dem Text zuordnen:

3. Wer macht das? Ordnen Sie zu.

- Sophie Brandner
- Urs Joder
- Sabine Köhler
- Mike
- Franziska Merkli
- Elisabeth Randow

Schritte international – Lesemagazin, S.17

Hier geht die Funktion der Bilder über eine veranschaulichende hinaus: Sie werden zum Gegenstand der Übung.

Bilder helfen schließlich auch bei der Erklärung von Übungsabläufen, die rein textlich schwer zu verstehen sind – mag es nun an den noch mangelnden Sprachkenntnissen der Lernenden oder der wenig anschaulichen Art der Erklärung in Textform liegen.



Schritte international 2, S.30

**b. semantisierende Funktion von Bildern**

Bilder werden besonders häufig im Anfängerunterricht eingesetzt, um einzelne Wörter zu erklären, ohne auf Sprache zurückgreifen zu müssen. Dies kann beispielsweise anhand von bereits vorhandenen Bildern aus dem Lehrwerk, Plakaten oder auf Folie kopierten Bilder vom OHP geschehen.

**B2 Hören Sie und variieren Sie.**

◆ Ich brauche einen Löffel.  
Bringst du mir bitte einen?  
▼ Hier ist doch schon einer.

der Löffel →	Hier ist	einer.
das Messer →		eins.
die Gabel →		eine.
die Eier →	Hier sind	welche.

*auch so:* keiner, keins, keine; ▲ keine meiner, deiner, ...

*Varianten:*

(das) Messer	(die) Gabel	(die) Schüssel	(der) Teller	Eier	Nüsse

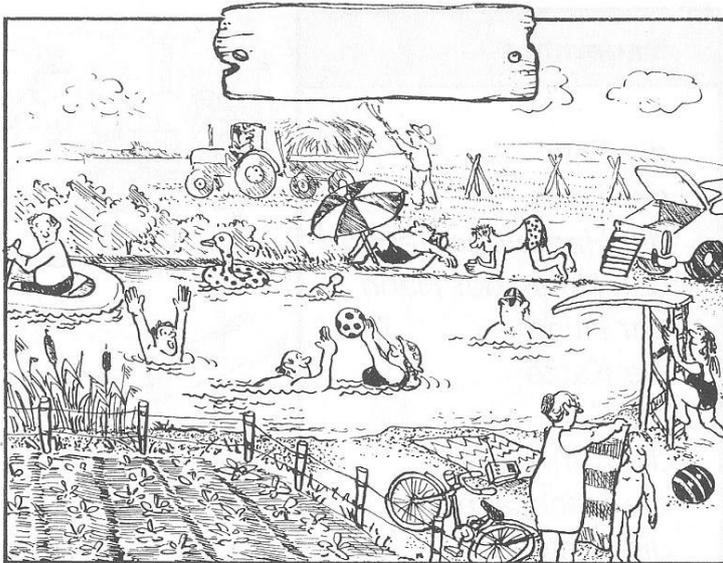
Schritte international 3, S.31

Eine einfache, schnelle und bestimmt von keinem Sprachenlehrer verschmähte Methode ist das Anzeichnen an die Tafel von meistens eher gegenständlichen Begriffen, wie Baum, Haus, oder von Strukturen, wie durch den Park, am Platz vorbei, am Fluss entlang etc., und grammatischen Phänomenen, wie z.B. Präpositionen. Je nach Zeichenkunst des Lehrers kann dies durchaus zur Erheiterung der Lernenden und damit zur Auflockerung des Unterrichts und zur Motivation beitragen. Auch werden die Lernenden das unter diesen Umständen skizzierte Wort mit Sicherheit nicht so schnell vergessen. Also: eine durchweg zielführende Methode.

Bilder dienen dann als Realitätsersatz: Nur wenige der benötigten Wörter finden sich bereits im Klassenzimmer. Anstatt z.B. Vertreter verschiedener Berufe in den berufstypischen Kleidern samt berufstypischer Werkzeuge den Lernenden in persona vorzuführen, reichen Bilder, Fotos oder Zeichnungen, die „ein Stück Außenwelt ins Klassenzimmer holen“<sup>28</sup>.

Ein weiterer Vorteil des Einsatzes von Bildern zur Bedeutungserschließung ist, dass die Wörter nicht isoliert, sondern situationsbezogen gelernt werden können, wie an folgendem Bild ersichtlich wird:

<sup>28</sup> Scherling/Schukall (1992), S. 13.



Lohfert/ Scherling (1983), S.9

Nieweler (2006, S.141) weist darauf hin, dass die semantisierende Bildfunktion sowohl bei einer lehrerzentrierten Wortschatzerschließung als auch bei einer Autosemantisierung eine Rolle spielt: Bilder vom OHP, von Plakaten oder vom Lehrer gezeichnet werden durch denselben präsentiert und erklärt. Bilder in den Lehrwerken oder von Kopien, die in diesem Fall zumeist Texte illustrieren, werden von den Lernenden selbst zum Textverständnis herangezogen.

Natürlich lassen sich bei weitem nicht alle Wörter mit Hilfe von Bildern erklären. Auch sollte beim Einsatz von Bildern sichergestellt werden, dass es nicht zu Missverständnissen und Unklarheiten bei der Bedeutungsfindung kommt. Oft und gerade im fortgeschrittenen Sprachunterricht werden also weitere bedeutungserschließende Methoden benötigt.

### c. mnemotechnische Funktion von Bildern

Gerade für visuelle Lernertypen bieten sich Bilder auch für das Behalten von Vokabular an.

Untersuchungen zeigen, dass das optische Gedächtnis effektiver ist als das kognitive. Man kann sich besser an Benennungen, Zusammenhänge, Abläufe erinnern, wenn sie beim Lernen mit Bildern, Symbolen oder Zeichen gekoppelt wurden.<sup>29</sup>

Bilder eignen sich auch für das Einüben bzw. Abfragen von Wörtern. Sie ersetzen so die Ausgangssprache. Im Lehrwerk Schritte international 2 findet sich folgender Lerntipp:

**22 Mit Bildern lernen: Zeichnen und notieren Sie im Lerntagebuch.**  
 Vergessen Sie immer wieder ein Wort? Dann notieren Sie es im Lerntagebuch mit einer Zeichnung.

Notieren Sie schwierige Wörter aus Lektion 8 und 9 und zeichnen Sie sie.

Schritte international 2, S.98

<sup>29</sup> Scherling/Schukall (1992), S. 16.

Auch dies funktioniert natürlich nicht mit allen Wörtern. Aber die meisten Wortfelder aus dem Anfangsunterricht können so größtenteils erschlossen, gelernt und eingeübt werden: Essen und Trinken, Möbel, Hobbys, Verkehrsmittel, Berufe, Körperteile, Tageszeiten, Kleidung, Sportarten u.v.m.:

**31 Silbenrätsel: Wie heißen die Sportarten? Ergänzen Sie.**

ball ● ball ● board ● dern ● Eis ● fah ● fah ● Fuß ● geln ● Golf ● Gym ● Hand ● hockey ● Klet ●  
nas ● nis ● ren ● ren ● Se ● Ski ● Snow ● Tan ● Ten ● tennis ● tern ● tik ● Tisch ● Wan ● zen

a	 Klettern.....	f	 .....	j	 .....
b	 .....	g	 .....	k	 .....
c	 .....	h	 .....	l	 .....
d	 .....	i	 .....	m	 .....
e	 .....				

Schritte international 3, S.129.

Im Lehrwerk Schritte international 1 wird ein Bild-Lückentext angeboten, bei dem die fehlenden Wörter durch Bilder ersetzt werden.

**30 Ergänzen Sie.**

Liebe Monika,

jetzt bin ich schon zwei Monate  in Zürich. Hier ist es wirklich schön!

Mein Deutschkurs ist sehr gut. Der Lehrer  ist sympathisch und oft sehr  
nett . Er kann die Grammatik  und die Grammatik  sehr  
gut erklären.

Wir machen viele Übungen  und arbeiten viel in der Bibliothek .

Natürlich lesen wir  wir auch interessante Texte.

Die anderen Schüler sind auch sehr nett. Sie kommen aus vielen verschiedenen Ländern.

Wir treffen uns oft am Nachmittag und gehen ins Café oder in den Park .

Am Freitag  gehen wir ins Supermarkt  oder in die Bibliothek .

Aber natürlich lernen wir auch sehr viel. Ich bin oft in der Mediothek und mache Übungen am  
Computer , ich lerne Wörter und lese jeden Tag eine deutsche Zeitung .

Leider verstehe ich nicht alles!

Und wie geht es Dir? Kannst Du mich mal hier in Zürich besuchen?

Vielleicht besuchst Du mich  Du mir ja mal!?!?

Liebe Grüße  
Peter

Schritte international 1, S.155

Bildkarten ermöglichen mehrere motivierende Spielvarianten: Memory (eine Bild-, eine Wortkarte), Gedächtnis- bzw. Konzentrationsübungen (In Partnerarbeit werden mehrere Karten gezeigt und benannt. Ein Partner schließt die Augen, der andere nimmt einige Karten weg oder sortiert sie um. Nun müssen die fehlenden Karten genannt werden bzw. die ursprüngliche Reihenfolge wiederhergestellt werden.) Quartett (Wortgruppen, so z.B. das unten abgebildete „Küchen-Quartett“), u.v.m.:

### B3 Spiel: Küchen-Quartett

- a Machen Sie 16 Quartettkarten mit:  
der Topf – die Schüssel – die Kanne – die Pfanne  
das Messer – die Gabel – der Esslöffel – der Teelöffel  
der Bierkrug – die Tasse – das Glas – der Becher  
der Herd – der Kühlschrank – die Spülmaschine – die Mikrowelle
- b Verteilen Sie die Karten und spielen Sie zu dritt.  
▲ Ich brauche einen Topf. Hast du einen?  
● Ja, hier bitte. / Nein, tut mir leid, ich habe auch keinen.  
Ich brauche eine Tasse. Hast du eine? ...
- c Die Spielerin / Der Spieler mit den meisten Quartetten hat gewonnen.



## 2. Bilder als Motivation

Eine fast selbstverständliche Funktion von Bildern ist die Motivation der Lernenden. Sie motivieren dazu, etwas zu sagen, über etwas zu sprechen oder zu schreiben, oder einfach auch nur dazu zu lernen.

### a. motivierende Funktion

Ein Lehrwerk ohne Bilder ist heutzutage kaum vorstellbar. 1955 veröffentlichten Schulz/Griesbach (2000) ihre bis heute noch mittlerweile in der 13. Auflage gerade hier in Asien und in der Erwachsenenbildung verwendete *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*, ein Kursbuch, in dem man kaum Bilder findet. Heute sind Bilder in allen Lehrwerken selbstverständlich, denn Bilder machen Bücher bunt und zwar in vielfacher Hinsicht: Natürlich werden die Lehrwerke durch Bilder farbenfroher, fröhlicher, aber Bilder machen auch neugierig auf die Sprache, die in den dargestellten Kontexten gesprochen wird, und die dazugehörige Kultur. Sie wecken das Interesse und die Entdeckerlust in den Lernenden, etwas Unbekanntes zu erforschen und zu verstehen, sei es nun eine ganze Kultur, ein Text, eine Übungssituation oder das Thema der Unterrichtsstunde oder -reihe. Selbst Grammatikübungen lassen sich mithilfe von Bildern abwechslungsreich gestalten (siehe bereits genannte Beispiele). Bilder berühren demnach nicht nur die intellektuelle, sondern auch die affektive Seite des Lernens.<sup>30</sup>

### b. gesprächs- und schreibstimulierende Funktion

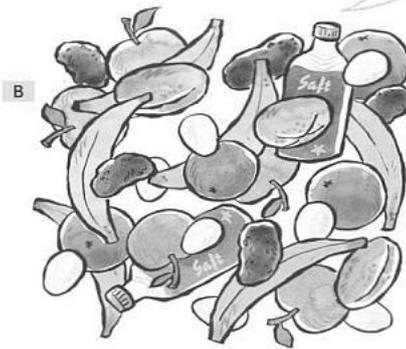
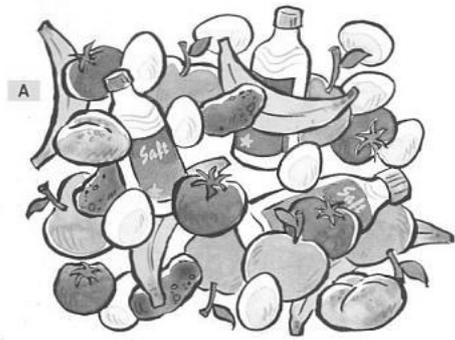
In seiner Monographie *What Do Pictures Want?* kommt Mitchell (2006) zu dem Schluss, dass Bilder dazu veranlassen zu fragen, was sie wollen. Sie wollen so einen Wunsch auslösen und lenken den Betrachter in eine bestimmte Richtung: Auf diese Weise können „sie in ihm etwas in Gang bringen, was er daraufhin selbst weiterverfolgt“.<sup>31</sup>

Bilder bringen uns also nicht nur dazu, uns an Bekanntes zu erinnern, sondern auch dazu, weiter zu denken. Im Unterricht können sie so dazu benutzt werden, die Lernenden zum Sprechen oder Schreiben zu stimulieren. In diesem Fall werden Bilder in der Regel Gegenstand des Unterrichts, sie werden beschrieben, in Sprache übersetzt, die ihnen inhärente Geschichte wird erzählt oder weitergesponnen und eigene Assoziationen und Gedanken werden versprochen. Solcher Art kreative Aufgaben tragen zur Motivation der Lernenden bei. Ein Beispiel, wie auch Lernende mit noch geringen Sprachkenntnissen zur Produktion motiviert werden können, ist folgende Übung:

<sup>30</sup> Vgl. Scherling/Schukall (1992), S. 10.

<sup>31</sup> J. Bykowski (2006): „Rezension von *What Do Pictures Want?*“

Sprechen Sie: Was ist anders?



Auf Bild A sind drei Flaschen Saft,  
auf Bild B sind zwei Flaschen Saft.

Schritte international 1, S.31, B4

Dies kann auch umgedreht werden, indem die Lernenden Sprache in Bilder umsetzen: Das Selberzeichnen motiviert dazu, über das Endprodukt zu sprechen – und evtl. zu lachen. So sollen die Studenten in Schritte international 4 (S.21, B3) ein WG-Wohnzimmer mit Möbeln einrichten, um dann mit einem Partner zu diskutieren, ob ein großer schwarzer Schrank aus Holz zu einem roten Sofa passt, wodurch auch Adjektive und Materialbenennungen trainiert werden. Beim Spiel „blinder Maler“ zeichnen die Studenten jeder für sich ein einfaches Bild, z.B. ein Haus mit Garten, das sie ihrem Partner anschließend beschreiben, ohne es ihm zu zeigen, z.B.: In der Mitte ist ein Haus. Es hat eine Tür in der Mitte und über der Tür zwei Fenster. Rechts neben dem Haus ist ein Baum, links neben dem Haus steht ein Auto usw. Der Partner versucht mithilfe der Beschreibungen das Bild nachzuzeichnen. Sein Verständnis wird durch das abschließende Vergleichen beider Bilder überprüft.

Mit folgender Übung, in der zwei Bildergeschichten von „Vater und Sohn“ verwendet werden, können die Lerner in Partnerarbeit zusätzlich Konjunktionen lernen, die das Erzählen strukturieren, während sie mit der Hilfe des anderen ein Problem zu lösen versuchen: Beide Lernende erhalten beide Geschichten. Die eine Geschichte ist in der richtigen Reihenfolge abgebildet, bei der anderen sind die Bilder durcheinandergeraten. Dabei hat jeder die Kontrollgeschichte zu der zu ordnenden Geschichte des Partners vorliegen. Die Partner müssen nun beide Texte so vorbereiten, dass sie sie entweder erzählen oder verstehen können. Dann ordnen sie die Geschichte, die durcheinandergeraten ist. Nun versucht ein Partner, die Reihenfolge, in der er die Geschichte gebracht hat, zu überprüfen, indem er sie erzählt. Der andere kann dies mit der Originalgeschichte vergleichen. Danach wird getauscht.<sup>32</sup>

### 3. Bilder als Kulturmittler/ Kulturvermittler

Interkulturelle Kommunikation“ kann nur im Kontext der (europäischen) Modernisierungs-Geschichte angemessen erfasst und im Kontext der globalen Mediengeschichte angemessen „lokalisiert“ werden: d.h. „eine Beschreibung müsste sich mit der Vielfalt der medialen Botschaften und ihrer Kombinationsformen (Film, TV, Internet, Hypertext etc.) auseinander setzen und nicht bei der sprachlich-literarischen Botschaft stehen bleiben. Aufzugeben ist vor allem die „Bild-Abstinenz“ der traditionellen Sprach- und Literaturwissenschaften. Interkulturelle Kommunikation ist im Wesentlichen der „Austausch“ von Bild, Sprache, Schrift, Graphik etc. in ein und derselben Botschaft, die sich der gewohnten „linearen“ Lektüre entzieht.

(Handbuch interkulturelle Germanistik (2003), S. 477)

<sup>32</sup> M. Dreke/ W. Lind (2000): *Wechselspiel*, S. 138f. (leicht verändert)

### a. interkulturelle Funktion

Als Fremdsprachenlehrer ist man in der Regel auf Bilder angewiesen, um zusammen mit der Sprache auch landeskundliches Wissen vermitteln zu können. Insbesondere Fotos, die quasi beweisen, dass das Dargestellte real existiert, sind hier von Bedeutung, um eine Idee vom Lebensraum der Zielsprache zu übertragen, die so authentisch wie möglich ist, und bestehenden Klischeevorstellungen weitestgehend zu begegnen. Zur Präsentation von deutschen Städten, die ja so ganz anders sind als die koreanischen, bietet es sich beispielsweise sowohl an, Sehenswürdigkeiten und Kulturdenkmäler zu zeigen, als auch zu versuchen, die Stimmungen in einer Stadt durch Bilder des Alltags einzufangen: junge Leute auf den Rasenflächen der Parkanlagen, Pärchen Hand in Hand an Springbrunnen, Obdachlose usw. Auch wichtige Persönlichkeiten können mithilfe von Fotos vorgestellt und Mimik und Gestik der Zielkultur verdeutlicht werden.



Schritte international 1, S.76 (Auszug)

Allerdings stoßen selbst Fotos hier an ihre Grenzen: Sie können zwar aufzeigen, dass nicht alle Deutschen blond und blauäugig sind, nur weil der Lehrer nun mal so aussieht. Aber, um ein Beispiel aus eigener Erfahrung zu nennen, da in meiner Deutschabteilung ein weiterer Deutscher tätig ist, der wie ich recht groß ist, sind unsere Studenten der festen Überzeugung, dass alle Deutschen groß sind. Das lässt sich auch mit Fotos schwer widerlegen.

Bilder sind das erste, was Lerner in ihrem Kursbuch entdecken und eingehend betrachten. Sie vermitteln also einen ersten Eindruck von der Kultur, in der die Zielsprache gesprochen wird – einer fremden Kultur. Es bedarf nun einer Anleitung durch das Lehrwerk selbst und/oder den Lehrenden, um diese Kultur ein weiteres Mal zu entdecken und möglichst richtig zu deuten. Denn Bilder allein genügen hier genauso wenig wie Sprache allein. Wie schnell es zu Missverständnissen kommt, wenn eigene Konzepte auf fremde treffen, beschreibt W: Hieber (1983, S.187) aus seiner Erfahrung als DaF-Lehrer in China. Er weist auf das Bild einer freundschaftlich-stürmischen Begrüßungsszene in der Anfängerlektion folgendermaßen hin:

Die Situation ist nur scheinbar verständlich. Wie soll ein Ausländer – in nicht zielsprachlicher Umgebung – den gesamten sozial-situativen Bezugsrahmen kennen, in dem eine solche Begrüßung angebracht ist? (...) Für einen Japaner, Chinesen oder Inder ist diese Begrüßungsszene – ohne Kommentierung – bereits unver-

ständig (Die scheinbar verdeutlichende Zeichnung verwirrt eher noch: „Haben die einen Streit? Die gehen ja wie die Wilden aufeinander los!“).

Ähnliches habe ich in meinem Unterricht hier in Korea erlebt: Konsequenz wird eine Frau, die mit kurzen Haaren und Hose gezeichnet ist, ansonsten aber sämtliche weiblichen Merkmale besitzt, als Mann wahrgenommen.

Bilder einzusetzen, um die Lernenden Assoziationen und Ideen formulieren zu lassen, motiviert in vielen Fällen dazu, das Eigenkulturelle mit dem Fremdkulturellen zu konfrontieren und sich verstärkt damit auseinanderzusetzen, also über die Frage nachzudenken: Was denke ich, was hier passiert, und was passiert hier wirklich. Wichtig ist bei solchen Übungen, dass die Lernenden sich bewusst sind, dass es kein Richtig und kein Falsch gibt, sondern nur unterschiedliche Wahrnehmungen und Vermutungen zu ein und derselben Darstellung.

Ein weiterer Weg ist sicherlich, die Lernenden selbst forschen und so das Fremde selbst erfahren zu lassen. Das Lehrwerk *em neu – Hauptkurs* (S.45) zeigt beispielsweise die Außen- und Innenansicht eines typisch wienerischen Kaffeehauses. Zunächst sollen nun beide Fotos beschrieben werden, wobei besonders Auffälliges genannt werden soll, sodass eine erste Konfrontation mit dem Fremdkulturellen stattfindet und erste Eindrücke gesammelt werden, die sich besonders auf das beziehen, das anders als das vertraute Eigene ist. In einem zweiten Schritt wird dann ein Assoziogramm zum Thema Café/Kaffeehaus angefertigt, um Wortschatz zu aktivieren. Daraufhin findet dann eine bewusster Gegenüberstellung des Eigenen und des Fremden statt, indem zunächst ein Café bzw. Kaffeehaus des Heimatlandes beschrieben und dann die Bedeutung eines Cafés/Kaffeehauses in Österreich recherchiert werden soll. In einem letzten Schritt werden die Ergebnisse präsentiert. Problematisch ist hier, dass das Kaffeehaus als typisch für Österreich und Deutschland dargestellt wird. Die Recherche soll außerdem vor Ort stattfinden, also wird auch in Deutschland oder der Schweiz als möglicherweise erfolgreich suggeriert. Findet der Unterricht im deutschsprachigen, besser noch österreichischen Ausland, statt, führt aber in diesem Fall eine Internetrecherche eher zum Erfolg.

### **C. Fazit**

Der Einsatz von Bildern ist vielfältig: Sie können sowohl als Werkzeug als auch – insbesondere in ihrer gesprächs- und schreibstimulierenden, aber auch in ihrer interkulturellen Funktion – als Unterrichtsgegenstand genutzt werden. Genauso variabel ist ihr Platz im Unterrichtsverlauf: Als Einstieg in ein Thema können sie der lexikalen und thematischen Vorentlastung dienen, als Unterrichtsgegenstand findet man sie häufig im Hauptteil, und am Ende der Stunde können sie in eigenständigen und kreativen Aufgaben den Unterricht bzw. über den Unterricht hinaus weiterführen. M. Reinfried (1998, S.141) bemerkt dazu:

Bilder bieten eine überraschende Fülle an sinnvollen Nutzungsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht. Dies gilt sowohl für konventionelle Unterrichtsformen als auch für Frei- oder Projektarbeit, sowohl für das gesteuerte als auch für das autonome Lernen. Das Bild ist das einzige Medium, das für nahezu alle fremdsprachigen Fertigkeiten eine inhaltliche Stütze bietet, ohne mutter- oder fremdsprachliche Ausdrücke vorzugeben. Es kann in allen Zielbereichen des Sprachlehrens und -lernens eingesetzt werden: bei der Textrezeption, bei Unterrichtsgesprächen und beim Schreiben, bei der Wortschatz- und Grammatikarbeit sowie im Landeskundeunterricht.

Der Nutzen eines Einsatzes von Bildern ist demnach kaum zu bestreiten. Nieweler (Hg. 2006, S.137) schreibt hierzu – allerdings in Bezug auf Medien allgemein:

Die Forderung, dass Medien eingesetzt werden müssen, ist ebenso banal wie im Unterricht bisweilen schwer umzusetzen (...). Und nicht alle Medien eignen sich

für jeden Unterrichtskontext. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, die Gegebenheiten der jeweiligen Situation daraufhin auszuloten, ob das Medium einen Mehrwert zum Unterricht beisteuern kann.

Damit Bilder den Unterricht auch wirklich bereichern, müssen sie also passen: zum Lernziel, zum Text, zur Situation und nicht zuletzt – und zugleich die größte Herausforderung – zu den Lernenden. Bilder, die nicht passen, sind nicht nur in ihrem Einsatz sinnlos, sondern stören das Verständnis. Ein weniger gravierender Fall ist im Lesemagazin der Lehrwerkreihe Schritte international (2010, S.30) zu finden: Ein Foto von einem schön und heimelig gedeckten Teetisch illustriert hier einen Text rund ums Kaffeetrinken. Zwar gelingt es, mit dem Bild einen Eindruck von einer gemütlichen Runde bei einem heißen Getränk zu vermitteln, ein weiterer Einsatz, z.B. zur Wortschatzaktivierung, ist aber unmöglich.

In der Lernprogression werden Bilder in den von mir untersuchten Lehrwerken seltener, was wohl auch dadurch zu begründen ist, dass sie in ihrer Funktion als Bedeutungsträger im fortgeschrittenen Unterricht mit immer komplexer werdendem Wortschatz und eben solchen Übungssituationen weniger einsetzbar sind. Auch schöpfen die Lerner ihre Motivation in diesem Stadium größtenteils aus dem Lernen und der Sprache selbst. Trotzdem nimmt wohl kaum jemand ein Kursbuch gerne ein zweites Mal in die Hand, das weitgehend ohne Bilder auskommt.

### **Literatur:**

Bykowski, Jan (2006): „Rezension von: *What Do Pictures Want?*“ In: *Sehepunkte* 6, Nr.9: [www.sehepunkte.de/2006/09/8629.html](http://www.sehepunkte.de/2006/09/8629.html).

Dreke Michael/Lind, Wolfgang (2000): *Wechselspiel. Interaktive Arbeitsblätter für die Partnerarbeit im Deutschunterricht*, Berlin u. München: Langenscheidt.

Fleckenstein, Kristie (2002): „Inviting Imagery into our Classroom“. In: dies. (Hg.): *Language and Image in the reading-writing Classroom: Teaching Vision*, 3-26.

Gutsch, Milena (2010): *Der Einsatz von Fotografien im Fremdsprachenunterricht. Studienarbeit*, München: Grin.

Hieber, Wolfgang (1983): „Vom Eigenkulturellen zum Fremdkulturellen – Vorschläge für eine Progression der Fremdheiten aus der Erfahrung des Deutschunterrichts in der Volksrepublik China“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 9, München: Hueber, S.181-193.

Lohfert, Walter/Scherling, Theo (1983): *Wörter – Bilder – Situationen. Zu 20 Sachfeldern für die Grundstufe Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Langenscheidt.

Mitchell, W.J.T. (1987): *Iconology. Image, Text, Ideology*, Chicago u. London: The University of Chicago Press.

Mitchell, W.J.T. (2006): *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images*, Chicago u. London: The University of Chicago Press.

Nieweler, Andreas (Hg. 2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition – Innovation – Praxis*, Stuttgart: Klett.

Reinfried, Marcus (1997): „Die Funktion von Bildern in Lehr- und Lernmaterialien“, in: Udo O. H. Jung (Hg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 137-142.

Schilder, Hanno: „Visuelle Medien“. In: Bausch, Christ, Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen und Basel: Francke, 3. Aufl., 312-314.

Scherling, T./Schukall, H. (1992): *Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*, Berlin/München: Langenscheidt.

Wierlacher, A./Bohner, A. (Hg. 2003): *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart: Metzler.

### **Untersuchte Lehrwerke:**

H. Griesbach/ D. Schulz (2000, 13. Auflage): *Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe in einem Band*, Ismaning: Hueber.

*Berliner Platz 1* (2002), Berlin u. München: Langenscheidt.

*Berliner Platz 2* (2003), Berlin u. München: Langenscheidt.

*Berliner Platz 3* (2004), Berlin u. München: Langenscheidt.

*Delfin. Lehrbuch und Arbeitsbuch* (dreibändige Ausgabe) Teil 1 bis 3 (2003), Ismaning: Hueber.

*em neu – Brückenkurs. Kursbuch* (2005), Ismaning: Hueber.

*em neu – Hauptkurs. Kursbuch* (2006), Ismaning: Hueber.

*em neu – Abschlusskurs. Kursbuch* (2007), Ismaning: Hueber.

*Schritte international 1 bis 3. Kursbuch und Arbeitsbuch* (2006), Ismaning: Hueber.

*Schritte international 4 und 5. Kursbuch und Arbeitsbuch* (2007), Ismaning: Hueber.

*Schritte international 6. Kursbuch und Arbeitsbuch* (2008), Ismaning: Hueber.

*Schritte international: Lesemagazin* (2010), Ismaning: Hueber.

*Studio d A1. Kurs- und Übungsbuch* (2005): Berlin: Cornelsen.

*Studio d A2. Kurs- und Übungsbuch* (2006): Berlin: Cornelsen.

*Tangram. Kursbuch 1* (2003): Ismaning: Hueber.

*Tangram. Kursbuch 2* (2002): Ismaning: Hueber.

# Visuelles Deutsch: Erfindungen im DaF-Unterricht

*Rudolf Weinmann*

An dieser Stelle möchte ich eine Unterrichtseinheit zum Thema “Erfindungen” vorstellen. Sie wurde für den Kurs *Bijueol Dogireo* (übersetzt etwa: “Visuelles Deutsch” oder “Deutsch in Bildern”) konzipiert; in ihm sollen landeskundliche Inhalte durch visuelle Medien vermittelt werden. Diese Vorgaben verbinde ich mit einem Schwerpunkt auf Konversation. Die Zielgruppe waren Lerner etwa auf dem Niveau A2. Das Thema bot für mich mehrere Vorteile: Zum einen trifft es sich mit dem Interesse, das die Studierenden nach wie vor an technischen Errungenschaften aus Deutschland bzw. dem deutschen Sprachraum haben, und ist somit als motivationsfördernd einzustufen. Zum anderen erlaubt es, neben seinem landeskundlichen Gehalt, verschiedenartiges – visuelles wie textgebundenes – Material zu kombinieren und vielfältige sprachliche Aktivitäten zu entwickeln. Als Unterrichtsmaterial kamen der Band *studio d A2* (Cornelsen 2006) sowie mehrere Webseiten zum Einsatz.

Als Einführung bearbeitete die Gruppe den Abschnitt “Erfindungen aus D-A-CH” aus dem Kapitel XII zum Thema “Erfindungen und Erfinder” des erwähnten Bandes. Dabei sollten die dargestellten Erfindungen zunächst samt ihrem Urheber und dem Zeitpunkt ihrer Entstehung genannt werden (also z.B.: „Das Aspirin wurde 1897 von Felix Hoffmann erfunden.“) Als nächstes sollten die Kursteilnehmer (KT) die Bilder der Erfindungen ihren jeweiligen kurzen Beschreibungen zuordnen. Zu dem dort enthaltenen Buchdruck durfte natürlich ein Verweis auf das koreanische *Jikji* nicht fehlen, das bereits etwa 70 Jahre vor Gutenberg mit beweglichen Metall-Lettern gedruckt wurde, ebenso wie auf das Museum für Frühdrucke in Cheongju, das sehr anschaulich darüber informiert. Zur Festigung der neuen Begriffe und zur Entspannung folgte ein Kreuzworträtsel aus demselben Kapitel.

Nach den „trockenen“ Vorübungen präsentierte ich nun ein Video zum Thema. Es entstammt der Reihe „Die Wahrheit über Deutschland“ aus dem Lifestylemagazin *euromaxx* der Deutschen Welle; die Reihe ist in *youtube.com* eingestellt. Darin werden verschiedene Aspekte der deutschen Alltagskultur auf witzige Weise, in leicht ironischem Tonfall, beleuchtet; das sprachliche Niveau war für die KT zu bewältigen. Der hier gezeigte Beitrag „Erfinder“ stellt u.a. Innovationen vom Münchner Erfinderstammtisch wie eine Knotenmachmaschine oder einen elektrischen Notenblattemleger vor. Außerdem wird der Erfindergeist durchschnittlicher Deutscher beim Entzünden eines Feuers mit einfachsten Mitteln durch ein Experiment getestet. Zur Verständnissicherung hatte ich ein Arbeitsblatt mit Lückentext erstellt. Als Ergänzung zum Video behandelten wir dann einen kurzen Text über das Europäische Patentamt aus *studio d*, der die Zahl der Patentanmeldungen der führenden Länder vergleicht.

Nach den rezeptiven sollten nun auch die produktiven Fähigkeiten der Studierenden angesprochen werden. Dazu präsentierte ich “Deutsche Stars – 50 Innovationen, die jeder kennen sollte” von der Webseite *innovationen-fuer-deutschland.de*. Hier werden die wichtigsten Erfindungen und Entdeckungen etwas detaillierter dargestellt. Auf Basis dieses Katalogs sollten die KT die für sie jeweils bedeutendste Erfindung kurz präsentieren, d. h. ihre wichtigsten Merkmale und die Gründe für die Auswahl nennen. Als Anleitung dazu verwies ich auf das Aspirin als meinen persönlichen Favoriten, dem ich wegen seiner Mehrfachwirkung (u. a. bei

der Vorsorge gegen Herzinfarkt und Darmkrebs) den Vorzug gab. Für ihre Präsentation konnten die KT auch Material aus anderen Quellen heranziehen.

Doch damit nicht genug: Als Höhepunkt der Unterrichtseinheit wollte ich die Studierenden zu einer eigenständigen kreativen Leistung herausfordern. Um selbst mit gutem Beispiel voranzugehen, „erfand“ ich einen Kaugummispender, der es ermöglichen sollte, jeweils nur ein Stück aus der Dose zu entnehmen, ohne dabei den Deckel öffnen zu müssen. Meine „Lösung“ bestand darin, den Boden einer handelsüblichen Kaugummidose zu entfernen und durch eine passende flache Sprungfeder zu ersetzen; zusätzlich wäre ein Loch in den Deckel zu schneiden. Durch einen Stoß der umfunktionierten Dose gegen die Tischplatte o. Ä. sollte es nun möglich sein, genau einen Kaugummi nach oben herauszuschleudern – jedenfalls in der Theorie (den Praxistest musste ich zum Glück nicht antreten...). Meine Vorstellung veranschaulichte ich durch einige Skizzen.

Nachdem ich für meine Darlegung einen Heiterkeitserfolg erzielt hatte, forderte ich die KT auf, sich als Hausaufgabe doch selbst eine „Erfindung“ auszudenken, die ein von ihnen bezeichnetes Problem lösen könnte. Ihre spontane Reaktion war wenig ermutigend: Das sei viel zu schwierig, das würden sie niemals schaffen. Da ich aber hartnäckig dabei blieb, dass sie das sehr wohl schaffen könnten und es doch zumindest einmal versuchen sollten, ließen sie sich erweichen. Dazu trug nicht unwesentlich bei, dass sie die Aufgabe in Partnerarbeit lösen durften. Auf das Resultat war ich ziemlich gespannt. Tatsächlich entwickelten die KT dann recht originelle und nützliche Dinge wie eine Zahnbürste mit eingebauter Zahnpastatube, einen Spülhandschuh mit integriertem Spülmittel-Pad oder einen automatisch entleerbaren Mülleimer. Ob diese Entwürfe patentfähig wären, steht auf einem anderen Blatt, aber darauf kam es auch gar nicht an... Die Studierenden präsentierten ihre Innovationen detailliert, gut ausformuliert und in ansprechender grafischer Aufmachung. Es war nicht zu verkennen, dass sie einige Mühe darauf verwandt und ihre Fantasie eingesetzt hatten. Das beste Elaborat hängt seither in meinem Büro.

Insgesamt halte ich die Unterrichtseinheit „Erfindungen“ für gelungen, sowohl von der Thematik her als auch von ihrem Potenzial, verschiedenartige sprachliche und kreative Leistungen zu mobilisieren. Dabei spielte das visuelle Element in Form von bildlichen Darstellungen, Entwurfsskizzen und einem Video eine tragende Rolle.

# Vom Vokabelheft zum Lernen mit einer Lernkartei-Software

*Marc Herbermann*

## 1. Lernen mit und ohne Lehrer

In der 27. Ausgabe der „DaF-Szene Korea“ vor vier Jahren ging es um „Computer und neue Medien im DaF-Unterricht“. Der Tenor der Beiträge bestand darin, dass die neuen Medien den DaF-Unterricht unterstützen können. So lautet der Titel des ersten Aufsatzes von Stefan Carl dann auch: „Unterrichtsvorbereitung mit dem Internet“. Mit anderen Worten: Die wesentlichen Lernfortschritte beim Erlernen der deutschen Sprache laufen im Unterricht ab, Medien unterstützen dies, sie sind hilfreiches Beiwerk. Tatsächlich trifft diese Behauptung auf das Lernen in Korea in vielen Fällen zu: Schüler und Studenten konzentrieren sich oft mehr auf den Lehrer und den von ihm dargebotenen Stoff als darauf, sich selbstständig neues Wissen zu erschließen. Studierende schätzen die Interaktion mit einem Lehrer, insbesondere dann, wenn sie den Lehrer für kompetent halten und wenn sie für ihn recht viel Geld bezahlen müssen.

Erstaunlicherweise habe ich so gut wie kein empirisches Material darüber gefunden, wie sich die Lernzeit beim Lernen der deutschen Sprache auf die Zeit im Unterricht und die Zeit des selbstständigen Lernens verteilt. Doch ausgehend von einer kleinen eigenen empirischen Untersuchung vermute ich, dass bei meinen Studentinnen auf zwei Unterrichtsstunden im Schnitt insgesamt eine Zeitstunde Vor- und Nachbereitung kommt. Demnach verbringen die Studentinnen keinen geringen Teil mit eigenständigem Lernen.

Zusammen mit den Studentinnen reflektiere ich auch gelegentlich die Art und Weise des Lernens. Thema ist dann auch das selbstständige Lernen: Wie lernen wir außerhalb des Unterrichts Wörter einer anderen Sprache? Einige Menschen lernen eine bestimmte Fremdsprache schnell, wenn sie mit denjenigen sprechen, die diese Fremdsprache als Muttersprache sprechen. Andere lernen, wenn sie fremdsprachliche Texte lesen. Andere wiederum können gut durch das Schauen von Fernsehfilmen lernen. Es gibt also unterschiedliche Lerntypen. Die Methode, die ich im Folgenden entwickeln möchte, richtet sich in erster Linie an Personen, die durch Schreiben, Lesen und Hören lernen. Es geht um das Erlernen einer Sprache mit einer Lernsoftware, die sich das Lernkartei-System zunutze macht. Diese Methode ist eher für den visuellen und auditiven, weniger für den kommunikativen Lerntyp geeignet.<sup>33</sup>

Während des Unterrichts an der Dongduk-Frauenuniversität waren Vokabellern-Programme Unterrichts-Gegenstand. Auch haben wir für geeignete Bedingungen für das Lernen mit einem Vokabellernprogramm gesorgt. So stand auf dem Programm, die Wörter der Lehrwerke von Schritte international 1 bis Schritte international 3 mit deutschen und koreanischen Beispielsätzen systematisch zu digitalisieren. Es ist also nun möglich, die digital vorliegenden Wortlisten in Vokabellernprogramme zu importieren.

## 2. Schnelle Erfolgserlebnisse oder kontinuierliches und systematisches Üben?

Viele Menschen lernen heute nach wie vor fremdsprachliche Vokabeln mit einer althergebrachten Methode. Sie vergegenwärtigen sich einfach die entsprechenden Passagen in ihrem Unterrichtswerk, etwa in dem sie sich dort zu einzelnen Passagen Notizen machen oder nicht gewusste Wörter markieren. Die fleißigeren Lerner übertragen Wortlisten aus Lehrbüchern in

---

33 Zur Ermittlung des Lerntypes vgl. Vester S. 193-201

Ihren Schreibblock. Dort tragen sie etwa auf der linken Seite einer Tabelle Wörter der Muttersprache ein, auf der rechten Seite die jeweiligen Übersetzungen dieser Wörter, unter Umständen angereichert mit Beispielsätzen, in die Zielsprache. Auf diese Weise lassen sich schnell - ohne großen Vorbereitungsaufwand, ohne Lernplanung und ohne das Lesen von dicken Programmhandbüchern - erste Erfolgserlebnisse erzielen: Der Lernende kann die linke Seite der Tabelle zudecken, dann überlegt er sich, welche Übersetzung auf der rechten Seite stehen mag. Diese Lernmethode funktioniert natürlich am besten bei Lernern mit einem fotografischen Gedächtnis oder allgemein gesagt, bei visuell veranlagten Menschen, die rasch eine Sprache durch Lesen verinnerlichen.

Was macht aber der Lernende, wenn sein Gedächtnis eher durchschnittlich ist? Wie geht eine Lernerin vor, wenn sie nach einigen Monaten hunderte von verschiedenen neuen Wörtern aus verschiedenen Lektionen und Bedeutungsfeldern gesammelt hat? Ist es dann noch sinnvoll, diese in ein Heft einzutragen? Hat sie nicht vielleicht schon dieselben Wörter früher dort eingetragen? Die zunehmende Komplexität kann ein Vokabelkasten eindämmen.<sup>34</sup> Ein auf der Lernkarteimethode basierender Vokabelkasten hat fünf unterschiedlich große Fächer. Der Lernende legt die neuen Vokabeln in ein verhältnismäßig kleines Fach am Anfang. Er lernt sie und dann wandern sie in das angrenzende größere zweite Fach. Am nächsten Tag erfolgt eine Rekapitulation der Wörter, die sich im zweiten Fach befinden: Die gewussten wandern in das dritte Fach und die nicht gewussten gehen wieder zurück in das Ausgangsfach. Nach einigen Wiederholungen werden auch die Wörter aus Fach 3 und Fach 4 geprüft, und auf diese Weise gelangen schließlich die gelernten Wörter in Fach 5, in dem sie als „gewusst“ gelten können. Die Vorteile der Methode liegen auf der Hand: Der Lernende befasst sich besonders intensiv mit den „schwierigen“, d. h. mehrmals nicht gewussten Vokabeln, er kann deutlich systematischer lernen als derjenige, der nur mit Stift und Papier bewaffnet Wörter markiert oder in ein Vokabelheft einträgt. Die Karten eines Vokabelkastens lassen sich leicht transportieren, ergänzen oder entfernen.

Allerdings stößt auch diese Methode – nach Dutzenden von Lerndurchgängen und mit einer großen Anzahl von Wörtern – bald an ihre Grenze. Denn zum einen kann der Vokabelkasten schlicht überquellen, es wird auch zunehmend unklarer, was der Vokabelkasten *nicht* enthält. Zum anderen verliert man nach einigen Monaten intensiven Lernens mit dem Vokabelkasten den Überblick. Natürlich spricht es für sich, ob eine Lernkarte in Fach 2 oder in Fach 5 liegt. Aber gehen wir einmal davon aus, in Fach 3 liege eine bestimmte Lernkarte. Woher weiß der Lernende, wann er diese Karte das letzte Mal gelernt hat, ob es sich hier vielleicht um eine Dublette handelt und wie oft er schon versuchte, sich diese einzuprägen? Diese Fragen ließen sich mit einem Logbuch beantworten, in das der Lernende die Lerndaten jeder Karte einträgt. Doch damit stiege der Verwaltungsaufwand schnell ins Unermessliche.

An dieser Stelle setzt nun eine Lernkartei-Software an. Der Hauptvorteil einer guten Lernkartei-Software im Vergleich zu eher „manuellen“ Methoden liegt in einem entwickelten Algorithmus, der genau dann Wörter zum Lernen anbietet, wenn sie nach den Gesetzen der „Lern-“ oder „Vergessenskurve“ wiederholt werden sollten.<sup>35</sup> Mittlerweile liegen dutzende leistungsfähiger Programme vor. Bekannte Lerntrainer sind der sehr ausgefeilte *Vokabeltrainer* von Langenscheidt, der an 50 Universitäten eingesetzte *VTrain* oder auch das besonders in Deutschland verbreitete Programm *Teachmaster*.

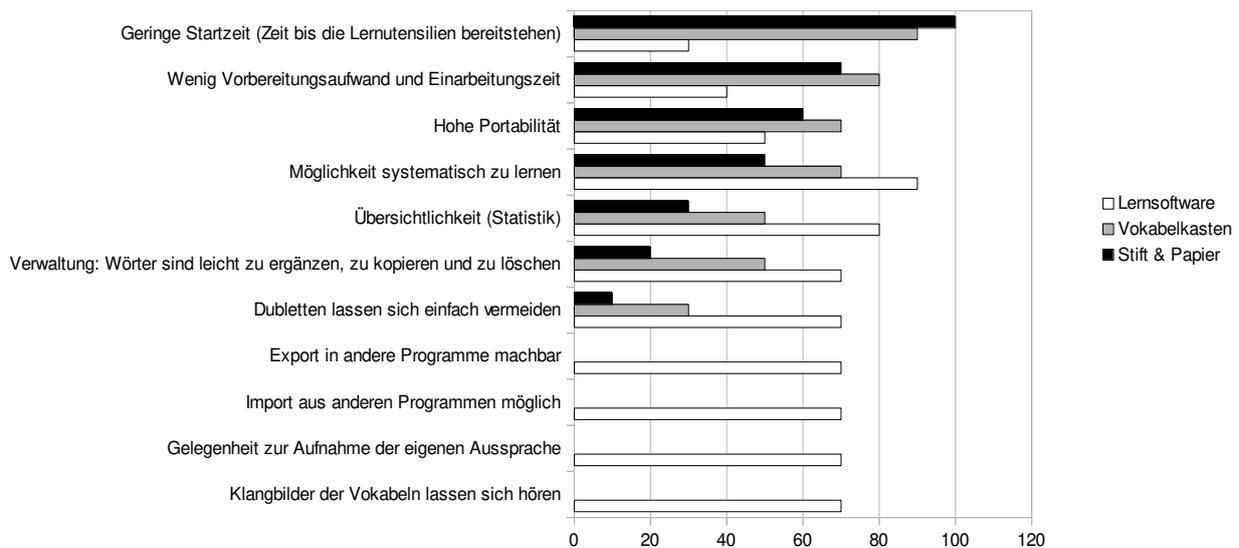
---

34 Die hier vorgestellte Methode hat im deutschen Sprachraum Sebastian Leitner mit seinem Buch „So lernt man lernen“ bekannt gemacht. In den siebziger und achtziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts gab es zahlreiche davon inspirierte Anleitungen zum Bau von Vokabelkästen.

35 Siehe dazu das folgende Schaubild „Mediengestützte Vokabellernmethoden im Vergleich“.

## Mediengestützte Vokabellernmethoden im Vergleich

Erfahrungs- und Schätzwerte verschiedener Leistungskriterien (M.H. 2012)



Seit einigen Jahren geht der Trend zu einem vernetzten Lernen über Lernplattformen. Die von Vincenzo Spagnolo und Frank Mielke entwickelte Software *Myloern* soll den internetgestützten Austausch von Lernkarten ermöglichen. Smartphone Nutzer können mit dem Programm *Anki* lernen, wenn ihr Smartphone mit dem Betriebssystemen Android oder Maemo läuft. *Anki*, der Name kommt aus dem Japanischen und bedeutet so viel wie „Auswendiglernen“, läuft auch auf Apple-Produkten wie dem iPhone, dem iPod touch oder dem iPad.

Im Folgenden vergleiche ich kurz einige typische Programme (siehe Tabelle). Bei dem Programm *OpenCards* handelt es sich um eine Erweiterung der Anwendung *Impress*, welche Bestandteil des Paketes *Openoffice* oder *LibreOffice* ist. *OpenCards* ist wie *LibreOffice* frei erhältlich, und es lassen sich vorhandene Vokabelbestände über CSV-Dateien importieren. Es verfügt wie das ebenfalls frei erhältliche Programm *Teachmaster* über eine gute Statistik-Funktion. *Teachmaster* und der *Vokabeltrainer* von Langenscheidt laufen aber nur unter dem Betriebssystem Windows. Dagegen lassen sich die Programme *OpenCards* und *Myloern* plattformunabhängig verwenden. In *OpenCards* und *Myloern* ist nicht das Lernen mit Klangdateien vorgesehen. Bei vielen Programmen hat der Nutzer nur die Möglichkeit, Einträge auf einer „Vorder-“ und einer „Rückseite“ vorzunehmen. Bei *Myloern*, *Teachmaster* und dem *Langenscheidt Vokabeltrainer* lassen sich darüber hinaus separate Beispielsätze und zusätzliche Hinweise eingeben.

Vor der Installation des *Langenscheidt Vokabeltrainers* muss man Zusatzprogramme installieren. Der Installationsaufwand lohnt sich allerdings. Der *Vokabeltrainer* läuft überraschend stabil und schnell. Seine Funktionen lassen nichts zu wünschen übrig. Man kann etwa für den (virtuellen) Tutor den Modus „Prüfungsvorbereitung“ (festes Zieldatum), „kontinuierliches Lernen“ (festes Tagesprogramm) oder „streng nach Leitner“ (feste Abfrageintervalle) wählen. Es lassen sich Schwierigkeitsstufen einstellen, das Tagespensum, der Zeitraum, die Sprachrichtung - sogar das Gesicht des Tutors kann man aussuchen. Selbst erstellte Kreuzworträtsel können das Memorieren auflockern. Während der Lernpausen fördert klassische Musik die Entspannung. Wer parallel mit dem Vokabelkasten lernen möchte, kann sich Wörter und Beispiele auf Kärtchen ausdrucken lassen. Umfangreiche Hilfs- und Suchfunktionen sowie ein Glossar erleichtern die Arbeit mit dem Programm. Man findet sich schnell zurecht trotz der imponierenden Vielfalt der Funktionen.

Einige typische Programme - ein tabellarischer Vergleich ausgewählter Merkmale

<b>Programme</b>				
<b>Merkmale</b>	Opencards	Teachmaster	Langenscheidt Vokabeltrainer	Myloern
Entwickler	Holger Brandl (Hauptentwickler)	Stefan Meyer	Jörg Micheal Grassau	Vincenzo Spagnolo, Frank Mielke
Betriebssystem	MS-Windows  Linux  Mac OS (JRE)	MS-Windows	MS-Windows  + Microsoft NetFrame 2  + Windows Installer	Webbasiert
Preis			Vokabeltrainer 6.0  + Sprachpaket ca. 20 Euro	normales Konto frei,  Gebühr für „Premium account“  nicht genannt auf Webseite
Demoversion			✓	✓
Importformate	csv	csv  WinVok II  Teachmaster 1.5	Textdateien  Dateien der Version 1	?
Export		CSV  HTML	Textdateien  spezielle Auswahldateien  gängige Audioformate	?
Einsatz auf dem Smartphone?	?	?	Bildfolgen mittels Smartmobil	✓
Klangdateien einsetzbar		✓	✓	

Programme				
Statistikfunktion	+	++	+++	+
Eintragsalternativen	+	++	+++	++

Erklärung

✓ vorhanden

? nicht bekannt

+ zufriedenstellend

++ gut

+++ sehr gut

### 3. Schlussfolgerungen

Das Lernen mit Vokabellernprogrammen ist für diejenigen besonders von Vorteil, die sich vorzugsweise ihren Wortschatz durch Lesen, Schreiben und Hören aneignen.

Vokabellernprogramme sollten nicht nur für die Unterrichtsvorbereitung dienen, sondern man kann umgekehrt sagen, der Unterricht soll dazu dienen, in Methoden des selbstständigen Lernen, wozu die Arbeit mit einer Lernkartei-Software gehört, einzuführen. Wäre es nicht zu begrüßen, wenn auch andere Lektoren Wort- und Satzbestände aus einschlägigen Lehrwerken digitalisierten, wenn davon ausgehend ein Austausch stattfände und wenn wir große Bestände des deutschen Grund- und Aufbauwortschatzes vernünftig für Deutsch lernende Koreanerinnen und Koreaner digital aufbereiten könnten?

Deutsch-Lehrende sollten nach meiner Meinung auch die Lernenden auf ihre Lernmethode ansprechen. Eine solche Problematisierung hilft dem Lernenden, eine für sich geeignete Lernmethode zu finden. Dabei geht es oft um ganz banale Fragen:

- Welche Medien und / oder Programme benutzen Sie?
- Arbeiten Sie auch mit Audio- und Videodateien?
- Welche Wörter oder Satzbeispiele suchen Sie für das Lernen aus?
- Wie und wo notieren Sie diese Wörter?
- Wie (oft) wiederholen Sie das Gelernte?
- Führen Sie eine Lern-Statistik?

In Regionen mit einer starken Betonung des selbstständigen Lernens, wie in mitteleuropäischen Ländern,<sup>36</sup> ist es leichter, auf die Vorteile des Lernens mit Lernkartei-Programmen hinzuweisen als in Ländern mit einer starken Schüler-Lehrer Interaktionsorientierung wie in Korea. Auch in asiatischen Ländern entfällt allerdings ein nicht unerheblicher Teil des Lernens auf das Selbststudium.<sup>37</sup> Für visuelle Lerntypen könnte die Arbeit mit einer Lernsoftware effektiver sein als das alleinige Lernen mit Stift, Buch und Papier. In einem medienaffinen Land wie Südkorea dürften einige Chancen für eine Popularisierung von Lernkartei-Programmen bestehen.

<sup>36</sup> Seit einigen Jahren verweisen konstruktivistische Theorien darauf, dass Lernen eigentlich autonom und subjektgesteuert ablaufe - siehe dazu den Beitrag von Claudia Schmidt in Krumm u.a. 2010.

<sup>37</sup> Shen & Liu untersuchten wie 203 Studenten, die vor ihrem Abschluss standen, und 179 Hochschulabsolventen der Dalian University of Technology in China Englisch lernten. Ihre Ergebnisse deuten daraufhin, dass die Studierenden pro Zeiteinheit Englisch-Unterricht im Schnitt etwa eine halbe Zeiteinheit Selbststudium investierten (Shen & Liu 2011, S. 1105).

## **4. Quellen**

### **4.1. Literatur**

Schmidt, Claudia. „Kognitivistische/Konstruktivistische/Konnektionistische Ansätze.“ In: Krumm, Hans Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, 2010, S. 807-817.

Shen, Haibo & Liu, Wenyu. „A Survey on the Self-regulation Efficacy in DUT's English Blended Learning Context“. In: Journal of Language Teaching and Research. Band 2. Ausgabe 5. September 2011, S. 1099-1110.

Leitner, Sebastian. So lernt man lernen. Der Weg zum Erfolg. Freiburg: Herder, <sup>1</sup>1972  
„Lernkartei-Software“, Wikipedia Artikel <http://de.wikipedia.org/wiki/Lernkartei-Software>

Vester, Frederic. Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich? 28. Auflage. Aktualisierte Neuauflage. München: Deutscher Taschen Buch Verlag, 2001.

### **4.2. Programme**

#### **4.2.1. Frei erhältliche Programme**

##### Anki

Plattformunabhängiges Lernprogramm mit ausgefeilter Statistik und der Möglichkeit, Klangdateien zu nutzen. Es ist auch gut auf bestimmten Smartphones einsetzbar. Anki 1.2.9. ist die letzte stabile Version (28. März 2011). <http://ankisrs.net/>

##### Lernkartei

Läuft auf Windows-, LINUX- und MAC-Rechnern, auf denen eine JRE installiert ist.  
<https://home.zhaw.ch/~hrt/Lernkartei/Hilfe/Lernkartei.html>

##### Opencards

Ein Plugin zum Openoffice Programm „Impress“. Die neueste Version, OpenCards 2.2, erschien am 22. Februar 2012. <http://opencards.info/>

##### Parley

Lerntrainer für den KDE-Desktop. Es gibt u.a. auch Koreanisch Lektionen

##### Pauker

Eigenentwicklung und Kooperation mit dem Hueber Verlag  
[http://www.hueber.de/seite/pg\\_lernen\\_vokabeln\\_wit](http://www.hueber.de/seite/pg_lernen_vokabeln_wit)  
<http://pauker.sourceforge.net/pauker.php?page=home&lang=de>

##### Smarttrainer

Letzte Version: SmartTrainer V7.1.50. Die Weiterentwicklung des Smarttrainers wird zum Ende des Schuljahres 2011/2012 eingestellt. Vokabeln können in dieser Version ins Excel-Format (\*.csv) exportiert werden zur Verwendung in anderen Vokabeltrainern.  
<http://www.smarttrainer.de/>

##### Teachmaster

Aktuelle Version: 4.3 vom 7. Februar 2009. Version 1 erschien bereits am 30.5.2000. Ein

stabiles in C++ geschriebenes Vokabellernprogramm für MS-Windows. Das Programm liegt auch als portable Version vor und kann auch mit dem Smartphone genutzt werden.  
<http://www.teachmaster.de/cms/1-0-Home.html>

#### Vokab

Läuft unter MS-Windows 95, 98, ME, NT4, 2000, XP und Vista. Die Weiterentwicklung des Programmes scheint im Jahre 2008 eingestellt worden zu sein. <http://www.vocab.co.uk/>

### ***4.2.2. Auswahl einiger (teilweise) kostenpflichtiger Programme***

#### B-Learn

Einsetzbar unter MS-Windows. Verschiedene Sprachdateien in den gängigen europäischen Sprachen, darunter auch Türkisch, und Abfragesätze zu Geschichtslehre und Geographie liegen vor. <http://www.beblock.de/produkte/vokabeltrainer/>

#### Langenscheidt Vokabeltrainer

Sehr ausgereifte Software mit vielen statistischen Funktionen, liegt derzeit in Version 6 vor. 339.000 Vokabeln in 62 verschiedenen Sprachen und 13 Sachgebieten liegen vor.  
<http://www.vokabeln.de/v6/index.htm>

#### Myloern

„Halbkommerzielles“, internetbasiertes Lernprogramm. Man kann in einem kostenlosen Probeaccount bis zu 20000 Worteinträge vornehmen und fast alle Leistungen nutzen. Zur Zeit (Stand 11. Mai 2012) sind 353 Nutzer registriert, davon haben die meisten (206 Personen) als Lernsprache Deutsch und 4 Personen als Muttersprache Koreanisch angegeben. Mehrere Bedeutungen des jeweiligen Wortes und zwei Beispielsätze mit Übersetzungen können eingegeben werden. <http://www.myloern.com/>

#### VTrain

Laut Eigenangaben nutzen dieses Programm, das auch auf dem Smartphone einsetzbar ist, 50 Universitäten und hunderte Schulen. Wer es nach einer Testperiode weiter benutzen möchte, muss sich registrieren lassen und dafür etwa 20 Euro entrichten.  
<http://www.vtrain.net/>

# Konjunktionen im deutsch-koreanischen Sprachvergleich

*Bok Ja Cheon-Kostrzewa, Frank Kostrzewa*

## 1 Zur Differenzierung der Konjunktionen im Deutschen

Nach Bußmann (1983, 258) handelt es sich bei den Konjunktionen um eine „unflektierbare und nicht satzgliedfähige Wortart, deren Vertreter syntaktische Verbindungen zwischen Wörtern, Wortgruppen oder Sätzen herstellen und zugleich semantische Beziehungen zwischen diesen Elementen kennzeichnen“. Bußmann (ebd.) differenziert zwischen echten und unechten Konjunktionen und unterscheidet diese hinsichtlich ihrer Stellungseigenschaften. So seien echte Konjunktionen wie *aber, allein, denn, oder, und, sondern* nicht vorfeldfähig, während sich unechte Konjunktionen (Konjunkionaladverbien) satzgliedhaft wie Adverbiale verhielten und eine Inversion bewirken könnten.

Lewandowski (1985, 562) nimmt hinsichtlich der syntaktischen Kriterien eine Unterscheidung zwischen subordinativen und koordinativen Konjunktionen vor und rechnet zu den letzteren die kopulativen (*und, sowohl ... als auch*), die disjunktiven (*oder, entweder ... oder*), die restriktiven (*außer*), die adversativen (*aber, jedoch, sondern*) und die kausalen Konjunktionen (*denn*). Während subordinative (subordinierende) Konjunktionen „einen von ihnen eingeleiteten Nebensatz in einen übergeordneten Satz, der ein Hauptsatz oder ein Nebensatz sein kann“ (vgl. Helbig/Buscha 1986, 182) einbetten, verbinden koordinative (koordinierende) Konjunktionen Hauptsätze, Nebensätze gleichen Grades oder Satzglieder miteinander. Bei der Verwendung hauptsatzverbindender Konjunktionen stehe das finite Verb hinter der Konjunktion und dem ersten Satzglied. Die Positionierung sei denn auch das entscheidende Kriterium der Differenzierung zwischen Konjunktionen und Adverbien (Konjunkionaladverbien).

Die differenzierteste Unterscheidung hinsichtlich der Bedeutungen und Funktionen von Konjunktionen findet sich bei Buscha (1989, 16 ff.), der neben den von Bußmann und Lewandowski genannten Kategorien eine Reihe weiterer Differenzierungen vornimmt und zusätzlich unter anderem zwischen alternativ-konzessiv subordinierenden (*ob ... ob*), explikativ koordinierenden (*das heißt*), final subordinierenden (*auf dass, damit, dass, um ... zu*), instrumental subordinierenden (*als dass, um ... zu*), unreal-konsekutiv subordinierenden (*als dass*), komitativ subordinierenden (*indem*), konditional subordinierenden (*falls, sofern, wenn*) und temporal subordinierenden (*als, da, indes, seitdem*) Konjunktionen unterscheidet.

Helbig/Buscha (1986) differenzieren in den jeweiligen Gruppen der subordinierenden und koordinierenden Konjunktionen zwischen einfachen, zusammengesetzten und mehrteiligen Konjunktionen. Zu den einfachen subordinierenden Konjunktionen rechnen Helbig/Buscha (1986, 182) die Konjunktionen *dass, weil, bevor, ehe, obwohl, als, obgleich, während, damit, falls, indem, wenn* und *sobald*. Zu den zusammengesetzten subordinierenden Konjunktionen werden die Konjunktionen *als dass, so dass, (an)statt dass, ohne dass, als ob, als wenn* und *außer dass* gerechnet. Typisch für die zusammengesetzten subordinierenden Konjunktionen sei ihr gleichzeitiges Miteinanderauftreten und Nebeneinanderstehen und die Untrennbarkeit der beiden Komponenten (*Er erlaubt sich ein Urteil, ohne dass er die Literatur gründlich kennt*). Eine Trennung der beiden Konjunktionskomponenten sei in diesen Fällen nur durch die Einfügung eines Korrelats möglich (*Er erlaubt sich ein Urteil, ohne die Tatsache, dass er die Literatur gründlich kennt*). Mehrteilige Konjunktionen können nach Helbig/Buscha (ebd.)

sowohl in subordinierender (*je ... desto, wenn auch ... so doch*) als auch in koordinativer Funktion (*entweder ... oder, nicht nur ... sondern auch*) auftreten.

## 2 Zur Differenzierung der Konjunktionen im Koreanischen

Im Koreanischen, einer agglutinierenden Sprache aus der ural-altaischen Sprachfamilie, werden die Konjunkionalformen an die Verbalbasen, die erweiterten Stämme oder die Partizipialformen angehängt. Dabei stehen nach Lewin (1970, 34) die nominalwertigen Konjunkionalformen nach den Partizipialformen, soweit sie nicht selbst mit einem Verbalnomen zusammengesetzt sind. Durch die Konjunkionalformen wird nach Lewin (ebd.) das Abhängigkeitsverhältnis des Nebensatzes zu seinem Folgesatz markiert. Dabei können koordinative, temporale, konditionale, kausale, konzessive, adversative, distributive, alternative, finale, resultative, gradative, mutative und stative Nebensätze gebildet werden. Lewin (1970, 34) führt aus, dass es neben den postverbalen Konjunkionalformen auch die nominalwertigen gebe, die im Kern aus einem Nomen oder nominalwertigen Wort bestünden. Dabei könnten nominalwertige Konjunkionalformen, die verbunden mit Postpositionen auftreten, auch adverbial verwendet werden (lokativ bzw. instrumental-direktional).

Lewin (ebd.) unterscheidet insgesamt sieben Anschlussstypen, die als Basen für konjunktionale Endungen fungieren können. Zu diesen gehören die athematischen Verbalbasen (Anschlussstyp 1), die thematischen Verbalbasen (Anschlussstyp 2), der Konverbalstamm (Anschlussstyp 3), die Temporalstämme (Anschlussstyp 4), das Präsenspartizip (Anschlussstyp 5), das Präterialpartizip (Anschlussstyp 6) und das Futurpartizip (Anschlussstyp 7). Lewin (1970, 35) weist darauf hin, dass die postverbalen Konjunkionalformen neben einfunktionalen zum Teil auch mehrfunktionale Morpheme aufweisen. Dabei lägen die mehrfunktionalen Konjunkionalformen vornehmlich in den temporal-kausal-konditionalen und den konzessiv-adversativen Bereichen.

Die semantischen Funktionen der konjunktionalen Endungen sollen im Folgenden anhand der temporalen, konditionalen und kausalen Konjunktionale Endungen illustriert werden:

### I. Temporale Konjunkionalformen

#### Postverbal

##### Vorzeitigkeit (der Nebensatzhandlung)

아/어 (nachdem, Konverbalstamm)

서 3-so (nachdem)

서야 3-soya (erst wenn)

고서 1-goso (als, wenn)

고는 1-gonun (als, nachdem)

고야 1-goya (nachdem)

면서부터 2-myonsobuto (seitdem)

##### Nominalwertig

뒤(에) 6-dui(e) (nachdem)

후(에) 6-hu(e) (nachdem)

사이(에) 6-sai(e) (nachdem)

다음(에) 6-daum(e) (nachdem)

지 6-ji (nachdem, seitdem)

이래(로) 6-irae(ro) (seitdem)

##### Gleichzeitigkeit

매 2-mae (als)  
 면서 2-mynso (während)  
 니(까) 2-ni(kka) (als)  
 더니 1,4-doni (als, retrospektiv)  
 때 – 7 ttae (als, wenn)  
 무렵(에) – 7 muroyp(e) (während)  
 동안(에) – 5 tongan(e) (während)  
 사이(에) – 5 sai (e) (während)  
 중에 – 5 chunge (während)  
 길(에) – 5 kyol(e) (während)  
 적(에) – 7 chok(e) (wenn, gelegentlich)  
 제 – 7 che (wenn, gelegentlich)  
 족족 – 5 chokchok (jedesmal wenn)

### Nachzeitigkeit

기(도)전에 – 1 ki(do)jone (bevor)

### Abruptheit

자 – 1 cha (kaum)  
 자마자 – 1 chamaja (kaum)  
 자마자 – 1 chamalja (kaum)  
 다(가) – 1 ta(ga) (kaum)  
 즈음 – 7 chuum (gerade als)  
 차 – 6 ch'a (gerade als)  
 참에 – 5 ch'ame (gerade als)  
 대로 – 5 taero (sobald als)  
 기가바쁘게 – 1 ki-ga pappuge (kaum)

## II. Konditionale Konjunktionalformen

### Postverbal

면 - 2 myon (wenn)  
 다면 – 1 tamyon (wenn, Quot.)  
 자면 – 1 chamyon (wenn, Opt.)  
 느라면 – 1 nuramyon (wenn)  
 느라니까 – 1 nuranikka (wenn)  
 느니 – 1 nuni (wenn)  
 거든/어든 – 1 (k)odun (wenn)  
 건대/언대 – 1 (k)ondae (wenn)  
 고는 – 1 konun (wenn)  
 고서는 – 1 kosunun (wenn)  
 고야 – 1 koya (wenn)  
 서야 – 3 soya (wenn)  
 야 – 3 ya (nur)  
 던들 – 1 tondul (gesetzt den Fall)

### Nominalwertig

들 – 6 tul (wenn)

진대 – 7 chindae (gesetzt den Fall)

### III. Kausale Konjunkionalformen

#### Postverbal

니(까) – 2 ni(kka) (weil)

느니 – 1 nuni (weil)

나니 – 1 nani (weil)

거니 – 1 koni (weil)

더니 – 1 toni (weil)

거늘 – 1 konul (weil)

매 – 2 mae (weil)

서 – 3 so (weil)

느라고 – 1 nurago (da gerade)

관대 – 1 kwandae (etwas wegen)

#### Nominalwertig

므로 – 7 muro (dadurch dass)

고로 – 5,6 koro (weil)

기로 – 1 kiro (in Anbetracht von)

기에 – 1 kie (dadurch dass)

길래 – 1 killae (dadurch dass)

기때문(에) – 1 ki-ttaemun (e) (weil)

까닭(에) – 5,6,7 kkadalk (e) (aus dem Grunde dass)

바람에 – 5 parame (infolge)

결 – 6 kyol (infolge)

나머지(에) – 5,6 namoji (e) (bedingt durch)

사이(에) – 7 sai (e) (weil)

대로 – 5,6,7 taero (entsprechend)

지라 – 5,6 chira (weil)

지니- 7 chini (weil)

즉 – 6 chuk (weil)

\* Die angegebenen Ziffern beziehen sich auf den jeweiligen konjunkionalen Anschlussstyp.

### **3 Schwierigkeiten koreanischer Lerner beim Erwerb der deutschen Konjunktionen**

Kim (1994) untersuchte die Schwierigkeiten koreanischer Lerner beim Erwerb der deutschen Sprache. Bezüglich der Probleme beim Erwerb des deutschen Konjunktionalsystems stellte er fest, dass es unter anderem zu Vertauschungen von Konjunktionen im Bereich der subordinierenden Konjunktionen, insbesondere bei den Konjunktionen *damit* und *weil* kommt.

*Ich lerne Deutsch, damit ich mich für Deutsch interessiere. → weil*

*Damit ich Deutschroman lesen möchte, lerne ich Deutsch. → Weil*

*Man lernt Fremdsprachen, weil man anderes Volk verständigen kann. → damit*

Statt der Markierung eines Zwecks oder einer Absicht mit Hilfe der Konjunktion *damit*, wird von den Lernern häufig die Konjunktion *weil* verwendet, die als Anschlussmittel für Kausalsätze fungiert.

Ein nicht selten anzutreffender Fehler ist darüber hinaus die Vertauschung der Konjunktion *damit* mit der Infinitivkonstruktion *um ... zu*.

*Aber ich will Fremdsprachen lernen, damit ich Ausländer verstehen will. → um Ausländer zu verstehen.*

*Ich muss fließend Deutsch sprechen, um die Schüler auch gut Deutsch zu sprechen. → damit die Schüler auch gut Deutsch sprechen.*

Kim (1994, 79) weist darauf hin, dass in Sätzen mit der Konjunktion *damit* eine Verwendung der Modalverben *sollen* und *können* nicht möglich ist, da die Konjunktion *damit* semantisch bereits die Markierung eines Willens, einer Absicht oder eines Wunsches impliziert.

Kim (ebd.) konnte zudem feststellen, dass koreanische Lerner des Deutschen dazu tendieren, die konditionale Konjunktion *wenn* zu vermeiden. Stattdessen komme es zu einer Übergeneralisierung der Wendung „*es ... dass*“.

*Es wäre besser, dass wir Fremdsprache in ihrer Art denken. → wenn*

*Es ist dem Körper gesund, dass man jeden Tag ein Glas Milch trinkt. → wenn*

Ein weiterer häufiger Fehler besteht nach Kim (1994, 80) in der Übergeneralisierung der Konjunktion *also* bei gleichzeitiger weitgehender Vermeidung der kausalen Konjunktionen *deshalb*, *daher* und *darum*.

*Ich bin Deutschlehrerin, also möchte ich meinen Schülern gutes Deutsch lehren.*

*Jetzt lehre ich Deutsch an der Oberschule, also möchte ich Deutschkenntnisse verbessern.*

*Ich kann nicht so gut Deutsch sprechen, also habe ich Goethe-Instituts Sprachkurs besucht.*

*Ich möchte deutsche Philosophie, Musik und Kultur wissen, also lerne ich Deutsch.*

*Der Mensch kann nicht allein leben, also muss man mit dem Anderen austauschen.*

*Deutsch war viel einfacher als Englisch, also wählte ich Deutsch auch an der Uni.*

*Das heutige Zeitalter ist international, also ohne ausländische Hilfe kann man nicht existieren.*

*Sprache spielt eine große Rolle für die gegenseitige Verständnis, also sind Fremdsprachen sehr wichtig für den gegenwärtigen internationalen Handel.*

*Deutschland ist das Zentrum von Europa, weiß ich, also, ich studiere Deutsch.*

*Aber ich kann nur etwas Deutsch sprechen, also brauche ich mündliches Deutsch zu lernen.*

*Manchmal regnet es zu viel. Also musst Du einen Regenschirm mitnehmen.* (Kim 1994, 80)

Eine im Allgemeinen von koreanischen Lernern leicht zu erwerbende Konjunktion ist die temporale Konjunktion *dann*, die ihnen in eben jener Funktion aus ihrer L2 Englisch als Konjunktion *then* bekannt ist. Dennoch treten auch in diesem Fall Fehler auf, wie das folgende Beispiel illustriert.

*Als Deutschlehrer muss ich Deutschland und Deutsche gut verstehen, deshalb kann ich noch besser lehren. → dann*

#### **4 Zusammenfassung**

Im vorliegenden Beitrag wurden unter Einnahme einer sprachkontrastiven Perspektive die Konjunktionssysteme des Deutschen und des Koreanischen beschrieben und miteinander verglichen. Dabei wurde für das Deutsche eine Differenzierung zwischen echten und unechten sowie koordinierenden und subordinierenden Konjunktionen vorgenommen. In Anlehnung an Lewandowski und Buscha wurde die Gruppe der subordinierenden und koordinierenden Konjunktionen weiter ausdifferenziert (kopulativ, disjunktiv, restriktiv, adversativ etc.).

Für das Koreanische als einer agglutinierenden Sprache konnte mit Lewin festgestellt werden, dass die entsprechenden Konjunkionalformen an die Verbalbasen, die erweiterten Stämme bzw. an die Partizipialformen angehängt werden. Die durch die Verwendung der Konjunkionalformen entstehenden Nebensätze wurden als koordinativ, temporal, konditional, kausal, konzessiv, adversativ, distributiv etc. beschrieben. Es wurden in Anlehnung an Lewin insgesamt sieben Anschlusstypen benannt, die als Basen für konjunktionale Endungen dienen können. Die semantischen Funktionen der Konjunktionaleendungen wurden anhand der temporalen, konditionalen und kausalen Konjunktionaleendungen illustriert.

Bezüglich der Schwierigkeiten koreanischer Lerner beim Erwerb des deutschen Konjunktionalsystems konnte festgestellt werden, dass Vertauschungen finaler (damit) und kausaler (weil) Konjunktionen auftreten. Ein nicht selten anzutreffender Fehler ist zudem die Vermeidung bestimmter Konjunktionen (z.B. der konditionalen Konjunktion *wenn*) bei gleichzeitiger Übergeneralisierung anderer Formen (z.B. *es ... dass*). Auch die Konjunktion *also* wird häufig übergeneralisiert und ersetzt in diesen Fällen die kausalen Konjunktionen *deshalb*, *daher* und *darum*.

#### **5 Literatur**

Buscha, Joachim (1989): »*Lexikon deutscher Konjunktionen.*« Leipzig.

Bußmann, Hadumod (1983): »*Lexikon der Sprachwissenschaft.*« Stuttgart.

Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (1986): »*Kurze deutsche Grammatik für Ausländer.*« Leipzig.

Kim, Yong-Shin (1994): »*Schwierigkeiten beim Lernen und Lehren der deutschen Sprache durch Koreaner. Eine fehleranalytische Untersuchung bei koreanischen Deutschlehrern an Oberschulen.*« Eichstätt (unveröffentlichte Magisterarbeit).

Lewandowski, Theodor (1985): »*Linguistisches Wörterbuch Band 2.*« 4. Auflage Heidelberg 1985.

Lewin, Bruno (1970): »*Morphologie des koreanischen Verbs.*« Wiesbaden.

## **So viele Trottel auf einem Haufen Wolfgang Herrndorfs „Sand“**

*Friedhelm Bertulies*

*„Und sie redeten davon, dass man auch manchmal etwas lesen müsse ausser der Zeitung, und der Miltenberger sagte, solche Bücher wie ‚Via Mala‘, das seien grossartige Bücher. Und das war vielleicht richtig...“ (Hermann Lenz, Tagebuch vom Überleben und Leben)*

Ich mag Genre-Literatur. Die Lektüre von Kriminalromanen, Thrillern, Western etc. bereitet mir ein unglaubliches Lesevergnügen. Bevor ich zu Schulzeiten Heinrich Heine entdeckte, und noch bevor ich mit der „Harzreise“ durch war, den festen Entschluss gefasst hatte, Literatur, Literaturwissenschaft zu studieren, hatte ich mehrere Jahre hindurch täglich einen Jerry Cotton oder Kommissar X oder Mister Dynamit gelesen. Edgar Wallace einen pro Woche. Das hält bis heute an, auch wenn ich in der Zwischenzeit durch Werke von Notker dem Deutschen bis Martin Walser oft arg abgelenkt gewesen bin. Ich halte Goethes „Werther“ für den größten Roman der deutschsprachigen Weltliteratur, möchte aber manchmal finden, dass die größte Tragödie 1992 die Einstellung der „Mister Dynamit“-Reihe im Pabel-Verlag war.

Es gibt immer mal wieder bessere Autoren, sogenannter „Höhenkammliteratur“, die auch mal ausprobieren wollen, wie es ist, einen nicht ganz so guten Roman zu schreiben, einen Text, in dem sie meinen, mit Formen der sogenannten Genre-Literatur herumspielen zu können, der Trivilliteratur, dem Schund. Man denke an Martin Grzimeks sogar mit dem Deutschen Krimipreis ausgezeichneten „Feuerfalter“ (1992), Bodo Kirchhoffs „Schundroman“ (2002) oder Kriminalromane, die der für sein übriges Werk vielfach ausgezeichnete irische Autor John Banville unter dem nur für diese Kriminalromane reservierten Pseudonym Benjamin Black veröffentlicht, z.B. „The Lemur“ (2008).

Wolfgang Herrndorf ist ein guter Schriftsteller, und er hat bereits für seine früheren Werke in den Feuilletons gute Kritiken, große Anerkennung geerntet. Auch Preise. So wurde das hier zu besprechende Buch im März 2012 mit dem Preis der Leipziger Buchmesse ausgezeichnet. Er hat Malerei studiert und als Illustrator gearbeitet. Herrndorf spielte außerdem in der 2005 von Thomas Brussig ins Leben gerufenen Autorennationalmannschaft (Autonama), der deutschen Fussballnationalmannschaft der Schriftsteller. Gegenwärtig lebt er in Berlin und stirbt an einem inoperablen Hirntumor.

Was mag ihn dazu getrieben haben, diesen, wie er sich auf seiner Homepage ausdrückt „Krimi mit B-Picture-Plot“, zu schreiben? Schon nach wenigen Seiten wird man den Verdacht nicht los, er habe es sich vielleicht etwas zu einfach vorgestellt, ein nicht ganz so gutes Buch zu schreiben, als nicht ganz so guter Autor zu posieren. Es ist schade, dass er wohl auch Angst vor der eigenen Courage bekommen hat. Das ist anderen besseren Autoren, die das auch einmal probieren wollten, vor ihm auch schon passiert. Sie trauen dann irgendwann den Formgesetzen des Genres nicht mehr genug und meinen, sie müssten ihrem gar nicht so schlechten Text allerhand künstliche Stützen aus „Kunst“ einziehen. Herrndorf bemüht sich, seinem Gebilde dadurch zu helfen, dass er es mit Zitaten durchzieht, dass er zitiert ohne Ende, Genres zitiert, deren Erzählformen zitiert.

„Sand“ besteht aus 68 Kapiteln, die auf 5 Bücher verteilt sind. Die Kapitel sind überwiegend kurz, variieren in der Länge zwischen zwei und zwölf Seiten. Die häufigen Wechsel der Schauplätze, Cliffhänger-Enden etlicher Kapitel verleihen dem Roman etwas von einem Fort-

setzungsroman, wie man ihn in Tageszeitungen finden kann. Auch der Gesamtumfang des Textes von 475 Seiten verleiht dem Buch unterhaltungsliterarische Züge. Es liegt ähnlich gewichtig in der Hand wie ein Roman von Johannes Mario Simmel, Leon Uris, James Michener, Michael Crichton oder Andreas Eschbach (bei dem Herrndorf sich hätte kundig machen können, wie man richtig gut unterhaltende Literatur machen kann). Herrndorfs frühere Werke bewegen sich umfangmäßig eher zwischen 200 und 300 Seiten.

Der Roman spielt in Nordafrika. Es gibt eine Hippie-Kommune am Rande der Wüste, in dieser Kommune richtet ein Amokkäufer ein Blutbad an. Zwei Polizisten machen sich an die Verfolgung des Täters, ergreifen ihn, verlieren ihn, einer geht selbst verloren. Und es gibt einen Mann namens Carl, der sein Gedächtnis verloren hat, und eine Frau namens Helen, die versucht an Informationen über „Minen“ heranzukommen, für die Carl möglicherweise einmal über Expertenwissen verfügte oder immer noch verfügt, nur dass sich Carl jetzt nicht einmal mehr an seinen Namen erinnern kann. Bei ihren Versuchen, den „Minen“ auf die Spur zu kommen, befindet sich Helen in Konkurrenz mit bzw. kooperiert mit einer ganzen Reihe von einander abwechselnden zwielichtigen Gestalten. Carl stößt durch eine merkwürdige Verkettung von Zufällen auf diese „Minen“ und verliert sie schließlich durch ebensolche Zufälle, deren Merkwürdigkeit gerade in ihrer Banalität und Absurdität gründet. Schließlich wird Carl auf das Entsetzliche gefoltert, und Helen reist unverrichteter Dinge wieder ab.

Es ist ja gar nicht alles schlecht. Das Meiste ist einfach merkwürdig missraten. Gelungen in diesem Roman ist, wie der Erzähler das Phänomen des Gedächtnisverlusts, Sprachverlusts, in das Erzählen mit hineinnimmt. Die große Zahl der Kapitel, die Unterbrechung diverser Handlungsfäden und ihre Wiederaufnahme etliche Kapitel später stellen eine ziemliche Herausforderung an die Gedächtnisleistung des Lesers dar. Ich unterstelle dem Autor, dass dahinter Absicht steckt, denn so wird Gedächtnisverlust, werden die Mühen der Memoria durch die Lektüre erlebbar, nacherlebbar. Es entsteht ein Lektüre-Erlebnis der besonderen Art, Herrndorf wildert in proustschen Jagdgründen, schickt den Leser gewissermaßen auf die Suche nach dem verlorenen Gedächtnis. Gelungen ist auch noch, wie sich der weiter oben skizzierte Plot des Romans, die Jagd nach der Mine, in Sprache, in Wörter auflöst (Mine im Gebirge, Mine als Sprengkörper, Miene im Gesicht, Mine im Kugelschreiber) und wie der Plot durch das permanente Changieren zwischen ganz konkreten verifizierbaren Fakten, Ortsangaben und erschließbaren Daten und diese Fakten nur wenige Zeilen oder Absätze weiter völlig konterkarierenden Angaben zum Verschwinden gebracht wird, ganz so wie sich die Spuren etlicher Protagonisten im Wüstensand, in der Menschenmenge, in den Gassen eines nordafrikanischen Elendsviertels, in der Menge auf einem Flughafen usw. verlieren.

Raffiniert ist auch, wie der Autor dem Lebensweg, besser: „Überlebensweg“ Carls, wiederholt Wendungen gibt, die die Lesererwartung immer wieder auf schockierende Weise in die Irre führen, gleichwohl stets doch so, dass die stete Aufeinanderfolge der Schocks den Leser in seiner Erwartungs- oder Hoffnungsproduktivität für das Schicksal des Carl nie abstumpfen. Dass sich vielmehr eine Ent-Spannung aufbaut, durch die der Leser endlich noch in umso niederschmetternderer Weise ganz besonders vor den Kopf gestoßen wird. Worin diese Besonderheit besteht, das soll hier nicht verraten werden.

Die Kunst Herrndorfs besteht schließlich noch in der Herstellung von Spannung aus Tölpelei, Verklemmtheit und Naivität der Protagonisten und den brenzligen Situationen, in die sie sich dadurch immer wieder von neuem bringen.

Irritierend, und letztlich nervend, wird zunehmend die Zusammenhanglosigkeit dieser Situationen, dazu die Dämlichkeit oder Ungeschicklichkeit der Protagonisten, deren Romanleben sich durch einen Augenblick der Unachtsamkeit, eine spontane Entscheidung für das in einer gegebenen Situation Falsche zur Katastrophe wendet, die sie nur durch noch mehr Fehlentscheidungen in den Griff zu bekommen versuchen, ganz ähnlich, wie man es oft in den Romanen von Patricia Highsmith findet (z.B. in „The Tremor of Forgery“, 1969). Aber bei

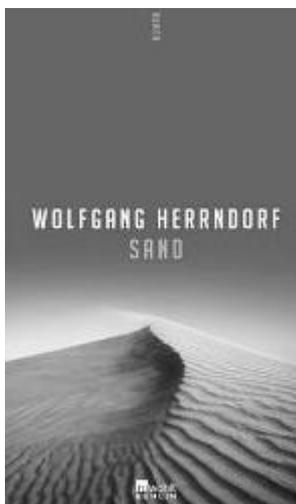
Highsmith hätte Herrndorf sehen können, wie Spannung gerade aus dem Verzicht auf Spielerei auf der Diskursebene erwachsen kann.

Missraten an diesem Roman ist, völlig überflüssigerweise, da nichts daraus gemacht wird, die Handlung dieses Romans aus dem Jahr 2011 in die 70-er Jahre, genauer: das Jahr 1972, zu verlagern, noch genauer, durch die Erwähnung von Fernsehübertragungen, die im Hintergrund laufen, die Tage des israelisch-palästinensischen Geiseldramas während der Olympischen Spiele in München. Der Leser stockt auch bei solchen angestrengt Trivilliteratur fälschenden Sätzen wie: „Hinter einem Grabstein aus Nacht ein blondes Lockenbündel“. Ärgerlich wird es zudem, wenn der Autor einigen Protagonisten, unabhängig davon, dass sie untereinander sehr wahrscheinlich überwiegend Arabisch und Englisch sprechen, das schlechte Deutsch des 21. Jahrhunderts in den Mund legt: Immer wieder sagen sie: „Weil, du darfst nicht vergessen...“, „Weil, du kannst nichts in Ordnung bringen...“, „Weil, irgendwie muss ich dich ja nennen, Carl“ usw. Mir ist im Gegensatz zu Carl diese Zeit noch sehr gut im Gedächtnis, und darum weiß ich, dass diese widerwärtigen falschen Nebensatzkonstruktionen Anfang der 70-er Jahre noch nicht mit der abscheulichen Penetranz von heute zu hören waren, und selbst in Genreliteratur nicht zu lesen.

In diesem Roman ist jedem der 68 Kapitel ein Zitat vorangestellt. Das schafft diesen lästigen Eindruck, als habe der Autor dem Buch Kunstcharakter verleihen wollen. Die Zitate stammen aus einer Vielzahl unterschiedlichster Quellen: Viel Herodot, auch Aristoteles, die Bibel, der Koran, Richard Nixon, Luke Skywalker und Darth Vader, Dashiell Hammett und viele andere mehr. Aber dann stößt man auf S. 277, Kapitel 41 z.B. auf ein Zitat aus dem Western „Vera Cruz“(1954), mit Burt Lancaster und Gary Cooper: „Ben Trane. I don't trust him. He likes people, and you can never count on a man like that.“ Ben Trane wird in diesem Film von Gary Cooper gespielt, der Satz wird allerdings von seinem Gegenspieler Joe Erin, gespielt von Burt Lancaster (01:10:56), gesprochen. Zitate und dergleichen Beiwerk des Buchs müssen stimmen, gerade wenn man so einen Aufwand damit treibt. Hier hat der Lektor geschlafen und das sieht einfach schlecht aus. Wenn man unbedingt 475 Seiten vollmachen will, dann muss man auch auf viel mehr Details achten. Oder sie weglassen.

Die Lektüre konfrontiert den Leser mit einem Paradox: Herrndorf kann schon schreiben, aber aus dieser Story hätte ein weniger guter Autor mehr zu machen gewusst.

Wolfgang Herrndorf, Sand  
Berlin: Rowohlt, 2011, 475 S., 19,95 €  
ISBN: 978-3-87134-734-4



# ***Die Glaubwürdigkeit der Täuschung***

## **Antje Rávic Strubel: „Sturz der Tage in die Nacht“**

*Friedhelm Bertulies*

Von der gebürtigen Potsdamerin Antje Rávic Strubel liegt bis dato ein knappes Dutzend Bücher vor. Sie ist für ihre Arbeit seit Anfang der 90-er Jahre wiederholt mit Förderpreisen, und mehrere Bücher sind inzwischen mit Literaturpreisen ausgezeichnet worden. Der Durchbruch gelang ihr 2004 mit *Tupolew 134*, einem historischen Roman über die Entführung eines polnischen Flugzeugs durch DDR-Bürger, die im Jahre 1978 dessen Flug von Danzig nach Berlin-Schönefeld zum West-Berliner Flughafen Tempelhof umlenkten. Zu Strubels Werk sind unbedingt auch ihre Übersetzungen von bisher drei Büchern der amerikanischen Autorin Joan Didion zu zählen.

In *Sturz der Tage in die Nacht* geht es um einen jungen Mann, Erik, der auf eine schwedische Insel in der Ostsee reist, um hier eine Praktikantenstelle anzutreten. Seine Betreuerin ist die Ornithologin Inez Rauter, die sich auf dieser Insel um die Lummenbestände kümmert, einer in Nordeuropa verbreiteten Meeresvogelart. Bei der Arbeit kommen Erik und Inez einander näher. Erik verliebt sich in Inez. In der ganzen Zeit, während sich ihre gemeinsame Arbeit zu einer intimen Beziehung entwickelt, bewegt sich im Hintergrund ein Mann, der mit Erik auf die Insel gekommen ist, Rainer Feldberg, ein ehemaliger Stasi-Mitarbeiter, der auf der Grundlage seiner zu DDR-Zeiten gesammelten Berufserfahrung seit der Wende die Firma Mega Operation & Risk Protection betreibt. Feldberg kennt Inez aus der Vergangenheit, und er weiß viel über sie, und über Erik auch. Inez hatte als Teenager Beziehungen zu einer Gruppe von Stasi-Mitarbeitern gepflegt, darunter einem namens Felix Ton, von dem sie schwanger wird. Inez gibt den Jungen, den sie zur Welt bringt, zur Adoption frei. Das Leben geht weiter. Nach der Wende beschließt Ton, Politiker zu werden. Diese Karriere und den dazu nötigen Wahlkampf lässt er sich von Feldberg managen. Ton verspricht sich erhöhte Sympathiewerte davon, dass er sich in aller Öffentlichkeit zu seinem unehelichen Kind bekennt und sich auf die Suche nach ihm macht. Feldberg ist in seinem Element, denn er hatte Ton und Inez nie völlig aus den Augen verloren. Und ihren Sohn auch nicht: Erik.

An dieser Stelle, oder längst vorher schon, wird man sich als Leser fragen: Ja bitte, was denn noch? Hätte es denn nicht genügt, den Sturz Inez' vom Stasi-Groupie zur unfreiwilligen Rabenmutter, ihren mühsamen Wiederaufstieg über ihr Studium, durch die Wende bis zu ihrem Job auf einer abgelegenen schwedischen Insel zu schildern, und parallel dazu das schmierige Halbweltmilieu von beamteten Spitzeln und Denunzianten, und wie sie es schlaue angestellt haben, durch den Wechsel der politischen Systeme einfach ihr Geschäft fortzuführen? Ist es nötig, diese, in den Worten des Erzählers/der Erzählerin, „abstruse Ödipusstory“, noch oben drauf zu setzen?

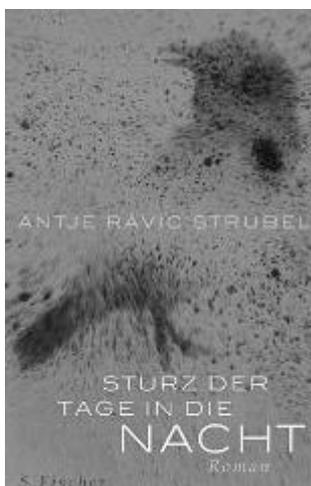
Es ist nicht nötig, aber es passt. Der Stoff ist Jahrtausende alt, diese Story ist nicht auszuerzählen, ist längst nicht auserzählt, ganz so wie dieser Roman beginnt: „Es hatte begonnen, wie es immer beginnt. Es beginnt auch jetzt noch immer.“ So, wie er dasteht, besteht der nicht in Kapitel aufgeteilte Text aus mal kürzeren, mal längeren gut miteinander verzahnten Abschnitten, und jeder, wirklich jeder passt; passt genau dahin, wo er steht. Trotz der Komplexität des Plots, die den Leser zu höchster Konzentration herausfordert, fügen sich auch noch die disparatesten Abschnitte, bei jedem Rückblick, jedem Umblättern, im gelegentlich erforderlichen Zurückblättern zu einem faszinierenden Roman aus einem Guss. Das leis-

tet auch die Sprache Strubels, die allein für sich genommen unter Absehung vom Plot bereits die Lektüre lohnt. Es geht in ihrem Sprachkunstwerk auch um die Sprache selbst; um Sprechen und Verschweigen, die Sprache alter und junger Leute, die Sprache von Ossi und Wessis, die Stasi-Sprache, Englisch und Deutsch. Der Leser findet sich permanent mit den Konflikten konfrontiert, die aus Übersetzungsproblemen entstehen, und dass trotzdem, oder gerade daraus, so ein Buch aus einem Guss entstehen kann, ist gewiss auch der Tatsache zuzuschreiben, dass man es bei der Autorin Strubel auch mit einer vorzüglichen Übersetzerin zu tun hat. So liegt ein Buch vor, in dessen Lektüre man sich gut in der Art der Lummen stürzen kann, das so spannend ist, dass es einem mehrere, nicht allzu viele, Tage in schlaflose Lesennächte verwandelt. Und das tatsächlich „jetzt noch immer“. Ob man an die Aufdeckung der grässlichen Vorfälle im österreichischen Amstetten 2008 denkt, den Prozess gegen das sächsische Geschwisterpaar 2007; und Inzest bleibt ein schrecklich gegenwärtiger Stoff der Literatur, in all seinen Varianten von Sophokles' *König Ödipus* über Thomas Manns *Wälsungenblut*, Ian McEwans *Cement Garden*, Ingeborg Bachmanns *Malina* bis zu Wolfgang Hildesheimers *Marbot*. DIE ZEIT titelte ihren Bericht über das Geschwisterpaar K. und Patrick S. „Das letzte Tabu“. Dieser Rezensent hofft, daß es ein Tabu bleibt.

Eine in diesem Roman besondere Qualität gewinnt Strubels Erzählen daraus, dass er streckenweise sehr filmisch geschrieben ist. Das passt vor allem gut zu den Auftritten Feldbergs, die den Leser stets so sehr überraschen, erschrecken, wie die einzelnen Protagonisten auch. Ganz so vorzüglich, wie dieser Roman Satz für Satz geschrieben ist, sind auch die Personen bis zu den marginalsten Nebengestalten modelliert. An einer Stelle ist von der DDR als einem „Film mit skurrilen Gestalten“ die Rede. Man könnte sagen, wäre dies ein Film und kein Buch, dann würde der Darsteller des Feldberg einen Oskar für die beste männliche Nebenrolle verdienen.

Der Roman ist außerdem ein höchst ermutigendes Beispiel dafür, welche Qualität Genre-Literatur erreichen kann. Er lässt sich gut unter Absehung der Ödipus-Dimension als Kriminalroman lesen, der seinen Stoff aus der Wende, aus dem „Stasi-Komplex“, gewinnt, wie z.B. Wolfgang Brenners *Welcome Ossi!* (1995), Schlinks *Selbs Mord* (2003) oder Ulrich Schmidts *Aschemenschen* (2006), oder Filme wie *Das Leben der anderen* (2006) oder *Unknown Identity* (2011). Ein Stoff, aus dem die Träume sind. Und die Alpträume auch. Aufwachen zum Weiterlesen!

Antje Rávic Strubel, Sturz der Tage in die Nacht  
Frankfurt/Main: S. Fischer Verlag 2011, 438 S. 19,95 €  
ISBN 978-3-10-075136-2



# Eugen Ruge: In Zeiten des abnehmenden Lichts

Iris Brose

Eugen Ruges Roman *In Zeiten des abnehmenden Lichts* ist sicherlich einer der meist beachteten Romane des letzten Jahres. Er hat nicht nur gute Kritiken in den Feuilletons bekommen, sondern ist durch den Erhalt des deutschen Buchpreises und durch den ersten Platz auf der Spiegel-Bestseller-Liste zu einem der meist verkauften Romane geworden. Ob er dadurch auch zu einem der meist gelesenen geworden ist, lässt sich diskutieren. So waren die Erwartungen hoch, als ich den Familienroman einer kommunistischen Familie, der vier Generationen umspannt, zu lesen begann.

Der Roman beginnt im Jahr 2001, und Alexander, den man sehr leicht mit dem Autor und dessen Lebensgeschichte identifizieren möchte, besucht seinen Vater Kurt. Kurt wohnt noch im durch die Wende unveränderten Teil, aber der einst schreibwütige Geschichtswissenschaftler ist dement:

*Kurt konnte nichts mehr. Konnte nicht sprechen, sich nicht mehr die Zähne putzen. Nicht einmal den Arsch abwischen konnte er sich, man musste froh sein, wenn er sich zum Scheißen aufs Klo setzte.*

Der wütende Sohn muss sich zwölf Jahre nach dem Ende der DDR mit seinem Leben auseinandersetzen, als bei ihm eine Krebserkrankung diagnostiziert wird. Er beschließt, das versteckte Geld, dessen Existenz wohl schon vergessen ist, zu nehmen und eine Reise nach Mexiko zu machen. Und hier setzt dann im Jahr 1952 das zweite Kapitel ein und beschreibt das Leben der Großeltern Wilhelm und Charlotte im mexikanischen Exil. Und im dritten Kapitel wird aus der Perspektive der Mutter Irina der Schicksalstag der Familie, nämlich der 1. Oktober 1989, beschrieben. Dieser Tag wird im Roman wiederkehrend aus jeweils unterschiedlichen Perspektiven erzählt. An diesem Tag wird der Geburtstag des Großvaters und hochdekorierten Genossen Wilhelm begangen. Und ausgerechnet in diesen Tag platzt 1989 die Nachricht, dass der geliebte Sohn und Enkel in den Westen gegangen ist.

Nach diesem Muster werden die Perspektiven der Familienmitglieder miteinander verwoben und in den zeitgeschichtlichen Kontext gesetzt. Dies geschieht in insgesamt zwanzig Kapiteln, die jeweils eine Jahreszahl als Titel haben und sich durch einen nüchternen und knappen Ton auszeichnen. Dies hat den Literaturkritiker Dennis Scheck zu der bissigen Bemerkung veranlasst, dass es ein Roman sei für alle, die im Geschichtsunterricht nicht aufgepasst hätten. Dies vernachlässigt allerdings, dass es dem Roman gelingt, die Stimmung der untergehenden DDR und die vorhergehende Desillusionierung mit der kommunistischen Idee gut einzufangen. Ein Beispiel dafür ist folgender Dialog über die Politik Gorbatschows auf Wilhelms Geburtstagsfeier:

*Wir müssen unseror Bevölkerung die Wahrheit soagen, forderte Bunke. Und Kurt... mischte sich nun doch ein: Und wer bestimmt, was die Wahrheit ist?.... Die Wahrheit, sagte er oder wollte es sagen – der Satz, den er zu bilden im Begriff war, hätte in etwa gelaute: Die Wahrheit ist nicht etwas, das die Partei besitzt und an die Bevölkerung als eine Art Almosen austeilt.*

Es gab letzten Monat den Dokumentarfilm *Der Sturz* im deutschen Fernsehen, in dem Margot Honecker zum ersten Mal nach zwanzig Jahren zu einem Interview bereit war, um sich den „Lügen“, die über sie und ihren Mann verbreitet würden, zu stellen. Diese Kommunisten, denen im Roman am meisten Wilhelm ähnelt, beschreibt Eugen Ruge in ihrer persönlichen Lebensgeschichte gekonnt. Am besten sind meiner Meinung nach die Kapitel, in denen Alexan-

der dem Leben des Romanautors am nächsten ist, wie zum Beispiel das Kapitel über die Zeit im Grenzregiment der NVA. Dies ist erzählerisch eins der besten im ganzen Buch, während zum Beispiel die Rückkehr der Großeltern nach Berlin letztlich banal beschrieben wird.

Meine Kritik am Roman richtet sich auf den bereits im ersten Kapitel beginnenden Erzählstrang, nämlich die Reise Alexanders nach Mexiko. In insgesamt fünf Kapiteln folgen die Leser Alexander durch Mexiko, und hier endet schließlich auch der Roman. Und dieser Reisebericht ruft bei mir Unbehagen hervor. So findet Alexander in Mexiko City nicht die gewünschte Ruhe, und warum sollte er auch in einer Megacity von 20 Millionen Einwohnern, wenn er als Backpacker eben nicht bereit ist, für die gewünschte Ruhe im dann teuren Hotel zu bezahlen?

Alexander flieht dann Mexiko City und nimmt den Bus nach Veracruz. Hier stört ihn ebenfalls, dass es keine Ruhe gibt, weil permanent ein Video läuft. Ich glaube, die Erzählung dieser Busfahrt soll witzig klingen, wird aber wohl nur wenig Lacher in Mexiko hervorrufen. Die mexikanischen Mitreisenden, so beobachtet ja Alexander ganz klar, stört es nicht. Und auch das rosafarbene Kaninchen, das Alexander als lächerlich und absurd wahrnimmt, ruft nicht ähnliche Reaktionen im Bus hervor. Diese kurze Szene ist ein Beispiel dafür, wie Alexander Mexiko wahrnimmt. Die Szene beginnt wie folgt:

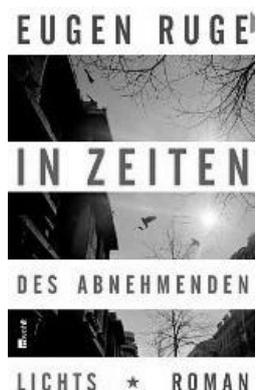
*Entsetzliche Vorstellung, die ihn kurz vor der Abfahrt des Busses befällt: dass sich ausgerechnet dieser Mann neben ihn setzen könnte – ein gedrungener, bäuerlich aussehender Mestize, der sich ununterbrochen und unter saugenden, schmatzenden Geräuschen mit einem Zahnstocher die lückenhaften Zähne reinigt. Tatsächlich kommt der Mann, als Alexander schon auf seinem Platz sitzt, immer näher, vergleicht umständlich jede einzelne Platznummer mit der Nummer auf seinem Billet, bis endlich ein anderer Fahrgast ihm bei der Suche behilflich ist und feststellt, dass er schon lange an seinem Sitzplatz vorbeigegangen ist.*

Er beschreibt aber auch als ein weiteres Beispiel unter vielen den aufdringlichen Schuhputzer in Mexiko City, der ungebeten die Schuhe putzt und dann dafür Geld fordert, als „Schmeißfliege“. Ich kann mir vorstellen, dass eine Reaktion auf diese Schilderung auch in Korea sein kann, dass man es satt hat, als abstoßend, lächerlich und unzivilisiert dargestellt zu werden. Und auch wenn es ein Verständnis dafür geben mag, dass Alexander ja ein Krebskranker in einer Lebenskrise ist, dann muss dieses Verständnis ja nicht so weit gehen, dass man für den Selbstfindungsprozess in einer Midlifecrisis als tumber Depp zur Verfügung stehen muss.

Alexander erlebt und beobachtet zwar viel, versteht aber nichts. Unter anderem auch deshalb, weil er nicht mit Mexikanern ins Gespräch kommt und dies auf seiner gesamten Reise von Küste zu Küste. Es ist ein Egotrip im wahrsten Sinne des Wortes.

Ich habe gehört, dass sich der deutsche Buchhandel nach der Auseinandersetzung mit der Nazidiktatur erhofft, mit dem Umgang der DDR-Vergangenheit neues internationales Interesse zu erschließen. Eugen Ruges Roman soll auch schon in 16 Sprachen übersetzt werden. Die fünf Kapitel der Mexikoreise werden aber wohl kaum internationalen Beifall auslösen.

Eugen Ruge, In Zeiten des abnehmenden Lichts  
Reinbek: Rowohlt Verlag 2011, 432 S. 19,95 €  
ISBN 978-3-498-05786-2



# Emine Sevgi Özdamar: Mutterzunge

Sandra Linn

*Mutterzunge* ist ein schmaler Band Erzählungen, der als ein Meilenstein der deutschen Literatur gehandelt wird. Wobei hier gilt: Per aspera ad astra, allein beim Durchblättern bohrt sich bereits die Mutterzunge ins Auge oder Ohr – der Text lechzt danach, gesprochen zu werden. Das Buch ist zweifellos literarisch gut und eine ausgesprochene Geschmackssache.

In drei Konstellationen lässt Özdamar ihre Protagonisten die Spuren der Migration als Türken in Deutschland nachzeichnen. Wenn die Texte auch in verschiedenen Jahren zwischen 1982 und 1990 für das Theater entwickelt wurden, homogenisieren sie sich in ihrer Ungleichheit. Leitfaden ist eine ganz ungewöhnliche Sprache, mal ein Hohelied, mal Kanak-Sprache, je nachdem was die niedergeschriebenen Erfahrungen und Konflikte aus Deutsch und Türkisch heraus treibt.

Eine Situation der Fremdheit ist auch eine Distanzierung von sich selbst, ein Port von Sprachlosigkeit. Mit dem Ringen um die Verortung des Erlebten, einer Suche nach der Fähigkeit, neue Ereignisse und alte Erinnerungen mit den rechten Worten zu verkleiden, sie zu realisieren und Neues zulassen zu können, damit eröffnen *Mutterzunge* und *Großvaterzunge* den Band. Sie handeln von einer „gewöhnlichen“ Berlinerin mit Künstlerfreunden und kommunistischen Lovern, aber davon erfahren wir nur am Rande. Die Erzählerin nimmt den Leser mit ihrer rauen wie arabesken Sprache auf die Suche nach Kindheit und Ursprung durch die 40 Tage mit, in denen sie versucht, bei einem arabischen Schriftenmeister zu sich zu kommen. In seinem Lehr- und Schlafzimmer löchert sie ihn mit langen Fragen, welches Wort die kemalische Revolution überstanden hat und noch aus dem Arabischen im Türkischen existiert. Während er ihr das Lesen der arabischen Schrift beibringt, entspinnt sich ein leidenschaftliches Hohelied zwischen ihnen, dessen Kapriolen entzücken und irritieren:

„Du feine Rose meiner Gedanken,  
Du lustige Nachtigall meines Herzens.  
Ich hab Dich gesehn.  
Dein feuriger Mund,  
deine Grübchen in deinen Wangen  
Du hast mich verbannt“ sagte Ibni Abdullah, „ das ist ein Lied.“  
„Das ist auch ein Lied“, sagte ich.  
„Ich laufe, die Liebe hat mich gefärbt ins Blut, mein Kopf ist weder bei mir, weder weg von mir, komm und sieh, was die Liebe aus mir gemacht hat, deine Liebe hat mich gesehen, hat mein Herz rausgenommen, es krank gemacht, hat Absicht es zu töten, manchmal bin ich wie ein Wind, manchmal wie staubige Wege, manchmal schlage ich wie Wasser auf Wasser, komm und sieh mich, was die Liebe aus mir gemacht hat.“  
Ibni Abdullah sagte: „Sing noch ein Lied.“ Ibni Abdullah zog sich eine Turnhose an, wir saßen jeder in einer Ecke des Schriftzimmers, zwischen uns ein Tablett, Mezes, Raki, Wein.  
Er sagte: „Du trinkst mit demselben Tempo wie ich, sehr schön.“ (S.29)

Es ist schwer, dieser Beziehung zu folgen, steht hinter der Enge der Situation doch auch die Abarbeitung von gemeinsamen Erfahrungshorizonten. So schön Deutschlands demokratische neue Welt mit seinen Brecht-Statuen auch für die Ich-Erzählerin ist, wie soll sie darin glücklich werden mit wirren Träumen von ihrer alten Großmutter, den Bildern von blutigen Arbeiterprotesten und von weinenden Müttern erhängter Söhne?

Ganz anders arbeitet der zweite Text. „Es war einmal ein Dorf“, beginnt „Karagöz in Alamania – Schwarzauge in Deutschland“. Es ist eine Posse, der wilde Ritt eines anatolischen Bauern auf seinem klugen, sprechenden Esel an die Tore Deutschlands, während die hochschwängere Frau im Dorf zu bleiben hat. An den Toren warten bereits lange Schlangen auf Einlass, jeder mit einem anderen Trick, um die Posten zu überzeugen, in das Land dahinter passieren zu dürfen. Während die Wartenden einander ihren Urin verscherbeln, um durch die

Gesundheitskontrolle zu kommen, tritt ab und an einer heraus und erzählt, wie es in Alemania zugeht, zum Beispiel:

...  
wie schnell man in Alamania reich werden kann.  
Mann mit Goldzähnen:  
„Du gut schießt – Stuhlgang jeden Tag.  
Gut. Da gehen rein, du kauft Zelt, stellen im Park, in Mitte.  
Schießen: alles klar?  
Dann warten. Leute kommt.  
Fragt: Was gibt's sehen?  
Du spricht Direk, Dreck.  
Sagen Wahrheit. Ketzer sind Gutmann, Ketzer lieben Wahrheit.“ (S.68)

Neugierig schauen die Leute sich alle den frischen „Schieß“ an, erbosen sich – und lassen 99 Pfennig Eintritt zurück. „Alamania, Alamania, ich bin verliebt in dich. Du kannst ja nichts blöderes finden als mich“ (S.68). Was aus Karagöz, der Frau und dem Esel wird, ist eine traurige Geschichte, lustig erzählt. Karagöz und sein Esel ruckeln zwischen dem kleinen Dorf in der Türkei und dem Fließband der Firma in Deutschland hin und her wie Figuren auf der Bühne eines Puppentheaters. Zuerst auf dem Rücken des Einen oder Anderen, später dann in einem Opel Rekord. Sie präsentieren Absurditäten und Weisheiten, meistens ja sowieso ein- und dasselbe, in einer durch Unvollkommenheit bereicherten Sprache. So z.B. wenn die aus Deutschland zurückkehrende Frau klagt, warum ihr Mann sie nicht mehr liebe:

„Ich kann Ihnen sagen, warum. Wenn er für Auto Übersünden [sic!] machte, kam ins Zimmer und dachte nicht, daß ich auch von einer Mutter geboren bin. Er hat uns geschlagen, immer, immer. Für Allah ist er ein guter Mensch, er trinkt nicht.“ (S.78f.)

Hinter diesem Theater schließt sich die letzte Erzählung an wie das Fallen des Vorhangs. „Karriere einer Putzfrau – Erinnerungen an Deutschland“ nennt sich etwas boshaft das monologische Resümee einer Putzfrau am Theater. Ein feministischer Wind durchweht diesen kürzesten Beitrag, in dem die Erzählerin berichtet, wie ihr bildungsbürgerlicher Mann sich aus einer guten Ehe heraus ob des Standesunterschieds plötzlich von ihr scheiden lässt. Voller Scham verlässt sie die Türkei. In Deutschland hat man auf der Bühne jedoch keinen Platz für die hübsche Schauspielerin, nur der Job an der Bohnermaschine ist noch zu haben. Wieder ist die Sprache hier eine ganz andere. Die Erzählerin echot die Stimmen derer, die ihr begegnet sind, während ihre eigenen Gedanken wie vielleicht am Ende eines langen Arbeitstages fließen. Über diese Zuspitzung wird der Leser betroffen gemacht, z.B. als die Protagonistin ihren Job als Hundebetreuerin bei einem Jäger erinnert. Als das teure Tier von einem Adler geschlagen wird, telefoniert der Förster daraufhin mit seiner Mutter:

„Ich als Förster griff zum Gewehr, ich zögerte, schoß nicht, Adler stehen unter Naturschutz, er hat sich seine Nahrung geholt, sagte ich später“, sagt der Förster am Telefon und singt weinend:  
Mutterl? Unterm Dach ein Nesterl gebaut?

Schau? Schau? Schau?  
Ja, schau, dort hat der Dompfaff ein Pärchen getraut, trau, trau, trau, ja, trau.  
Da sieh nur, wie glücklich die beiden sind.  
Sie fliegen hin und her.

Ach, Mutterl, wär ich ein Schwalbenkind, wie schön, wie schön das wär, das wär!  
„Du können gehen“, hat er mir gesagt. Ich bin gegangen. (S.114f.)

„Ich bin eine Putzfrau, wenn ich hier nicht putze, was soll ich denn sonst tun? In meinem Land war ich Ophelia“, beginnt die Erzählung. Wie kann es für die Protagonistin nur weitergehen, „(a)ls Ophelia ertrunken in (ihrem) Land, wieder in die Welt gekommen in Deutschland als Putzfrau“ (S.113)? Wollen Sie wissen, wie die Sache endet?

(D)ie Bühne wird täglich gebohnt.  
Das war es. (S.127)

Eine hybride Sprache? Ja, weil sie die Vorteile und Funktionalitäten beider vereinigt. Eine Chimäre? Gleichfalls, denn die Brüche darin sind allzu offensichtlich, eine Leier zu nerven beginnt, wirft sie eine gegenteilige in die Runde. Nie eindeutig oder polar, obwohl sehr bestimmt. Heimat ist nicht, wo man herkommt, auch da fehlt etwas. So wie die Herkunft und

das Hineingeworfensein an einem klebt, so wiederholen die Protagonisten ihre Kernbegriffe immer wieder, nur wenige Worte einer Sprache sind die wichtigen.... Diese eigene Sprache, mit der Würze alten Türkischdeutschs, man müsste sie hören können, mit aller innewohnenden Prosodie. Wie die Erinnerungen an Krieg und Atatürk geflüstert oder geflucht würden.

Emine Sevgi Özdamar, Mutterzunge

Berlin: Rotbuch Verlag 2010 (4. Aufl., 1. Aufl. 1990), 128 S. 8,95 €

ISBN 978-3-86789-107-3



# ***So müsste man schreiben, still, kühl, absichtslos.***

## **Klaus Modick: *Sunset***

*W. Günther Rohr*

In einem Umfeld, in dem Literatur allenthalben nur noch schnipselweise vorkommt, und auch dann nur, wenn die Schnipsel ein bestimmtes Phänomen der deutschen Grammatik in unnatürlicher Dichte und möglichst alltagstauglich vorführen, muss ein Roman wie Klaus Modicks *Sunset* eine höchst willkommene und erfreuliche Abwechslung darstellen. Dies gilt umso mehr, als der Roman die Berechtigung von Literatur als gegeben voraussetzt und auf diesem sicheren Grund ihrer Funktion in der Gesellschaft nachspürt. Das ist eines der großen Themen des Schriftstellers Modick, und er koppelt es hier an ein zweites, an den deutschen Dichter Lion Feuchtwanger, den Modick wie kein zweiter kennt: 1980 wurde Modick mit einer Dissertation über Feuchtwanger an der Universität Hamburg promoviert, die 1981 unter dem Titel *Lion Feuchtwanger im Kontext der zwanziger Jahre. Autonomie und Sachlichkeit* im Buchhandel erschien, und seitdem hat der Poet ihn nicht mehr losgelassen.

Solch beständiger Umgang mit Feuchtwanger bedeutet für den Roman, dass sich der Autor auf heimischem Feld bewegt, dass er für sein Erzählen aus tiefer Kenntnis von Leben und Werk Feuchtwangers schöpfen kann. Insofern ist *Sunset* ein biographischer Roman, der im Rückblick eines kalifornischen Sommertages Feuchtwangers Lebensweg in wichtigen Stationen entfaltet. Da ist Feuchtwangers mondänes Haus am Sunset Boulevard von Los Angeles, das der erfolgreiche Autor zu einem gesellschaftlichen Mittelpunkt im amerikanischen Exil erhoben hat; hier verkehrten die Manns ebenso wie Franz Werfel oder Alfred Döblin. Doch hat Feuchtwanger nicht nur den Umgang mit den aus Deutschland und Europa Geflohenen gepflegt; er hat sich mit konkreter Unterstützung um die Exilanten gekümmert, die nicht durch internationalen Erfolg finanziell abgesichert waren wie er selbst. Insofern hat man ihm ein lebendiges und sprechendes Denkmal gesetzt, als man nach dem Tod seiner Frau Marta die Feuchtwanger'sche Villa zu einer Künstlerresidenz machte; im Jahr 2009 hat Klaus Modick den Erinnerungsort als Stipendiat für sich erfahren können.

Ein anderer Fluchtpunkt des Romans ist der Erwerb der US-amerikanischen Staatsbürgerschaft in der damaligen Zeit. Tatsächlich hat Feuchtwanger sie nie erhalten, und seiner Frau Marta wurde sie erst einen Tag nach seinem Tod angetragen. Marta, die schöne und innig geliebte Gattin, ist unterwegs, um sich um eben diese Staatsbürgerschaft zu kümmern, Feuchtwangers Sekretärin hat Urlaub; so ist Feuchtwanger an dem Tag auf sich selbst gestellt, den Modick kenntnisreich vor uns ausbreitet. Er führt uns einen Dichter vor, dem das Praktische des Lebens fast feindlich gegenübersteht, Literatur ist seine Welt, auf die er sich mit Akribie und großem Fleiß einlässt. So kann man den Roman als eine Künstler-Biographie lesen, auch wenn er als Fiktion gemeint ist. Die geschilderten Begebenheiten, die vielleicht nicht belegt oder nicht zu belegen sind, haben trotzdem ein hohes Maß an Wahrscheinlichkeit für sich. Daraus entsteht ein einfühlsames und buntes Bild des Literaten, der sich zu Lebzeiten hohen Ansehens erfreute und dies auch genoss, höheren Ansehens jedenfalls, als man es ihm heute entgegenbringt. An Feuchtwanger zeigt sich, dass Schriftstellerei keine brotlose Kunst sein muss; es zeigt sich aber auch, dass ein Verfolgungsapparat wie der der McCarthy-Ära Literatur durchaus ernst nehmen kann und aus ihrem Inhalt Positionen des Autors abzulesen sucht. Für Feuchtwanger kommt der weithin sichtbare Umstand hinzu, dass sein Haus zeitweise überwacht und die Besucher zu Beweis Zwecken notiert werden. Das geht nicht spurlos

an ihm vorüber, und als an jenem Morgen des Romans der Telegrammbote an der Tür klingelt, wähnt Feuchtwanger in ihm den Überbringer einer Vorladung. Doch überreicht der Bote die Nachricht vom Tode Bertolt Brechts und eine Einladung zu den Trauerfeierlichkeiten nach Ostberlin. Aber auch hier stößt man auf den Nachhall der allgegenwärtigen Suche nach unamerikanischen Umtrieben: Selbst wenn es, so Feuchtwangers Gedankengang, zeitlich noch möglich wäre, müsste er doch auf die Fahrt nach Europa verzichten, unsicher, ob man ihm bei seiner Rückkehr die Einreise in die USA überhaupt wieder gestattete.

Lion Feuchtwanger ist erschüttert, und aus dieser Erschütterung heraus entwickelt sich sein Gedenken an den 14 Jahre jüngeren und so gegensätzlichen Freund. Gemeinsame biographische Stationen passieren Revue, und an diesen Stationen ist das Ringen um Literatur immer präsent. Feuchtwanger macht aber nicht halt bei der ersten Begegnung mit Brecht, sondern geht auf seiner Reise in die Vergangenheit sehr viel weiter zurück: Ihm drängt sich die Geburt seiner eigenen Tochter in den Sinn, damals in Lausanne, als nach der schweren Geburt Martas Eltern anreisten, um die praktischen Dinge zu erledigen, zu denen sich der paralytierte Vater nicht durchringen konnte. Nach durchstandener Todesgefahr reist die kleine Familie an die italienische Riviera, um sich dort zu erholen; doch holt sich der Tod das Kind, das auf dem kleinen Friedhof des Fischerdorfs Pietra Ligure beigesetzt wird: ELISABETH MARIANNE FEUCHTWANGER – ALIENA IN TERRA – SUB TERRA ALIENA. Die nachgelebte Zerrissenheit neben der stummen Trauer der Mutter gemahnt Feuchtwanger an sein aktuelles Schreiben über Jefta und dessen Opferung der Tochter: „Und deshalb jetzt endlich das Buch des Jefta, der seine Tochter opfert, um sein Werk zu retten?“ (109)

Väter treten dem der Vergangenheit nachsinnenden Dichter vermehrt in den Sinn, der eigene Vater, Brechts Vater – und auch der Vater seiner Frau Marta. Überall findet sich der nicht nur stille Vorwurf von Sinnlosigkeit, die Forderung, mehr zu machen aus dem eigenen Leben, dem der Vorfahr so gute Voraussetzungen mitgegeben hat. Bei Feuchtwanger selbst und bei Brecht hat das natürlich sehr viel mit dem Berufswunsch des Schriftstellers zu tun, mit dem Willen, der Berufung zum Schreiben zu folgen. Auch hier sind wir bei der Funktion von Literatur, allerdings bei ihrer Funktion für den vom Erfolg abhängigen Produzenten. Das Vater-Sohn-Verhältnis scheint auch bei den beiden Schriftstellern auf, in dem Feuchtwanger den verständnisvollen und nachsichtigen Vater gibt. Mit seinem Schreiben erfüllt er selbst die väterlichen Forderungen in ihrem eigentlichen Kern, nur eben im falschen Metier: Feuchtwanger ist fleißig und strebsam, und er schaut auf die Erwartungen, die das Publikum für ihn hegt. Da ist es schon irritierend, dass die McCarthy-Bürokratie dem nicht ohne Weiteres folgen will, und die Ablehnung Thomas Manns trifft ihn zutiefst. Bertolt Brecht ist da aus gänzlich anderem Holz geschnitzt: Er schreibt, was ihm in den Sinn kommt, er verwirklicht schriftstellerisch geniale Ideen, und wenn die Ideen nicht von ihm selbst stammen – auch gut: Erst aus seiner Feder gerinnen sie zu Literatur. Feuchtwanger lässt von der ersten Begegnung an Nachsicht walten und schiebt solche Untaten, die er sich selbst nie gestatten würde, dem ungestümen Naturell Brechts zu. Mit diesen Extrempunkten des fleißigen Literaturarbeiters und des genialen Wirrkopfs kann Modick viele Facetten des Schriftstellerdaseins durchdeklinieren; andere Exilanten liefern weitere geistreiche Aperçus. Dass ein solches Dasein auch mit öffentlicher Anerkennung zu tun hat, wird nicht nur an Feuchtwanger und seinem Wohlleben deutlich; Brecht leidet an Amerika, während er vorgibt, nicht von ihm enttäuscht zu sein: „Er glaubte, dem Autor der *Dreigroschenoper* würde man hier zu Füßen liegen, aber von diesem Autor hatte man hier noch nie etwas gehört. Irgendwie zerschlug ihm die amerikanische Wirklichkeit sein Werk, nahm ihm seine Möglichkeiten aus der Hand, ganz legal, ganz ohne Gewalt.“ (183)

Modicks gekonnter und schnörkelloser Stil fließt mühelos seine Bahn und zieht den Leser in seinen Bann. Er ist ein Meister des Erzählens, und er lässt seine Geschichte von Lion Feuchtwanger und seinem Freund Bertolt Brecht für sich sprechen und sich frei entfalten. Die Situation der deutschen Schriftsteller im amerikanischen Exil fügt dem durch Feuchtwangers

Augen entworfenen Gesamtbild weitere Aspekte hinzu, das Modick kunstreich und ungekünstelt aufs Papier wirft.

Klaus Modick, *Sunset*  
Frankfurt/Main: Eichborn Verlag 2011, 187 S. 18,99 €  
ISBN 978-3-8218-6117-3



# *So ist halt das Leben – es geht weiter.* **Wolfgang Ruge: Gelobtes Land – Meine Jahre in Stalins Sowjetunion**

W. Günther Rohr

Bis zu dem jetzt vorliegenden Band *Gelobtes Land. Meine Jahre in Stalins Sowjetunion* ist es ein weiter Weg: Der Knabe Wolfgang Ruge wird 1917 in den Ersten Weltkrieg hineingegeben, und er wird von seinen Eltern im Geiste des Kommunismus erzogen. Als 1933 die Nazis die Macht ergreifen und der Weimarer Republik ein Ende bereiten, ist für den gerade einmal 16 Jahre alten Heranwachsenden kein Platz mehr in seiner deutschen Heimat: Im August 1933 kehrt er gemeinsam mit seinem zwei Jahre älteren Bruder Walter Nazideutschland den Rücken und flieht über Skandinavien in die Sowjetunion, „mit [...] dem erhebenden Gedanken im Kopf, dass ich jetzt auf derselben Route wie Lenin im Revolutionsjahr nach Russland einreiste“ (10). Zwar lebt er nun fern der Heimat im Exil, kann aber sein Abitur nachholen und ein Studium an der Moskauer Universität aufnehmen. Die weltpolitische Entwicklung ist jedoch gegen ihn, zunächst gibt es den ihm unverständlichen Hitler-Stalin-Pakt, dann den deutschen Russland-Feldzug: 1941 wird er als ‚Deutschländer‘ mit seiner Ehefrau Veronika nach Kasachstan deportiert und später in ein Straflager im Ural verbracht. Eine lange und mörderische Leidenszeit beginnt, mit Hunger, Terror und Verzweiflung. Auch die Kapitulation Deutschlands hat 1945 nicht die erhofften Folgen für Ruge, und es wird noch elf Jahre dauern, bis er 1956 in seine nun geteilte Heimatstadt Berlin zurückkehren kann, drei Jahre nach dem Tod des Diktators Stalin. Zwei Jahre zuvor hat Ruge zum dritten Mal geheiratet, und aus dieser Ehe mit Taissja geht der Sohn Shenja hervor, Eugen Ruge, der jetzt das *Gelobte Land* für seinen Vater vorgelegt hat. Bei seiner Rückkehr wird Wolfgang Ruge in Ostberlin mit offenen Armen empfangen, steigt als Historiker schnell zum Professor im Fachbereich Weimarer Republik der Akademie der Wissenschaften auf und arbeitet dort bis 1982 über Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg. Notizen aus dem Arbeitslager, die er schon dort auf Karteikarten festgehalten hat, arbeitet er in zwei längeren Schaffensphasen von 1981 bis 1989 und in den Jahren 1998 und 1999 aus; sie sollen Teil einer großen Familienbiographie werden. Das Familienbuch hat Wolfgang Ruge nicht beenden können, auch die Darstellung der ersten Hälfte seines eigenen wechselvollen Lebens nicht; gleichwohl ist 2003 eine Fassung seines Textes in Buchform erschienen: *Berlin – Moskau – Sosswa. Stationen einer Emigration*. Da war er längst an Alzheimer-Demenz erkrankt; Eugen Ruge bemerkt „Anzeichen geistiger Erschöpfung“ (452) bereits in den Skripten der zweiten Schaffensphase. Wolfgang Ruge ist 2006 verstorben. Sein Sohn hat aus der eigenen und seines Vaters Familiengeschichte eine Familiensaga gemacht, die 2011 unter dem Titel *In Zeiten des abnehmenden Lichts* erschienen ist und mit dem Deutschen Buchpreis ausgezeichnet wurde. Den Text des Vaters hat er überarbeitet, mit einem umfangreichen Nachwort versehen und Anfang dieses Jahres als Buch herausgebracht.

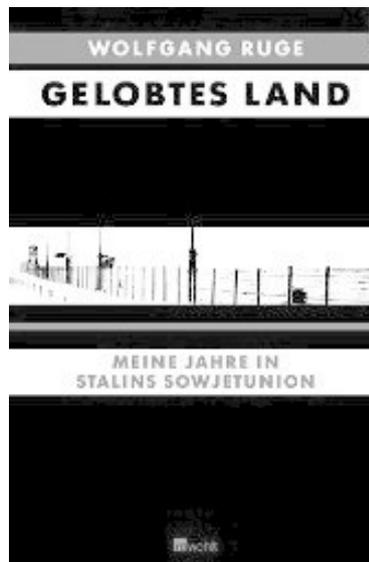
In seinem Nachwort zieht Eugen Ruge die unvermeidliche Parallele zu Wolfgang Leonhard, der anders als Wolfgang Ruge in den Westen gegangen ist und dort mit seinem Buch *Die Revolution entläßt ihre Kinder* (1955) Erfolge feierte. An diese Parallele schließt sich die Frage an, warum Wolfgang Ruge seinerseits in die DDR zurückgegangen ist, und eine der möglichen Antworten auf diese Frage hat direkt mit dem vorliegenden Buch und seiner Überarbeitung durch den Sohn Eugen zu tun. Die wohlfeilen Antworten, „dass mehr als 90 Prozent der Rückkehrer aus der Sowjetunion die DDR gewählt“ (445) hätten, dass Mutter Taissja weiter

ihre eigene in Sibirien wohnende Mutter besuchen könnte und Wolfgang Ruge sofort eine Anstellung als Historiker finden würde, führt der Sohn selbst auf: „Entscheidend aber war etwas anderes“ (446). Im Gegensatz zu Leonhard ist Ruge nicht fertig mit der Idee des Kommunismus, ihm schwebt immer noch die Idee einer wahrhaft sozialistischen Gesellschaft vor, die nicht von gnadenloser Konkurrenz, Neid, Missgunst und Ungleichheit sowie der Macht des Geldes bestimmt wird. Die ersten Signale der 1950-er Jahre, die auf eine Abkehr vom Stalinismus hindeuten, sind ihm Indiz für einen grundlegenden Wandel in der Sowjetunion, sodass er weiterhin keine feste Position zum sowjetischen System beziehen kann, weiter sucht und auch für die eigene schreckliche Vergangenheit zu keinem endgültigen Urteil findet. Natürlich ist in dem Jahrzehnte später niedergelegten Bericht das Kopfschütteln über die jugendliche Verblendung nicht nur latent spürbar: „Offenbar wurde die Wirklichkeit von der inneren Verpflichtung, begeistert zu sein, verschleiert“ (12). Da steht Ruge noch am Anfang seiner Zeit im Lande Stalins. Was dann folgt, ist die Schilderung eines Leidenswegs, der immer tiefer ins Elend und die Unterdrückung führt. Doch lässt sich Ruge nur selten zu einem Urteil, zu einer Bewertung hinreißen; meist sind es die Menschen seiner Umgebung, die er wenig schmeichelhaft einschätzt und beurteilt. Was bei der ersten und anfänglichen Lektüre nicht direkt ins Auge springt, ist die Beiläufigkeit, mit der Ruge ins Elend einführt, den Leser ins Elend hineinzieht. Man kann die Gewichtsangaben zum Brot als Rechenspielerereien abtun, wird aber gar nicht mehr auf eine solche Idee kommen können, wenn man sich klar gemacht hat, was 300 Gramm Brot für einen körperlich sehr schwer arbeitenden Menschen bedeuten, wie wenig 300 Gramm Brot sind und welchen Unterschied dann 100 Gramm Brot mehr ausmachen – oder weniger. Richtiggehend verstörend ist aber die Allgegenwart des Todes, der überall und ständig präsent ist und fast harmlos daherkommt. Wir wissen, dass der Stalinismus unendlich viele Todesopfer gefordert hat. Dabei haben die großen Zahlen den Vorteil, dass sie unanschaulich sind, für einen normalen Menschen unfassbar. Ruge führt den alltäglichen und allgegenwärtigen Tod ein, indem die Menschen um ihn herum reihenweise sterben und krepieren. Da ist ein Mitgefangener, der die eine oder andere Schrunge hat, aber an der ständigen Unterernährung leidet und immer weniger wird. Am nächsten Tag ist er nicht mehr da, er wurde nachts in einem Holzsarg aus dem Lager getragen. Draußen hat man ihn ausgekippt – man braucht die Kiste für den nächsten Toten, und der Platz in der Baracke ist längst von der nächsten leidenden Gestalt besetzt.

Als die Kapitulation Deutschlands endlich kommt, ist das Ziel der allgemeinen Hoffnung erreicht – aber nichts passiert. Hoffnung hat die Menschen in Sibirien sich ans Leben klammern lassen, die jetzt in sich zusammenfällt. Die Ungewissheit über das eigene Schicksal, die der Hoffnung Raum gewährt, weicht der Gewissheit, dass dem eigenen Schicksal in der Verbannung nicht zu entkommen ist. Jetzt gibt es vermehrt Freitode, die vorher nur selten aufgetreten sind. An einer Stelle spielt Ruge auf sein eigenes Schicksal und seine eigene Hoffnung an, die sich aus dem Nichtwissen um die Zukunft speist: „Was ich noch nicht weiß: dass ich tatsächlich *elf Jahre* meines Lebens in diesem Kaff verbringen werde, elf wertvolle Jahre im frühen Mannesalter, die die produktivsten meines Lebens hätten sein können.“ (316f.)

Wolfgang Ruge hat um die angemessene Form für die Verarbeitung seines Traumas gerungen, er hat sie ein ganzes Leben lang gesucht – und nicht gefunden. Es gibt verschiedene Stufen der Bearbeitung des Manuskripts, die Eugen Ruge als Herausgeber gesichtet und für den Druck bewertet und ausgewählt hat. Es gab wohl frühe Bearbeitungen, die verloren sind. Im Text der achtziger Jahre sieht der Sohn und Herausgeber zu wenig Distanz, die auf der nächsten Textstufe wiederum zu groß ausgefallen sei. Es ist dem Herausgeber hoch anzurechnen, dass er zwar glättend eingriff, wenn sprachliche Probleme zu beheben waren, aber grundsätzlich die ursprüngliche Version in den Editionstext einsetzte und nur in Ausnahmefällen von ihr abwich. So ist das Zeitzeugnis dasjenige Wolfgang Ruges geblieben, ein faszinierender und erschütternder Bericht, der ohne festen Standpunkt auskommen muss, weil sein Autor ihn zeit seines Lebens nicht finden konnte.

Wolfgang Ruge, Gelobtes Land. Meine Jahre in Stalins Sowjetunion  
hg. von Eugen Ruge  
Reinbek: Rowohlt Verlag 2012, 496 S., 24,95 €  
ISBN 978-3-498-05791-6



# Zafer Şenocak: Deutschsein. Eine Aufklärungsschrift

Alexander Steinhof

„Deutschsein“ – was heißt das eigentlich? Diese Frage beschäftigt Literaten und verschiedene Disziplinen der Geisteswissenschaften schon seit geraumer Zeit, gleichsam wird die Frage vor dem Hintergrund einer globalisierten Welt und den Herausforderungen einer multi- bzw. transkulturellen Gesellschaft zunehmend schwieriger zu beantworten. Nachdem sich schließlich, wenn auch zögerlich, die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist und die Fragen nach Integration bzw. Partizipation aller Bevölkerungsgruppen Schlüsselprobleme der bundesdeutscher Realität darstellen, bleibt die Frage nach dem, was Deutschsein ausmacht – obschon viel diskutiert – weiterhin nebulös. Einige Schlaglichter in diesen Diskussionen sind dabei unter anderem die von Bassam Tibi angestoßene Debatte um eine deutsche Leitkultur und auch das seit geraumer Zeit erkennbare Bestreben, die Fragen nach Integration pragmatischer und problemorientierter anzugehen.

Der in Ankara geborene und weitgehend in Bayern aufgewachsene Zafer Şenocak beteiligt sich in seinem neu erschienenen Buch *Deutschsein. Eine Aufklärungsschrift* an eben dieser Diskussion. Hierbei ist der Untertitel *Eine Aufklärungsschrift* ambivalent zu verstehen. Zum einen versucht Şenocak aufzuklären, was dieser diffuse Begriff „Deutschsein“ anno 2011 eigentlich bedeuten soll, zum anderen nimmt er mit seinem Verständnis von Staat und Kultur bewusst Formulierungen und Forderungen der Aufklärer des 18. Jahrhunderts auf. Ins Zentrum seines Begriffs von Deutschsein stellt Şenocak – als Schriftsteller quasi standesgemäß – die Sprache. Hierbei wendet er sich gegen den herrschenden sprachlichen Duktus der Integrationsdebatte, den er als technokratisch und kühl bezeichnet, und fordert stattdessen eine Sprache, die Migranten als fühlende Menschen wahrnimmt. Şenocak sieht nämlich gerade in der kühlen oder sogar kalkülen Weise, wie im Einwanderungsdiskurs gesprochen wird, einen Hauptgrund dafür, dass es vielen Deutschen mit (so genanntem) Migrationshintergrund schwer fällt, sich als Deutsche zu fühlen und sich zu dem Staat nicht nur mit dem Verstand, sondern auch mit dem Herz zu bekennen.

Aber was bedeutet für Şenocak das Deutsche, zu dem sich bekannt werden kann oder soll, und in welcher Form soll dies „sprachlich warm“ geschehen? Als bestimmenden Wesenszug der deutschen Identität begreift Şenocak verschiedene Bruch- und Umbruchstellen, die das deutsche Nationalgefühl bestimmt hätten. Statt sich zu dieser deutschen Geschichte mitsamt ihrer Diskontinuitäten und auch Abgründen zu bekennen und diese emotional aufzuarbeiten, versuchten die Deutschen allerdings einen kühlen und technokratischen Zugang zu Fragen der kulturellen Identität zu wählen, der allerdings viele Konflikte ausblendet und nicht hilft, sie aufzuarbeiten. Hierbei falle es gerade Zuwanderern und Zugewanderten schwer ein, positives (deutsches) Selbstverständnis aufzubauen. Laut Şenocak fehle also eine positive Selbstbestimmung, die es möglich mache, Deutschland als Identifikationsbild und Selbstverständnis anzunehmen.

Mit anderen Worten sagt dies auch die südkoreanische Filmemacherin Song-Hyung Cho anschaulich: „Wenn die Deutschen schon so viel Probleme mit Heimat haben, wie sollen dann die zugewanderten ein positives Bild von Deutschland entwickeln können?“ Şenocak argumentiert ganz ähnlich. Er fordert, dass die deutsche Sprache nicht nur eine Sprache des Alltäglichen und Geschäftlichen sein dürfe, sondern auch zu einem gewissen Grad Emotionen wecken müsse. Allerdings stellt sich gerade die Frage nach dem, wieweit der Einwanderungsdiskurs emotional aufgeladen werden könne. Şenocak attestiert der Entwicklung der deut-

schen Identität gar pathologische Züge. Dies gilt insbesondere für die deutsche Gesellschaft zu Zeiten der Zuwanderung durch Gastarbeiter. Eine aufgeworfene Frage lautet dabei: „Wie sollten Menschen, die sich nicht einmal ihren Kindern gegenüber emotional öffnen konnten, ihr Land mit Fremden teilen und zu einer Vertrauenssprache fähig sein, die Fremde anspricht und sie aufnimmt?“ (133) Auch in Bezug auf die heutige Gesellschaft mahnt Şenocak: „Deutschland im Herbst 2010 ist zu einer Republik der Ressentiments geworden.“ (134).

Auf den ersten Blick erinnert dieses Postulat an die hitzig geführte Debatte um eine deutsche Leitkultur, in deren Zuge scheinbar universell festgestellt wurde, dass „Multikulti“ gescheitert sei. Von solcherlei Debatten distanziert sich Şenocak in seiner Aufklärungsschrift aber ausdrücklich. Nicht nur, dass Şenocak festhält, dass jede Form der normativen Art, eine gesellschaftliche Kultur zu konstruieren, scheitern muss, da als einzige kulturelle und institutionelle Basis Deutschlands das Grundgesetz dienen dürfe, Şenocak sieht des Weiteren in der Debatte um Leitkultur auch die Gefahr, dass eine Leitkultur eher dazu führe, neue Schranken und Hindernisse für den Einfluss des Anderen und des Fremden zu errichten. Dabei könnte laut Şenocak gerade die deutsche Geschichte mitsamt ihren Brüchen, Abbiegungen und Querläufen als eine historische und philosophische Basis für ein weltoffenes und fluides Verständnis von Nation und Kultur dienen.

Hierzu gehört für Şenocak auch die scheinbar undurchdringliche Mauer zwischen christlich-abendländischer Kultur auf der einen und muslimisch-orientalischer Kultur auf der anderen Seite einzureißen, um so zu einem besseren Miteinander zu kommen. Dabei macht Şenocak, gemäß seiner Zunft, insbesondere anhand der Literatur deutlich, dass Orient und Okzident ihrerseits hybride Konstrukte sind, die sich seit jeher wechselseitig beeinflusst hätten und sich somit keinesfalls antagonistisch ausschließen würden. In diesem Kontext sei unhaltbar, dass Aufklärung und Modernisierung als rein abendländische Güter bezeichnet würden und es verneint würde, dass sie in der muslimischen Welt stattgefunden hätten oder stattfinden würden. Dies konkretisiert Şenocak am Beispiel der Türkei, die im 20. Jahrhundert auf der Grundlage der attatürkischen Reformen grundlegend neu konstituiert wurde. Somit stellen also die Werte für den Großteil der hier Lebenden keinesfalls eine Hürde zur Einwanderung dar, so wie es gerade in der teilweise schrillen populärwissenschaftlichen Debatte dargestellt wird, sondern eine gemeinsame Basis und Grundsatz für eine gemeinsame Kultur.

Dennoch bleibt auch Şenocak eine genaue Beschreibung dessen, was deutsche Kultur ist oder sein könnte, schuldig. Wie kann eine emotionale Sprache aussehen, die sich aber nicht auf dem dünnen Eis von Werturteilen bewegen darf und sich auf den doch recht kühlen institutionellen Rahmen verlassen muss? Diese Frage kann vermutlich nicht abschließend geklärt werden, allerdings liefert Şenocak doch einige interessante Anregungen, wie eine zukünftige weltoffene deutsche Gesellschaft aussehen könnte. Und gemäß seines Wesens als Schriftsteller tut er dies auch noch in einem geschliffenen und eingängigen Tonfall:

*Sprachgefühl kann nicht erlernt, aber empathisch erworben werden. Mit der Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen, verliert das Eigene den Charakter einer Festung. Abschottung macht Öffnung und Überschreitung Platz. Sprache fließt, berührt und erzeugt Lust. (18)*

Zafer Şenocak, *Deutschsein. Eine Aufklärungsschrift*  
Hamburg: edition Körber-Stiftung 2011, 190 S. 16 €  
ISBN 978-3-89684-083-7



# **No Future. „Der fremde Freund“ reloaded**

Simon Wagenschütz

Christoph Hein ist ein engagierter Autor. Das war schon zu Zeiten der DDR so, als er sich auf dem X. Schriftstellerkongress 1987 für die Aufhebung der Zensur aussprach. Das war auch 1989 so, als er sich an der großen Demo auf dem Alexanderplatz in Berlin vom 4. November beteiligte und dort auch sprach. Es zeigte sich auch später, als er von 1990 bis 2006 Mitherausgeber der Wochenzeitung *Freitag* war oder als Präsident des gesamtdeutschen PEN-Clubs von 1998 bis 2000. Es zeigt sich aber eben auch immer wieder in seinen Werken, in denen er sich kritisch mit den Entwicklungen der Gegenwart im Osten wie im Westen auseinandersetzt. Der als Theaterautor in der DDR bekannte Hein hatte seinen ersten großen Erfolg in der Bundesrepublik mit der Novelle *Der fremde Freund* aus dem Jahr 1982 (im Westen 1983 unter dem Titel *Drachenblut* veröffentlicht), in der die Ärztin Claudia ihr Leben schildert, das sie nicht glücklich macht, mit dem sie sich am Ende aber zufriedengibt und in dem sie sich einrichtet. Die Ärztin Claudia beschließt ihre Erzählung mit einem „Es geht mir gut.“. Doch gar nichts ist gut. Es ist nur so, dass diese Frau, die sich nach außen abgekapselt hat, sich jeglicher Hoffnung auf eine Perspektive, auf ein anderes Leben verweigert.

In Heins 2007 erschienenem Roman *Frau Paula Trousseau* gibt es mit der Titelfigur eine ähnliche Figur wie die Ärztin Claudia aus der Novelle *Der fremde Freund/Drachenblut*. Doch während die Ärztin Claudia sich am Ende vornimmt weiterzuleben, obwohl sie – trotz gegenteiliger Bekundung dem Leser gegenüber – innerlich längst zu leben aufgehört hat, ist Paula Trousseau konsequent und setzt ihrem Leben ein Ende.

In Heins letzten Roman *Weiskerns Nachlass* aus dem Jahr 2011 tritt nun ebenfalls eine Figur auf, die ähnlich der der Ärztin Claudia und der der Paula Trousseau ist. Dieses Mal ist es aber keine Frau, sondern ein Mann: Dr. Rüdiger Stolzenburg, der eine halbe Stelle an einem Germanistischen Institut in Leipzig innehat und der mit seinen 59 Jahren und mit der das Institut dauernd drohenden Schließung keine Chance mehr auf eine ganze Stelle hat. Aber wenn auch Hein den Universitätsalltag des Dozenten Dr. Stolzenburg beschreibt und schildert, wie sehr die geisteswissenschaftlichen Fächer in ihrer Existenz bedroht sind und welche Strategien sich diese zu überlegen gezwungen sehen, um ihren Fortbestand zu sichern, so ist *Weiskerns Nachlass* kein gegenwartskritischer Campusroman. Es geht in *Weiskerns Nachlass* auch gar nicht so sehr um den titelgebenden Nachlass des Friedrich Wilhelm Weiskern, eines Librettisten, der mit Mozart zusammengearbeitet hat, inzwischen aber gänzlich vergessen ist und bis auf Stolzenburg keinen mehr interessiert. Zwar konstruiert Hein um gefälschte Briefe Weiskerns einen kleinen Krimi mit Stolzenburg, dem Fälscher (einem gewissen Conrad Aberte) und dem Polizeihauptkommissar Hittich in den Hauptrollen, doch dient Weiskern und sein Nachlass im Roman nur der Charakterisierung Stolzenburgs und seines Verständnisses von Wissenschaft. Stolzenburg, wie er mehrmals betont, macht Dinge nicht um des Geldes Willen, sondern weil es **ihn** interessiert.

Wenn es sich bei Heins *Weiskerns Nachlass* aber nicht um einen Campusroman und auch nicht um einen Krimi im eigentlichen Sinne handelt, worum geht es dann? Genau genommen handelt es sich bei *Weiskerns Nachlass* um einen Roman, in dessen Mittelpunkt der Konflikt zwischen verschiedenen Generationen steht. So haben wir auf der einen Seite Stolzenburg, der, wie er sich an einer Stelle selber eingesteht, ein Mann aus der Vergangenheit ist. Auf der anderen Seite haben wir Figuren wie Klemens Gaede und Sebastian Hollert, die jeweils eine abgeschwächte Version des Wörle aus Heins *Das Napoleon-Spiel* von 1993 darstellen. Klemens Gaede ist ein Spieler, handelt an der Börse, ist jung und reich und versteht nicht, wie man bereit sein kann, für so wenig Geld zu arbeiten, wie es Stolzenburg tut. Sebastian Hollert

ist ein Student von Stolzenburg, der von seinem Onkel dazu verdonnert wurde, einen Abschluss in einem geisteswissenschaftlichen Fach zu machen, will er die Anteile des Onkels an der Firma seines Vaters erben, um später die Firma allein führen zu können. Hollert interessiert sich kein bisschen für Kunst und Kultur, er sieht das Studium allein als Mittel zum Zweck. Mit diesen Menschen hat es Stolzenburg zu tun. Gaede braucht er, da er ihm mit dem Finanzamt helfen kann, das so viel an Steuernachzahlungen von ihm verlangt, dass es existenzbedrohend für Stolzenburg wird. Hollert braucht er nicht, vielmehr ist es hier eher umgekehrt: Hollert braucht Stolzenburg für seinen Abschluss. Doch Stolzenburg braucht Hollert dann irgendwie auch, hat dieser doch einen Zugang zu besagtem Onkel, der eine Autografensammlung besitzt, in der sich – wie Stolzenburg erfährt – auch Papiere von Weiskern befinden. So lässt er sich doch bis zu einem gewissen Grad auf das Spiel Hollerts ein. Wie Klemens Gaede und Sebastian Hollert Leute wie Rüdiger Stolzenburg nicht verstehen, versteht einer wie Rüdiger Stolzenburg Leute wie Klemens Gaede und Sebastian Hollert nicht. Stolzenburg sieht aber, dass im Gegensatz zu ihm sie Erfolg haben – und das allein aus dem Grund, dass sie die heutige Welt nicht nur besser verstehen, sondern auch deren Spielregeln beherrschen. Was Stolzenburg bleibt, ist Neid und auch Hass und das Eingeständnis, dass im Grunde nicht er der Lehrer ist, der Klemens Gaede und Sebastian Hollert etwas beibringen kann, sondern sie es sind, die ihm etwas beibringen können. Leider aber wird weder von Stolzenburg noch von seinem Autor der Frage nachgegangen, wie es dazu kommen konnte, dass sich in der heutigen Zeit das Verhältnis von Schüler und Lehrer umgedreht hat.

Das Verhältnis hat sich aber nicht nur einfach umgedreht. Stolzenburg gerät im Roman mit einer Gruppe von Schulmädchen aneinander, die es nicht einfach nur an Respekt älteren Menschen gegenüber mangeln lassen, sondern Stolzenburg, als er nicht so reagiert, wie von ihnen gefordert, in die Mangel nehmen und ihm eine Eisenkette über den Kopf ziehen. Wie bei so vielen Szenen im Roman, reagiert Hein mit dieser Episode auf tagesaktuelle Ereignisse. Wie an anderen Stellen auch, in denen Hein tagesaktuelle Geschehnisse aufgreift, wirkt es klischeehaft. Aber in jedem Klischee steckt auch ein Stückchen Wahrheit, dem sich auf den Grund zu gehen lohnt. Es stellt sich hier nämlich wieder die Frage, wie es dazu kommen konnte. Wie konnte es der Generation der Stolzenburgs passieren, dass sie dermaßen die Kontrolle über eine Welt, die sie mit gestaltet haben, verloren haben, dass ihnen am Ende gar nichts anderes übrig bleibt, als einfach stur weiterzumachen und dabei so zu tun, als wäre nichts, als wäre es nicht der Weg in den Abgrund, den sie da beschreiten? Es ist der gleiche Weg, den schon die Figur der Ärztin Claudia in *Der fremde Freund/Drachenblut* beschritten hat.

Vielleicht geht es zu weit, von Hein darauf eine Antwort zu verlangen. Er zeigt in *Weiskerns Nachlass* nur, was ist. Am Ende fliegt Stolzenburg in einem Billigflieger zu einem schlecht honorierten Vortrag nach Basel und träumt dabei von seiner Weiskern-Werkausgabe. Wie schon in *Drachenblut/Der fremde Freund* fehlt diesem Ist jegliche Perspektive.

Was sagt das über unsere Gesellschaft aus?

Christoph Hein: Weiskerns Nachlass  
Berlin: Suhrkamp-Verlag 2011, 319 Seiten, 24,90 €  
ISBN: 978-3-518-42241-0



## FALK, koreanischer Filmabend

Thomas Schwarz

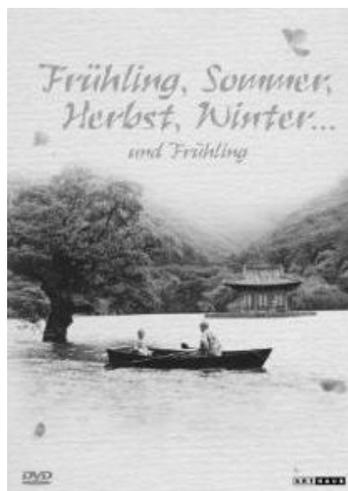
Am 17. April hat der Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK) in die Berliner Kneipe Terzo Mondo zu einer Diskussionsveranstaltung über den koreanischen Film eingeladen, zu der sich rund 20 Cineasten eingefunden haben. Im Mittelpunkt stand Kim Ki-Duks „*Frühling, Sommer, Herbst, Winter ... und Frühling*“ (2003).



**FREUNDES- UND ARBEITSKREIS  
DER LEKTOREN-VEREINIGUNG KOREA  
FALK E. V.**

Die deutsch-koreanische Koproduktion hat zwar koreanisches Publikum nie zu überzeugen vermocht. Doch begeistert sie deutsche Zuschauer immer wieder neu, auch wenn sich ihnen zwei Schlüsselstellen des Films nicht direkt erschließen. So bleibt ihnen die Bedeutung der Herz-Sutra über die leere Vergänglichkeit alles Körperlichen dunkel, die der Mörder mit kathartischem Effekt in den Boden des schwimmenden Tempels ritzt. Die andere Szene, die kulturelles Hintergrundwissen voraussetzt, ist die, in der Kim Ki-Duk als Darsteller des aus dem Gefängnis entlassenen Mörders in Sisyphos-Manier einen Stein auf einen Berg schleppt. In dieser langen Einstellung kommentiert ein koreanisches Volkslied, ein Arirang, die Film-bilder.

Christina Youn-Arnoldi, die im Vorstand von FALK mitarbeitet, hat auf das Motiv der Überwindung des Arirang-Berges im Lied aufmerksam gemacht, das symbolisch für die Überwindung weltlichen Leidens steht. Darüber hinaus hat sie aus persönlicher Erfahrung mit koreanischen Regisseuren einen zentralen Unterschied zwischen den Berliner Filmfestspielen und dem Filmfestival in Busan unterstrichen. Während erstere eher ein Publikumsfestival sind, auf dem den Regisseuren auch recht allgemeine Fragen über Gott und die Welt gestellt werden, muss man in Busan eher mit akademischem Fachpublikum rechnen, so dass das Niveau der Diskussion in der Regel anspruchsvoller ist.



# Kurzbericht zur KGG-Tagung an der Pusan National University

*Maximilian Hillenblink*



한국독어독문학회

Koreanische Gesellschaft für Germanistik

Am Wochenende des 21. und 22. April veranstaltete die Koreanische Gesellschaft für Germanistik (KGG) eine wissenschaftliche Tagung an der Pusan National University, die den Stand der germanistischen Forschung in Korea widerspiegelte. Das Programm sah neben dem Eröffnungsvortrag von Han-sun Im (Seoul National University) über Medien und Festformen in Goethes „Faust“ 24 weitere Vorträge vor, darunter auch zwei in deutscher Sprache. Anwesend waren etwa 100 Fachvertreter von Universitäten aus ganz Korea.

Aufgeteilt waren die vielseitigen Vorträge in die Sektionen „Literatur I“, „Literatur II“, „Medien/Kulturwissenschaften und Pädagogik“ sowie „Pädagogik und Sprachwissenschaften“. Angesichts der gedoppelten Sektion zur Literatur und angesichts des formal gleichfalls gedoppelten Themenschwerpunkts Pädagogik in den Sektionen 3 und 4 auch die Frage nach der Stringenz der Einteilung stellte, zumal die pädagogische Ausrichtung de facto insgesamt weniger durchschlagend war als das Tagungsprogramm erkennen lässt.

Das Themenspektrum der Vorträge zur deutschen Literatur war breit. Es reichte von der Dietrich-Legende über die `klassischen` Autoren Goethe, Karl Philipp Moritz, Storm und Thomas Mann hin zu Gegenwartsautoren wie Uwe Timm (Moon-son Choi - Sogang Universität/Seoul). Ferner war auch die Kinder- und Jugendliteratur vertreten. Flankiert wurden die im engeren Sinne literaturwissenschaftlichen Themen von Vorträgen zur Ästhetik, Kunstphilosophie und Bildtheorie (Stefan George, Adam Müller, Jacques Rancière) sowie zum expressionistischen deutschen Film (Hyeong-rae Kim - Korea Fremdsprachenuniversität/Seoul).

In den sprachwissenschaftlichen und -didaktischen Vorträgen standen gleichfalls klassisch zu nennende linguistische Fragestellungen zur Syntax, zur Argumentationsstruktur von Verben, zu Personennamen und zu Wörterbüchern (Deutsch-Deutsch/Deutsch-Koreanisch) im Vordergrund. Ergänzt wurden diese Präsentationen durch Vorträge zur interkulturellen Volks- und Landeskunde sowie zur Migration aus sprachwissenschaftlicher Perspektive (Byeong-hyu Kwak – Kyung-sung-Universität/Busan).

Die Tagung bot eine gute Gelegenheit, einen Einblick in den gegenwärtigen Stand der germanistischen Forschung in Korea zu gewinnen. In der thematischen Breite der Vorträge lassen sich m.E. sehr schön zwei Grundtendenzen der koreanischen Germanistik beobachten: Zum einen ein Festhalten an den traditionellen philologischen und linguistischen Gegenständen des Fachs und zum anderen eine Erweiterung des Kanons um relevante kulturwissenschaftliche Fragestellungen. Gerade die Vorträge, die sich im letztgenannten Sinne gleichsam implizit auch die Frage nach der Legitimation des Fachs Germanistik in Korea stellten, befanden sich theoretisch und methodisch auf hohem Niveau. Insgesamt war die Tagung so äußerst anregend.

# „Aktuelle Aspekte des DaF-Unterrichts in Korea“

14. Internationales Symposium der Koreanischen Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF) in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Seoul und der National Research Foundation of Korea (6.04.-7.04.2012)

*Marcus Stein*

Wie der recht weit gefasste Titel des diesjährigen internationalen Symposiums der KGDaF bereits erahnen ließ, vereinte die zweitägige Tagung ein breites Spektrum von thematischen Beiträgen, in denen es - um nur einige zu nennen – um so verschiedene Aspekte wie (fremd-) sprachpolitische Fragen, Qualitätsgesichtspunkte, curriculare Überlegungen, Fragen der Interkulturalität und der Vermittlung von Landeskunde, aber auch spezifische methodisch-didaktische Vorschläge für die Förderung von Textkompetenz und Schreibfertigkeit, für die Portfolioarbeit oder den Einsatz von Filmen und – sogar noch spezifischer - für den Erwerb der Verbstellung im deutschen Nebensatz ging.

**KGDaF**  
**한국독일어교육학회**

Auf das all diese zunächst sehr disparat erscheinenden Beiträge umspannende Band wies Hans-Jürgen Krumm, der diesmal die Gesamtleitung des Symposiums übernommen hatte, in seinem einleitenden Vortrag zur Unterrichts- und Lehrqualität hin: Neben allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen und sozialen bzw. Interaktionskompetenzen der Lehrenden sei für die Lehrqualität v. a. auch eine qualitativ hochstehende und den jeweils neuesten forschungs- und Erkenntnisstand reflektierende Lehrerausbildung ausschlaggebend – und die stehe und falle mit einer lebendigen, vielfältigen und praxisorientierten Forschungskultur, die von den Universitäten zu leisten sei. Das Tagungsprogramm sei durchaus ein Ausdruck der Existenz einer solchen Kultur auch in Korea.

In seinem zweiten Vortrag ging Krumm auf sprachpolitische Fragen ein und forderte dezidiert die globale Förderung der Mehrsprachigkeit, wie sie in Europa inzwischen – zum Wohle auch des Deutschen – offizielle Politik sei. Gleichzeitig müsse aber auch der Sprachunterricht selbst in viel stärkerem Maße als bisher üblich auf die Tatsache Rücksicht nehmen, dass nahezu alle Lernenden inzwischen in irgendeiner Weise mehrsprachig seien. Eine erst noch zu entwickelnde Mehrsprachigkeitsdidaktik könne die so bereits vorhandenen Kompetenzen für den Erwerb weiterer Sprachen nutzbar machen und diesen dadurch wesentlich fördern. In einem abschließenden ursprünglich als Workshop angekündigten, tatsächlich aber aufgrund der knappen Zeit als „interaktiver Vortrag“ gestalteten Beitrag zu „Interkulturalität und Landeskunde“ stellte Hans-Jürgen Krumm schließlich noch eine Reihe von Aktivitäten dar, die geeignet sind, zur Reflexion von Selbst- und Fremdbildern anzuregen und die Wahrnehmungsfähigkeit zu schulen, daneben gab er außerdem einen Überblick über methodische Zugriffe auf das Thema. Es sei beispielsweise durchaus instruktiv, das Deutschenbild aus verschiedenen kulturellen Perspektiven zu diskutieren, da – für den Fall Europa – je nach geografischer Lage zu Deutschland unterschiedliche, ja sich widersprechende Bilder der Deutschen kursieren. Dies mache die ausgeprägte Relativität solcher Fremdbilder unmittelbar deutlich. Methodische Anknüpfungspunkte für die interkulturell orientierte Beschäftigung mit fremden Kulturen bilden, so Krumm, einmal sprachliche Strukturen, die kulturelles Wissen transportieren und sich unmittelbar vergleichen lassen, weiterhin die Auseinandersetzung mit den Strukturen konkreten Handelns von Menschen, das sich über einfache heuristische Fragen

erschließen lässt (Wer macht was, wann, wie oft, wo und mit wem?) und schließlich kulturelle Manifestationen unterschiedlichster Art (Denkmäler, Bauten, Anlagen, Filme, Bilder etc. bis hin zur – für die Germanistik besonders relevanten – Literatur).

Zu den anderen Beiträgen im Einzelnen: Die beiden Vorträge der ersten Sitzung beschäftigten sich mit unterschiedlichen Aspekten des universitären DaF-Curriculums: Suguen Ha referierte Ergebnisse eines Projekts, das Art und Umfang der DaF-Angebote für Hörer aller Fakultäten sowie Motivation und Fachzugehörigkeit der Studenten untersuchte, die diese Angebote wahrnehmen. Damit verband sich vor allem auch das Plädoyer für eine stärkere Beschäftigung der DaF-Fachdiskussion mit nicht-germanistischen Deutschkursen, die in nicht allzu ferner Zukunft an vielen Universitäten womöglich die einzigen verbleibenden deutschlandbezogenen Lehrangebote bilden würden. Keiichi Aizawa von der Tsubuka-Universität in Japan stellte für den Deutschunterricht an den japanischen Universitäten die Frage, ob die v. a. von DaF-Experten oft vorangetriebene Ausrichtung des Deutschunterrichts an alltagspraktischen Themen/Inhalten für einen universitären Fremdsprachenunterricht sinnvoll sei. Die Beschäftigung mit dem Deutschen rühre traditionell in Japan – und ganz besonders an den Universitäten - vor allem aus einem Interesse an der kulturellen Bedeutung Deutschlands. Daher müsse von Anfang an ein intellektuell anspruchsvoller und den inhaltlichen Interessen der Lernenden durch einen spezifischen Inhalts- und Themenbezug Rechnung tragender Deutschunterricht angeboten werden. Dass ein solches Angebot die Lernenden zu ungeahnten sprachlichen Leistungen führen könne, zeige das Beispiel der Interuni-Seminare, die seit 1979 in Japan angeboten werden und bei denen in deutscher Sprache anspruchsvolle aktuelle Themen erarbeitet und diskutiert werden. Die sich an den Vortrag anschließende lebhafte und kontrovers geführte Diskussion drehte sich u. a. auch um die von Aizawa aufgeworfene Frage, ob für den universitären DaF-Unterricht in Korea nicht eine ähnliche Ausrichtung nötig sei.

Zwei weitere Beiträge demonstrierten, wie sich theoretische Modelle der Text- und Pragmalinguistik bzw. der kognitiven Psychologie in methodisch-didaktische Konzepte des Fremdsprachenunterrichts umsetzen lassen: Anja Scherpinski stellte ein Unterrichtsmodell dar, das unter Berücksichtigung festgestellter Schwierigkeiten koreanischer Studenten beim Verfassen von Texten in deutscher Sprache eine systematische Hinführung auf produktive Textkompetenzen ermöglicht, wobei – jeweils bezogen auf ein bestimmtes Thema - ausgegangen wird von dialogischen Formen des mündlichen Kommunizierens mit Alltagsbezug, um schrittweise durch den Einsatz zunehmend stärker „textuell durchformter“ Gesprächsaktivitäten und/oder Textsorten und durch - auf der inhaltlich-thematischen Seite- zunehmende Entfernung vom Alltagsbezug schließlich zur Produktion prototypisch schriftsprachlich konzipierter Texte zu gelangen. Hae-Wook Lee wählte als wesentliches Organisationsprinzip für eine landeskundliche Lehrveranstaltung das kognitionspsychologische Konzept des „Skripts“, das in der Art eines kognitiven Schemas prototypische Verläufe in wiederkehrenden Situationen repräsentiert: Alltagsthemen werden danach auf mit ihnen verknüpfte Skripts untersucht, die dann von einzelnen Lernergruppen in je eine (simulierte) Geschichte umgesetzt werden: So wird z. B. zum Thema „Essen“ das Skript „Einladung zum Essen“ ausgewählt, das eine Reihe von Aktivitäten (Gerichte auswählen, Einladungen schreiben, Rezepte recherchieren, Einkaufslisten erstellen, (On-Line-)Einkaufen, Tisch decken usw. enthält. Diese Aktivitäten werden von den Lernergruppen nun im Rahmen einer Simulation durchgeführt, produzierte und rezipierte Texte werden – zusammen mit relevantem Bildmaterial dokumentiert, die Ergebnisse werden anschließend im Plenum präsentiert. Indem Themenwahl und Themenbearbeitung weitgehend von den Lernenden selbst gesteuert werden (sollen), verwirklicht dieses Konzept Elemente autonomen Lernens. Und da die Lernenden in - wenngleich simulierte – Handlungszusammenhänge verwickelt werden und dabei realistische Aufgaben lösen, sind Handlungsbezug und Aufgabenorientierung gewährleistet. Die Arbeit an den Skripten führt gleichzeitig zur

Auseinandersetzung mit in den Skripten verankerten kulturspezifischen Wissensbestandteilen, so dass auch interkulturelle Kompetenzen gefördert werden.

Die Weiterentwicklung theoretischer Konzepte des Zweit-/und Fremdsprachenlernens war das Grundanliegen der Beiträge von Mi-Young Lee zu Schwierigkeiten beim Erwerb der Verbstellung in Nebensätzen sowie von Sung-Eun Lee zu verschiedenen kognitiven Verarbeitungsmodi und der Rolle prozeduraler grammatischer Wissensbestände. Mi-Young Lee gelang es dabei in vorbildlicher Weise, theoretische Erkenntnisse für die Entwicklung unterrichtspraktischer Vorschläge nutzbar zu machen: Sie untersuchte unter Heranziehung einer Vielzahl vorliegender empirischer Studien die Frage, warum Lerner des Deutschen als Zweit-/Fremdsprache die Verbendstellung in Nebensätzen nur schwer bzw. erst relativ spät erwerben. Sie führte überzeugende Belege dafür an, dass bisherige Erklärungsversuche (Transfer aus der Erst- bzw. einer anderen Zweit-/Fremdsprache, stärkere Markiertheit der Verbendstellung, Lernschwierigkeiten aufgrund – einzelsprachbezogen - nicht-kanonischen Wortstellungen) keine ausreichenden Gründe für die dargestellten Erwerbsprobleme liefern. Als Alternative formulierte sie die Hypothese, dass aufgrund der fürs deutsche typischen Subjekt-Verb-Kongruenz Lerner tendenziell Subjekt und Verb als Einheit verarbeiten, so dass eine topologisch proximale Produktion beider Elemente einfacher zu realisieren ist. In dem für Korea weithin gültigen Kontext des Erwerbs des Deutschen als Tertiärsprache nach Englisch werde der Rückgriff auf ein solches vom Subjekt ausgehendes Verarbeitungsmuster, wie es für das Englische korrekte Ergebnisse liefert, im Sinne eines Transfers zusätzlich verstärkt. Interessant erschienen die didaktischen Schlussfolgerungen, die Mi-Young Lee aus ihrem Erklärungsansatz zog: Es müsse die enge Verknüpfung von Subjekt und Verb bei der Produktion aufgebrochen werden, wobei man sich prosodischer Mittel bedienen könne. Ohnehin bestehe nämlich in der gesprochenen Sprache eine deutliche Tendenz, in typischen Nebensatzkonstruktionen Konnektor und Subjekt prosodisch gegen Mittelfeld und Verb abzusetzen. Wenn Lernende dazu gebracht werden, in dieser Weise Subjekt und Verb in Nebensätzen auf separate prosodische Einheiten zu verteilen, werde der entscheidende kognitive Spielraum geschaffen, um die direkte Produktion des Verbs nach dem Subjekt zu unterbinden und die korrekte Wortstellungsregel zu aktivieren. Dass viele Lerner tatsächlich von einer solchen Strategie profitieren und deutlich mehr korrekte Nebensätze produzieren, wenn sie entsprechend trainiert werden, scheint eine empirische Untersuchung zu bestätigen, die die Referentin mit Lernern verschiedener Erstsprachen durchgeführt hat.

Der zweite theoretisch ambitionierte Beitrag von Sung-Eun Lee zeigte, wie mit Hilfe in der Neurolinguistik verwendeter bildgebender Verfahren Hirnreaktionen bei der Sprachverarbeitung Hinweise gefunden werden können, ob bei der Verarbeitung verschiedener morphosyntaktischer Konstruktionen eher auf grammatisches Regelwissen zurückgegriffen wird oder eher auf im mentalen Lexikon gespeicherte holistische Repräsentationen. Dabei scheint sich bisher zu erweisen, dass Zweit-/Fremdsprachenlernende weit mehr als Muttersprachler solche lexikalischen Verarbeitungsrouten nutzen. Daraus didaktische Schlüsse – z. B. im Sinne einer stärkeren Betonung holistischer Lernverfahren - ziehen zu wollen, muss allerdings beim derzeitigen Forschungsstand eindeutig als verfrüht gelten.

Um die Vorstellung konkreter Seminarkonzeptionen ging es in den Beiträgen von Eun Young Ahn (Entwicklung von Lesekompetenz) und Suyon Yu (Entwicklung interkultureller Kommunikationsfähigkeit). Beide überzeugten durch eine auf umfassende Kenntnis der vielfältigen einschlägigen theoretischen Konzepte und didaktisch-methodischen Ansätze gegründete, dem Stand der aktuellen Forschung Genüge tuende Umsetzung ihrer Themen, wobei Ahn explizit und kritisch auf die in der koreanischen Germanistik immer noch gängige Praxis des allein auf grammatischer Analyse basierenden „Wort-für-Wort-Lesens“ einging, dem sie ei-

nen umfassenden Katalog von Teilkompetenzen des Lesens gegenüberstellte, die alle bei der Entwicklung der Lesefähigkeit in der Fremdsprache zu berücksichtigen seien. Detaillierter ging sie dabei u. a. mit spezifischen Übungsvorschlägen ein auf die Fähigkeit der Erschließung von Wortbedeutungen und die Fähigkeit des satzübergreifenden Verstehens, also der Erkennung logischer und pragmatischer Beziehungen zwischen Texteinheiten auf bzw. oberhalb der Satzebene. Auch der Hinweis auf die besondere Bedeutung einer angemessenen Textauswahl, die Lernziele, Lernerinteressen, aber auch Lernervorkenntnisse berücksichtigen müssten, schien angesichts der Verbreitung einer oft von solchen Überlegungen relativ unberührten Unterrichtspraxis keineswegs überflüssig. Suyon Yu kommt das Verdienst zu, die erste und einzige umfassende Konzeption einer Einführung in die interkulturelle Kommunikation für den Bereich der koreanischen Germanistik entwickelt zu haben. Sie berücksichtigt dabei sowohl wichtige theoretische Grundlagen (Kulturbegriffe, Kulturtheorien), als auch die Beziehung von Landeskunde und Konzepten interkultureller Kommunikation, weiterhin spezifisch linguistische Ansätze der Erforschung von interkulturellen Kommunikationssituationen (Diskursanalyse) sowie praktische Anwendungen in der Wirtschaftskommunikation. Das Seminar schloss weiterhin die Lektüre und Präsentation eines einschlägigen wissenschaftlichen Aufsatzes sowie eine Reihe von Sensibilisierungsübungen, die z. B. durch Simulationen eigene praktische Erfahrungen mit Fremdheitserlebnissen ermöglichen. Dass ein Universitätsseminar nur eine sehr beschränkte Auswahl aus dem breiten Spektrum theoretischer und didaktisch-methodischer Zugriffe auf das Thema interkulturelle Kommunikation bieten kann, ist selbstverständlich. Die vorgestellte Konzeption bietet aber in jedem Fall eine gangbare und der Komplexität des Gegenstandsbereichs Rechnung tragende Lösung dieses Dilemmas.

Nur kurz seien noch die weiteren Beiträge des Symposiums erwähnt: Youngsook Kwan stellte noch einmal ihre bereits auf dem KGDaF-Symposium 2010 referiertes elaboriertes Konzept der Arbeit mit Sprachlernportfolios dar, allerdings nun ergänzt durch eine eigene empirische Untersuchung, mit der ihr zufolge positive Effekte auf die Zufriedenheit der betroffenen Lernenden mit der Portfolioarbeit und damit möglicherweise auch auf die Förderung von Lernmotivation, Lernerautonomie sowie den Lernerfolg nachgewiesen werden konnten. Stefan Krämer referierte über eine Reihe von spezifischen Lernschwierigkeiten koreanischer Deutschlerner, auf die seiner Ansicht nach in den gängigen Lehrbüchern nicht zureichend eingegangen werde und machte eigene didaktisch-methodische Vorschläge zu ihrer Behandlung. In dem Beitrag von Yon-Suk Chae ging es um die Behandlung eines Spielfilms (hier: Das Leben der Anderen) zu Zwecken sowohl des Spracherwerbs als auch der Vermittlung von Medienkompetenz und landeskundlichen Gehalten. Hye-yeon Jung referierte schließlich über einen selbstentwickelten elaborierten Eignungstest für angehende Dolmetscher für das Sprachenpaar Deutsch-Koreanisch.

Die Vielzahl der angesprochenen Themen der auf diesem Symposium versammelten Beiträge, auch die sehr unterschiedlichen Herangehensweisen und Orientierungen, die in ihnen verfolgt wurden, machten es zwar schwer, einen eindeutigen inneren Zusammenhang zu erkennen, doch die insgesamt beeindruckend hohe Qualität der Vorträge machte dieses Symposium zu einem der anregendsten der letzten Jahre. So stellte Hans-Jürgen Krumm in seinem kurzen Resümee, mit dem das Symposium abschloss, fest, dass die von ihm eingangs als ein wichtiges Qualitätsmerkmal beschworene und geforderte vielfältige, theoriegeleitete und gleichzeitig dezidiert praxisorientierte Forschung zu Fragen des Lehrens und Lernens von Sprachen - nach der Gesamtheit der Beiträge auf dem diesjährigen Symposium zu urteilen - in Korea im Bereich DaF bereits Wirklichkeit sei – ein Kompliment, das allerdings nicht dazu einladen sollte, die Hände in den Schoß zu legen, sondern sicher als Aufforderung verstanden werden muss, den durch dieses Symposium gesetzten Maßstäbe in Zukunft nicht nur weiterhin Genüge zu tun, sondern sie wo irgend möglich zu übertreffen.



Lektorentreffen und Seminar  
26. Mai / 27. Mai 2012  
in Busan

## „Einsatz visueller Medien im DaF-Unterricht“

mit Unterstützung des

**DAAD**

Deutscher Akademischer Austausch Dienst  
German Academic Exchange Service

der Korea Maritime University und des Zentrums Deutscher Sprache in Busan

**Programm Samstag, 26. Mai: 15.00 – ca. 17.00**

**Korea Maritime University, Busan, in Verbindung mit dem Deutschen Maifest**

Prof. Dr. W. Günther Rohr (Ewha Frauen-Universität Seoul): Literarische Ecke

Michael Menke (Incheon-Universität): Rückblick und Planung der LVK-Aktivitäten (dazu Wahlen, Finanzbericht)

**Programm Sonntag, 27. Mai: 10.30 – 17.00**

**Zentrum Deutscher Sprache, Busan**

Albert Brunoni (Kim Il-Sung-Universität Pjoengyang, KDVR): Update zur Situation in Nord-korea

Dr. Nils Reschke (Pusan National Universität): Hinweis zum Heimatfilm-Seminar

Dr. Reinhold Rauh (Chosun-Universität Gwangju): Filmsemiotik und DaF-Unterricht

Michael Menke (Incheon-Universität): Film und Drehbuch „Das Leben der Anderen“ didaktisiert

Marc Herbermann (Dongduk Frauen-Universität Seoul): Softwaregestütztes Lernen einer Sprache, orientiert an der Lernkartei-Methode

Susanne Büchler (Sprachschule in der Schweiz): "(Hoch-)Deutschunterricht für MigrantInnen in der Schweiz" - Herausforderungen und methodisch-didaktische Lösungen"

## Autorenhinweise

**Friedhelm Bertulies:** Seit 1997 freier Lektor an der Daegu-Universität, Studium der Germanistik, Romanistik und Philosophie in Göttingen, Tübingen und Heidelberg, in Montpellier und Paris, Halifax und Kingston/Ontario. Interessen: Literatur und Philosophie, Kulturen, Erzähltheorie, Übersetzung, Biographien, Kriminalromane.

**Iris Brose:** Studium der Theologie und Psychologie in Berlin, Dipl.Psych. Lektorin an der Hongik Universität Seoul. Im Bereich DaF interessiert an Deutsch als zweite Fremdsprache, Lehrmaterialentwicklung, Blended Learning und Film im DaF Unterricht. Forschungsinteresse Interkulturelle Psychologie und Schamanismus in Korea.

**Anne Frenzke-Shim:** Magister-Studium Romanistik, Germanistik und Informationswissenschaft in Düsseldorf und Rennes (Frankreich) mit Zusatzqualifikation DaF; 1. und 2. Staatsexamen für Deutsch und Französisch (Gymnasium/ Gesamtschule). Seit März 2008 DAAD-Lektorin an der Keimyung University in Daegu.

**Marc Herbermann:** Diplom Soziologe und gelernter Bankkaufmann, seit April 2005 in Korea. Lektor für den Fachbereich Germanistik der Dongduk-Frauen Universität. Tätig in der Erwachsenenbildung, als Lehrbeauftragter, Journalist und Sozialwissenschaftler. Nach Abschluss des Studiums unterrichtete er an einem privaten Lehrinstitut, in Korea gab er u.a. ein Jahr Englisch-Unterricht an einem Hagwon und betreute dabei die Kindergartenklasse.

**Maximilian Hillenblink:** Studium der Asienwissenschaften an der Uni Bonn, Hauptfächern Koreanisch und Sprachwissenschaften. 2008 Austauschjahr mit einem DAAD Stipendium an der Busan University of Foreign Studies. Seit diesem Semester zweiter Korea-Aufenthalt an der Pusan National University als Sprachassistent in der Deutsch-Abteilung der Pädagogischen Fakultät, dort auch M.A.-Studium German Education. Weitere Tätigkeit an der Pusan Foreign Language Highschool als Deutschlehrer (DSD).

**Bok Ja Cheon-Kostrzewa, Dr.:** Studium der Germanistik, Linguistik und Pädagogik an der Kyungpook Nationaluniversität Daegu (Südkorea), Magisterstudium in Deutsch als Fremdsprache, Linguistik und Pädagogik an der Universität Bielefeld, Dissertation zum Thema: Modalpartikeln in der Lernersprache einer polnischen Migrantin an der FU-Berlin, 1993-1997 Lehrbeauftragte an den Universitäten Keimyung und Kyungpook (Südkorea). Derzeit Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe sowie dem Karlsruher Institut für Technologie (vormals Universität Karlsruhe).

**Frank Kostrzewa, Prof. Dr.:** Professor für Linguistik und Sprachdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Lehrgebiete: Linguistik, Didaktik, Deutsch als Fremdsprache. Frühere Tätigkeiten: wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bielefeld und an der Universität Rostock: Leiter des Sprachbereichs Deutsch als Fremdsprache, Geschäftsführer des Lehrerbildungszentrum an der Universität zu Köln, DAAD-Lektor an der Keimyung Universität in Daegu (Südkorea) und der Eötvös-Lorand-Universität in Budapest.

**Sandra Linn:** Studium der Phonetik und Kommunikationswissenschaften in Bonn. Wegen ihrer freiberuflichen Tätigkeiten wurde sie 2009 zu einem Kurzaufenthalt an der Seoul Natio-

nal University eingeladen, um dort eine Theatergruppe anzuleiten. 2011 DAAD-Sprachassistentin an der Yonsei-Universität, und nun an der Dankook-Universität beschäftigt. Dazwischen im Sprachlernzentrum der Universität Bonn zuständig für die Ausrichtung von integrativen DaF-Seminaren für Stipendiaten. In Ihrer Magisterarbeit beschäftigte sie sich mit Stimmqualitäten in der Filmsynchronisation.

**Michael Menke:** unterrichtet Deutsch und Europäischen Handel an der Universität Incheon, Studium der Germanistik, Publizistik und Musikwissenschaften in Göttingen, Berlin und Wien. Bis 1991 Journalist. Arbeits- und Interessensgebiet: Gegenwartsmusik, Verhältnis Musik und Sprache.

**Reinhold Rauh, Dr.:** Promotion über „Sprache im Film. Die Kombination von Wort und Bild im Spielfilm“. Mehrere Bücher (bei Heyne, Prestel, MakS) und zahlreiche Artikel und Aufsätze (u.a. in *merz*, *Sprache im technischen Zeitalter*, *Die Zeit*, *Süddeutsche Zeitung*) zu Filmtheorie und Filmgeschichte; Hörspiel und Theaterstück. Festanstellungen bzw. Mitarbeit bei ZDF-Fernsehforschung, Institut Jugend Film Fernsehen, dtcp (Alexander Kluge), Heyne-Filmbibliothek und Bayerisches Fernsehen. Seit 1996 an der Chosun-Universität Gwangju.

**Nils Reschke, Dr.:** DAAD-Lektor an der Pusan National University. Studium der Germanistik und Psychologie. Promotion in Bonn in Neuerer Deutscher Literaturwissenschaft. Freiberufliche Nebentätigkeit als Trainer und Berater für den wissenschaftlichen Nachwuchs.

**W. Günther Rohr, Prof. Dr.:** Lektor an der Ewha Frauen-Universität, DAAD-Verbindungslektor für Korea, apl. Professor an der Universität Koblenz-Landau, promovierter und habilitierter Germanist mit dem Spezialgebiet ‚Deutsche Literatur und Sprache des Mittelalters‘.

**Thomas Schwarz, Dr.:** Studium der Fächer Deutsch und Geschichte in München und Berlin, 1998-2003 DAAD-Lektorat an der Keimyung-Universität in Daegu, danach Lehrbeauftragter für Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin, 2005-2007 DAAD-Lektorat an der University of Pune, Indien, 2008- 2011 DAAD-Lektorat an der Jawaharlal Nehru University, New Delhi, Indien. Derzeit Forschungsstipendiat an der Freien Universität Berlin (Peter-Szondi-Institut für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft)

**Marcus Stein:** Studium der allgemeinen Linguistik, Soziologie, DaF und Philosophie in Bielefeld. Tätig an der Chungang-Universität in Seoul. Forschungsgebiete: Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts, insbesondere Lehrmaterialentwicklung, psycholinguistische Grundlagen des Fremdsprachenerwerbs, Gesprächsanalyse, Phonetik/Phonologie, Kulturanthropologie, Ethnographie.

**Alexander Steinhof:** Studium der Fächer Germanistik und Politik an der Leibniz Universität Hannover, BA 2009, Masterabschluss im Jahr 2012. Mehrere Auslandsaufenthalte während des Studiums in Korea. Praktikum am Goethe Institut Korea (2009). Projektmitarbeiter am Institut AGORA Politische Bildung der Leibniz Universität Hannover und der Agentur für Erwachsenen und Weiterbildung Niedersachsen (AEWB) (2011). Seit März 2012 Sprachassistent des DAAD an der Pusan National University, Süd Korea.

**Simon Wagenschütz:** 2005 das Studium an der Ruhr-Universität Bochum mit einem Magister in Neuere deutsche Literaturwissenschaft abgeschlossen. Im gleichen Jahr nach Bangkok gegangen, wo er bis 2008 an der Ramkhamhaeng University als Ortslektor gearbeitet hat. Seit 2009 in Südkorea. Zur Zeit an der Korea Universität in Seoul tätig.

# Kontakte

## **Informations- und Beratungszentrum des DAAD in Seoul**

Michael Paulus  
Tel (02) 324-0655  
Fax (02) 02-324-0675  
ic.seoul@gmail.com  
www.daad.or.kr

## **Goethe-Institut Seoul**

Eberhard Weller, Leiter der Spracharbeit  
ls@seoul.goethe.org

Park, Seong-U  
Bildungskooperation Deutsch  
pv@seoul.goethe.org  
Tel. (02) 754-9831/2/3  
Fax (02) 754-9834  
www.goethe.de/ins/kr/seo/deindex.htm

## **Deutsche Botschaft Seoul**

www.seoul.diplo.de/

Alexander Nowak  
Leiter der Kultur- und Wissenschaftsabteilung  
Tel. (02) 748-4117  
Fax (02) 748-4171  
ku-1@seou.diplo.de

Sophie Böhm-Topchyan  
Kulturabteilung  
Tel. (02) 748-4114  
direkt: Tel. (02) 748-4128  
Fax (02) 748-4161  
ku-10@seou.diplo.de

## **Schweizer Botschaft Seoul**

Raoul Imbach, Kulturabteilung  
Tel. (02) 3704-4725  
Fax 737-9392  
Raoul.Imbach@EDA.admin.ch  
http://www.eda.admin.ch/seoul

## **Österreichische Botschaft Seoul**

Erik Müller, Ressort Kultur  
erik.mueller@bmeia.gv.at  
Tel. (02) 732-9071  
Fax (02) 732-9486  
www.austria.or.kr/

## **Koreanische Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF)**

Prof. Dr. Gyung-Jae Jun, Präsident  
Tel. (02) 2220-0762  
gjjun@hanyang.ac.kr  
http://daf.german.or.kr/

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

Dr. Yang Taezong, Geschäftsführer  
Tel. (051) 200-7097  
tzyang@daunet.donga.ac.kr

## **Koreanische Gesellschaft für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur**

Dr. Kim, Su-Im  
Tel. (062) 530-3181  
http://du.german.or.kr/

## **Koreanische Gesellschaft für Germanistik (KGG)**

Prof. Dr. Hallan Kim, Präsidentin  
Tel: (02) 920-7085  
hallank@sungshin.ac.kr  
http://kgg.german.or.kr

## **Koreanischer Deutschlehrer-Verband**

Kim, Yong-Shik  
Tel. 010 3747 8081  
kontakt@dreamwiz.com  
www.kdv.or.kr

## **DAAD Büro Tokio**

Dr. Stefan Buchenberger  
Akasaka 7-5-56, Minato-ku  
Tokyo 107-0052  
Tel. +81 (3) 3582-5962  
Fax +81 (3) 3582-5554  
E-Mail: lekt@daadjp.com  
www.tokyo.daad.de

## **DAAD Bonn**

Elke Hanusch  
Fachliche Lektorenbetreuung/332  
Kennedyallee 50, 53175 Bonn  
Tel.: +49 228 882 836  
Mail: hanusch@daad.de  
www.daad.de/ortslektoren

# Impressum

*Herausgeber:* **Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK e.V.)**  
Postanschrift: Dr. Reinhold Arnoldi / Prinzregentenstr. 7 / D-10717 Berlin *und*  
**Lektoren-Vereinigung Korea (LVK)**  
Postanschrift: C.P.O. Box 5447, 100-654 Seoul, Republik Korea.  
Mail: lektorenvereinigung@yahoo.com

Vorstand FALK:  
*Dr. Reinhold Arnoldi* (Geschäftsführer)  
chrisarnoldi@hotmail.com  
*Christina Youn-Arnoldi*  
(stellvertr. Geschäftsführerin)  
chrisarnoldi@hotmail.com

Vorstand LVK:  
*Michael Menke* (Geschäftsführer)  
mmenke@hotmail.com  
*Dr. Nils Reschke*  
nilsreschke@t-online.de  
*Prof. Dr. W. Günther Rohr*  
wgrohr@uni-koblenz.de  
*Markus Stein*  
steinemd@cau.ac.kr

*Homepage:* Hans-Alexander Kneider, <http://www.lvk-info.org>  
*Redaktion:* Michael Menke, Nils Reschke, W. Günther Rohr, Marcus Stein.  
*Layout, Titelbild, Anzeigen:* Michael Menke

*Bankverbindung Korea:* Kookmin Bank, Kto. 795-21-0072-726 (Michael Menke)  
*Bankverbindung Deutschland:* Deutsche Bank 24 (BLZ 100 700 24), Kto.4108106 (Michael Menke)

*Auflage:* 750

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 im Mai und im November. Die DaF-Szene Korea bringt Themenhefte zum deutsch-koreanischen Kulturaustausch und zum Unterricht für Deutsch als Fremdsprache, in denen die Unterrichtsbedingungen in der ostasiatischen Region besonders berücksichtigt werden. Das Magazin bedient die Rubriken Unterrichtsentwürfe, Forum, Rezensionen und Konferenzberichte. Kulturfeuilletons und Berichte sollen Lebens-, Arbeits- und Vertragsbedingungen transparent machen, die für neue Lektoren in Korea relevant sind. Auch wissenschaftliche Beiträge sind willkommen, dabei werden aber essayistische Arbeiten bevorzugt. Neue Entwicklungen im Bereich der Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaft werden in Hinblick auf ihre Bedeutung für die Germanistik in Ostasien diskutiert. Die DaF-Szene Korea fördert insbesondere die wissenschaftlichen Diskussionen zwischen den Mitgliedern von LVK und FALK, steht aber allen Interessierten als Plattform zur Verfügung.

Redaktionsschluss für die nächste Ausgabe: 15. Oktober 2012. Bitte senden Sie Ihren Text als *attachment* per e-mail oder auf einer Diskette an unsere Postfachadresse. **Formatieren** Sie den Text bitte **nicht** und nehmen Sie auch keine Silbentrennung vor! Die Datei sollte eine *.rft*-Datei (MS Office) sein. Beachten Sie bitte die Regeln der neuen Rechtschreibung.

Wir danken dem **DAAD** und den **Anzeigekunden** für die finanzielle Unterstützung dieser Ausgabe!

ISSN 1860-4463

# Das Magazin *DaF-Szene Korea*

## *Statut*

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 im Mai und im November. Anknüpfungsmöglichkeiten bestehen für Kollegen aus dem gesamten (süd-) ostasiatischen Bereich.

Die *DaF-Szene Korea* bringt Themenhefte zum deutsch-koreanischen Kulturaustausch und zum Unterricht für Deutsch als Fremdsprache, in denen die Unterrichtsbedingungen in der Region besonders berücksichtigt werden. Das Magazin bedient die Rubriken Unterrichtsentwürfe, Forum, Rezensionen und Konferenzberichte. Es werden Projekte vorgestellt, die Lektoren an ihren Universitäten durchführen. Kulturfeuilletons und Berichte sollen Lebens-, Arbeits- und Vertragsbedingungen transparent machen, die für neue Lektoren in Korea relevant sind.

Auch wissenschaftliche Beiträge sind willkommen, dabei werden aber essayistische Arbeiten bevorzugt. Neue Entwicklungen im Bereich der Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaft werden in Hinblick auf ihre Bedeutung für die Germanistik in Ostasien diskutiert. Die *DaF-Szene Korea* fördert insbesondere die wissenschaftlichen Diskussionen zwischen den Mitgliedern von LVK und FALK, steht aber allen Interessierten als Plattform zur Verfügung.



Die 13 **Goethe-Institute in Deutschland** sind Marktführer in Deutsch als Fremdsprache. Das umfassende Angebot an Deutschkursen, Fortbildungsseminaren und weltweit anerkannten Prüfungen für alle Ziel-, Alters- und Berufsgruppen versteht sich als komplementär zu den Angeboten der Goethe-Institute weltweit.

Es werden ganzjährig Deutschkurse und Prüfungen auf allen Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens angeboten. Für Privat- und Geschäftskunden werden maßgeschneiderte Kleingruppen- und Individualkurse konzipiert. Hinzu kommen themenspezifische Spezialkurse mit berufssprachlichem Fokus (Deutsch für Juristen, Deutsch für Mediziner) sowie Deutschkurse für Lehrer. Für Kinder und Jugendliche aus aller Welt zwischen 9 und 21 Jahren werden in ausgewählten Internaten Deutschkurse in Kombination mit einem spannenden Freizeitprogramm angeboten. Darüber hinaus gibt es Schulklassenkurse. Das Deutschkursangebot in allen Sprachkursen wird begleitet von einem reichhaltigen Kulturprogramm (Exkursionen, Kulturveranstaltungen, Sport). An allen Standorten steht den Kursteilnehmern die institutseigene moderne Mediothek (Bibliothek, Mediathek, Selbstlernzentrum) zur Verfügung. Auf Wunsch werden den Kursteilnehmern Unterkünfte vermittelt.

Zu den wichtigsten Zielgruppen der Goethe-Institute in Deutschland zählen weltweit

- Studierende, die Deutsch für ihr Studium im Heimatland benötigen oder die sich auf ein Studium in Deutschland vorbereiten,
- Deutschlehrer,
- Mehrsprachigkeitsmotivierte: Lerner, die die Fremdsprache Deutsch als wichtiges berufliches oder privates Asset begreifen
- Deutschland- und Kulturinteressierte: Lernergruppen, die aus kulturellen Interessen die Sprache und das Land intensiver kennenlernen wollen,
- Firmenangehörige, die vorübergehend in Deutschland arbeiten und die die deutsche Sprache aus beruflichen Gründen lernen bzw. auffrischen wollen.
- Kinder und Jugendliche als Teilnehmer an Schulklassenkursen sowie an den Jugend- und Kinderkursen in den Sommermonaten.

Im Jahre 2009 nahmen an den 13 Goethe-Instituten in Deutschland knapp 25.000 Teilnehmer an rund 4.000 Deutschkursen teil.

An Hauptgründen, warum sich Deutschlerner für die Goethe-Institute in Deutschland entscheiden, nennt die Mehrheit der Kursteilnehmer:

- Hohe Qualität des Unterrichts
- Exzellenter Ruf des Goethe-Instituts
- Große Auswahl an Kursorten
- Interessantes und betreutes Kultur- und Freizeitprogramm
- Möglichkeit, zum Deutschkurs auch eine Unterkunft zu buchen

Folgende Charakteristika runden das Bild ab:

- Eigene Curricula, die sich an den Niveaustufen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* orientieren
- Das modular aufgebaute Kurssystem, welches einen nahtlosen Wechsel zwischen verschiedenen Goethe-Standorten im In- und Ausland ermöglicht
- Die qualifizierte und individuelle Einstufung zu Beginn des Kurses, die kursbegleitende individualisierte Lernbegleitung und Lernberatung durch die pädagogische Leitung
- Die fundierte Landeskunde als integraler Bestandteil des Unterrichts

Die Goethe-Institute in Deutschland sind auf jedes Lernerniveau eingestellt und erfüllen individuelle Wünsche mit maßgeschneiderten Angeboten. Die Kursteilnehmer entscheiden, wie lange Sie Deutsch lernen wollen. Die Kurse sind modular aufgebaut und können jederzeit an einem anderen Goethe-Institut in Deutschland oder an einem Goethe-Institut im Ausland fortgesetzt werden. Die Kursteilnehmer werden zielgerecht auf weltweit anerkannte Prüfungen vorbereitet und können diese auch am Goethe-Institut ablegen.

Die Goethe-Institute in Deutschland vermitteln ein aktuelles Bild der deutschen Politik, Gesellschaft und Kultur und bieten neben dem Sprachkurs viele Extras (Kultur- und Freizeitprogramm, Mediothek) an. Sie beraten und betreuen in vielen Alltagsfragen. Sie bleiben auch nach dem Deutschkurs mit ihren ehemaligen Teilnehmern in Kontakt.