

☞ DaF-Szene Korea ☜



Musik im DaF-Unterricht

Herausgegeben vom

Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK e.V. / Berlin)

und der Lektoren-Vereinigung Korea (LVK / Seoul)



Nr. 37, Juni 2013

DaF-Szene Korea
Nr. 37
„Musik im DaF-Unterricht“

herausgegeben von



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

und



Berlin & Seoul, Juni 2013

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit Genehmigung der Autoren

ISSN 1860-4463

Inhaltsverzeichnis

<i>Michael Menke</i>	Vorwort	... 4
Musik im DaF-Unterricht		
<i>Marc Herbermann</i>	Mehr als Deutsch lernen - Lieder und Singen im DaF-Unterricht	... 5
<i>Sora Meyberg</i>	Bitte gib mir nur ein Wort - Musikvideos im DaF-Unterricht	... 8
<i>Jochen Stappenbeck</i>	Schläft ein Lied in allen Dingen - Beschallungsstrategien für den Unterricht	... 11
<i>Kai Rohs</i>	„Hillsong“ im DaF-Unterricht	... 13
<i>Rudolf Weinmann</i>	Klassische Musik im DaF-Unterricht, ein Unterrichtsentwurf	... 19
<i>Peter Gahn</i>	„Das cis2 ist zu hoch! Bitte fangen Sie noch einmal von vorne an.“ - Fachsprache Musik als Vorbereitung für ein Musikstudium in Deutschland	... 20
<i>Michael Menke</i>	Musik als Thema in DaF-Lehrwerken	... 23
Forum		
<i>Marcus Stein</i>	Versuch über Heimat als Thema im DaF-Unterricht, Teil II: Die Thematisierung von Heimat in aktuellen DaF-Lehrwerken: Analyse und Kritik	... 33
<i>W. Günther Rohr</i>	Die Geier-Wally und die deutsche Geschichte	... 69
<i>Dirk Schlottmann</i>	Eine fotografische Liebeserklärung, Yunmi's Album – From the Cradle to the Wedding, Photographed by Daddy Jeon Mong Gag	... 90
<i>Thomas Kuklinski-Rhee</i>	Der Kult des Kimismus	... 92
Die literarische Ecke		
<i>Anette Schilling</i>	Ein literarisches Experiment, Peter Simon Altman, Der Zurückgekehrte	... 100

<i>Iris Brose</i>	Der Versuch eines normalen Lebens, Marion Brasch, Ab jetzt ist Ruhe. Roman meiner fabelhaften Familie	... 103
<i>Iris Brose</i>	So einfach ist das nicht, Mehmet Gürcan Daimagüler, Kein schönes Land in dieser Zeit. Das Märchen von der gescheiter- ten Integration	... 104
<i>Friedhelm Bertulies</i>	"... wohl eine Art Dank", Heinrich Detering, Old Glory. Gedichte	... 106
<i>W. Günther Rohr</i>	Karaoke und Sesamstraße, Martin Hyun, Ohne Fleiß kein Reis. Wie ich ein guter Deutscher wurde	... 108
<i>W. Günther Rohr</i>	Sag es – und gut is‘, David Jordan, ‚Nahtoderfahrungen‘ und ‚Sara‘	... 110
<i>Simon Wagenschütz</i>	Das alte Leid zur Vorabendzeit Bodo Kirchhoff, Die Liebe in groben Zügen	... 112
<i>Andreas Wistoff</i>	Gehen auf schwankem Boden, Doris Knecht, Gruber geht	... 114
<i>Albert Brunoni</i>	Aufbruch zum Leben – Wenn die Liebe siegt ... Titus Müller, Der Kuss des Feindes	... 116
<i>Andreas Wistoff</i>	Vom Elend des Biologieunterrichtens, Judith Schalansky, Der Hals der Giraffe	... 117
<i>W. Günther Rohr</i>	Möglichkeiten und Grenzen des Kulturtransfers Ryozo Maeda (Hg.), Transkulturalität – Identitä- ten in neuem Licht	... 119
Seminare, Tagungen		
<i>Lektoren- Vereinigung Korea</i>	Lektorentreffen und Seminar	... 125
<i>Koreanische Gesell- schaft für DaF</i>	Multikulturalität – Plurilingualismus – Deutsch als Fremdsprache, 13. Symposium der KGDaF	... 126
diverses		
Autorenverzeichnis		... 127
Kontakte		... 129
Impressum		... 130

Vorwort

Michael Menke

Erinnern Sie sich noch an Ihre Schulzeit? An Texte oder Übungen, mit denen Sie damals Englisch, Französisch, Latein oder andere Fremdsprachen gelernt haben? Sicherlich kaum. Aber an einige Lieder, die sie dort gesungen haben, deutsche, ausländische, werden Sie sich bestimmt erinnern.

Ich selbst habe im Gymnasium im Englisch-Unterricht ein paar Popsongs gehört, von Elvis und John Denver, an die ich mich noch heute genau erinnere. Aus dem Schulchor kann ich bis jetzt alle lateinischen Texte aus Mozarts Requiem oder Orffs Carmina Burana in- und auswendig. Selbst ein türkisches Volkslied aus dem Musikunterricht habe ich noch im Kopf, alle Strophen, auch wenn ich kein Wort davon verstehe (aber war damit bei einer Türkeireise einmal sehr erfolgreich)!

Wir alle konsumieren Werbung im Radio oder Fernsehen, und merken dabei nur unterschwellig, wie der Einsatz von Musik die Werbebotschaften besser transportiert und bei den Konsumenten verankert. Ebenso können aber auch bestimmte Lerninhalte mit Musik besser behalten werden. Das gilt besonders für Lernstoff, der reproduziert wird. Soll sich ein Lerner beispielsweise Vokabeln einprägen oder Zahlen auswendig lernen, so kann es durchaus sinnvoll sein, diesen Stoff im Takt einer bestimmten Musik mehrfach zu wiederholen. Durch die Kopplung des Rhythmus der Musik mit den Vokabeln vergrößert sich der Effekt des Behaltens beim Lerner. Dieses Wissen machen sich einige Verlage zu Nutze und bieten fremdsprachliche Übungen mit musikalischer Begleitung an. Beim Auswendiglernen oder beim mechanischen Lösen von Aufgaben kann Musik also die Motivation aufrechterhalten und der Langeweile vorbeugen.

In unserem neuen Heft haben wir zum Schwerpunktthema *Musik und DaF-Unterricht* einige Unterrichtsbeispiele und Projekte zusammengestellt, aber es geht auch um Fachsprache zur Musik, und wie dieses Thema in Lehrwerken verankert ist. Ein Durchblick einiger DaF-Bücher schließt diesen Teil ab.

Wie immer offen für andere Themen ist unser „Forum“, dass sich zu einem großen Teil noch einmal, wie in der „DaF-Szene 36“, mit dem Begriff *Heimat* auseinandersetzt, aber auch die jüngste aktuelle Situation in Korea aufgreift.

Unsere „Literarische Ecke“ erfreut sich bei Lesern wie bei Autoren/Rezensenten großer Beliebtheit, und so haben wir diesmal eine umfangreiche Reihe von Texten dazu. Damit wurde diese Ausgabe auch dicker als alle Hefte zuvor.

Unser Titelbild zeigt übrigens Martin Luther, eines unserer Vorbilder im steten Bemühen um die deutsche Sprache, beim Singen im Kreise seiner Familie, gemalt von Gustav Spangenberg.

Mehr als Deutsch lernen Lieder und Singen im DaF-Unterricht

Marc Herbermann

Der vorliegende Beitrag erläutert, ausgehend von Beobachtungen und Erfahrungen, wie Lehrende auf populäre deutsche Lieder und Songs im DaF-Unterricht in Korea Bezug nehmen können. Koreaner sind überaus musikalisch. Klassische Musik gehört zur musikalischen Grundausbildung in der Schule, Instrumentalisten oder Vokalistinnen haben gute Berufsaussichten und das gemeinsame Singen im Norabang oder im sogenannten „Membership Training“ ist verbreitet. Während der heutige Deutsche mit Mühe und Not vielleicht zwei oder drei deutsche Lieder singen kann, beläuft sich das Repertoire des durchschnittlichen Koreaners vermutlich auf mehr als ein Dutzend Lieder.

Diese koreanische Haltung zeigte sich vor einigen Jahren auf einem Sommerfest der Deutschen Schule in Seoul. Eingeladen war dazu eine koreanische Gruppe, die versiert und mit Begeisterung Kunstlieder von Schubert sang. Für die anwesenden Koreaner war dies recht normal, während die Deutschen entweder teilnahmslos zur Zapfanlage trotteten oder betreten zur Seite schauten.

Offenbar besteht also großes Interesse unter Koreanern, Musik zu hören und sich musikalisch auszudrücken. Wie lässt sich dies im DaF-Unterricht nutzen?

Gelegentlich bringe ich die Gitarre zum Unterricht mit. Lieder wie „Heute hier, morgen dort“ von Hannes Wader, „Über den Wolken“ von Reinhard Mey, „Die Gedanken sind frei“ oder „Stille Nacht, heilige Nacht“ machen dann die Runde. Zunächst einmal stelle ich nur die Melodien dieser Lieder vor. Dann spiele ich die Melodie erneut und singe alleine dazu. In einem weiteren Anlauf singe ich erneut die Melodie, ergänze nun aber auch eine Begleitung mit der Gitarre. Dann bitte ich die Studentinnen mitzusingen. Manchmal ist zu diesem Zeitpunkt die Teilnahme rege, gelegentlich herrscht betretenes Schweigen.¹

Dies ist vielleicht der schwierigste Moment des gemeinsamen Singens. Hier gilt es, sich von der allgemeinen Zurückhaltung nicht beirren zu lassen, sondern einen erneuten Anlauf zu wagen. In der Regel lassen sich dann doch - mit einer gewissen Hartnäckigkeit - die meisten Studierenden für ein gemeinsames Singen gewinnen, gelingt dies aber nicht, ist natürlich irgendwann der Zeitpunkt gekommen, weitere Versuche am besten einzustellen.

Bei einigen Liedern - etwa bei „Stille Nacht, heilige Nacht“ - entsteht das Problem, dass das Original dieser Lieder für den Lehrer oder für die meisten der anwesenden Lernenden, in einer zu hohen oder zu niedrigen Tonlage geschrieben ist. Fortgeschrittenen Begleitmusikern oder Chorleitern fällt es leicht, entsprechend den aktuellen Fähigkeiten der Anwesenden schnell die jeweiligen Harmonien für eine Begleitung in eine andere Tonlage zu transponieren. Da ich mich nicht zu diesen Personen zähle und auch keinen Kapodaster verwenden möchte, bereite ich manchmal eine zusätzliche Partitur in einer anderen Tonlage vor. Hierzu eignet sich etwa das mittlerweile sehr ausgereifte Notensatzprogramm „capella“. Dieses Programm hat viele Funktionen und mit ihm kann man auch die Tonhöhe von Musikstücken in beliebigen Intervallen nach oben oder unten verschieben.²

1 Vielleicht kennen einige die Schwierigkeiten, Studierende zum Mitsingen zu bewegen im Rahmen der Lektion 12 („Der Kunde ist König“) des Lehrbuches „Schritte international“ 2.

2 Das Programm ist schon über 20 Jahre auf dem Markt. Mittlerweile gibt es eine Reihe von Open Source Alternativen wie LilyPond oder Musescore.

Lieder als Analyseeinheiten, als Appetitanreger oder als Vehikel zum Einüben interkultureller Kompetenz?

Die Lieder suche ich entweder thematisch entsprechend zu den vorhergehenden Unterrichtseinheiten oder passend zur Jahreszeit aus; oder sie stellen einfach nur Einsprengsel ohne unmittelbaren thematischen Bezug dar. Einige Lieder fordern zum Besprechen ihrer Texte heraus. Bei anderen erkläre ich kurz wichtige Bedeutungsträger, analysiere das Lied aber nicht gründlicher, sondern lasse es einfach so stehen. Es ist in diesen Fällen ähnlich wie mit manchen Gedichten. Sie verlieren ihre Schönheit, wenn man sie in ihre Einzelteile zerlegt. Studierende sind motiviert, sich eigenständig mit einem (unbesprochenen) Lied zu befassen, wenn es ihnen zusagt - davon gehe ich aus.

Neben Liedern aus der Volksmusik und solchen von Liedermachern lassen sich im DaF-Unterricht natürlich Stücke aus der Pop- und Rockmusik thematisieren. Zahlreiche Liedtexte übersteigen die Verstehensmöglichkeiten von Studenten, die sich auf Niveau A2 oder B1 bewegen. Lieder von den Altbekannteren der Szene, etwa solche von BAP, Udo Lindenberg, Reinhard Mey oder Hannes Wader sprechen oft schon alleine wegen ihrer eingängigen Melodien an. Allerdings ist ihr Text oft vieldeutig, mit Metaphern und Bildern angefüllt oder sie bedienen sich einer syntaktisch unklaren und unvollständigen Sprache, die an die Botschaften von Werbespots erinnert. Dies ist besonders der Fall bei den Liedern der Gruppe „Rosenstolz“ oder auch bei Herbert Grönemeyer. Das gibt natürlich Raum für Interpretationen - sollte man meinen. Deutschlernende Koreaner lassen sich aber ungerne zu Spekulationen verleiten, sie fühlen sich wohler, wenn die Bedeutung der Stücke relativ klar umrissen ist.

Darüber hinaus besteht vermutlich eher ein Interesse an aktueller Musik als an älteren Stücken. Die „Neue Deutsche Welle“ hat sicher für den Deutschunterricht viele interessante Gewächse hervorgebracht, doch wer blickt heute schon gerne in die achtziger Jahre zurück? Bei der Auswahl geeigneten Liedgutes entsteht aber auch ein geschmackliches Problem. Einige Stücke der aktuellen deutschen Musikszene, etwa derbe Verlautbarungen des Rappers „Sido“ oder pubertierende Herz-Schmerzgesänge der Gruppe „Silbermond“ sind für den Verfasser dieser Zeilen ungenießbar.

Musik kann dazu beitragen, im Fremdsprachenunterricht interkulturelle Kompetenzen zu fördern. Aber sollte deren Vermittlung sein Ziel sein, wie Holger Steidele fordert?³ Das stellt m.E. eine Überforderung für den Lehrenden und die Lernenden dar. Einigen Songs der Gruppe Rammstein kann der Verfasser durchaus einiges abgewinnen, heben sie sich doch, politisch oft nicht korrekt, durch ihre schnörkellose und einfallsreich provokante Art vom Mainstream ab. Im Unterricht war auch einmal ihr Stück „Ohne dich“ Gesprächsgegenstand. Andere Stücke dieser Gruppe fallen eher durch ihre Geschmacklosigkeit auf.

Es geht allerdings nur begrenzt um die Vorlieben des Unterrichtenden. Die Stücke, die für jenen akzeptabel sind, können die Lernenden verstören und somit einen Lernprozess abwürgen. Es ist also wichtig, eine Schnittmenge zu finden. Was kann ein Dozent im Unterricht anbieten, hinter dem er selber einigermaßen steht, das aber auch die Lernenden zur Auseinandersetzung motiviert? Die Wichtigkeit der Begegnung mit fremder Kultur in allen Ehren, aber müssen Kulturschocks als pädagogische Sensibilisierungsmaßnahmen auf dem Lehrplan stehen?

Vor dem Wintersemester 2012 war ich wieder einmal auf der Suche nach einem für den Unterricht geeigneten Stück, das sich als Video abspielen lässt. Gefunden habe ich etwas Eingängiges, das auch verständlich und noch aktuell ist: „Spießer“ von der Gruppe die „Fantastischen Vier“, aufgeführt mit einem klassischen Orchester in Stuttgart im Rahmen des „Heim-

3 Dazu sein Beitrag: „Reise, Reise“ oder: „Wohin soll denn die Reise gehen?“ - interkulturell reisen mit Rammstein. In: DaF-Szene Korea Nr. 32. Dezember 2010, S. 29-41

spiels“ 2009. Es fällt aus dem üblichen Rahmen heraus, erregt daher eine gewisse Aufmerksamkeit, ohne zu sehr ins Grobe oder Obszöne abzurutschen.

Spießer (Die Fantastischen Vier)

S.M.U.D.O. - hallo, guten Tag,
das hier ist für Spießer, die ich überhaupt nicht mag,
für all die Lebensplaner, Ordnungsmahner, Blumengießer,
für all die Geldsparer, Daimlerfahrer, Volksmusikgenießer,
was läuft da falsch, Mann, was hat sich da verrenkt,
wenn man am Samstagmorgen schon ans Autowaschen denkt?
Oder ans Heckenschneiden oder im Garten harken?
Oder auf der Straße gucken wie die Autos parken?
Sag' mal, hast Du denn 'ne Ahnung, was Du da machst,
wenn Du Dir Dein ganzes Leben nur die gleiche Sch* sagst?
Wegen Eigenheim und Rente auf den Rest des Lebens pfeifen,
das ist mir viel zu hoch, das kann ich nicht begreifen.
Mensch, plötzlich wirst du 65
und guckst Dich um
und fragst Dich: „Was hab ich nur gemacht? und warum?
Warum war ich denn mein ganzes Leben verdammt noch mal so bieder?“
Tja, das ist nicht mein Problem, denn jetzt geh ich wieder ...

Nach dem gemeinsamen Schauen der Aufführung dieses Stückes ließen sich die wichtigsten Bedeutungsträger, etwa „planen“, „Ordnung“, „Daimler“, „Volksmusik“, „Autowaschen“ ... leicht anhand von Bildern oder anschaulichen Erklärungen verdeutlichen. Die Besprechung des Liedes erhellte dann das Wort „Spießer“, für das es im Koreanischen wohl keinen entsprechenden Ausdruck gibt. Der Text ist nicht besonders lang und kompliziert. Er eignet sich daher als Einstieg oder als Impuls für weitere Fragen, etwa:

Zum Überlegen

Welche Leute mag Smudo (Michael Bernd Schmidt) von der Gruppe die „Fantastischen Vier“ nicht?

Warum mag er diese Leute nicht?

Was denken Sie über „Spießer“?

Welche Lebenspläne haben Sie?

Lieder und Songs können demnach viele Funktionen im Unterricht erfüllen. Grundlegend stellen sie nur weiteres Textmaterial dar, anhand dessen sich grammatische Strukturen klar machen lassen oder das dafür dient, die Bedeutung von Wörtern, Ausdrücken und Sätzen zu präzisieren. Lieder und Songs im Unterricht eröffnen aber auch viele Möglichkeiten, Stimmungslagen oder die Kultur deutschsprachiger Länder zu vermitteln. Die Auswahl ansprechender Stücke, die weder als langweilig erscheinen, die aber auch nicht zu sehr mit koreanischen Konventionen brechen, gestaltet sich allerdings als recht schwierig.

Bitte gib mir nur ein Wort⁴

Musikvideos im DaF-Unterricht

Sora Meyberg

Zu Beginn des Semesters befragte ich die Studenten nach ihren Wünschen bezüglich des Deutschunterrichts. „Deutsche Musik und Lieder“ landeten dabei auf Platz 3, nur überboten von „Filmen“ und „Deutschen Brauchtümern und Festen“. Ich rechnete daher fest mit einer motivierten und aktiven Lerngruppe und musste enttäuscht feststellen, dass sich die Studenten recht verhalten bei der Arbeit mit dem Musikvideo zeigten. Sind die didaktischen Möglichkeiten von Musik im Unterricht schlicht überbewertet oder hatte das Misslingen der Unterrichtsstunde einen anderen Grund?

Musikvideos im DaF-Unterricht, ja oder nein?

Zieht man die Sekundärliteratur zu Rate, scheint die Antwort eindeutig zu sein. Für den Einsatz von Musikvideos sprechen unter anderem folgende Eigenschaften des Mediums:

Musikvideos sind

- authentische, zeitgemäße Kulturprodukte
- audiovisuell attraktiv und aktivieren unterschiedliche Lernkanäle

Sie bieten die Möglichkeit

- zum Training rezeptiver Kompetenzen
- zur Förderung produktiver Kompetenzen, insbesondere als Ansatzpunkt zur Förderung von affektiven und imaginativen Fähigkeiten

Die positiven Eigenschaften, die für das motivationale Potential von Liedern sprechen, hat der Fremdsprachendidaktiker Engelbert Thaler in einem „A-Dekalog“ zusammengefasst. Musik und Liedern schreibt Thaler folgende Eigenschaften zu:

Attraktivität

Authentizität

Aktualität

Abwechslung

Allgegenwärtigkeit

Adressatenorientiertheit

Anwendbarkeit

Affektivität

Auslegbarkeit

Aktivität⁵

Den 10 Geboten der Liederdidaktik ist kaum etwas entgegenzusetzen. Schenkt man der einschlägigen Sekundärliteratur Glauben, dann hat der Einsatz von Musik nicht nur zahlreiche didaktische Vorteile, sondern ist fast so etwas wie ein Garant für eine gelungene Unterrichtsstunde. Wie erklärt sich dann, dass dem von den Studenten bekundeten Interesse für Lieder eine relative Unaufgeregtheit bei Behandlung derselben gegenüber stand?

⁴ Wir sind Helden. „Nur ein Wort“. EMI, 2005.

⁵ Vgl. Engelbert Thaler: Teaching English Literature. Paderborn: Schöningh 2008, S. 169.

„Heute machen wir ein Lied“ und andere typische Fehler

Die Gründe für den Einsatz von Musikvideos im DaF-Unterricht leuchten überwiegend ein. Woran scheiterte es also in der praktischen Durchführung? Rückblickend lassen sich meiner Meinung nach folgende Probleme identifizieren:

(a) Visuell attraktive Musikvideos und aktuelle Lieder sind keine didaktischen Selbstläufer.

Wer ein Lied nach dem Motto: „Jetzt machen wir schon so etwas Tolles, jetzt müsst ihr es auch mögen“ unterrichtet, wird womöglich enttäuscht. Die Erwartungen an die Motivation der Studenten sollten daher nicht zu hoch angesetzt werden. Auch das Argument der als besonders ansprechend geltenden Audiovisualität ist nur insofern relevant, als dass das Video tatsächlich über eine visuelle Qualität und einen ansprechenden Text verfügt. Das Kriterium der Audiovisualität allein reicht nicht aus, das Interesse und die Aufmerksamkeit der Lerner zu erlangen.

(b) Der Einsatz von Musik als didaktisches Bonbon nach einer Prüfung oder am Ende des Semesters ist sicherlich nicht immer verkehrt, doch sollte die Arbeit mit Liedern weder auf diese Unterrichtssituationen reduziert werden, noch ist der Faktor einer fehlenden kontextuellen Einbindung zu unterschätzen. Der Einsatz von Musikvideos erscheint dann am sinnvollsten, wenn er thematisch eingebunden ist oder etwa an die Festigung einer grammatischen Struktur oder Sprechhandlung gekoppelt ist. Auch sollte der Lehrende bei aller didaktischen Legitimität, die dem Musikvideo zuteil wird, nicht die Zielsetzung des eigenen Unterrichts aus den Augen verlieren.

(c) Zuletzt sind die speziellen Bedürfnisse koreanischer Lerner zu beachten. Liedtexte treten in sehr unterschiedlichen Formen auf. Von eingängigen, leicht verständlichen Liedzeilen hin zu poetisch stark verdichteten Texten. Bei letzterem sollte dem Wunsch danach, jedes Wort verstehen zu wollen, entgegengesteuert werden. Zu penible, vom Lehrenden angeleitete Textarbeit verfehlt meist das Lernziel der Stunde. Stattdessen sollte im Vordergrund stehen, mit Hilfe handlungs- oder produktionsorientierter Aufgaben die Gesamtaussage des Liedes zu erschließen. Um nicht in den Verdacht zu geraten, ein Lied zum reinen (oder gar eigenen) Vergnügen zu unterrichten, sollte der Lerngruppe das Ziel, mit welchem der Einsatz des Liedes erfolgt, deutlich sein.

Didaktische Möglichkeiten

Vieles spricht für den Einsatz von Musikvideos im DaF-Unterricht, wenn diese sinnvoll in den Unterrichtszusammenhang eingebunden sind. Im Folgenden sind einige Aktivitäten zur Arbeit mit Musikvideos aufgelistet:

vor dem Hören/ Sehen

- Assoziationen zu einem Bild, einem Wort, einer Textzeile sammeln, Vorwissen aktivieren
- Bilder von Personen, Situationen aus dem Video beschreiben
- Erwartungshaltung aufbauen, Vermutungen zum Inhalt des Liedes anstellen z.B. Bilder in eine Reihenfolge legen und eine Geschichte erzählen, Textzeilen in eine Reihenfolge legen
- kreative Schreibaufgaben, wie z.B. Textzeilen aus dem Lied vervollständigen

beim Hören

- Textschnipsel in die richtige Reihenfolge legen
- fehlende Wörter im Text ergänzen, Fehler im Text heraushören
- Gehörtes unterteilen (Wortarten, Kategorien, etc.)

beim Sehen

- Gegenstände, Handlungen, Gefühle benennen oder auswählen, was gesehen wurde
- Bilder in richtige Reihenfolge legen
- arbeitsteilig auf eine Person, einen Gegenstand fokussieren

nach dem Hören/ Sehen

- Gehörtes/ Gesehenes mit anfänglichen Vermutungen vergleichen
- die Musik/ das Video mit Adjektiven beschreiben
- Sätze auswählen, die am besten den Inhalt zusammenfassen
- produktive Anschlusshandlungen wie z.B. Dialoge schreiben, ein Interview durchführen

weiterführende Aufgaben

- Informationen zu dem Interpreten recherchieren
- Vertiefung zu grammatikalischen Strukturen im Lied

Eine gute Sammlung aktueller, didaktisch aufbereiteter Lieder und Musikvideos bietet die Seite „Step into German“⁶ des Goethe Instituts San Francisco. Hier sind unter anderem Videos zu den Themen

- Fantasie und Realität (Andreas Bourani: Alles nur in meinem Kopf)
 - Gefühle, Liebe (Tim Bendzko: Wenn Worte meine Sprache wären, 2 Raumwohnung: Wir trafen uns in einem Garten, Madsen: Lass die Liebe regieren, Annett Louisan: Drück die 1)
 - Trennung (Madsen: Mein Herz bleibt hier)
 - Kommunikation (Wir sind Helden: Bitte gib mir nur ein Wort)
 - Fernweh (Clueso: Chicago)
 - Heimatstadt (Die Toten Hosen: Meine Stadt)
 - Glück (Silbermond: Was macht dich glücklich/ Himmel auf, Die Firma: Das Glücksprinzip)
 - Geld (Die Prinzen: Millionär)
 - Lebensträume (Luxuslärm: Leb deine Träume)
 - Lebensgefühl, Alltag (Laing: Morgens immer müde, Wise Guys: Schönen guten Morgen)
 - Emotionen (Stigma: Karthasis)
 - Jahreszeiten, Stimmung (Wise Guys: Jetzt ist Sommer)
 - Zeit, älter werden (Madsen: Du schreibst Geschichte, Marteria: Sekundenschlaf)
 - Fußballweltmeisterschaft (Sportfreunde Stiller: `54, `74, `90, 2010)
 - Deutsche Geschichte (Paul van Dyk & Peter Heppner: Wir sind wir)
- zu finden.



⁶ <http://www.goethe.de/ins/us/saf/prj/sig/enindex.htm>, abgerufen am 20.05.2013

Schläft ein Lied in allen Dingen

Beschallungsstrategien für den Unterricht

Jochen Stappenbeck

Musik: Atem der Statuen. Vielleicht:
Stille der Bilder. Du Sprache wo Sprachen
enden. Du Zeit,
die senkrecht steht auf der Richtung vergehender Herzen.
Rainer Maria Rilke

Seit einem Jahr unterrichte ich Deutsch an der Yeungnam-Universität bei Daegu. Das hier vorherrschende Verständnis von Studium bringt es mit sich, dass ich einen Großteil der Arbeit der Motivation der Studenten, über eigene Anstrengungen zum Fortschreiten ihrer Deutschkenntnisse beizutragen, oder kürzer – zu studieren, widme. Unter dieser Prämisse bringt Musik an sich erst einmal nicht viel. Denn da der Musikkonsum von den meisten der Genusseite des Lebens zurechnet wird, werden Lieder als angenehme Berieselung wahrgenommen, nicht als Fanal, dem – um mit Rilke zu sprechen – statischen Wissen Leben einzuhauchen. Das war jetzt gesprochen. Wie klänge derselbe Inhalt gesungen? Zum Beispiel so (in der schriftlichen Fassung ist nun eine Melodie mit Gitarrenbegleitung vorzustellen):

Leise rieselt der Klang / Auf das Dach herab. / Hauses Haupt ist warm, / Es ist des Klanges Grab.

Musik geht mit der Formalisierung von Sprache einher. Nicht nur die Stimme, sondern auch die Inhalte werden auf feste Bahnen gelenkt. Es gibt also zwei Fallen: die Berieselungsmentalität und die Korsettierung des Sprechens. Um diese Fallen zu umgehen, versuche ich, Musik so darzureichen, dass Sprechen und Singen als eine logische Einheit empfunden werden, die Aktivität einfordert. Die logische Einheit ergibt sich daraus, dass einerseits der Gesang möglichst nahe an das Sprechen und andererseits das Sprechen möglichst nahe an das musikalische Performen gebracht werden, dass also ihre Kombination das Lernen fördert und kreative Freiräume auf tut. Die Musik inspiriert, auf Rhythmus, Intonation und die Form der Rede zu achten und das Sprechen zu genießen. Umgekehrt können selbst triviale Alltagsausagen wie etwa über das Wetter mit nur wenigen Kunstgriffen in kleine musikalische Kunstwerke transponiert werden.

Acht taktische Einheiten haben sich dabei herauskristallisiert:

- Einbindung in die Notengebung und in das Lernbrückenheft. Neben Lernstoff (Vokabeln, Unterrichtsmitschrift, Übungen) werden auch Lieder in die Seiten des so genannten Lernbrückenhefts eingetragen und gelernt. Dieses Lernheft arbeitet mit drei Spalten: zwischen Zielsprache und Übersetzung ist eine Zeile, in der Klang- und Bedeutungsassoziationen eingetragen werden können – oder alles Mögliche, was dem Auswendiglernen behilflich ist. Wenn das Lied nicht per Hand abgeschrieben wird, muss das Ausgedruckte so präpariert sein, dass es in die Zielsprachenzeile passt und in sie eingeklebt werden. Lieder werden also wie ganz normaler „Lernrohstoff“ behandelt.
- MP3-Medium nutzen. Über Intranet oder File-Sharing einen großen Fundus an Liedern anbieten, die in verschiedene Schwierigkeitsgrade unterteilt ist, wobei zu jeder MP3-Datei eine gleichnamige Text-Datei mit dem Liedtext existiert. So sollen alle Geschmacksrichtungen abgedeckt werden. Die Musik über MP3 dient gleichzeitig als Verführungsmittel, sich auch die auf MP3-Format aufgenommenen Radio-Lessons aus dem Projekt „Radio Hallihallo“ anzuhören. Dadurch soll das akute Beschallungsdefizit der Deutschlerner in

Korea gelindert werden. (In dieses Projekt würde ich gerne alle Kollegen einladen, da wir gemeinsam durch den Synergieeffekt Nutzen davon haben.)

- Übersetzte Lieder. Beliebt sind koreanische Hits und Evergreens, die ins leicht singbare und lernbare Deutsche übertragen werden. Neben dem Wiedererkennungs- und leichten Verfremdungseffekt soll durch das Übersetzen gezeigt werden, dass alles ohne Probleme übertragbar ist. Also auch Gefühle und scheinbar unübersetzbare Wendungen aus der Umgangssprache. Es gilt, in allem ein bisschen nach Variationen der Ausdrucksmittel zu suchen. Die Lieder sollen also auch helfen, die Studenten vom Übersetzungs-Denken via Smartphone abzubringen. Die kreativsten Studenten kommen vielleicht im Gegenzug auf die Idee, deutsche Lieder zu koreanisieren oder Mischlieder zu verfassen.
- Grammatische Lieder. Jedes Lied wird speziell zu einem Aspekt komponiert. Zum Beispiel ist das Lied zu den Verben, die ihre Vokale in der 2. und 3. Person ändern, ein Dialog zwischen einer jungen Frau und einem jungen Mann in Blues-Form. Beim „Position 2“-Lied ähnelt das Erscheinungsbild des Liedes einem zerrupften Weihnachtsbaum, wobei der Stamm das auf der 2. Position verharrende Verb darstellt. Für das gemeinsame Performen im Unterricht ist es am günstigsten, Lieder mit Dialogform zu haben, so dass zum Beispiel Männer mit Frauen alterieren oder links und rechts bei Hufeisenform.
- Gefühl für Rhythmik. Um das Lernen zu lernen, ist das rhythmische Sprechen noch wichtiger als der Gesang. In diese Zwischenstufe zwischen Singen und Sprechen versuche ich, Material von beiden Seiten zu holen: also sowohl Lieder ohne Melodie möglichst ausdrucksstark und ausdrucksreich zu performen als auch zunächst liedferne ganz normale Texte und Dialoge zu rhythmisieren. In den wärmeren Monaten bieten sich hierfür besonders Stunden im Freien an. Zum Beispiel können in einem Waldmarsch über die Schrittfrequenz Zuruf-Gespräche „wie im Busch“ abgehalten werden.
- Lyrik. Das wertvollste singbare Material ist Lyrik. In erster Linie nicht einmal so sehr ob ihrer Bedeutungsbeladenheit, sondern aus sprachpragmatischer Sicht. Beim Sprachenlernen geht es darum, möglichst früh möglichst viele positive Effekte bei den Gesprächspartnern zu erheischen. Kleinkinder wissen das instinktiv in Bezug auf die Erwachsenen. Die Gruppe, mit der wir etwas zu tun haben wollen, muss permanent zum Staunen gebracht werden. Komplexe Gedichte eignen sich hierfür gut, ebenso Sprichwörter. „Du kannst schon Goethe singen, toll!“ Rezitieren tut es auch. In Wirklichkeit ist es für den Lernenden ja nicht viel schwieriger, ein knappes Celan-Gedicht zu lernen, als 30 neue Vokabeln, die zunächst auch nur als Nonsens-Wörter wahrgenommen werden. Zum Ansporn vertone ich gerade eine „Deutsche Lyrik“-Anthologie, zu der ein Kurs bei uns angeboten wird. Jedes Gedicht lädt zu einer individuellen Vertonung ein, wobei das ganze Spektrum zwischen Sprechen und Singen mit oder ohne Begleitung ausgenutzt werden kann. Im Vergleich zu den konventionellen Liedern gibt es in der Lyrik ein breites Angebot an performbaren Mini-Texten. Die Mischung aus Singen und Sprechen kommt im Unterricht denjenigen Studenten entgegen, die ungern singen.
- Musical. In Kombination aus Liedern und Sketchen bot es sich an, ein Musical zu schreiben, das von den Studenten zu den alljährlichen Germanistik-Festivals aufgeführt werden kann. In meinem Musical, einer Art Deutschlandreise, gibt es acht Hauptrollen und eine nach oben offene Zahl an Nebenrollen, die vom Publikum interaktiv gespielt werden sollen. Jeder muss mal für seinen Part auf die Bühne und füllt dann wieder die Ränge. Sobald es einmal zur Aufführung gebracht werden wird, können die Videoaufnahmen als Motivationsmaterial für künftige Jahrgänge verwendet werden.
- Wettbewerb. Anreize schaffen, die die Studenten dazu bringen, wenigstens ein Lied (und danach vielleicht noch eins und noch eins) perfekt auswendig zu lernen, um es originalgetreu zu reproduzieren. Falls später nichts mehr vom Germanistikstudium im Gedächtnis bleiben wird – das Lied wird nicht mehr aus seinem Versteck herauskommen. Einen An-

reiz bildet zum Beispiel ein Song-Contest. Wer sein Lied am besten performt, bekommt eine Schokolade. Zu jeder neu angebrochenen Jahreszeit lässt sich ein Gedicht-Wettbewerb veranstalten, wobei alle die im Plenum zugerufenen Wörter in ihr Werk einbauen können. Hilfreich ist hierbei der Hinweis auf die Existenz der konkreten Poesie. Es besteht also kein Reimzwang. Die besten Gedichte werden dann vertont.

Zum Abschluss ein Gedicht von Eichendorff, das sich auch gut als Lied eignet. Er hat es nicht zufällig „Wünschelrute“ genannt. Wo es den Wünschelrutengänger wohligh durchzuckt, spüren die meisten rein gar nichts. Gleichwohl mag jeder seine Zaubermittel entwickeln und an sie glauben.

„Schläft ein Lied in allen Dingen,
Die da träumen fort und fort,
Und die Welt hebt an zu singen,
Triffst du nur das Zauberwort.“
Übersetzt in die DaF-Wirklichkeit:
Gewünschte Route
Schläft der Eifer der Studenten,
die versammelt sind vor Ort,
Mit Musik lässt sich das ändern:
lernen nun in einem fort.

„Hillsong“ im DaF-Unterricht

Kai Rohs

1. Einführung

Der Titel des Aufsatzes dürfte gleich mehrere Fragen aufwerfen. Zum ersten die Frage danach, was oder wer „Hillsong“ eigentlich ist. Denn in Deutschland ist „Hillsong“ noch recht unbekannt, wenn auch der Bekanntheitsgrad in letzter Zeit deutlich steigt. Die zweite Frage dürfte sein, warum „Hillsong“ im Zusammenhang mit dem DaF-Unterricht präsentiert wird, denn die Lieder von „Hillsong“ sind englischsprachig. Schließlich könnte man noch die Frage aufwerfen, ob die Thematik der Lieder in den Deutschunterricht einer koreanischen Universität passt.

2. „Hillsong“

Die „Hillsong“⁷ Kirche ist eine Pfingstgemeinde, die 1983 in Sydney/Australien gegründet wurde und die in verschiedenen Teilen der Welt über Gemeinden verfügt, allerdings nicht in Korea, dafür aber seit dem Jahr 2011 auch in Deutschland, in Konstanz. Ebenso beginnt sich auch in Düsseldorf eine „Hillsong“ Kirche zu formieren. Berühmt sind die vielen Lobpreislieder, die von ihren Musikgruppen geschrieben und in viele Sprachen der Welt übersetzt werden.

Dass im Jahre 2011 die „Hillsong Kirche“ in Konstanz entstand, passt in eine Tendenz, die in den letzten Jahren zu einem Erstarben der evangelistisch ausgerichteten Kirchen geführt hat, von Kirchen, die statt religiöser Rituale die Beziehung des Einzelnen zu Jesus Christus beto-

⁷ Im Internet findet sich „Hillsong“ unter <http://www.hillsong.com>.

nen, die unmittelbar existent ist und keiner religiösen Vermittlung bedarf. Über diese Entwicklung täuschen die stark rückläufigen Zahlen der Mitglieder evangelischer Landeskirchen sowie der katholischen Kirche leicht hinweg. Auch dem Verfasser, der bis zu seinem Wegzug nach Korea im Jahr 2000 stets lutherischen Landeskirchen zugehörte und eigentlich so erzogen wurde, die „freien evangelischen Gemeinden“ eher mit kritischen Augen, wenn nicht sogar als Sekten zu betrachten, und nunmehr dreizehn Jahre lang das aktive christliche Leben in Korea erfährt, war diese Entwicklung in Deutschland bis vor kurzer Zeit nicht bewusst. Als ein besonders deutliches Beispiel für diese Entwicklung sei das „Gospelforum Stuttgart“ genannt, das seine Gottesdienste nicht in einem Kirchengebäude konventioneller Art, sondern vielmehr eher in einer großen Halle sonntags zweimal täglich abhält und in dem sonntäglich einige tausend Gläubige Gottesdienste abhalten. Auch unter der Woche findet dort ein aktives christliches Leben statt, was ein Blick auf die Webseite dieser Gemeinde verrät⁸.

2. Englisch im DaF-Unterricht

„Hillsong“ Lieder sind englischsprachig, liegen jedoch oft auch in deutscher Übersetzung vor. Gerade dieser Umstand macht den Einsatz dieser Lieder aber interessant. Die Unterrichtserfahrung zeigt zwar, dass die Heranziehung des Englischen im DaF-Unterricht die Lernenden immer wieder überrascht. Denn die Lerner sind nicht nur in Korea gewohnt, dass der Deutschunterricht einsprachig oder unter Heranziehung der Erstsprache der Lerner verläuft. Dass es aber auch in Korea Ansätze des Einsatzes des Englischen im DaF-Unterricht gibt, zeigt die Tatsache, dass unter den koreanischen Deutschlehrbüchern ein solches wie Ch’oisin Togiro zu finden ist, das aus den frühen 1970er Jahren stammt und in dem bewusst das Englische stets und systematisch herangezogen wird⁹.

In diesem Sinne könnte das Englische ganz bewusst eingesetzt werden, um die Bedeutung unbekanntem deutschen Wortschatzes zu ermitteln. Denn insbesondere nach den Erkenntnissen der Tertiärspracherwerbsforschung, die in den 1990er Jahren ihre Anfänge nahm¹⁰ und die aufgezeigt haben, dass der gezielte Einsatz des Sprachwissen und der Sprachlernerfahrungen aus dem Englischen als Fremdsprache beim Lernen der zweiten oder weiteren Fremdsprache Deutsch von Nutzen ist, erweist sich die Heranziehung des Englischen als sinnvoll. Verwiesen sei hier auch auf die Arbeitsmaterialien, die in diesem Zusammenhang erschienen sind,¹¹ sowie auf den neueren Aufsatz des Verfassers zu dieser Thematik.¹²

3. inhaltliche Eignung der Lieder von „Hillsong“

Man mag fragen, warum gerade die Thematik der Lieder von „Hillsong“ im Unterricht geeignet erscheint. Man könnte vermuten, dass in einem fernöstlichen Land Jesus Christus eher unbekannt ist und von den Studenten mit Befremden aufgenommen werden könnte. Dem ist aber nicht so. Zum einen spielt das Christentum in der koreanischen Gesellschaft keine unerhebliche Rolle. Etwa 30 Prozent der Koreaner dürften evangelische oder katholische Christen sein, wobei die Zahl der evangelischen Christen die Zahl der Katholiken deutlich übersteigt. Dementsprechend gibt es neben katholischen Schulen und Universitäten, beispielsweise der Sogang Universität, auch zahlreiche Bildungseinrichtungen, die von evangelischen Missionaren gegründet wurden, als Beispiele seien die Yonsei Universität, die Ehwa Frauenuniversität und die Soongsil Universität, an der der Verfasser lehrt, genannt. Zumindest an solchen Universitäten erscheint es sinnvoll, die Studenten mit Jesus Christus vertraut zu machen. Wie Befragungen von Studenten durch den Verfasser ergeben haben, bestehen sowohl unter den Christen als auch unter den Nichtchristen erhebliche Missverständnisse über das Christentum, was nicht verwundern kann, denn oftmals - nicht nur in Korea – steht nicht so sehr Jesus

⁸ <http://gospel-forum.de>

⁹ An (1971)

¹⁰ vgl. die wegweisende Dissertation von Hufeisen (1991)

¹¹ Kursiša/Neuner (2006), Neuner/Hufeisen/Kursiša/Marx/Koithan/Erlenwein (2009)

¹² Rohs (2012)

Christus, sondern vielmehr Förmlichkeiten oder moralische Vorstellungen im Vordergrund. Es wird weniger die Beziehung zu Jesus Christus betont, die wir unmittelbar erfahren können, als vielmehr religiöse Rituale oder moralische Prinzipien, die es tunlichst einzuhalten gilt. Dies rechtfertigt es von daher gerade an christlichen Universitäten, die Funktion von Jesus als Christus, dem Erlöser, herauszustellen.

Hinzu kommt noch der Umstand, dass die Lieder von Hillsong in den koreanischen Kirchen in koreanischer Übersetzung einen hohen Bekanntheitsgrad aufweisen, so dass die Melodie vielen Christen vertraut ist. Dies gilt m.E. auch für die vielen nichtchristlichen Studenten an Universitäten christlicher Prägung, die diese Lieder meist einmal in der Woche im Universitätsgottesdienst hören, dessen Besuch obligatorisch ist.

4. Unterrichtsvorschläge

Die Lobpreislieder von „Hillsong“ scheinen geeignet zu sein, denn sie liegen in deutscher und englischsprachiger Version vor. Zunächst sollen die Lerner anhand der deutschsprachigen Version versuchen, unbekanntem Wortschatz unter Rückgriff auf das Englische zu ermitteln. Zur Selbstkontrolle erhalten sie dann am Ende die Gelegenheit, ihre Ergebnisse anhand der englischsprachigen Originalversion des Liedes zu überprüfen. Da jedoch wie aufgezeigt der Rückgriff auf das Englische dem Großteil der Studenten nicht vertraut ist, sollten sie zunächst einmal in diese Methode eingeführt werden.

Zur Einführung der Lerner in den Nutzen der Heranziehung des Englischen soll das Lied „Ruft zu dem Herrn“ bzw. „Shout to the Lord“¹³ entsprechend didaktisiert werden. Zunächst wird den Lernern der Wortschatz der deutschsprachigen Version präsentiert. Dann wird den Lernern aufgezeigt, inwieweit ähnliche Wörter im Englischen bei der Ermittlung der Bedeutung des deutschen Wortschatzes helfen können, indem die englischen Wörter den jeweiligen deutschen Wörtern tabellarisch zugeordnet werden (Ermittelbarkeit). Zur Wahrung der Übersichtlichkeit sollen in der Gegenüberstellung hier nur Nomen Beachtung finden. Dabei sollen zur Fehlerprophylaxe auch die sogenannten „falschen Freunde“ nicht verschwiegen werden, denn es lässt sich nicht vermeiden, dass die Lerner auf solche „falschen Freunde“ des Englischen und Deutschen von selbst stoßen werden. Auf diese Gefahrenquelle soll im konkreten Text durch drei Ausrufezeichen hingewiesen werden. Der Vollständigkeit halber wird im Anschluss an die deutsche Version auch die Version des englischsprachigen Originals hinzugefügt.

Liedtext (deutsche Version)

Mein Jesus, mein Retter, keiner ist so wie du. Lobpreis sei dir jeden Tag mehr für deine große Liebe, Herr. Mein Tröster, mein Helfer, du bist mir Zuflucht und Kraft. Alles in mir beugt sich vor dir. Du bist hoch erhoben, Herr.

Ruft zu dem Herrn alle Enden der Welt. Ehre und Dank dem, der alles erhält. Himmel und Erde erhebt ihn und singt, wenn sein Name erklingt. Wir preisen dich, du hast Großes getan. Wir kommen vor dich und beten dich an. Dank sei dir, Herr, du bist unvergleichlich gut

Liedtext (englische Version)

My Jesus, my Saviour, Lord, there is none like you. All of my days I want to praise the wonders of your mighty love. My comfort, my shelter, tower of refuge and strength, let every breath, all that I am never cease to worship you.

Shout to the Lord all the earth, let us sing, power and majesty, praise to the King. Mountains bow down and the seas will roar at the sound of Your name. I sing for joy at the works of Your hands, forever I'll love You, forever I'll stand. Nothing compares to the promise I have in You.

¹³ aus: Feiert Jesus! 3 (Hänssler Verlag 2010), S. 19

deutsche Version	Rückgriff auf das Englische
Jesus	Jesus
Retter	rescuer
Lobpreis	praise
Tag	days
Liebe	love
Herr	---
Tröster	!!!to trust!!!
Helfer	---
Zuflucht	---
Kraft	---
Enden	end
Welt	world
Ehre	---
Dank	thanks
Himmel	---
Erde	earth
Name	name

Insgesamt zeigt es sich, dass von den insgesamt 17 Nomen des Liedtextes die Bedeutung von zehn Nomen unter Rückgriff auf das Englische ermittelt werden kann. In einem Fall besteht die Gefahr, dass es zu einem Vergleich mit einem falschen Freund kommen könnte.

Anzahl der Nomen	17
Ermittelbarkeit	10
potentielle Fehlerquelle (falscher Freund)	1
nicht zu ermitteln	6

Dieses Beispiel sollte den Studenten zunächst einmal präsentiert werden, damit sie ein Bewusstsein für den Nutzen des Rückgriffs auf das Englische im Wortschatzbereich entwickeln. Im nächsten Schritt sollten die Studenten dann selbst befähigt werden, diesen Rückgriff zu vollziehen. Zu diesem Zweck soll folgendes Arbeitsblatt bearbeitet werden:

Text	Koreanisch?	Englisch?	Koreanisch?
Herr			
Du			
Gott			
Ehre			
Allein			
Heilig			
Beuge			
Vater			
liebe			
Tür			
Leben			
Freue			
Geb			
Herz			
Lebe			
Atemzug			
Augenblick			
Leite			

Das Arbeitsblatt wird in vier Spalten aufgeteilt, wobei in der ersten Spalte Schlüsselwörter des Liedes erscheinen. Dann folgen drei weitere Spalten. In der zweiten Spalte sollen die Lerner die koreanische Benennung angeben. Gelingt ihnen das, dann haben sie das Ziel erreicht. Ein Rückgriff auf das Englische erübrigt sich und sollte dann auch nicht mehr durchgeführt werden. Denn Lerner könnten die Funktion des Rückgriffs auf das Englische falsch verstehen und zum Beweis ihrer Englischkenntnisse die englische Bezeichnung nennen, obwohl ihnen auch die koreanische bekannt ist. Nur wenn die Lerner die koreanische Benennung nicht kennen, sollen sie versuchen, über das Englische die Bedeutung zu ermitteln. Als Hilfestellung könnte den Lernern dann die englischsprachige Originalversion vorgelegt werden. Die ausschließliche Funktion des Englischen hier, erforderlichenfalls Brücken zum Deutschen zu schlagen, sollte den Lernern an dieser Stelle bewusst gemacht werden. Sollten die Lerner über die englische Bedeutung zur koreanischen kommen (4. Spalte), hätte das Englische als Brücke zwischen dem Koreanischen und dem Deutschen gedient. Zur Selbstkontrolle wird den Lernern dann am Ende das englischsprachige Original vorgelegt.

Vor dem Einsatz des Arbeitsblattes im Unterricht sollte eine Analyse des Wortschatzes auf Ähnlichkeiten durchgeführt werden, was im Folgenden geschieht:

Liedtext (deutsche Version)¹⁴

Herr, du bist mein Gott. Dich ehre ich. Du allein bist heilig. Ich beuge mich. Herr, du bist mein Vater. Dich liebe ich. Du, die Tür zum Leben – ich freue mich. Herr, ich geb dir mein Herz und alles, was ich bin. Ich lebe nur für dich, jeden Atemzug neu und in jedem Augenblick.

Liedtext (englische Fassung)

This is my desire, to honor You. Lord, with all my heart I worship You. All I have within me I give you praise. All that I adore is in You. Lord, I give You my heart. I give You my soul. I live for You alone. Every breath that I take, every moment I am awake. Lord, have Your way in me.

deutsche Version	Rückgriff auf das Englische
Herr	Lord
du	You
Gott	God
Ehre	---
allein	Alone
heilig	Holy
beuge	Bow
Vater	Father
liebe	Love
Tür	Door
Leben	Life
freue	---
geb	Give
Herz	Heart
lebe	Live
Atemzug	---
Augenblick	---
leite	Lead

¹⁴ aus: Feiert Jesus! 3 (Hänssler Verlag), S. 199

Es ergibt sich, dass von den 18 Schlüsselwörtern die Bedeutung von 14 Wörtern unter Rückgriff auf das Englische ermittelt werden kann, so dass ein Einsatz des Arbeitsblattes im Unterricht erfolgsversprechend sein dürfte.

Anzahl der Schlüsselwörter	18
Ermittelbarkeit	14
potentielle Fehlerquelle (falscher Freund)	0
nicht zu ermitteln	4

Die Lieder von „Hillsong“ sollen dabei nicht nur auf ihren Wortschatz untersucht, sondern auch gesungen werden. Dies sollte der Ausspracheschulung dienen. Denn zum einem singen koreanische Studenten sehr gern. In ihrer Freizeit treffen sie sich oftmals in sogenannten Singzimmern, den sogenannten „Noraebangs“ (노래방), ähnlich dem japanischen Karaoke. Studenten, die Kirchen besuchen, sind oft Mitglieder in Kirchenchören und unter der Woche gibt es in Seoul und anderen Städten zahlreiche Lobpreisveranstaltungen, die bei jungen Christen sehr beliebt sind. Da die meisten Studenten mit dem Englischen seit der Grundschule vertraut sind, können sie englischsprachige Lieder selbstbewusster vortragen als deutsche Lieder, deren Vortrag ihnen noch nicht so vertraut ist. Daher können sie Selbstvertrauen gewinnen, wenn sie die Lieder zunächst auf Englisch singen. Zu erwägen wäre auch, die Lerner den Text zunächst in koreanischer Übersetzung vortragen zu lassen, denn wie gesehen sind viele Lieder von „Hillsong“ auch ins Koreanische übersetzt worden. Nach der Analyse des Inhalts bietet es sich daher an, die Texte zumindest zunächst einmal auf Englisch singen zu lassen. Dabei wird den Lernern ein Video von „Hillsong“ vorgespielt, und im zweiten Durchgang singen die Studenten dann mit. Schließlich wird das Lied mit den Studenten auf Deutsch gesungen.

5. Fazit

Insgesamt hat es sich gezeigt, dass der Einsatz von „Hillsong“ im DaF-Unterricht sinnvoll ist. Es bietet sich an, entsprechend der Erkenntnisse der Tertiärsprachenforschung zur Ermittlung unbekannter deutschen Vokabulars die Studenten zum Rückgriff auf das Englische zu motivieren, wobei sich der Umstand als hilfreich erweist, dass die Lerner zur Selbstkontrolle auf den englischen Originaltext zurückgreifen können. Dabei sollten die Studenten mit der Funktion des Rückgriffs auf das Englische hinreichend vertraut gemacht werden. Zudem sollte der Einsatz von „Hillsong“ der Ausspracheschulung dienen.

Literaturangaben

An, S.-K. (1971) *Ch'oisin Togiro – Neue Deutsche Sprache*. Seoul: Moon Yea Lim.

Hänssler Verlag (o. V.) (2010) *Feiert Jesus! 3*. Holzgerlingen: Hänssler.

Hufeisen, B. (1991) *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Frankfurt: Peter Lang.

Kursiša, A./Neuner, G. (2006) *Deutsch ist easy*. Ismaning. Hueber.

Neuner, G./Hufeisen, B./Kursiša, A./Marx, N./Koithan, U./Erlenwein, S. (2009) *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Rohs, K. (2012) Tertiärsprachenforschung im Kontext des DaF-Unterrichts in Korea. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17, 1, 59-74.

[Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Rohs.pdf>]

Klassische Musik im DaF-Unterricht

ein Unterrichtsentwurf

Rudolf Weinmann

"Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen" – das wusste schon der Theaterdirektor in Goethes „Faust“. Dieses Motto lässt sich ohne Weiteres auf den DaF-Unterricht übertragen, wo es ja ganz wesentlich ist, an die Interessen der Lerner anzuknüpfen, um ihre Motivation zu wecken oder zu steigern. Und ganz besonders gilt es für den Bereich der Musik, bei dem die Unterschiede in den Neigungen vielleicht größer sind als anderswo. In diesem Sinne habe ich eine Unterrichtseinheit zum Thema „Klassik“ sowie eine zur „deutschen Popmusik“ entwickelt. Beide habe ich zusammen unter dem Oberbegriff „Musik“ im Kurs 비주얼독일어 (d.h. „Visuelles Deutsch“ oder „Deutsch in Bildern“) eingesetzt. Zielgruppe dieses Kurses sind die Studierenden des vierten Jahrgangs, durchschnittlich auf dem Niveau A2. Er zielt darauf ab, landeskundliche Inhalte an Hand der neuen Medien zu vermitteln; ich nutze ihn gerne für eher experimentelle Projekte. Dabei geht es mir v. A. auch darum, dass die Teilnehmer (TN) sich diese Inhalte selbst erarbeiten und ggf. präsentieren. Gleichzeitig werden damit diverse sprachliche Strukturen eingeübt.

Der Abschnitt „Klassische Musik“ war auf drei Unterrichtsstunden à 50 Minuten konzipiert. Als Einstieg veranstaltete ich ein Musik-Quiz. Zur Vorentlastung ordneten die TN den Namen einiger Musikinstrumente ihren Bildern sowie den entsprechenden Klangbeispielen zu (diese finden sich auf diversen einschlägigen Webseiten, etwa www.medienwerkstatt-online.de). Ferner erläuterte ich kurz die wesentlichen Musikepochen Barock, Wiener Klassik und Romantik; dabei konnte ich teilweise auf Vorwissen der TN zurückgreifen. Für das Quiz wählte ich drei in Bezug auf den Charakter, die Instrumentierung und die Epoche unterschiedliche Stücke aus: das bekannte „Halleluja“ von Händel, ein Klarinettenquintett von Mozart und die Polonaise „Adieux“ von Chopin. Dazu entwarf ich ein Arbeitsblatt, auf dem die Komponisten, die Epochen, die wichtigsten Instrumente bzw. die Besetzung und der jeweilige Titel der Werke in bunter Reihenfolge aufgeführt waren. Diese Angaben waren nun beim Anhören den einzelnen Stücken zuzuordnen.

Als Nächstes sollten die TN ihre subjektive Einschätzung äußern; hierzu stellte ich auf einem weiteren Arbeitsblatt eine Liste mit emotional besetzten Adjektiven wie „ernst, gefühlvoll, gewaltig, traurig“ usw. zusammen. Vor dem erneuten Anhören der Musikbeispiele klärten wir die Bedeutung dieser Charakterisierungen (die TN konnten selbst auch weitere Eigenschaften anführen). Danach entwickelte sich ein Gespräch über das jeweilige Lieblingsstück der TN und die Gründe für ihre Vorliebe.

Im Anschluss an das Quiz behandelten die TN einen Text über die Wiener Klassik (aus „Treffpunkt D-A-CH“, Landeskundeheft 2, Langenscheidt 2010). Hier sollten sie den Namen der Komponisten, deren Lebensdaten sowie ihre im Text erwähnten Werke in eine Tabelle eintragen. Die „Kaiserhymne“ von Joseph Haydn, die ja auch die Melodie für die deutsche Nationalhymne lieferte, spielte ich dazu (in der Fassung für Streichquartett) kurz auf CD ein. An dieser Stelle sprachen wir über das „Lied der Deutschen“; ich gab einige Hinweise zu seiner historischen Einordnung. Die ihm zu Grunde liegende Forderung nach Freiheit und Einheit erlaubte einen Bezug zur aktuellen Lage Koreas. Nach der inhaltlichen Klärung nutzte ich es gleich noch für eine Leseübung. Die im Lehrbuchtext ebenfalls erwähnte „Ode an die Freude“ griff ich mit einem Video der Deutschen Welle wieder auf. Es zeigt auf nicht ganz ernst gemeinte Weise, wie Beethoven dazu gelangte, Schillers Text für seine Neunte zu vertonen. Nach dem Ansehen benannten die TN die darin auftauchenden unhistorischen Details

wie eine E-Mail von Schiller an Beethoven oder die BILD-Schlagzeile „Wir sind Europahymne!“. Nach dieser Doppelstunde schrieben die TN als Hausaufgabe einen kurzen Essay zum Thema „Meine Lieblingsmusik“. In der folgenden Sitzung korrigierten wir die Texte gemeinsam; die TN recherchierten eine passende Illustration dazu im Internet und luden ihre Ausarbeitung auf das Kurs-Blog hoch. Sie bewiesen darin – erwartungsgemäß – einen individuellen Musikgeschmack. So favorisierte ein Student eine (koreanische) Rockband, konnte dagegen mit der „langweiligen“ Klassik nichts anfangen. Ein anderer mochte Balladen und störte sich wiederum an der „lauten“ Rockmusik. Die Aufgabe leitete ganz natürlich zum Unterrichtsabschnitt über die deutsche Popmusik über.

Zum Abschluss der Einheit „Klassik“ äußerten die TN ihre Meinung dazu. Nach ihrem wie nach meinem eigenen Eindruck verlief die Unterrichtseinheit durchaus erfolgreich; auch jene TN, die eine geringere Affinität zur klassischen Musik hatten, zeigten sich interessiert und arbeiteten konzentriert mit. Besonders das Musikquiz beschrieben die Studierenden als eine anregende Erfahrung.

„Das cis² ist zu hoch! Bitte fangen Sie noch einmal von vorne an.“

Fachsprache Musik als Vorbereitung für ein Musikstudium in Deutschland

Peter Gahn

Grundlagen

Deutschanfängern oder einer gemischten Gruppe von Anfängern bis Fortgeschrittenen Grundkenntnisse in der Fachsprache Musik zu vermitteln hat einen entscheidenden Vorteil: die Noten. Noten, die man an die Tafel schreibt, mitgebrachte Noten der Teilnehmer und Noten allseits bekannter Stücke. Abgesehen von den Sprachkenntnissen bilden die Teilnehmer eine äußerst homogene Gruppe. Alle lernen seit vielen Jahren intensiv Musik und bereiten sich auf ein Musikstudium an deutschsprachigen Universitäten vor. So sind mit Hilfe von Noten nach der Direktmethode schnell die ersten Benennungen geklärt. Aber schon die Frage „Welches c ist das?“ stürzt die Kursteilnehmer meist in völlige Verwirrung. Das Konzept der Oktavlagen („kleines c“, „c¹“ etc.) ist Ihnen in ihrer Sprache und Musikpraxis nicht bekannt. Eine Demonstration mit Hilfe der Noten eines virtuosen Stückes verschafft meist eine Idee davon, wie praktisch so eine präzise Bezeichnung im Instrumentalunterricht oder in der Probenarbeit sein kann und wird schnell verstanden. Den Abschluss des ersten Unterrichtsabschnitts bildet ein Notendiktat, gerne ein kleiner Ausschnitt eines Solostückes komplexerer neuer Musik, an Hand dessen alle Teilnehmer ihre gesammelten Kenntnisse überprüfen können.

Intervalle, Tonleitern, Akkorde und Harmonielehre

Sobald die Bezeichnungen für Intervalle, Tonleitern, Akkorde und Harmonielehre behandelt werden, stellt sich heraus, dass auf der einen Seite die Musiktheoriekenntnisse der Teilnehmer meist unzureichend sind – entweder sind im Studium erworbene Kenntnisse verschüttet oder

nie richtig verstanden oder in der Studienvorbereitung wurde sich ausschließlich auf das künstlerische Hauptfach konzentriert – auf der anderen Seite die Konzepte der Musiktheorie in anderen Ländern unterschiedlich sind. Das beginnt bei nie wirklich verstandenen einfachen Begriffen wie einer übermäßigen Sekunde, die keine Terz ist, bis hin zu Begriffen aus der Harmonielehre wie Nebendreiklängen, Doppeldominanten, Tonikagegenklang etc. die in der Regel völlig unbekannt sind. Die Harmonielehre wird nach zwei Konzepten unterrichtet, der Stufentheorie und der Funktionstheorie. Bekannt sind allenfalls Grundzüge der Stufentheorie, während in Deutschland die Funktionstheorie unterrichtet wird. Meiner Erfahrung nach spielen die Begriffe der Musiktheorie im Instrumental- oder Gesangsunterricht auch in Deutschland eine wesentliche größere Rolle. Es wird viel mehr erklärt, was, wie und wieso man etwas auf die eine oder andere Art spielen sollte, bzw. könnte. Im Unterricht Fachsprache Musik sorgen Klangbeispiele am Klavier und aus den mitgebrachten Noten der Teilnehmer immer wieder für Auflockerung und mit Praxisbezug für ein tieferes Verständnis aller Begriffe und Konzepte.

Instrumentalunterricht

Für Spaß und einen starken Willen sich sprachlich auszudrücken – auch bei eher zurückhaltenden Teilnehmern – sorgt die Simulation von Instrumentalunterricht. Falsch oder schlecht gespielte Musik sorgt für das große Bedürfnis, dies zu ändern, und die Notwendigkeit, dies auf Deutsch zu verbalisieren. Dafür sorgt der Kursleiter mit absichtlich extrem falsch gespielten Stellen von allseits bekannten Stücken. Diese werden spätestens nach der Frage, ob es so gut sei, korrigiert: Zu schnell, zu langsam, zu viel Pedal, zu laut, zu kurz etc. Durch das gezielte Nachfragen nach der genauen Stelle wird das vorher Gelernte wiederholt und das Grundvokabular für den Hauptfachunterricht und die Probenarbeit im Orchester oder in der Kammermusik gelernt: „Bitte fangen Sie noch einmal in Takt 32 an und spielen Sie etwas langsamer.“

Die Kritik an von Kursteilnehmer interpretierten Stücken ist nicht zu empfehlen, damit sich niemand entblößt. Und so schön falsch wie der Kursleiter wird zudem niemand spielen.

Formenlehre

Die Analyse des Sonatenhauptsatzes eines allseits bekannten Stückes klärt die wichtigsten Bezeichnungen der Formenlehre. Die Grundlagen sind häufig in der eigenen Sprache bekannt, so dass durch das Bezeichnen der einzelnen Abschnitte die Begriffe geklärt werden können. Dadurch können dann auch weitere Stellen wie die Überleitungen zwischen zwei Themen und vieles mehr erläutert werden. Kurze Einwürfe der Bezeichnungen in der Sprache der Kursteilnehmer können dabei helfen, in den Tiefen des Gedächtnisses verdrängtes Halbwissen her- vorzuholen und zu präzisieren.

Interpretationsvergleich

Den Abschluss eines Kurses bildet ein Interpretationsvergleich. Verschiedene Aufnahmen des vorher analysierten Stückes, gerne mitgebrachte Lieblingsaufnahmen der Teilnehmer, werden gemeinsam gehört und verglichen. Fast alle Teilnehmer haben eine äußerst klare Vorstellung einer richtigen Interpretation, zumindest deutliche Vorlieben und kritisieren davon abweichende Einspielungen, auch von berühmten Musikern. Sogar kleine technische Unsauberkeiten werden sehr schnell aufgezeigt. „Brendel spielt das c2 im Motiv im ersten Thema in der Exposition ein bisschen zu kurz“. Falls sich ausnahmsweise keine Diskussion zwischen den Kursteilnehmern ergeben sollte, wird der Kursleiter selbstverständlich eine Gegenposition einnehmen. Falls selbst eine Interpretation wie von Glenn Gould nicht hilft zu polarisieren, muss im äußersten Fall eine völlig abstruse Interpretation von Ausschnitten am Klavier selber gespielt werden. In der Diskussion werden sowohl Begriffe aus der Musiktheorie –

natürlich forciert durch den Kursleiter –, als auch die für den Hauptfachunterricht wichtigen Attribute für die instrumentale bzw. vokale Ausführung angewendet.

Aufbaukurse

Für die Weiterführung des Kurses oder einen folgenden Aufbaukurs werden verschieden besetzte Werke aus unterschiedlichen Epochen ausgewählt, die ebenso analysiert und in mehreren Interpretationen gehört und diskutiert werden. Die Auswahl von bei den Teilnehmern bekannten und beliebten Stücken vereinfacht das Verständnis und erhöht das Engagement. So werden nach und nach weitere Begriffe der allgemeinen Musiklehre und Musikgeschichte eingeführt und weitere Sprachfähigkeiten trainiert.

Simulation von Aufnahmeprüfungen

Während des Bereiches Harmonielehre kann man gut zur Belebung des Unterrichtes eine Unterrichtseinheit zur Aufnahmeprüfung im Hauptfach einschieben. Die Simulation dieser, mit einfachen Fragen zur Person und zum vorbereiteten Programm durch eine Prüfungskommission, gestellt von dem Kursleiter und den Teilnehmern, hilft, sich auf verschiedene Situationen vorzubereiten. Das Spielen der Stücke muss nur angedeutet werden, die Situation führt in der Regel auch so bei allen Teilnehmern zu großer Nervosität. Wiederholungen schaffen Sicherheit und Möglichkeiten auf Unvorhergesehenes und Unverstandenes zu reagieren.

Hilfreich ist es, wenn man unterschiedliche Gebräuche in den Prüfungen erklären kann, wie z.B., dass der Abbruch eines Stückes nur bedeutet, dass der Kommission alles klar ist und nicht, dass die Ausführung schlecht war.

Das Ziel

Das Ziel dieses Kurses ist die Fähigkeit, vor und nach der Aufnahmeprüfung dem instrumentalen oder vokalen Hauptfachunterricht, sowie Kammermusik- und Orchesterproben folgen zu können. Um Kompositionsunterricht verstehen oder musikwissenschaftliche Arbeiten lesen und verfassen zu können, ist ein hohes Sprachniveau nötig. Dies muss in gesonderten Kursen erworben werden.

Musik als Thema in DaF-Lehrwerken

Michael Menke

Lieder, Volkslieder, Popmusik oder klassische Kompositionen sind Bestandteil vieler DaF-Lehrwerke, zum einen, um den Inhalt einer Lektion zu ergänzen, zum anderen, um eine Art landeskundlichen Teil anzubieten. Die Art und der Einsatz von Musik hängen von verschiedenen Faktoren ab: Was ist das Thema der Lektion? Wie alt sind die anvisierten Lerner? Wie hoch ist das sprachliche Niveau der Lektion?

Über die Jahre hinweg betrachtet kann man in deutschen Lehrbüchern sehen, dass sich auch gesellschaftliche Gegebenheiten dort widerspiegeln. In den 70er und 80er Jahren finden sich oft kritische Lieder, in späteren Lehrwerken kommen eher die Texte gängiger Pop-Musik vor.

Je jünger die Lerner sind, umso häufiger wird Liedmaterial verwendet. Und man kann auch sagen, dass in koreanischen Büchern viel mehr gesungen wird als in deutschen (was sicherlich mit der *Norebang* = Karaoke-Kultur hierorts zu tun hat).

Musik in DaF-Lehrwerken sind nicht nur gehörte oder gesungen Lieder. Besonders in Lektionen der höheren Niveaustufen wird auch über Musik gesprochen, Gefühle, Emotionen, aber auch musikalische Fachausdrücke sind das Thema. Vielleicht ist den Verfassern bewusst, dass zumindest in Asien ein großer Teil der Deutschlerner Musikstudenten sind.

Erster musikalischer Einstieg ist gewöhnlich das ABC, das in vielen Lehrwerken als Lied oder Rap auftaucht. Ähnlich werden in einigen Lehrbüchern auch die Zahlen eingeführt.

A 3
1/18

Hören Sie das Alphabet-Lied und singen Sie mit.

A – Be – Ce – De –
 E – eF – Ge – Ha –
 I – Jot – Ka – Wunderbar! → eL – eM – eN – O – Pe – Qu –
 eR – eS – Te – U – Vau – We –
 iX- Ypsilon – Zet – Das ist nett.

aus „Tangram“ (Hueber)

7
1.12

a Das Alphabet. Hören Sie erst den Buchstaben-Rap und lesen Sie dann laut mit.

a A	b B	c C	d D	e E	f F	g G	h H	i I	j J	k K	l L	m M
n N	o O	p P	q Q	r R	s S	t T	u U	v V	w W	x X	y Y	z Z
ä Ä	ö Ö	ü Ü	ß SS									

Aus „Netzwerk“ (Langenscheidt)

Sind die Texte einfach und an den Lehrstoff angepasst, kann man schon in den Anfangslektionen Lieder einsetzen. Sind die Lieder für ältere Lerner nicht allzu kindisch, wird sogar Interesse am Inhalt geweckt. Außerdem sind viele deutschsprachige Volkslieder, manchmal auch Pop-Musik, bei den Lernern bereits bekannt.

Gerade der Inhalt von Lektionen im Niveau A1 ist kann eintönig sein. Wo im richtigen Leben stellt man sich sonst langatmig mit seinem Namen und seinem Herkunftsort vor. Ein witzig aufgemachtes Lied wie im folgenden Beispiel schafft da Abhilfe:

F



Der Ton macht die Musik

Der
"Tag, wie geht's"-Rap

1

Tag.
Guten Tag!
Wie geht's?
Wie geht es Ihnen?

Auch gut, danke. Danke, gut.
Auch gut, danke. Danke, gut.
Auch gut, danke. Danke, gut.
Na ja, es geht.

Tag?
Oh, „Tag“! Guten Tag!
Wie geht's? Wie geht's?
Ah ..., „Wie geht es Ihnen?“ –
Gut, danke, gut. Und Ihnen?
Wie geht es Ihnen?

Sehr gut?

2

Guten Tag!
Wie heißt du?
Wie ist Ihr Name?
Yota?

Ich heiße Miller.
Nein, Miller ist mein Name. Miller!
Nein, Miller ist mein Name. Miller!
Nein, Miller ist mein Name.
Genau!

Tag.
Heißt du?
Ah ..., ich heiße Yota.
Yota ist mein Name. Und Sie?
Wie heißen Sie?
Muller?
Meller?
Müller?
Miller?

3

Hallo!
Aus Australien.
Aus Australien! Und du?
Woher kommst denn du?
Japan?
Du kommst, du kommst ...

... aus Australien. – Du kommst,
du kommst ...

Hallo!
Woher kommst du?
Aus Aus... wie?
Ich?
Aus Japan.
Ja, Japan!
... aus Japan. – Du kommst,
du kommst ...



Hören und sprechen Sie mit der Kassette.

Wählen Sie eine Strophe oder den Refrain und üben Sie zu zweit.

ARBEITSBUCH
F1-F4

aus „Tangram“ (Hueber)

Lehrwerke, die auf jüngere Lerner zielen, verwenden oft selbstgemachte Lieder, um den Inhalt der Lektionen spielerisch zu vermitteln. Die Melodie hilft dabei, das gelernte Sprachmaterial besser zu behalten. So finden sich in dem Lehrwerk „Der grüne Max“ für jüngere Schüler nahezu in jeder Lektion Lieder.

Kleine Reime







Das Eislied

Robert mag so gerne Eis,
besonders heute, es ist heiß.
Er läuft zum Café an der Eck',
er kauft ein Eis und geht wieder weg.

Schlecken, lecken, das muss schmecken! (2x)

Alles kannst du haben, Erdbeer und Bananen,
Himbeer, Zitrone, Vanille, Schokolade,
Mango, Kiwi, Ananas, Apfel und Pistazie.

Rebecca mag so gerne Eis,
besonders heute, es ist heiß.
Sie läuft zum Café an der Eck',
sie kauft ein Eis und geht wieder weg.

Schlecken, lecken, das muss schmecken! (2x)

Alles kannst du haben, Erdbeer und Bananen,
Himbeer, Zitrone, Vanille, Schokolade,
Mango, Kiwi, Ananas, Apfel und Pistazie.

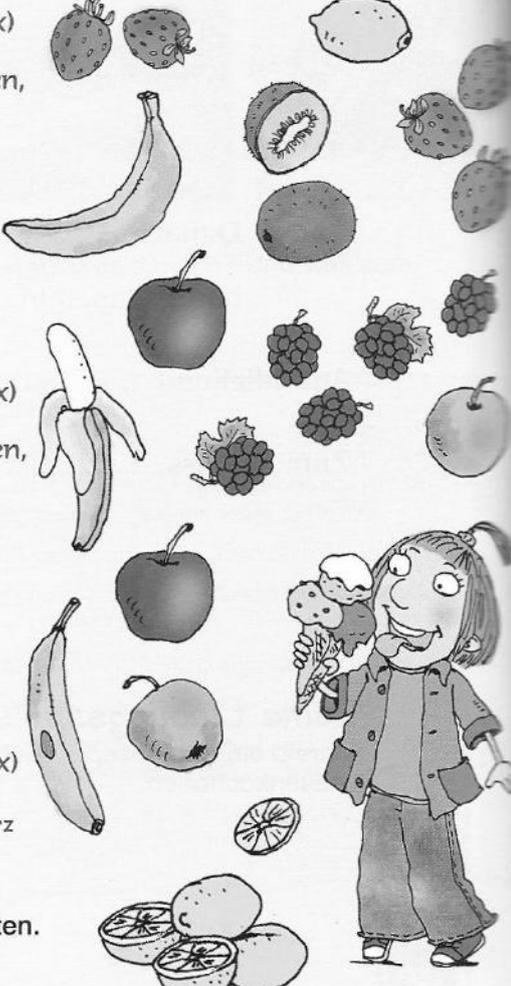
Ja, ich mag so gerne Eis,
besonders heute, es ist heiß.
Ich laufe zum Café an der Eck',
ich kaufe ein Eis und geh' wieder weg.

Schlecken, lecken, das muss schmecken! (2x)

Martina Schwarz

Sing das Lied und mach entsprechende Gesten.

Nehmt das Lied auf. Viel Spaß dabei!




aus „Der grüne Max“, Deutsch als Fremdsprache für die Primarstufe, Langenscheidt

In Korea ist eine Vielzahl von deutschen Volksliedern sehr bekannt, wenn auch in der Regel nur in Übersetzung. Diesen Umstand nutzen koreanische Lehrbücher und setzen gezielt diese Lieder ein. In dem Oberschulbuch „Hallo“ gibt es daneben aber auch viele andere Lieder, Popmusik oder bekannte ältere Stücke von deutschsprachigen Liedermachern, darunter z.B. „Gute Nacht Freunde“ von Reinhard Mey.

Grün, grün, grün sind alle meine Kleider

Grün, grün, grün sind al-le mei-ne Klei-der,
grün, grün, grün ist al-les, was ich hab.
Da-rum - lieb ich al-les, was so grün ist,
weil mein Schatz ein Jä-ger, Jä-ger ist.

*Weiß, weiß, weiß sind alle meine Kleider,
Weiß, weiß, weiß ist alles was ich hab.
Darum lieb ich alles, was so weiß ist,
Weil mein Schatz ein Bäcker, Bäcker ist.*

*Blau, blau, blau sind alle meine Kleider,
Blau, blau, blau ist alles, was ich hab.
Darum lieb ich alles, was so blau ist,
Weil mein Schatz ein Seemann, Seemann ist.*

*Schwarz, schwarz, schwarz sind alle meine Kleider,
Schwarz, schwarz, schwarz ist alles, was ich hab.
Darum lieb ich alles, was so schwarz ist,
Weil mein Schatz ein Schornsteinfeger ist.*

*Bunt, bunt, bunt sind alle meine Kleider,
Bunt, bunt, bunt ist alles, was ich hab.
Darum lieb ich alles, was so bunt ist,
Weil mein Schatz ein Maler, Maler ist.*

Volkslied aus Pommern, zu dem oft noch weitere Verse mit anderen Farben binzugefügt werden.

Kleider machen Leute

aus „Hallo“, Lehrbuch für koreanische Oberschulen

In den neueren deutschen DaF-Büchern setzt man weniger auf Volkslieder, dafür auf die Zugkraft von Pop- oder Rocktexten. Vielleicht stand da auch der Auslandserfolg von Popgruppen wie „Tokio Hotel“ Pate. War früher in einer Lektion über Kleidung und Farben das Volkslied „Grün, grün, grün sind alle meine Kleider“ Favorit, so gibt es in unserem Beispiel ein Lied von Drafi Deutscher „Welche Farbe hat die Welt“, auch nicht mehr ein ganz junger Jahrgang, aber vielleicht etwas zum Nachdenken.

Farben und Bedeutung interkulturell

a) Hören Sie und lesen Sie mit.

Welche Farbe hat die Welt?

Als ich klein war, ging ich zum Vater
mit dem Malbuch in der Hand und ich fragte:
Welche Farbe hat die Welt?

Welche Farbe hat die Welt?
Ist sie schwarz oder grün?
Ist sie blau oder gelb?
Ist sie rot wie die Rosen oder braun wie die Pferde,
oder ist sie so grau wie des Schäfers große Herde?

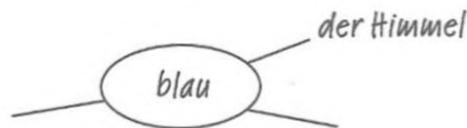
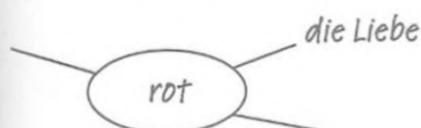
Grün sind die Bäume und die Gräser und das Laub.
Bäume tragen Früchte und vertilgen den Staub.
Blau ist das Meer, das die Sonne immer küsst,
blau ist der Himmel,
der dir zeigt, wie klein du bist.

Rot, das ist die Liebe, sie darf niemals vergeh'n,
wenn du erst einmal groß bist, wirst du das versteh'n.
Denn bist du ohne Liebe, dann fehlt dir auch das Glück,
wenn du sie später findest, denk an mein Wort zurück!

Welche Farbe hat die Welt ...

b) Welche Bedeutung haben die Farben im Lied?

c) Welche Assoziationen haben Sie?



aus „Studio 21“, Cornelsen

Auch die Auseinandersetzung mit und über Musik findet sich in einigen moderneren Lehrbüchern. Im Zusammenhang mit dem Themenbereich Hobby oder Interessen wird gelernt, wie man Gefühle und Empfindungen ausdrückt, welche Assoziationen man hat und wie man diese sprachlich zuordnen kann. Interessant ist hier das Nebeneinander von romantischem Kunstlied und einem neueren Text einer schweizerischen Rockgruppe.

Der Taucher

1 | | | | | |-------|----------|-------|-----------| | Hören | Sprechen | Lesen | Schreiben | |-------|----------|-------|-----------| Gespräch über Musik

- Welche Arten von Musik kennen Sie?
- Welche Musik hören Sie am liebsten?
- Sind Sie Fan eines bestimmten Musikers?

Ich würde nie in ein Rockkonzert gehen, da wird man ja taub. Ich mag lieber klassische Musik.

Ich höre gern die Popmusik aus meiner Heimat und manchmal Jazz.

P 2 | | | | | | |-------|----------|-------|-----------|---------| | Hören | Sprechen | Lesen | Schreiben | Prüfung | |-------|----------|-------|-----------|---------| Fan-Post für die Berner Rockgruppe Züri West

Lesen Sie den folgenden Text und entscheiden Sie, welches Wort (a, b oder c) in die Lücken 1–10 passt.

Liebi Lüüt,

seit ich im Ausland wohne, finde ich es noch viel schöner, **1** _____ ihr eure Lieder auf Berndeutsch singt! **2** _____ Musik ist wirklich ein Stück Heimat für mich. Übrigens habe ich hier im Fernsehen eine Sendung gesehen, **3** _____ man Züri West die beliebteste Rockgruppe der Schweizer genannt hat.

Letzte Woche bin ich **4** _____ Hause gefahren, um euer Konzert in Bern zu hören – und ihr **5** _____ echt toll. Nach dem Konzert habe ich versucht ein Autogramm zu bekommen. **6** _____ man hat mich nicht durchgelassen. Schade! Schließlich hatte ich Geburtstag und das Autogramm war me **7** _____ Wunsch. Jetzt schicke ich euch **8** _____ Konzertkarte. Ich würde mich **9** _____ freuen, wenn ihr alle **10** _____ unterschreibt und mir die Karte dann zurückschickt.

Viele Grübe und bis bald auf dem nächsten Konzert,

Rosi

- | | | | | |
|--|---|---------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|
| 1. a) wann
b) ob
c) dass | 2. a) Eure
b) Euer
c) Ihre | 3. a) in dem
b) in der
c) darin | 4. a) zu
b) nach
c) in | 5. a) waren
b) wart
c) war |
| 6. a) Leider
b) Trotzdem
c) Aber | 7. a) größtes
b) größten
c) größter | 8. a) meine
b) meinen
c) mein | 9. a) viel
b) ganz
c) sehr | 10. a) darauf
b) damit
c) dazu |

3 | | | | | |-------|----------|-------|-----------| | Hören | Sprechen | Lesen | Schreiben | |-------|----------|-------|-----------| Tauchen und fliegen

Ordnen Sie den beiden Verben die passenden Wörter zu. Vielleicht gibt es auch Wörter, die zu beiden passen. Ergänzen Sie eigene Assoziationen.

Geschwindigkeit sich treiben lassen untergehen frei Angst hoch oben
tief unten weit weg Sport tauchen der Schatten stumm (ab)stürzen ...



4

Hören Sprechen Lesen Schreiben

Hören Sie lieber Rockmusik oder lieber klassische Musik?

Wählen Sie bitte aus und bearbeiten Sie entweder Aufgabe 5 oder 6.

- A Ich interessiere mich mehr für „Taucher“, ein Lied der Berner Rockgruppe Züri West.
- B Ich interessiere mich mehr für „Die Forelle“, ein klassisches Lied von Franz Schubert.

5

Hören Sprechen Lesen Schreiben

„Taucher“ von Züri West



a) Bevor Sie das Lied hören: Sammeln Sie Vermutungen über den Inhalt des Liedes.

b) Hören Sie das Lied. Passt die Musik zu Ihren Vermutungen? Den Liedtext finden Sie im Übungsbuch.

c) Machen Sie eine Collage zur Musik: Sammeln Sie Bilder aus Zeitschriften und Prospekten, zeichnen und malen Sie Ihre Assoziationen.

6

Hören Sprechen Lesen Schreiben

„Die Forelle“ von Franz Schubert

a) In dem Lied beobachtet jemand eine Forelle, wie sie durch den Bach schwimmt. Hören Sie gut zu: Wie klingt die Musik in der ersten Strophe?

- fröhlich lebendig traurig dramatisch _____

b) Hören Sie die nächsten Strophen und achten Sie auf die Veränderungen in der Musik. Kreuzen Sie an, was die Musik Ihrer Meinung nach ausdrückt.

- 1. Die Forelle will nicht mehr weiterschwimmen, weil sie unglücklich ist. _____ r f
- 2. Die Forelle freut sich, weil sie andere Fische getroffen hat. _____ r f
- 3. Es passiert etwas für die Forelle sehr Gefährliches. _____ r f

c) Mithilfe der Textbausteine können Sie den Inhalt des Liedes erzählen.

der Erzähler:

am Bach stehen
die Forelle beobachten
erschrecken
nicht verhindern können,
dass

der Fischer:

am Ufer sitzen, lange
warten
keinen Fisch fangen
zornig werden
Wasser trüb machen

die Forelle:

im klaren Wasser
schwimmen
in Sicherheit sein
im trüben Wasser in
Gefahr kommen
gefangen werden

d) Sie können das Lied auch singen. Den Text finden Sie im Übungsbuch.

aus „Passwort Deutsch 3“, Klett

Im Beispiel unten soll der Lerner ein instrumentales Musikstück hören, ganz ohne Text, und dann versuchen zu beschreiben, welche Empfindungen oder Gedanken er dazu hat. Nicht die Wirkung eines Textes, sondern allein die Wirkung der Musik steht im Vordergrund.

12 Verwandelt

1 Musik im Ohr

Hören 4,34
Sprechen

Hören Sie einen Auszug aus „Le Sacre du Printemps“ von Igor Strawinsky. Versuchen Sie, die Wirkung der Musik auf Sie zu beschreiben. Tauschen Sie sich im Kurs aus.

energiegeladen sehr laut zu wenig rhythmisch (nicht) gut zum Tanzen
kraftvoll langweilig (zu) modern dissonant mitreißend (zu) altmodisch

2 Rhythm is it! – Ein Film über ein Tanzprojekt mit 250 Kindern und Jugendlichen

Lesen
Sprechen

a) Lesen Sie die folgende Filmkritik und überlegen Sie in Kleingruppen, welche Veränderung dieses Projekt bei den Jugendlichen hervorrufen haben könnte.
aus „Mittelpunkt“, Klett (Stufe C1)

Noch musikalischer wird es in dem folgenden Auszug:

3

Das Mozart Quartett Salzburg

A 7
Informationen sammeln und vergleichen

a) Mozart Quartett:
Wer ist das?
Was machen sie?
→ Ü 9

b) Das Mozart Quartett und die Young Gods.
Vergleichen Sie.
→ Ü 10



Das „Mozart Quartett Salzburg“ gibt es seit 1996. Die vier Musiker und Musikerinnen spielen Klassik. Links ist Werner Neugebauer. Er kommt aus Graz. Er spielt Violine. Daneben ist Claudia Hofert. Sie kommt aus Deutschland – aus Ahrensburg bei Hamburg. Sie spielt Viola. Nanni Zimmerebner kommt aus Österreich, aus Salzburg. Sie spielt Violine. Rechts ist Matthias Beckmann. Er spielt Violoncello. Er kommt aus Nürnberg. Die vier sind heute sehr bekannt: Sie treten im In- und Ausland auf. Sie spielen Stücke von Mozart, Schubert, Boccherini, ... Das Mozart Quartett unterstützt Schulen in Afrika: Die Initiative heißt „Mozart goes Africa“. Die Musiker spenden 5 Euro pro CD. Schüler und Schülerinnen in Afrika kaufen dann Bücher, Hefte und Bleistifte.

Musik, Musik, Musik

A 8
Über Musik sprechen
a) Ordnen Sie Dialoge und Bilder zu.

	Bild
Dialog 1	

b) Was sagen die Leute? Sammeln Sie.
→ Ü 11–12



- | | |
|---|---|
| <p>1 ● Hallo, Christian.
● Hallo, Viktoria, wie findest du das Konzert?
● Spitze, sehr gut! Die Musik ist super! Und du?
○ Ich finde es schlecht.
Der Sänger ist eine Katastrophe!
● Findest du? Welche Musik hörst du denn gerne?
○ Ich mag Jazz. Und du?
● Ich mag lieber Rock.
○ ...</p> | <p>2 ● Wie finden Sie das Violinkonzert?
○ Nicht schlecht. Und Sie?
● Das Konzert – schön!
Die Solistin – einfach toll!
○ Wie heißt sie?
● Ich weiß auch nicht.
○ Haben Sie ein Programm?
● Ja, hier.
○ ...</p> |
|---|---|

A 9
a) Wie finden Sie die Musik?

	+	-
1		
2		

b) Fragen Sie im Kurs:
Wie finden Sie Musik
1, ...?

Gefallen ausdrücken

Magst du Volksmusik?	Nein, ich mag lieber Rock.
Mögen Sie Jazz?	Ja, ich mag Jazz.
Welche Musik hörst du gerne?	Klassik.
Welche Musik hören Sie nicht gerne?	Techno mag ich nicht.

Wie findest du das Konzert?	Spitze!
Wie finden Sie Mozart?	Sehr gut.

← Sehr schlecht. Schlecht. Nicht so gut. Nicht schlecht. Gut. Schön. Super! Spitze! Toll! →

aus „Optimal A1, Kursbuch“, Langenscheidt

Selbst im Grundstufenbereich gibt es Lektionen, die sich allgemein thematisch nur mit Musik beschäftigen. In unserem Beispiel wird ein Gesamtpaket angeboten, bestehend aus Musik-Vokabeln, Musikbeschreibung und der Biografie eines Musikers. Auch das Übungsbuch hat dazu Teile, in denen dieser ganz bestimmte Wortschatz und Dialoge dazu noch ausgebaut werden. Dabei handelt es sich nicht, wie man vermuten könnte, um Klassik, sondern um Pop-Musik.

Training

3

Texte verstehen: W-Fragen

Herbert Grönemeyer – Das Comeback

Nach einer langen Pause ist der Rocksänger Herbert Grönemeyer endlich wieder auf Tour. Er gibt im November Konzerte in Deutschland und in der Schweiz.



Grönemeyer geht mit seiner Platte „Mensch“ auf Tour. Er sagt: „Die Platte ist traurig, aber auch optimistisch“. Grönemeyer ist sehr bekannt, nicht nur in Deutschland: Mit elf Millionen Platten ist er ein Star. Er singt und spielt schon lange. 1991 gibt er ein Konzert in Berlin vor 100 000 Zuschauern und im Praterstadion in Wien sind es 50 000 Fans. 1994 dann die Sensation: Grönemeyer spielt als erster deutscher Musiker für „MTV unplugged“. Er singt auf Deutsch und auf Englisch. 1999 geht er mit der CD „Bleibt alles anders“ auf Tour. Es kommen 600 000 Leute zu den Konzerten. Herbert Grönemeyer lebt in Deutschland und England. Er spielt auch Theater und in Filmen, zum Beispiel im Film „Das Boot“. – Und jetzt das Comeback mit „Mensch“.

DISKOGRAPHIE

2002 Mensch
1998 Bleibt alles anders
1995 Grönemeyer live
1995 Unplugged Herbert
1993 Chaos
1990 Luxus
1984 Bochum
...

TOURDATEN

08.11. Friedrichshafen
10.11. Stuttgart
11.11. Nürnberg
12.11. Leipzig
14.11. Hannover
15.11. Köln
16.11. Köln
18.11. München
19.11. München
20.11. Zürich

Grönemeyer im Internet:

<http://www.groenemeyer.de/>

A 10

Suchen Sie

Antworten:

Wer, was, wann, wo?

Markieren Sie im Text und notieren Sie.

→ Ü 13 – 15



Wer? Person	Was? Handlung/ Zustand/Sache	Wann? Zeit	Wo? Ort
Grönemeyer Fans	ist auf Tour gibt Konzerte		

Zahlen und W-Fragen

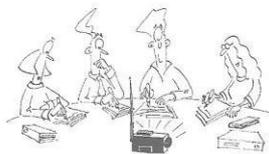
Wie viel?

Wie ist die Nummer?

Wo?

Wie lange?

Wann?



A 11

Wie viel, wann?

Notieren Sie Zahlen.



aus „Optimal A1, Kursbuch“, Langenscheidt

3

Wortschatz

Musik

Ü 16
Wie heißen die Instrumente? Ordnen Sie zu. Benutzen Sie ein Wörterbuch.

1. die Gitarre
2. das Klavier / das Piano
3. die Geige / die Violine
4. das Schlagzeug
5. der Bass
6. das Saxophon
7. die Trompete
8. ...



aus „Optimal A1, Arbeitsbuch“, Langenscheidt

Versuch über Heimat als Thema im DaF-Unterricht

Teil II: Die Thematisierung von Heimat in aktuellen DaF-Lehrwerken: Analyse und Kritik¹⁵

Marcus Stein

Wie im ersten Teil dieser Studie dargelegt, thematisiert das Reden von Heimat einerseits Erfahrungsbereiche aus einer Vielzahl von miteinander verschränkten Dimensionen. Gleichzeitig führt die Reflexion von Erfahrungen mit Heimat in lebensgeschichtliche Zusammenhänge zurück, in denen die Betroffenen erst wurden, was sie sind oder vielleicht auch schon nicht mehr (ganz) sind, zielt also in die tieflegendsten Schichten von Sein, Identität und Bewusstsein des Individuums. Sie appelliert damit unvermeidlich auch an urwüchsige Regungen, die sich dem reflexiven Bewusstsein fast zwangsläufig entziehen. In dieser Gleichzeitigkeit von komplexer Vielschichtigkeit, tiefster Verankerung und mangelnder Greifbarkeit liegt ein eigentümlicher, magischer Schleier, der den als Heimat vorgestellten Raum umgibt und für Beeinflussungen durch verschiedenste „heteronome“¹⁶ Auffüllungen des Heimatbegriffs anfällig machen kann. Vorformulierte Konkretisierungen des Heimatbegriffs, ob eher implizit tradiert oder explizit ausformuliert, mehr oder weniger ideologisiert und womöglich sogar aggressiv propagiert, haben deswegen vergleichsweise leichtes Spiel bei der schleichenden Okkupation des individuellen wie des kollektiven Bewusstseins, weil sie den menschlichen Bedürfnissen nach Sicherheit, Orientierung, Sinn, Vertrautheit, Erlebnisreichtum und Erlebensintensität Nahrung geben: Unschwer erliegt der Heimatbedürftige, und gar der Heimatlose, den Versprechungen auf Heimat, die ihm seine Mitwelt bietet. Und schwer erkennt er überdies die Beschränkungen und Einengungen, die ihm unbemerkt die Orientierung auf das auferlegen, was ihm derart als Heimat vorgestellt wird. Anders gesagt: Als Heimat Gedachtes und Besprochenes ist aus der Sicht der authentischen Erfahrungen des Einzelnen nicht selten von minderer Triftigkeit. Und wenn dem so ist, dann bedeutet die (Rück-)Wendung hin auf ein vermeintlich Heimatliches nichts anderes als einen Verlust an Autonomie, einen Verzicht auf Mündigkeit, Freiheit und Selbstbestimmung in der Gestaltung der eigenen Zukunft. Diese Einwände desavouieren selbstverständlich das Reden von und die Suche nach Heimat nicht grundsätzlich, sie warnen nur vor möglichen damit verbundenen und manchmal durchaus

¹⁵ Diese Studie war ursprünglich auf zwei Teile angelegt: Der im Heft 36 der *DaF-Szene Korea* abgedruckte erste Teil versuchte, den Begriff Heimat begriffskritisch aufzuarbeiten und damit die Voraussetzungen zu klären, von denen eine Behandlung des Themas Heimat im DaF-Unterricht auszugehen hat. Im vorliegenden zweiten Teil werden ausgehend von diesen Überlegungen zwei Lehrbuchlektionen als Beispiele für Didaktisierungen des Themas Heimat im DaF-Unterricht untersucht. Dabei werden neben kritischen Bewertungen auch verschiedentlich punktuelle Vorschläge für alternative Formen der Behandlung formuliert. Zunächst war geplant, auch ausführlichere Didaktisierungsalternativen in diesen Teil der Studie einzubringen. Die Darstellung, Untersuchung und kritische Bewertung der vorliegenden Didaktisierungsbeispiele hat sich jedoch als raumgreifender erwiesen als gedacht, so dass eigene Vorschläge zur Gestaltung einer Unterrichtseinheit nun in einem dritten und abschließenden Teil der Studie ausgeführt werden sollen, die in einer der nächsten Ausgaben der *DaF-Szene Korea* erscheinen werden.

¹⁶ Als *heteronom* bezeichne ich Interpretationsmuster, die den authentischen Erlebens- und Erfahrungsweisen des Individuums wesentlich *von außen angetragen* sind: kollektive Stereotypen und Fragmente von Alltagstheorien jeder Art, Ideologieversatzstücke, religiöse und politische Dogmen usw.

folgenschweren Irrtümern – sei es für den Einzelnen, sei es für gesellschaftliche und politische Entwicklungen¹⁷. Und sie begründen den Ruf nach großer Sorgfalt bei der Rekonstruktion von Konkretisierungen des Heimatbegriffs: Was dem Einzelnen – jenseits von leicht zur Hand befindlichen Interpretationsmustern – authentisch als Heimat gilt, daran kann eine Annäherung nur erreicht werden in wiederholter, selbstkritisch und in ernsthaftem Bemühen um Wahrhaftigkeit unternommener Selbstbefragung und unter systematischer Reflexion von lebensweltlich gegebenen Interpretationsangeboten. Und dabei ist nicht von vornherein auszuschließen, dass Heimat sich für den Einzelnen als etwas erweist, was lediglich noch brüchige und wenig direkte Verknüpfungen aufweist mit dem, was konventionell mit ihr in Verbindung gebracht wird: der biografischen Herkunft in Raum und Zeit (dem „Dort und Damals“), dem ... Schauplatz der Kindheit und Jugend, dem privaten Ort der Erinnerungen, dem von jeher Gegebenen und Vertrauten. Denn manchem wurden diese Lebenszusammenhänge früh zu eng, manch anderem entfremdeten sie sich erst später, da er in neue geriet: Biographien führen zur Aufschichtung immer neuer Erfahrungen und darin gewonnener Orientierungen, die zwar – ideal(isiert)erweise – eine sich aus der anderen ableiten bzw. eine auf der anderen ruhen. Dass die Sequenz der biografischen Erfahrungen in diesem Sinne als konsistente konstruiert wird, schließt aber nicht automatisch ein, dass ihre jeweiligen Pole, also biographisch frühe Erfahrungszustände und solche am aktuellen Extrem, tatsächlich noch miteinander vereinbar wären: Sie sind es in aller Regel nur partiell – und das Schwelgen in Heimatgefühlen, die Sehnsucht nach verlorener, aufgegebener oder versagter Heimat, all das muss unter den Verdacht gestellt werden, Symptom zu sein für: missglückte Abschiede aus dem Vergangenen und unvollständige Ankünfte im Gegenwärtigen – wie gerechtfertigt und unvermeidlich diese Stückwerkhaftigkeit der biografischen Bewegungen auch immer sein mag. Es gilt jedenfalls, genau diese Problematiken in den Diskurs über Heimat mit in den Blick zu nehmen und zu fragen, was das Heimatliche für den Einzelnen jeweils ausmacht und welche Einstellung zum Heimatlichen ihm jeweils gemäß ist, d. h. ihm – gleichzeitig durch gewonnene oder erhaltene Freiheit wie durch erlebtes Behaustsein – ein Maximum an Befried(ig)ung gewährt. Dabei kann es von Nutzen sein, auch eher an den Rändern des Heimatbegriffs zu verortende Konzepte mit einzubeziehen, wie sie sich in der Rede von einer „Wahlheimat“ oder gar in der Frage nach einem möglichen Plural des Wortes Heimat, also der Frage danach, ob Heimat immer nur die Eine sein kann, ausdrückt: Hier klingt an, dass Heimat dies gerade nicht sein muss: etwas einmal und für immer Zugewachsenes oder etwas nie Gewonnenes und damit für immer Unerreichbares oder aber etwas einmal Verlorenes und nur in derselben Konkretisierung wieder Zurückzuerlangendes. Wäre es so, hätte das für die Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten des Individuums desillusionierende und für das soziale und politische Geschehen durchaus bedrohliche Konsequenzen. Statt dessen kann und muss Heimat vielleicht sogar auch gedacht werden als etwas, was in freier Wahl des Einzelnen einerseits aufgebbar ist, andererseits aber auch neu angeeignet werden kann – mit oder ohne Aufgabe vormaliger Loyalitäten. Und in Übereinstimmung mit diesem letzten Gedanken würde Heimat auch als etwas Mehrfaches und Teilbares vorstellbar: Denn erstens muss geistige, sprachliche, geographische, menschlich-soziale, kulinarische usw. Heimat nicht in Einem zusammenfließen. Und zweitens sind vielleicht heute biographische Konstellationen nicht nur denkbar, sondern durchaus real, die weniger gekennzeichnet sind von einem Nacheinander verschiedener Residenzorte und Lebensmittelpunkte wie Geburtsort, Studienort, Ort(e) des beruflichen und/oder familiären Niedergelassenseins, Alterssitz: Mindestens auf größere Lebensabschnitte bezogen gleichzeitig an mehreren Orten zu Hause zu sein, ist heute kein undenkbarer Zustand mehr, da von einem dieser Orte zum anderen zu gelangen immer weniger Zeit und Aufwand

¹⁷ Ich verzichte im Folgenden – ohne ihre Bedeutung zu verkennen – auf eine systematische Auseinandersetzung mit der gesellschaftspolitischen Dimension des Heimatdiskurses, da im Mittelpunkt hier zu thematisierender didaktischer Fragestellungen zunächst v. a. die Perspektive des Individuums steht.

erfordert.¹⁸ Selbstverständlich gehört viel dazu, damit mehr als einer dieser Orte zu Heimat wird – meist gelingt es nicht einmal bei einem. Doch zumindest an in einem strengeren Sinne bikulturell Geprägten lässt sich sehen, dass Menschen nicht notwendig auf eine zentrale Loyalität fixiert sein müssen. Insofern begibt sich, wer sich von vornherein und ein für allemal bindet an die eine und einzigmögliche Heimat, die seine biografische Herkunft ihm einmal zugeteilt hat, großer Freiheitsspielräume, reicher Möglichkeiten der Selbstentfaltung und vielfältiger Optionen der Gestaltung eines selbstbestimmten Lebens.

So weit auszuholen scheint vonnöten, soll das thematische Potenzial von Begriffen der Tragweite des hier zur Rede stehenden – Heimat – wirklich ausgemessen und seine Implikationen für eine themenbezogene Didaktik adäquat bestimmt werden – gerade auch für den Fremdsprachenunterricht. Denn allzu oft beschäftigt sich die Fremdsprachendidaktik vor Allem mit technischen Fragen der Sprachvermittlung: Mehrheitlich ist davon die Rede, welche Fertigkeiten, Kompetenzen, sprachlichen Mittel usw. vermittelt werden sollen, auch von den Voraussetzungen, Bedingungen, Prozessen und Verläufen des Spracherwerbs, von Techniken und Strategien des Lernens und von geeigneten Methoden, die – all diese Faktoren berücksichtigend – erfolgreiches Lernen anzuregen, zu ermöglichen und zu fördern vermögen. Dass es ohne all dies nicht geht, daran besteht kein Zweifel. Wohl aber daran, ob dies ausreicht. Die mehr oder weniger ausgetretenen Pfade der landläufigen Praxis des Fremdsprachenunterrichts, wie sie von Lehrwerken nahegelegt, ja vorgezeichnet werden, sind oft allzu eng an den sprachbezogenen – mehr oder weniger durch landeskundliche Inhalte angereicherten – Lernzielen des Fremdsprachenunterrichts entlang geführt. Experimentierfreudige Praktiker machen immer wieder auch diese Erfahrung: dass, wann immer sie diese Pfade verlassen und einmal ernstlich zu den Inhalten kommen, um derentwillen die Befassung mit Sprache(n) ja zuallererst stattfindet, sie es plötzlich mit Lernern zu tun bekommen, die nicht nur aus existenzieller oder bildungstechnischer Notwendigkeit ihre Motivation zum Spracherwerb schöpfen, sondern ein vitales Interesse an diesen Inhalten fassen. Und die dann um des Redens willen, um sich besagte Inhalte zu erschließen, sie zu besprechen und sich mit ihnen denkend und diskutierend auseinanderzusetzen, auf unvergleichlich intensivere und zielstrebigere Weise sich der Sprache zuwenden, die die Mittel dafür bereitstellt. Didaktik – auch und gerade Fremdsprachendidaktik – sollte also durchaus reflektieren, welche Inhalte, in welcher Tiefe, Differenzierung und Sequenzierung, unter welchen Rahmenbedingungen, bezogen auf welche Adressaten, anhand welcher Materialien und mit welchen Zielen im Unterricht behandelt werden können. Nicht dass dies gar nicht geschähe. Doch zu prüfen, ob dies in ausreichendem Maße und in wünschenswerter Weise geschieht, ist sicher keine überflüssige Forderung. Denn dass in der Sprache Form und Inhalt – und hinzuzufügen wäre: auch das soziale Handeln auf sprachlicher Basis und mit sprachlichen Mitteln – eine Einheit bilden und keiner jener drei Aspekte ohne Verluste aus diesem Zusammenhang zu lösen ist, stellt zwar einen Topos der modernen Sprachtheorie dar. Dass dem in praktischen Kontexten, in denen Sprache thematisiert wird, keineswegs immer in adäquater Weise Genüge getan wird, steht auf einem anderen Blatt.

Der vorliegende Teil dieser Studie untersucht daher an zwei Beispielen, wie ein Thema, das existenzielle menschliche Grundanliegen und -bedürfnisse im Kern berührt, im Rahmen von methodisch-didaktischen Entwürfen aus DaF-Lehrwerken behandelt wird, und zwar v. A. im

¹⁸ „Zuhausesein“ und „Beheimatetsein“ können aber nicht o. W. ineingesetzt werden. Es gibt ernstzunehmende Argumente dafür, von Heimat ausschließlich im Hinblick auf einen exklusiven Lebensort zu sprechen, an den sich eine primäre, in dieser Form einzige, unwiederholbare und unersetzliche Erfahrungswelt bindet. Andere gute Gründe sprechen dann aber auch dafür, zumindest zu fragen, ob die oder der mit sich selbst, seiner Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Reinen Befindliche einer Besinnung auf solch einen Ort wirklich bedarf oder ob ihm nicht auch ein Zuhause durchaus alles bietet, auf was er als Mensch, der er ist, unvermeidlich angewiesen bleibt.

Hinblick auf die Entfaltung seiner inhaltlichen Potenziale: Welche das Thema betreffenden Sachverhalte ins Feld geführt, was für Fragen daran gestellt, welche Positionen vorgestellt und welche Denk-, Äußerungs-, Gesprächs- und Handlungsanlässe dazu ins Spiel gebracht werden. Dabei kann zwar auf keinen Fall Vollständigkeit der Themenbehandlung der Maßstab sein. Wohl aber Fragen nach der Triftigkeit der inhaltlichen Arbeit im Hinblick auf die elementare Signifikanz des Themas: Gelingt es, zur eigentlichen Sache zu kommen? Konkret: Dringt die didaktische Konzeption vor zum Kern dessen, worum es bei der Rede von Heimat geht? Zur wahren Dimension ebenso der Leiden, die deren Verlust bereitet, als auch des Glücks, das ihre Rückgewinnung manchem zu verheißen scheint? Zu Einsamkeit und Verlorenheit, in die der erlittene oder auch selbst (mit-)betriebene Verlust von Heimat die Betroffenen stürzt? Und zu den Mühen, Entbehrungen und Enttäuschungen ebenso wie zu den Verheißungen, Euphorien und Befriedigungen, die die Arbeit an der Gewinnung einer zweiten Heimat begleiten? Und wie wird schließlich der Tatsache Rechnung getragen, dass Heimat als schicksalhaft zugeteilte, den Einzelnen – im negativen wie im positiven Sinn – bindet und ihm Beschränkungen auferlegt, ihn womöglich über das erträgliche Maß hinaus einengt? Und dass er vielleicht deswegen nicht anders will und kann, als sich von ihr zu lösen, um das an Heimat, worauf er nicht verzichten kann, vielleicht an anderen Orten, jedenfalls woanders zu suchen? Und wie bzw. wieweit das gelingen kann und was einem dabei widerfährt? Wird der Heimatbegriff also auch rekonstruiert oder wenigstens als rekonstruierbar vorgeführt im Sinne eines offenen, zukunftsorientierten, dem Bedürfnis nach autonomer Lebensgestaltung entsprechenden Konzepts? Wird also die eigentliche menschliche Brisanz des Begriffs erfassbar? Oder geht die didaktische Konzeption über sie hinweg, an ihr vorbei? Darauf kommt es nämlich an, wenn man die proklamierte Einheit von Form, Inhalt und Handeln in der Sprache ernst nimmt: Damit Lernende sich Sprache zu eigen machen, müssen sie sich in ihr wiederfinden, und das heißt auch: in ihr nicht nur irgendwie, sondern authentisch handeln dürfen, ja dazu herausgefordert werden. Das kann nur gelingen, wo vorgedrungen wird zum Kern der Dinge, die „des Menschen“ sind. Alles andere ist, wenn überhaupt Reden und Handeln, dann solches nur unter Vorwand und zum Schein - was durchaus auch seinen Platz im Leben hat, und damit auch im Fremdsprachenunterricht. Aber wohlgemerkt: nur einen unter vielen anderen, und ganz sicher nicht den ersten.

Didaktische Konzeptionen für die Behandlung des Themas Heimat – zwei Beispiele

Unter den oben aufgeführten Gesichtspunkten sollen nun im Folgenden zwei Beispiele für Didaktisierungen des Themas Heimat im Detail untersucht werden. Das erste Beispiel stammt aus der ab dem Jahr 2003 im Hueber-Verlag erschienenen Grundstufen-Lehrwerkreihe *Schritte*, und zwar aus dem letzten Kapitel (*Zuhause in der Welt*) des erstmals 2006 herausgekommenen abschließenden Bands 6. Die Zielgruppe verfügt damit über deutsche Sprachkenntnisse auf dem Niveau der Prüfung *Zertifikat Deutsch B1* des Goethe-Instituts. Kenntnisse auf einem etwas höheren Niveau, nämlich etwa am Übergang zwischen Niveau B2.1 und Niveau B2.2 werden adressiert mit dem Kapitel *Heimat*, dem Anfangskapitel des zweiten, 2008 herausgekommenen Bandes der Mittelstufen-Lehrwerkreihe *Aspekte* aus dem Langenscheidt-Verlag. Die beiden Didaktisierungen sind mit nur geringem zeitlichem Abstand entstanden, die Zielgruppe bilden Lernende mit mittleren Sprachkenntnissen.

Beispiel (1): *Zuhause in der Welt* (Schritte 6, L. 14)

Die letzte Lektion des Lehrwerks *Schritte* (Band 6, Niveau B1/2) enthält einen eigenen Abschnitt zum Thema Heimat, eingebettet in eine mit dem Titel *Zuhause in der Welt* überschriebene Lektion. In einem weiteren Sinne kreist damit diese gesamte Lektion um das hier zur Diskussion stehende Thema. Den Einstieg in die Lektion - eine Spezialität der Lehrwerkreihe *Schritte* (einschließlich *Schritte international*, *Schritte plus*) - bildet eine sogenannte „Fotogeschichte“, eine Mischung aus Fotoroman und Hörspiel: Eine sich über je zwei Teilbän-

de der Lehrwerkreihe hinziehende Staffel von einzelnen kurzen, in sich geschlossenen Episoden, die durch ein konstantes Figurenensemble und eine konstante Verortung in Raum und Zeit zusammengehalten wird, jedoch keine im engeren Sinne fortlaufende Gesamtgeschichte bildet, so dass die einzelnen Folgen auch unabhängig voneinander einsetzbar sind. Die Fotohörsgeschichte dient wie immer auch in dieser Lektion zur „Einstimmung“ auf das Lektionsthema, zur ersten Vorstellung und Einbettung des sprachlichen Lernstoffs in einen narrativen Zusammenhang, also in eine – fiktive, aber alltagsnahe – konkrete Situation, die mehr oder weniger implizit auch landes- und kulturkundliche Inhalte mitliefert. Hier thematisiert sie in humorig-spaßhaftem Ton die Lebenssituation des Protagonisten, eines jungen, in München lebenden und arbeitenden indischen Immigranten, „zwischen den Kulturen“. Dabei werden Konstituenten stereotyper Bilder sowohl seiner Herkunft Indien (Taj Mahal, Turban, Raga-Musik) als auch seines jetzigen Zuhauses Bayern (Schloss Neuschwanstein, Jodeln, Filzhut mit Gamsbart, Lederhose, Dirndl) als „nationale“ (Lehrerhandbuch S. 14), zumindest im Fall Bayern aber eigentlich regionale Symbole, zitiert. Im Weiteren werden in der Lektion behandelt: Deutschland und seine Regionen (Abschnitt A, S. 70-71), europäische Länder und die Europäische Union (Abschnitt B, S. 72-73), regionale Kuriositäten (Abschnitt C, S. 74), eigene Heimatbegriffe der Lernenden (Abschnitt D, S. 75) und schließlich ein fiktionaler Ausblick auf eine transnationale (transeuropäische) Existenz in der Zukunft (Abschnitt E, S. 76). Neben eher informativen Abschnitten (Geographie und politische Gliederung Deutschlands, Fakten zum Kontinent Europa, Überblick zur Geschichte der Europäischen Union, Vor- und Nachteile der EU für persönliches und politisch-gesellschaftliches Leben) und unterhaltenden Anteilen (exotische Kuriositäten aus verschiedenen europäischen Ländern) werden also eine ganze Reihe von thematischen Feldern von hohem Potenzial zur Reflexion persönlicher Erfahrungen und Perspektiven von durchaus existenzieller Bedeutung berührt: Leben und Identität im Übergang zwischen Herkunft und aktuellem Zuhause, Erfahrungen mit dem Fremden, Bilder der Heimat/Heimatbegriffe; Globalisierung und persönliche Wünsche und Vorstellungen für die Zukunft. Doch entsteht schon auf den ersten Blick der Eindruck, dass die gesamte Lektion ein mehr oder weniger locker-unterhaltender, leicht unernsthafter Plauderton durchzieht, der mit Bedacht dazu verführt, Fragen von grundsätzlicher Bedeutung sowohl in gesellschaftlicher, historischer und politischer Hinsicht als auch im Hinblick auf persönliches Leben und Befinden ohne Zurückhaltung vor Stereotypen mit einer gewissen Nonchalance zu übergehen. Dieser Eindruck wird sich bei näherer Betrachtung der einzelnen Abschnitte im Detail erhärten.

Lektionseinstieg: die Fotohörsgeschichte

Zum Inhalt der diese Lektion einleitenden Folge: Der Protagonist Nasseer, ein junger indischer Immigrant sieht vor dem Schlafengehen einen Fernsehbericht über das "Interalpine Wettjodeln" am Schloss Neuschwanstein, bei dem alljährlich der beste Jodler zum Jodelkönig gekrönt wird. In der Nacht träumt er, der nun auf den Bildern in weißem Trachtenhemd und Leder-Latzhose zu sehen ist, dass seine im Dirndl auftretende etwa gleichaltrige Kollegin Maja ihn zum Jodelkönig krönt, indem sie ihm den bayerischen Trachten-Filzhut aufsetzt, um ihn dann zum Jodeln aufzufordern. Nasseer verweigert sich der Aufforderung durch Verweis auf seine ethnische Identität ("ich muss auch gar nicht jodeln"), die er betont, indem er den Filzhut mit einem Turban vertauscht. Das zugehörige Foto zeigt nun im Hintergrund statt des zuvor zu sehenden bayerischen Schlosses den Taj Mahal. Während Maja ihn weiter zum Jodeln drängt, wachsen aus dem Turban zwei Gamsbärte hervor, und da Maja ihn weiter bedrängt und schließlich gar anschnappt, beginnt Nasseer schließlich doch zu jodeln. In diesem Moment erwacht er aus seinem Traum. Das letzte Bild zeigt dann, wie er zum Spaß beim Rasieren den Rasierpinsel an den Kopf hält wie einen Gamsbartpinsel an einem bayerischen Trachtenfilzhut.

Schloss Neuschwanstein, Jodelgesang, Dirndl, Krachlederne, Gamsbärte auf Trachtenfilzhüten einerseits, Taj Mahal und Turban andererseits – dies alles soll die jeweils hier ins Spiel kommenden Kulturen repräsentieren. Tut es das? Für die deutsche Seite trifft auf jeden Fall der Ausdruck „nationale Symbole“ (Lehrerhandbuch S. 59) schon deswegen nicht zu, weil es sich allenfalls, wenn überhaupt um Symbole, dann um regionale handelt. Aber sind es Symbole? Insoweit als die große Mehrheit der Deutschen in ihnen einen Verweis auf Bayern findet, ja. Als „nationale Symbole“ – oder eben genauer: „regionale Symbole“ versteht man jedoch gemeinhin solche, in denen sich die betreffende Nation bzw. Region selbst repräsentiert. Dass das für Bayern und die Mehrheit seiner Mitbürger in diesen Fällen zutrifft, daran darf man zumindest zweifeln. (Dies gilt selbstverständlich genauso für Indien und den Taj Mahal und den Turban.) Beides sind eher hochstereotype und folklorisierende Motive, die über bestimmte Formen populärer Gebrauchsliteratur (Reiseführer, Werbung etc.) verbreitet werden. Was nun die Adressaten der Geschichte, die Deutschlernenden, angeht, muss man annehmen, dass vielen von ihnen diese „Symbole“ vollkommen fremd sind – nicht umsonst werden sie in der Lektion denn ja auch eigens erläutert (s. Lehrerhandbuch S. 58). Warum aber werden sie dann hier eingesetzt? Zumal sich ihre Verwendung kaum in ihrer landeskundlich eminenten Bedeutung rechtfertigt. Es bleibt eigentlich keine andere Erklärung als die, dass die Autoren versäumt haben, sich konsequent in die kulturspezifische Perspektive der Adressaten zu versetzen – und das wiegt schwer in einer Lehrbuchlektion, in der kulturelle Differenz und kulturspezifische Sichtweisen zumindest ein Nebenthema sind und in einer Zeit, in der interkulturelle Didaktik seit weit über einem Jahrzehnt aus der Fremdsprachenpädagogik nicht wegzudenken ist. So kommt es dazu, dass hier ein narrativer Zusammenhang präsentiert wird, der für alle, die mit dem deutschsprachigen Kulturraum eng vertraut sind, einen wohl völlig anderen, wenn auch nicht sehr tiefeschürfenden - Sinn enthält, als er es für Lernende haben kann, denen diese Vertrautheit fehlt und die daher den – wenn auch etwas aufgesetzten – Humor, der der Erzählung als Grundton unterlegt ist, nur schwer werden nachvollziehen können.

Doch zurück zur Handlung: In der Geschichte geht es also zunächst um einen Konflikt, dem alle ausgesetzt sind, die ihre Heimat verlassen, um in einer soziokulturell anders geprägten, fremdartigen Umgebung einen neuen Lebensmittelpunkt zu finden: die Identifikation mit Wert- und Handlungsorientierungen, aber auch mit Symbolen und Ausdrucksformen der Kultur des neuen Lebensumfelds fällt schwer, sei es dass diese schon auf den ersten Blick allzu merkwürdig, ja vielleicht abstoßend wirken (der entgeisterte Blick, mit dem Nasseer auf dem zugehörigen Foto zu dem Filzhut aufblickt, den Maja ihm gerade aufsetzen will, spricht Bände!), sei es dass sie bis dahin nie erworbene Fertigkeiten verlangen: „...ich kann doch gar nicht Jodeln!“, ist Nasseers erste Ausflucht, als Maja ihn in seinem Traum aus der Rolle des passiven Beobachters reißt und nötigt, sich – auch noch an prominenter Stelle – an einer kulturellen Praktik zu beteiligen, die er bis dahin mit einigem Befremden und nur aus der Distanz beobachtet hat, als ginge sie ihn weiter nichts an. Majas Enttäuschung und Unverständnis („Was! Du kannst nicht?“) lässt ihn noch einen Schritt weiter gehen, indem er nun seine angestammte kulturelle Identität als Inder durch den Austausch des Filzhuts mit einem Turban herauskehrt. Dass er nicht jodeln kann, also über die fraglichen Fertigkeiten nicht verfügt, die eine bestimmte kulturelle Praktik voraussetzt, legitimiert sich damit in der völligen Irrelevanz, die diese Technik für den kulturellen Zusammenhang hat, welchem er sich nun entschiedener zuordnet, als er das zuvor vielleicht getan hätte. Die Eindringlichkeit, mit der hier die Aufforderung zur aktiven Einlassung auf das ihm Fremde, vorgebracht wird, d. h. mit der die kulturelle Integration erzwungen werden soll, beantwortet der dermaßen Genötigte also mit einer Verweigerung: mit dem Rückzug auf eine Identität, die dem kulturellen Umfeld seiner Herkunft entspricht und die sich ihm in dieser Ausdrücklichkeit erst jetzt als die eigene anbietet und aufdrängt. Doch Maja insistiert: droht kokett mit Liebesentzug („Oh, Nasser, ich hatte geglaubt, du könntest es!“), redet ihm zu („Doch, du kannst es!“), steigert sich schließlich in

ein stürmisch-euphorisches Drängen („Du sollst jodeln!...Jodeln!!...Jodeln!!!“), mit dem sie erreicht, dass Nasseer aus seinem Turban Gamsbärte wachsen, so dass er sich geschlagen gibt (auf dem zugehörigen Foto formen sich seine Lippen bereits zum Jodelgesang) und von Maja dafür angeschmachtet wird („Du bist ja so männlich!“). Der Versuch, sich vor der Bedrohung durch Ansprüche ihm fremder Geltungszusammenhänge zu retten in den Kokon einer nicht unbedingt wirklich eigenen, aber in das ursprünglich vertraute Umfeld der Herkunftskultur gehörigen Identität, schlägt also fehl. Er scheitert an der Unfähigkeit zur Einsamkeit: Das Bedürfnis nach Interaktion mit der aktuellen sozialen Umwelt, Mensch zu sein unter Menschen, ist am Ende stärker als der Widerwille gegen die praktische Übernahme von aus der Eigenperspektive als lächerlich empfundenen Formen des Handelns. In der Einlassung auf die Fremde macht sich der Eingekehrte zunächst zum Narren vor sich selbst, indem er handelt „wie seine Umgebung“, und doch nicht eigentlich so. Denn wo die Heimischen Sinn finden, vermisst er ihn. Er treibt – mit seinen eigenen Augen betrachtet – nichts als blanken Unsinn, daher die die Geschichte abschließende Kasperei vor dem Spiegel. Doch die Übernahme der kulturellen Gesten geschieht um des sozialen Erfolgs willen: Maja himmelt – so der Traum – Nasseer am Ende an für diese Demonstration der – wenn auch erst nur äußerlichen – Einordnung in den fremden Rahmen. Dass er den Gamsbärten auf seinem Kopf zum Trotz bis zum Schluss den Turban nicht wieder gegen den Filzhut eintauscht – im Hintergrund tritt parallel dazu wieder ins Bild das Schloss Neuschwanstein, *neben* den Taj Mahal – ist Ausdruck der kulturellen Zwischenexistenz, die das Schicksal jedes Migrierenden bleiben.

Die dargestellte Geschichte ist, wie sich gezeigt hat, ganz offensichtlich reich an Referenzen auf bedeutsame und interessante wie problematische Aspekte des Lebens im Übergang zwischen Herkunftskultur und Residenzkultur: die latente Gewalt, die von Integrationsforderungen ausgehen kann, die Verweigerung von Integration durch die Betroffenen selbst und der Rückzug auf eine erst in der Konfrontation mit dem Fremden retrospektiv konstruierte „eigene“ Identität als Reaktion auf diese Nötigung, dann das grundmenschliche Bedürfnis nach sozialen Erlebnissen, nach Interaktion mit dem unmittelbaren Umfeld, das diesen Widerstand aufbrechen kann, auch der Hunger nach Sinn, mit dem der Migrierende zurückbleibt, wo er Integration vornehmlich spielt, indem er Gesten übernimmt, die ihm vorerst mehr oder weniger leer bleiben; schließlich die Scham, die er als einer empfindet, der notwendig den Narren gibt, beständig tuend, was ihm selbst (noch?) keinen rechten Sinn ergibt. Welches Kapital wird aus diesen vielfältigen Referenzen in der didaktischen Umsetzung geschlagen?

Didaktische Umsetzung der Fotohörgeschichte

Im entsprechenden Teil des Lehrerhandbuchs zum Kurs- und Arbeitsbuch werden relativ detaillierte methodisch-didaktische Anleitungen zur Arbeit mit der Fotohörgeschichte und den zugehörigen Aufgaben im Kursbuch gegeben. Danach soll von den Lernenden vor dem ersten Anhören der Fotohörgeschichte eine Reihe von Aufgaben bearbeitet werden, die den Zweck haben, die meisten der landeskundlichen Informationen zu vermitteln, die zum Verständnis der Geschichte notwendig sind: Den Lernenden wird in einem kurzen Audio-Ausschnitt ein Beispiel für Jodel-Gesang vorgestellt, ein Landkartenausschnitt zeigt Bayern, das als „größtes und südlichstes“ Bundesland charakterisiert wird, ähnlich werden bayerische bzw. indische Sehenswürdigkeiten eingeführt: das Schloss Neuschwanstein („sehr bekanntes und beliebtes Schloss in Bayern, erbaut vom „Märchen-König“ Ludwig II., 1868-86“), die Alpen („großes Gebirge in Mitteleuropa“) und der Taj Mahal („berühmte indische Grabesstätte, Mausoleum, 1630-1648“). Es wird empfohlen, im Unterrichtsgespräch mögliches Vorwissen der Lernenden bzw. eigene Erfahrungen im Zusammenhang mit diesen Sehenswürdigkeiten zu thematisieren. Anschließend werden auch die in der Geschichte als repräsentativ für die Kulturen Indiens bzw. Bayerns eingesetzten traditionellen Kleidungsstücke bzw. Accessoires (Turban, Dirndl-Kleid, Lederhose, Gamsbart) mit kurzen Erklärungen und Zeichnungen vorgestellt. In

einer weiteren Vorübung sollen die Lernenden sich Gedanken machen darüber, welche Szenen (Bilder) der Geschichte Traum bzw. Wirklichkeit repräsentieren. Weiter wird empfohlen, die Lernenden während des Hörens auf Details zum Jodelwettbewerb (Was ist ein Jodelkönig? Wo jodelt man?) achten zu lassen, nach dem evtl. mehrmaligen Hören soll die Geschichte dann aus Nasseers Perspektive kollaborativ wiedererzählt werden, indem jeder Lernende der Reihe nach einen Satz beiträgt. Die dazu vorgegebenen möglichen Stichwörter beziehen sich ausschließlich auf die reine Darstellung der äußeren Ereignisse, sie geben keinerlei Anstoß, Nasseers Innenleben mit zum Ausdruck zu bringen und so einen persönlichen Bezug zur Problematik herzustellen. Lediglich die abschließende Aufgabenstellung lädt – allerdings recht pauschal – zur Reflexion der dargestellten Identitätsproblematik ein: Gefragt wird zunächst etwas lapidar nach der „Bedeutung“ von „Bayern und Indien in Nasseers Traum“, dann danach wie und warum sich „die beiden ‚Heimaten‘ Nasseers“ vermischen, schließlich nach den Erfahrungen der Lernenden mit einem solchen Schwanken zwischen kulturellen Identitäten (Lehrerhandbuch, S. 58).

Dabei ist nicht leicht zu sehen, wie diese Fragen ein substanzielles Gespräch über Prozesse, Bedingungen und Erscheinungsformen von Phänomenen des Wandels persönlicher Identitäten und den damit verbundenen Erlebnissen in Gang bringen sollen: dazu erscheinen sie bei Weitem zu vage und zu allgemein: Während die Frage nach dem Wie der Vermischung wenig anders zu beantworten ist, als dass man das in der Geschichte bereits ausreichend deutlich gezeigte vermischte Auftreten der kulturellen Symbole noch einmal paraphrasiert, lassen sich zum Warum allenfalls Allgemeinplätze der folgenden Art formulieren: Weil Nasseer aus Indien kommt, weil er in der Kultur Indiens sozialisiert ist und dies seine Heimat ist, weil er nun aber in Bayern lebt und er sich (noch) nicht von seiner indischen kulturellen Identität gelöst hat und weil er in Bayern aber nur dann am sozialen Leben teilhaben kann, wenn er sich dortige kulturelle Orientierungen sukzessive zu eigen macht. Solche Antworten wären allenfalls für eine intellektuell eher anspruchslose Adressatenschaft von Erkenntnisgewinn. In der Regel wird man tiefer schürfen müssen.

Es zeigt sich also, dass die Didaktisierungsvorschläge das durchaus vorhandene thematische Potenzial der Geschichte kaum ausschöpfen, sie geben sich zufrieden mit der Erarbeitung einiger anekdotischer Fakten zur Landeskunde und weniger sehr einfacher, stereotyper Feststellungen zum Zustandekommen von Mischidentitäten. Ist mehr nicht beabsichtigt? Wenn nein, aus welchen Gründen nicht? Tatsächlich entsteht der Eindruck, dass eine ernsthaftere, differenzierte Auseinandersetzung mit der Frage, was Heimat bedeutet, was ihre Aufgabe und was der Versuch, an einem anderen Ort von anderer (nicht nur) kultureller Konstitution Fuß zu fassen, am Ende gar nicht intendiert ist. Denn – und damit komme ich zu einem bisher ausgesparten Punkt von dennoch ganz fundamentaler Bedeutung – tatsächlich lassen sich nämlich zwar die oben herausgearbeiteten Motive – Integrationsforderung als Nötigung, Verweigerung der Integration durch den zu Integrierenden, Ex-Post-Konstruktion einer kulturellen Herkunftsidentität, das Bedürfnis nach sozialer Teilhabe als Integrationsmotivation, der mangelnde Sinn übernommener kultureller Praktiken und Formen, der Migrant als Clownsfigur usw. – aus der Geschichte herauslesen, doch womöglich liest man damit mehr hinein, als in ihr stecken soll? Lässt sich wirklich von den zuweilen hoch gesteckten Hoffnungen, die sich mit dem Zug in eine neue Heimat verbinden können, die persönlichen Erschütterungen, Enttäuschungen und Verzweiflungen, die den mühsamen und oft leidvollen Prozess der Ablösung vom Heimatlichen und der wie auch immer unvollständigen Neubeheimatung begleiten, lässt sich von diesen aufwühlenden, die gesamte persönliche Existenz in Frage stellenden Erfahrungen tatsächlich handeln, indem man sich solcher Requisiten aus der Mottenkiste der Folklore bedient, wie sie sowohl die Praktik des Jodelns als auch solche Insignien bayerischer Volkstümlichkeit wie Lederhose, Dirndl und Gamsbärte darstellen? Und wird mit

der Wahl solch stereotyper „Symbole“ nicht von vornherein ein Rahmen gesetzt, der die Modalität der Erzählung als anspruchslos-unterhaltend festlegt und damit ein Hinweghuschen über die wahren Tiefen der Angelegenheit geradezu vorprogrammiert? Tatsächlich legt die gesamte Kontextualisierung des oben rekonstruierten Geschichtenkerns durch ein dichtes Netz von Zitaten stereotypster Klischees nahe, in der Geschichte wenig mehr zu suchen als eine oberflächlich-heitere, unterhaltsame Abhandlung des Themas. So ist es denn auch nicht verwunderlich, dass die Didaktisierung tatsächlich nicht den Versuch macht, etwas anderes aus der Geschichte herauszuholen als einige pauschale Wahrheiten, Topoi von geringem Überraschungswert. Fast fragt man sich, wie es geschehen konnte, dass sich in die Geschichte unter der Hand doch Motive eingeschlichen haben, die ernsthaftere Reflexionen anstoßen könnten. Vielleicht spricht es vor allem für das Gewicht des Themenkomplexes selbst, dass es allen Verflachungstendenzen noch Widerstand entgegensetzt.

Die weitere Themenbearbeitung im Lektionsverlauf

Im Weiteren werden in der Lektion behandelt: Deutschland und seine Regionen (Abschnitt A, S. 70-71), europäische Länder und die Europäische Union (Abschnitt B, S. 72-73), kuriose regionale Brauchtümer wie das Schweine-Festival von Trie-sur-Baise in Frankreich, die Pfeifsprache der Ureinwohner der spanischen Insel La Gomera u. ä. (Kurz-Lesetexte, Abschnitt C, S. 74), eigene Heimatbegriffe und Heimatgefühle der Lernenden (Abschnitt D, S. 75) und schließlich ein Ausblick auf eine mögliche transnationale/transkulturelle Existenz in der Zukunft (Abschnitt E, S. 76). Vieles davon birgt nur lockere Bezüge zum Thema Heimat, ich werde daher nicht auf alle Einzelheiten eingehen.

- Deutschland und seine Regionen

Zunächst schließt der Abschnitt A an die Fotohörgeschichte an, indem die dort jeweils für Indien bzw. für Deutschland stehenden Symbole zusammengestellt werden, um die Lernenden dann aufzufordern, aufgrund eigener Eindrücke und Erfahrungen ihre Assoziationen zu Deutschland zeichnerisch oder sprachlich darzustellen und auf einer Deutschlandkarte auch regional zu verorten, laut Lehrerhandbuch (S. 59) hauptsächlich, um zu illustrieren, "was alles zum nationalen Symbol werden kann". Aufgaben, die sich darauf richten würden zu hinterfragen, wie es zur Konstitution solcher Symbole kommt, wie sie auf Selbst- und Fremdbilder wirken, in welchem Verhältnis sie zur praktischen Lebenswirklichkeit einer Region stehen und wie insofern mit ihnen sinnvoll umzugehen ist, sucht man ebenso vergebens wie Anregungen zur Auseinandersetzung mit der Frage, wie sich die von den Lernenden aufgrund eigener konkreter Erfahrungen als Symbolkandidaten vorgeschlagenen Elemente zu denen verhalten, die ihnen aus ihren Herkunftsländern bezüglich Deutschland geläufig waren, in welchem Verhältnis also Fremdbilder aus der Distanz zu realen Erfahrungen stehen.

Ob es um konkrete Erfahrungen oder eher um vorgefasste Fremdbilder geht, bleibt auch in der folgenden Aufgabe unklar: Hier sollen zu verschiedenen Aspekten des Alltagslebens in Deutschland (Wetter, Ernährung, Gastfreundschaft, Familie, Pünktlichkeit, Wohnen, Verkehr, Tierliebe u. a.) Gedanken, Eindrücke, Erfahrungen usw. ausgetauscht werden. Bei Gruppen, die in Deutschland selbst lernen und die daher unmittelbar und kontinuierlich mit Erfahrungen in diesen Bereichen konfrontiert sind, kann zwar erwartet werden, dass auch ohne gezieltes Nachfragen überraschende ebenso wie verstörende und befremdende Differenzenerfahrungen thematisiert werden. In Gruppen, die fern von diesen Lebenszusammenhängen unterrichtet werden und in denen wahrscheinlich nur wenige Lernende über konkrete Erfahrungen mit dem Leben in einem deutschsprachigen Land bzw. in Deutschland selbst verfügen, kann auch wieder allenfalls mit der Reproduktion von mehr oder weniger klischeehaften Vorstellungen gerechnet werden. Hier würde z. B. eine Auseinandersetzung mit Berichten von Personen, die aus dem Ausland kommend sich für längere Zeit in Deutschland aufgehalten haben, er-

tragreicher sein. Allerdings käme es dann bei der Auswahl entsprechender Texte darauf an, darauf zu achten, dass sie nicht nur authentisch sind und auf tatsächliche, konkrete Erlebnisse gründen statt Allgemeinplätze zu liefern, sondern dass sie auch über das Anekdotische hinausgehen und – im Zweifelsfall auch emotional erschütternde, tiefgehendere Auseinandersetzungen mit der fremden Lebenswirklichkeit reflektieren, die zur Infragestellung von Wertvorstellungen und Identitätskonzepten führen, welche hinter den bisher vertrauten ebenso wie den neu erlebten Praktiken, Institutionen und Schemata der Deutung und des Handelns stehen, und die ganz allgemein die Frage nach Alternativen zu mitgebrachten und vorgefundenen Lebenskonzeptionen aufwerfen.

Im Weiteren (Abschnitte A4-A5) informiert nun ein kurzer Lesetext sehr grob über den relativen Bevölkerungsreichtum Deutschlands, dessen geografische Mittellage mit einer Vielzahl von Nachbarländern sowie dessen politische Gliederung in 16 Bundesländer, teils Stadtstaaten. Der Text ist im Stil einer verschriftlichten Anmoderation gehalten. Er ähnelt sehr stark solchen Texten, wie sie sich häufig sendungsbegleitend auf den Webseiten eines Rundfunksenders finden, und leitet kurze Hörtexte ein, in denen verschiedene Personen aus sechs verschiedenen Bundesländern in wenigen Sätzen ihre Region vorstellen. Dabei verbleibt auch hier das Thematisierte an der Oberfläche: es herrschen folklorisierende, Lokalkolorit und Ortsgemeinschaftlichkeit betonende, durchaus auch – aber immer nur positiv – wertende, gern auf Superlative abhebende Darstellungen von Sehens- und Bemerkenswertem und landschaftlich Schönem vor, die – fast überflüssig darauf noch hinzuweisen – wieder durchsetzt sind von Klischees: typische Reiseführerrhetorik, allerdings irreführenderweise verpackt als spontane, persönlich-authentische Stellungnahmen. Es mag durchaus in Ordnung sein, *auch* solche werbenden Darstellungen in eine Lektion zum Thema Heimat aufzunehmen – dann sollten sie aber im passenden Kontext erscheinen: in Form echter Reiseführer- oder Prospekttexte. Und sie sollten anderen Darstellungen gegenübergestellt werden, die, ob sachlich-informierend, schildernd oder subjektiv-wertend, ein anderes, authentischeres Bild von den betreffenden Regionen zeichnen.

Dies gilt ganz besonders, da nun in der letzten Aufgabe zu diesem Abschnitt die Lernenden aufgefordert werden, eigene Präsentationen ihrer Herkunftsregion bzw. ihres Herkunftslandes auszuarbeiten. Sollen wirklich die zuvor gehörten Darstellungen dafür zum Vorbild genommen werden? Dies ist jedenfalls, was unvermeidlich geschehen wird: Lernende sind auf solche Muster ja gerade angewiesen. Auch hier kann der Einwand nicht gelten gelassen werden, es könne ja auch ein Ziel sein, solche – eben werbenden Darstellungen – einzuüben: Diese Textsorte gehört weder zu dem, was Lernende auf dem Niveau B1 unbedingt – produktiv! – beherrschen sollten, noch dient ihre Einübung dem weit vordringlicheren Zweck der Reflexion der eigenen kulturellen Herkunft und ihrer Bedeutung für die Auseinandersetzung mit den kulturellen Prägungen der aktuellen Lebensumgebung.

- *Europa*

In der Didaktisierung der die Lektion einleitenden Fotohör Geschichte hatte sich bereits die Tendenz angedeutet, den Stoff durch Folklorisierung, Stereotypisierung und Humorisierung möglichst weitgehend seiner Substanz zu entkleiden, ihm jede Brisanz zu nehmen. Die dermaßen betriebene Verflachung setzt sich, wie zu sehen war, auch im ersten Hauptabschnitt der Lektion ungebrochen fort: Sowohl die präsentierten Materialien, Texte etc. als auch die beigegebenen Aufgabenstellungen laufen darauf hinaus, dass alle Aspekte des Themas, die zur Reflexion von tief in die Biographien der Betroffenen eingreifenden Erfahrungen Anlass geben könnten, systematisch übergangen und ausgeblendet werden. Ein kurzes Überfliegen der folgenden Lehrbuchabschnitte lässt rasch deutlich werden, dass auch hier – abgesehen von einigen Teilen, in denen es vornehmlich um die Präsentation von landeskundlichen Informati-

onen geht - Trivialia und Banalitäten das Bild beherrschen. Ich betrachte im Folgenden die Abschnitte B bis E der Lektion i. W. kursorisch und gehe nur auf einige besonders markante Beispiele ausführlicher ein, darunter insbesondere auf den Abschnitt D, der sich dem Kern des Themas Heimat widmet.

Abschnitt B beginnt mit einem Gespräch (Hörtext), in dem Nasseer von einer seiner Kundinnen zu seiner Herkunft befragt wird. In dem Gespräch wird deutlich, wie wenig die Kundin (stellvertretend für die Mehrheit der Deutschen) über Indien weiß. Solch eine für viele Migranten und Kurzzeitresidenten überraschende und durchaus häufig mit Unverständnis, Befremden, wenn nicht gar Gekränktheit aufgenommene, ja oft als überhebliche Einstellung vieler Deutscher interpretierte Unkenntnis des eigenen Herkunftslandes (nicht nur im Falle Indiens durchaus kein unbedeutendes Fleckchen Erde!) böte unbedingt Anlass zu Diskussion und Reflexion: Ist solche „Regiozentrik“ unvermeidlich, da es nicht möglich ist, die ganze Welt zu kennen? Wie verhält es sich umgekehrt: Ist das Wissen im eigenen Herkunftsland über Deutschland wirklich breiter und entspricht es den aktuellen Realitäten? Warum spielen bestimmte Regionen in bestimmten anderen eine größere Rolle in Bildung, Öffentlichkeit und aktueller Berichterstattung? Warum werden bestimmte Aspekte wahrgenommen, andere nicht? Hier schließt sich ein weites Feld von Fragestellungen an, die von den kognitiven Bedingungen und Möglichkeiten des Einzelnen über die Konstitution von Bildungskanons bis hin zur mediengesteuerten Konstruktion von öffentlichem Wissen und Bildern der Welt reicht. Dass es unmöglich ist, auf die meisten dieser Fragen an diesem Punkt einzugehen, sei nicht bestritten. Warum aber – da der Hörtext nun schon einmal an diesen für viele der Lernenden sicher sensiblen Punkt rührt – didaktisch in überhaupt keiner Weise darauf eingegangen wird, ist unverständlich.

In der anschließenden Übung sollen die Lernenden sich in Partnergesprächen über ihre persönlichen Beziehungen und Verbindungen zu anderen europäischen Ländern und über ihre diesbezüglichen Reisewünsche unterhalten. Danach werden in Gruppen Mind-Maps zum Thema Europa erstellt und betrachtet bzw. verglichen. Dabei geht es laut Lehrerhandbuch ausdrücklich nicht um die Erschließung und Aufarbeitung von Wissen, sondern um die Wünsche, Personen, Erfahrungen und Bilder, die jeder Lernende für sich mit Europa bzw. einzelnen europäischen Ländern und Regionen verbindet. Die Fragen und Vorgaben dazu verbleiben auch hier wieder sehr im Allgemeinen (Welche europäischen Länder würden Sie gerne kennen lernen? Warum?) oder thematisieren eher Oberflächlichkeiten: Landschaft (Flüsse, Meer, Gebirge) Sprachen (Französisch: „verstehe ich gut, ...“) Urlaubsaktivitäten (Ski fahren, Wandern, ...) und unter Politik bezeichnenderweise: „England Königin“. Im Lehrerhandbuch werden denn auch keine Anregungen dazu gegeben, wie über die auf den verschiedenen von mehreren Teilnehmergruppen erstellten Mind Maps ins Gespräch zu kommen wäre, statt dessen findet sich ein ausführlicher Hinweis mit methodischen Tipps zum Einsatz von Mind Maps als Instrumente des Wortschatzerwerbs – nur ein Beispiel für die Tendenz der DaF-Didaktik, zugunsten der Behandlung methodisch-formaler Fragen des Lehrens, inhaltliche Aspekte im Detail außer Acht zu lassen, ganz als seien diese für die Aneignung einer Fremdsprache bedeutungslos.

Mit Hilfe der nun folgenden Hörverstehensübung, in der ein Radioquiz zu Europa als Hörtext im Zentrum steht, werden einige grundlegende geographische Fakten zum Vergleich des europäischen Kontinents mit anderen Kontinenten thematisiert (Zahl der europäischen Staaten, Fläche des Kontinents, Einwohnerzahl, teils als Lese-, teils als Hörtext) ein weiterer Lesetext informiert über die wichtigsten Stationen der Entstehung der Europäischen Gemeinschaft vom Zweiten Weltkrieg bis zur Erweiterung auf 25 Mitglieder im Jahr 2004. Das Thema Europa wird schließlich abgerundet durch einen Hörtext, in dem Stellungnahmen von Jugendlichen

zum Thema Europäische Union und ihren Vor- und Nachteilen präsentiert werden. Hier werden – vielleicht nicht ganz unrealistisch – Aussagen von sehr unterschiedlicher Substanz präsentiert: Während eine Schülerin den friedensstiftenden Charakter der Europäischen Union betont, gehen andere v. a. auf praktische Bequemlichkeiten (gemeinsame Währung und Reisefreiheit) für die Einzelnen als Privatpersonen ein, ein Jugendlicher betont die größeren Möglichkeiten der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in der Kriminalitätsbekämpfung und bei der Schaffung von Arbeitsplätzen. Andererseits werden negativ vermerkt: die als überbordend empfundene Bürokratie der europäischen Institutionen mit den damit verbundenen Kosten, die Schwierigkeiten, zu gemeinsamen Entscheidungen zu kommen und der Autonomieverlust, der besonders kleinere Mitgliedsstaaten trifft.

Einige dieser Stellungnahmen rühren an Punkte, die eine vertiefte Betrachtung wert sind – es verwundert allerdings inzwischen nicht mehr, dass dazu keinerlei didaktische Anregungen erfolgen: Für eine anschließende Kleingruppendiskussion zu der Frage, welche persönlichen Vorteile die Einzelnen aus der Existenz der EU ziehen, wird als Beispiel für eine Stellungnahme lediglich die etwas spröde Aussage vorgegeben, dass durch die Regelungen der EU ein einjähriger Arbeitsaufenthalt zum Spracherwerb möglich wurde: Die enorme Erweiterung der Denk- und Handlungsperspektiven auch für das Individuum, die mit den innereuropäischen Freizügigkeitsregelungen geschaffen wurde, wird in dieser Aussage rein von ihrer technisch-instrumentellen Seite her beleuchtet, nach ihrer ideellen Dimension zu forschen, wird wenig angeregt. Damit verbleibt, was zum Thema Europa zur Sprache kommt, überwiegend auf der Ebene des Praktisch-Technischen oder es bewegt sich in abstrakten politischen Kategorien (Friede, Bürokratie, Autonomieverlust). Beides geht wenig „zu Herzen“, und da Lernende Menschen sind und als solche angesprochen werden wollen, sind Fragen nach der Attraktivität und damit auch Effektivität eines Unterrichts berechtigt, der darauf so wenig Rücksicht nimmt. Dabei böte gerade auch für das Thema Europa eine dezidierte Einbettung in den Zusammenhang der Heimatproblematik Möglichkeiten, es ins Anschauliche, sinnliche Erfahrbare, emotional Berührende und intellektuell Bewegende zu wenden. Da dies jedoch gar nicht versucht wird, erübrigt sich hier eine ausführlichere Betrachtung.

- *Regionale Kuriosa*

Auch der folgende Abschnitt kann schnell überschlagen werden: Hier sollen fünf Kurzmeldungen über kuriose Bräuche und Veranstaltungen aus verschiedenen europäischen Ländern passende Schlagzeilen zugeordnet werden. Gegenstand der Meldungen sind: ein Schweine-Festival im französischen Trie-sur-Baise, ein Jodelkurs im Internet, das Tomatenfest im spanischen Buñol, die „Pfeifsprache“ der Ureinwohner der kanarischen Insel La Gomera sowie ein Hindernislauf in der ostfinnischen Stadt Sonkarjavi, bei dem die teilnehmenden Männer ihre Frauen auf dem Rücken tragen müssen, um dann als Siegerprämie das Körpergewicht der Frau mit Bier aufgewogen bekommen. Die Lernenden sollen anschließend eine der Meldungen anhand von Stichworten mündlich wiedergeben und zum Schluss über entsprechende Kuriositäten aus ihren Herkunftsländern berichten. Lokale Kuriositäten sind sicher – darüber klärt schon die Ethymologie des Begriffs auf – ein an sich durchaus attraktives Gesprächsthema, denn sie liefern nicht nur Grund zu Erstaunen und Überraschung darüber, dass die soziale Realität immer wieder noch Phänomene zu bieten hat, die die Grenzen landläufigen Vorstellungsvermögens überschreiten. Grenzüberschreitungen bilden darüber hinaus immer gute Anstöße zu Reflexionen über Grundfragen der menschlichen Existenz. Lokale Kuriositäten können schließlich auch zum Thema Heimat interessante Aspekte beisteuern: Immerhin spiegeln sich in ihnen in zugespitzter Form charakteristische Züge von Lebenszusammenhängen, die ihre jeweilige Einzigartigkeit in anschaulicher Weise versinnbildlichen. Doch wieder überlässt es die vorliegende Didaktisierung dem Zufall, ob die hinter den vordergründig bizarren Bräuchen liegenden Fragen von allgemeinerem Interesse zur Sprache kommen: So wird

eben nicht danach gefragt, was die Kunde von derart absonderlichen Praktiken bei Fremden bzw. bei den Lernenden auslöst – Unglaube? Befremden? Ablehnung? Belustigung? Neugier? Auch nicht danach, in welchem Verhältnis gewisse lokale Bräuche und ihr Anspruch auf Achtung als Kulturgut (Klitorisbeschneidung, Verschleierung, Beschneidung, Stierkampf) zu zunehmend universale Geltung erlangenden Werten (Menschen- und Persönlichkeitsrechte, Nachhaltigkeit, Tierschutz) stehen. Auch die Frage nach der Genese dieser Bräuche und ihrem Sinngehalt im Rahmen kultureller Zusammenhänge bleibt unerörtert, ganz zu schweigen von einer Reflexion ihrer zunehmenden Kommerzialisierung und Einbindung in Strategien des Nation- bzw. Regionbranding. Nachdem nun ohnehin über das ganze Kapitel hinweg eine Art und Weise der Bearbeitung von Inhalten vorherrscht, die von Oberflächlichkeit, Undifferenziertheit sowie, was Problem- und Konfliktpotenziale angeht, frappierender Unbekümmertheit ist, wird hier eine weitere Gelegenheit verschenkt, anhand eigentlich viel weiter weisender Ansätze, auf die eigentlich interessanten Aspekte zu kommen, die im Rahmen der Behandlung des Themas Heimat berührt werden könnten.

- *Zum Kern des Themas: Heimat*

Der nun folgende Abschnitt zielt direkt in den Kern des Themas Heimat – er ist auch eigens entsprechend betitelt. Der Heimatbegriff wird hier in einigen einzelnen Aspekten beleuchtet und es werden abgeleitete Heimatbegriffe („Heimatgefühl“) illustriert.

Dies geschieht in folgenden Schritten: Zunächst werden die Lernenden nach einer Definition des Begriffs Heimat und einer passenden Übersetzung in ihre jeweilige Muttersprache gefragt. Fraglich ist natürlich, ob Lernende auf diesem Niveau überhaupt mehr über den Begriff Heimat sagen können als das, was die jeweilige Wörterbuchübersetzung des deutschen Wortes in ihre Muttersprache hergibt: Lernende auf dieser Stufe werden also eher die entsprechenden korrespondierenden Begriffe aus ihrer Muttersprache zu charakterisieren versuchen. Diese sind zwar selbstverständlich auch von Interesse, nur sind es nicht „Bedeutungen des Wortes ‚Heimat‘“, wie sie in der Aufgabenstellung erfragt werden. Deren Reformulierung im entsprechenden Sinn erschien als Einstieg in die Behandlung des Heimatbegriffs nicht ohne Sinn.

Etwas mehr Bedenken bereitet die folgende Übung: Die Lernenden sollen sich mit geschlossenen Augen optische und akustische Eindrücke, Gerüche und Gefühle vergegenwärtigen, die sie mit ihrer Heimat verbinden, anschließend sollen sie noch eine Farbe nennen, die für sie symbolisch ihre Heimat vertreten kann. Worauf zielt solch eine Übung? Selbstverständlich sind visuelle, auditive, olfaktorische und affektive Erinnerungen relevante Bestandteile konkreter Heimatbilder. Dass sie mit Hilfe solcher, aus dem Dunstkreis esoterischer Lehren entlehnten (auto-)suggestiven Verfahren verfügbar werden, ist aber bestenfalls eine naive Annahme: Viel eher werden die vermeintlich bestehenden Konjunktionen zwischen bestimmten Sinneseindrücken und tatsächlichen Erinnerungen durch diese Verfahren erst konstruiert oder es wird einfach sinnlich vergegenwärtigt, was ohnehin schon erkannt oder problemlos durch einfaches Erinnern erkennbar wäre. Zur Aufdeckung verborgener Zusammenhänge führen solche Verfahren nicht: Der Blinde sieht auch mit geschlossenen Augen nicht und der Sehende nicht besser. Sehr wahrscheinlich kommt man zu brauchbaren Beschreibungen viel einfacher, indem man z. B. die Teilnehmer bittet, sich an eine typische Szene aus ihrer Heimat zu erinnern und diese in allen ihren Details zu beschreiben – angefangen von der landschaftlichen bzw. architektonischen Kulisse über anwesende Personen und Tiere, hin zu Gegenständen, Geräuschen, Gerüchen, Gefühlen.

Die folgende Aufgabe scheint sich ein wenig mit der vorangegangenen zu überschneiden: Hier sollen zu Kategorien wie Essen, Familie, Landschaft, Freunde, Musik, Orte, Gerüche,

Sprache, Gefühl, Erinnerung, spezifisch mit dem Begriff der Heimat verbundene Beispiele bzw. Charakterisierungen gesucht und ausgetauscht werden. Dabei ist nicht ganz klar, worauf die Kategorie Erinnerung gemünzt ist: Beispiele für alle anderen Kategorien können immerhin auch Gegenstand von Erinnerungen sein. Gemeint sind vermutlich bestimmte erinnerbare konkrete *Situationen* und *Ereignisse*. Jedenfalls geht es hier darum, die Vielfalt und Dichte der wie in einem engmaschigen Gewebe miteinander verknüpften sinnlichen Eindrücke und Erfahrungen aus den unterschiedlichsten Dimensionen bewusst zu machen und auszubreiten, die erst einmal grundlegend sind für das, was Heimat dem Einzelnen bedeutet. Was aber fängt der Einzelne an damit? Wie hat er sich – oder wurde er – im Laufe seines bisherigen Lebens dazu gestellt und wie bezieht er sich heute darauf? Was verbindet oder trennt diesen als Heimat erinnerten Lebenszusammenhang mit seinem gegenwärtigen Leben? Bildet er weiter einen seiner virulenten Bezugspunkte, oder sogar seinen vorrangigen Fluchtpunkt? Wie und unter welchen Vorzeichen vollzog sich – gegebenenfalls – die zunehmende Herauslösung aus diesem Zusammenhang? Gab es Konflikte, Brüche? Blieb der Betroffene letztlich – und in welchem Ausmaß? – aktive und treibende Kraft bei diesem Prozess? Und was trieb ihn dazu, diesen Ort zu verlassen, der doch so oft als einer der Sicherheit und Geborgenheit beschrieben wird? Welche Perspektiven und Möglichkeiten bot ihm die Welt „da draußen“, dass er ihrer Attraktion nachgab? Oder war er einer, der das Verschwinden der Heimat – mit welcher Intensität, mit welchen Symptomen und Folgen – vor allem erlitt? Blieb dieser Heimatverlust dann – und in welchem Maße – eine offene Wunde seiner Biographie?

An alle diese Fragen, in denen doch zu allererst der Sinn einer Thematisierung von Heimatbegriffen Ausdruck findet, traut sich die didaktische Konzeption auch in diesem Kernstück der Lektion nicht heran: Die biographische Sprengkraft, die in der Vergegenwärtigung dessen liegen kann, was Heimat für den Einzelnen ist, kommt in keiner Weise zum Tragen – weder durch das Material, mit dem die Behandlung des Themas fortfährt, noch durch die Aufgabenstellungen, mit denen es erschlossen werden soll: „Wer weiß heute noch genau, wohin er gehört ...?“ Unter dieser Leitfrage werden die zwei nun folgenden Stellungnahmen von Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens zur persönlichen Bedeutung von Heimat für sie selbst eingeleitet (Kursbuch S. 75). Und in dieser – etwas tantenhaft-betulichen Manier werden aufkommende Fragen von Dringlichkeit von vornherein abgelenkt und ertränkt in einer Allerweltsformel von bemühter Beliebigkeit, die – immerhin auch – die tiefen Nöte und Ängste von Millionen von Flüchtlingen und Verjagten und die hohen Hoffnungen und Sehnsüchte von Abenteurern und Glücksjägern über den abstrakten Kamm unseres Zeitalters „von Mobilität und Emigration“ schert, denn dies ist das einzige Deutungsangebot, das den Lernenden nahegelegt wird, um die behauptete zunehmende Uneindeutigkeit des Heimatbegriffs zu erklären. Und mit einer weiteren „wichtigen“ Frage, nämlich der, ob Heimat „vielleicht kein Ort mehr, sondern nur noch ein Gefühl“ sei, kommen zwei Persönlichkeiten mit vielfach zitierten Äußerungen zu ihren Heimatvorstellungen zu Wort: Vural Öger, der bekannte türkischstämmige deutsche Unternehmer und Politiker und die populäre deutsche Schauspielerin Iris Berben (Kursbuch S. 75). Während Öger eindeutig Ort und Atmosphäre seiner Ankaraer Kindheit als Heimat nennt, bezeichnet Berben verschiedene, für sie signifikante Orte der Welt als gleichberechtigt nebeneinander stehende ‚Orte von Heimat‘. Dies sind – für sich genommen wie im Vergleich zueinander – sicher bedenkenswerte Positionen, doch bilden sie nur in wenig interessanter Weise Pole eines Spektrums von Möglichkeiten ab, nämlich allenfalls insofern, als in der Tat bei Öger – trotz einer wohl als geglückt zu bezeichnenden Migrationsbiographie – ungebrochene Verwurzelung im „Herkünftigen“ fortbesteht, bei Berben jedoch Heimat als ‚die Eine‘ nicht mehr empfunden wird und stattdessen die verschiedenen signifikanten Stätten, an denen sich ihr Leben wechselnd abspielt (München, Hamburg, Berlin, Israel, New York) gleichermaßen Heimatgefühle begründen. Soweit die Oberfläche. Doch fällt es nicht schwer, sich Beispiele für sehr viel kompliziertere und problembeladene Verhältnisse

vorzustellen – beide der sich Äußernden Personen artikulieren in keiner Form Konflikte, mit denen sie sich angesichts der Frage nach Heimat aktuell konfrontiert sehen oder jemals auseinandersetzen hatten. Und so wundert es nicht, dass sich die Aufgabenstellungen zu den beiden Texten in einigermaßen belanglosen Übungen erschöpfen, die wenig mehr leisten, als einen gewissen Grad der inhaltlichen Erschließung: Einerseits sollen die Lernenden danach suchen, auf welche der in der vorangehenden Aufgabe verwendeten Kategorien in den Texten Bezug genommen wird, weiterhin sollen die Lerner sich selbst einer der dargestellten scheinbar als prototypisch vorgestellten Haltungen zuordnen. Nur für den Fall, dass dies nicht bruchlos möglich ist – die Lernenden werden nicht angeregt, nach solchen Brüchen speziell zu forschen! – besteht die Chance, dass die Aspekte ins Spiel kommen, die den Kern der Heimatproblematik berühren. Ob unter diesen Umständen die letzte Aufgabe, eigene Texte zur Frage nach den persönlichen Ingredienzen des Heimatgefühls für eine „Kurszeitung“ zu verfassen, mehr ergibt als eine gemütvollte Besinnung auf illustre Erinnerungen, bleibt fraglich. Es geht hier denn auch nach Auskunft des Lehrerhandbuchs v. a. um „eine schöne Erinnerung an den fast beendeten Kurs“ (Lehrerhandbuch S. 64). Sollten wider Erwarten doch Beiträge von Substanz entstehen, dann wäre dafür allerdings ganz sicher eines nicht verantwortlich: die didaktische Konzeption des Lehrmaterials.

- *Die Welt als Heimat: Transnationale Zukunft?*

Die hier behandelte Lektion 14 (*Zuhause in der Welt*) aus dem Lehrbuch *Schritte 6* endet im Teil E mit einem Text, der einen Ausblick auf einen „Tag in der Zukunft“ gewährt, in der der gesamte Kontinent Europa zur Kulisse eines fiktiven Familien-Tagesablaufs wird: Zwischen Morgendämmerung und Nachtruhe bewegt sich die erzählende Familienmutter mehrfach hin und her über den gesamten europäischen Kontinent.

Die in dem Text dargestellte Vision soll von den Lernenden im Hinblick auf ihren (potenziellen) Realitätsgehalt und ihre Wünschbarkeit diskutiert werden. Im Lehrerhandbuch (S. 65) wird an dieser Stelle darauf verwiesen, wie anhand der zum Ausdruck gebrachten Präferenzen z. B. im Hinblick auf Anfahrtswege zwischen einzelnen Stationen kulturspezifisch unterschiedliche Zeitbegriffe ins Spiel kommen können. In der Tat *kann* auf der Basis des Textes eine ganze Reihe von interessanten und besprechenswerten Gesichtspunkten erörtert werden: von der ökologischen Nachhaltigkeit eines solchen Lebensstils über Zweifel am Gewinn, den die katalogmäßige Verfügbarkeit aller industriellen wie kulturellen Güter eines Kontinents bringt, bis zu Bedenken dazu, was eine solche Verfügbarkeit ebenso mit diesen Gütern wie mit ihren Konsumenten anstellt und ob durch sie elementare menschliche Bedürfnisse in irgendeiner Weise befriedigt werden. Zu wünschen bleibt allerdings auch hier, dass die Didaktik sich mehr einfallen ließe, um auf diese Fragen aufmerksam zu machen, sei es indem man Texte fände, die in weniger unbekümmerter Fröhlichkeit völlig undistanziert von der Veralltäglichen der Jet-Set-Existenz daherplappern und stattdessen einige Bruchstellen aufweisen würden, über die als Leser zu stolpern weniger vermeidlich wäre. Oder sei es dass dem Text andere Materialien zur Seite gestellt würden, die als Kommentare dazu lesbar wären und zwingendere Hinweise auf potenziellen Diskussionsstoff böten.

In der anschließenden Übung sammeln die Lernenden in Kleingruppen Beispiele für Gegenstände oder Gewohnheiten und Bräuche aus anderen Ländern, die bereits in ihr heutiges Leben Einzug gehalten haben. Damit steht den Hinweisen im Lehrerhandbuch (S. 65) zufolge der bereits erreichte Grad an Transnationalität bzw. Transkulturalität des gegenwärtigen Lebensalltags zur Debatte, u. a. natürlich auch die Frage, wie sehr die „fremde“ Herkunft dieser Elemente überhaupt bekannt, bewusst und erlebt wird. Nicht angedacht jedoch ist offenbar zu thematisieren, ob die zunehmende Transnationalität bzw. Transkulturalität in der Alltagswelt für die Frage nach Heimat Implikationen hat, und wenn ja, welche.

Eine letzte Aufgabe projiziert diese Frage der alltagsweltlichen Transnationalität bzw. Transkulturalität in die Zukunft: Die Lernenden sollen zunächst Länder nennen, in denen sie später gerne einmal – vorausgesetzt, das wäre möglich – *gleichzeitig* leben würden, weiterhin Sprachen, die sie gerne lernen würden, und schließlich auch Gegenstände/Produkte/Gewohnheiten aus anderen Ländern, die sie gerne übernehmen würden. Auch nach den jeweiligen Beweggründen wird gefragt. Abschließend formulieren die Lernenden - unter Zuhilfenahme vorgegebener Satzanfänge - ihre Wünsche für die nächsten zehn bis zwanzig Jahre ihres zukünftigen Lebens. Aufgaben, die dieser Art die Lernenden zur Artikulation von Wünschen, Hoffnungen, Zukunftsvisionen herausfordern, taugen in aller Regel außerordentlich gut dazu, authentische Kommunikation anzuregen, da sie nicht nur von jedem in einer der individuellen Persönlichkeit entsprechenden Weise aufgefasst und bearbeitet werden können: Sie geben Raum sowohl für streng planerisches Realdenken als auch für überbordendes Phantasieren, sei es eher romantisch-schwärmerisch ausgerichtet oder eher visionär-technisch inspiriert. Indem sie so potenziell auch ins Utopische verweisen, ist ihnen auch ein elementar emanzipatorisches Moment eigen: In der Projektion aufs Zukünftige tritt der Einzelne aus den Routinen, v. a. aber auch den Zwängen des realen Alltags heraus und vergewissert sich seiner selbst mehr als der, der er sein sollte, wollte und könnte, denn als der, der er ist und sein muss, aber vielleicht nicht zu sein bräuchte. Konterkariert wird im vorliegenden Lehrwerk dieses Potenzial jedoch auch hier womöglich wieder durch den Kontext, in den die Aufgabe eingebettet ist: Der Hauptlesetext, der diesen Abschnitt tonangebend einleitet, stimmt in seiner fröhlichen Gedankenlosigkeit (s. o.) gerade nicht ein auf ein – bei aller Lust am spielerisch-phantastischen Figurisieren – letztlich doch in Ernsthaftigkeit mündendes In-sich-Hineingehen und Über-sich-Hinaustreten zum Zwecke des Zu-sich-selbst-Kommens.

Insgesamt bietet also auch dieser letzte Abschnitt enttäuschend wenig Anreize, sich darüber klar zu werden, inwiefern man es bei all den angerissenen Aspekten mit „wichtigen“ Fragen (s. Kursbuch S. 75) zu tun hat: Der präsentierte Text bleibt vor Allem im Ton dezidiert an der Oberfläche und bietet kaum Kanten, an denen Leser sich stoßen müssten, um in eine substantielle Auseinandersetzung geführt zu werden. Die Aufgaben zielen in der Überzahl zu bloßem Sammeln und Zusammenstellen von Textinhalten, Fakten etc. Aufforderungen zu Bewertungen und Stellungnahmen zum Text treffen nicht den Kern der Problematik („Ist so eine Zukunftsvision realistisch?“) oder bleiben so vage („Würden Sie gern so leben?“), dass dieser kaum in den Blick gerät. Nur mit einigem Glück und geschickter und zielstrebigem Moderation durch den Kursleiter kommt so ein substantieller Diskurs in Gang. Eine durchdachte didaktische Lehrwerk-Konzeption könnte mehr leisten.

Ins Auge sticht übrigens auch, dass gerade in diesem letzten Abschnitt, der eigentlich am direktesten vom Lektionsthema „Zuhause in der Welt“ handelt, ein Fokus vorherrscht, der mehr den zweiten Teil, also „Welt“, in den Blick nimmt als das einleitende „Zuhause“. Das, obwohl letztlich für das Dasein der Menschen die entscheidendere Frage doch nicht sein kann, wie sehr dem Menschen die ganze Welt verfügbar ist, sondern ob die ganze Welt ihm Zuhause, gar Heimat sein kann. Um darüber ins Gespräch zu kommen, müsste aber erst einmal geklärt werden, was Heimat – jenseits von impressionistischen Aufzählungen von Gerüchen, Farben, Landschaften und anderen erinnerten Eindrücken, alltäglichen, Gewohnheiten, Praktiken und womöglich auch bizarren Bräuchen, Familien- und freundschaftlichen Banden – summa summarum *bedeutet*: Ankerpunkt der persönlichen Identität, Fundament des eigenen Seins in Raum und Zeit, Origo der Wahrnehmung von Welt, also etwas, was jeden Menschen zu dem macht, was er ist, etwas, ohne das seine Existenz, wenn nicht unmöglich wird, so zumindest in wesentlicher Weise unvollständig bleibt. Dass im untersuchten Lehrbuchbeispiel didaktisch gar nicht erst versucht wird, in solche Dimensionen der Sache vorzustoßen, bleibt sein größtes

Manko und der entscheidende Grund dafür, dass in praktisch allen Abschnitten, an der eigentlichen Substanz des Themas vorbeiverhandelt wird.

Dabei sind es – um eine Bilanz der bisherigen Betrachtungen zu ziehen – nicht so sehr die Einzel- und Unterthemen, in die der Gegenstand gegliedert wird. Viel eher schon sind es die Materialien, v. a. die Texte, die ausgewählt bzw. eigens erstellt wurden, um zu diesen Themen zu arbeiten: Die meisten von ihnen bleiben an der Oberfläche, indem sie wenig mehr als Banalitäten formulieren, aufgeworfenen Problemen mit stereotypen Stellungnahmen begegnen und erstaunlich häufig auf Kuriosa, folkloristische Details und Anekdotisches abheben und dabei einen bemüht humorvoll-unterhaltsamen Ton pflegen, der geeignet ist, jeder ernsthaften Auseinandersetzung mit den Gegenständen von vornherein aus dem Weg zu gehen. Die Texte lehnen sich formal denn auch an entsprechende Textsorten und Genres an: Werbetexte, Reiseführertexte, Quizsendungen, Talkshows, Texte aus Rundfunkprogrammzeitschriften, Internet-Begleittexte zu Unterhaltungssendungen und ähnliche Unterhaltungs- und Gebrauchstexte haben Modell gestanden für den weit überwiegenden Teil der Lehrbuchmaterialien.

Dass der gewöhnliche Alltag uns allerdings in der Tat v. A. mit solchen Texten konfrontiert und daher der Fremdsprachenunterricht nicht umhin kann, diese Realität auch abzubilden, müsste nicht verhindern, dass die didaktische Konzeption, in deren Zusammenhang solche Texte erscheinen, Verfahren findet, diese Charakteristika zu verdeutlichen und durch geeignete Frage- und Aufgabenstellungen sowie durch ergänzende und den notwendigen Kontrapunkt setzende Materialien die thematische Arbeit mit und zu solchen Trivialtexten in Sinnsphären jenseits des Banalen zu führen.

Ob derartige Unzulänglichkeiten ein Spezifikum ausschließlich dieses Lehrwerks bzw. der hier behandelten Lektion daraus darstellen, oder ob die Untersuchung eines anderen Beispiels aus einem anderen, nämlich dem Lehrwerk *Aspekte 2* vergleichbare Befunde ergibt, wird im Weiteren zu sehen sein.

Beispiel (2): *Heimat ist...* (Aspekte 2, L. 1)

Der zweite Band des insgesamt drei Bände umfassende Mittelstufenlehrwerks *Aspekte* beginnt mit einer Lektion direkt zum Thema ‚Heimat‘. Zunächst ein kurzer Überblick: Nach dem Vorbild vieler anderer DaF-Lehrbücher beginnt die Lektion mit einer reich bebilderten Einstiegsseite, anhand derer die Lernenden zum Nachdenken darüber angeregt werden sollen, was sie mit dem Begriff Heimat verbinden. Es schließen sich vier "Module" an, die jeweils unterschiedliche Facetten des Themas behandeln: In Modul 1 geht es um Emigranten aus Deutschland; Kernstück ist ein Lesetext, ein im Aufsatzstil gehaltener Selbstbericht einer nach Neuseeland ausgewanderten jungen Frau. Modul 2 thematisiert sprachlich-lexikalische „Migration“: Ein Stellenangebot, zwei Schilder an Geschäften und das Foto eines Informationsstands („Service Point“) der Deutschen Bundesbahn illustrieren Anglizismen im Deutschen, ein kurzer Zeitungsartikels über die Initiative "Ausgewanderte Wörter" des deutschen Sprachrats handelt andersherum von deutschen Lehnwörtern in anderen Sprachen. Interkulturelle Missverständnisse bilden das Thema des dritten Moduls. Einige Hörtexte mit kurzen Erzählungen verschiedener Personen von einschlägigen Erlebnissen und ein Lesetext, ein kurzer Artikel über kulturelle Unterschiede in Werten, Normen und Verhaltensmustern, bilden das Material dieses Moduls. Das letzte und längste Modul handelt schließlich von Migranten in Deutschland. Dabei geht es in einem Radiobeitrag um Probleme der Integration. Drei kurze biografische Steckbriefe von Einwanderern aus Togo, Kroatien und Indien stellen unterschiedlich gelungene Migrantenbiographien vor.

An die vier Module schließen sich an zunächst eine kurze biografische Darstellung („Porträt“) über den deutschen Filmregisseur türkischer Herkunft Fatih Akin, außerdem eine Kurzeinheit, die einen knapp 9-minütigen ZDF-Fernsehbericht über eine nach Spanien ausgewanderte deutsche Familie behandelt.

- *Einstieg ins Thema: Heimatbilder*

Zum „Auftakt“ soll (s. Lehrerhandreichungen S. 14f.) zunächst der Begriff Heimat geklärt und seine Vielschichtigkeit verdeutlicht werden. Für den Fall, dass ein gewisses Vorverständnis des Begriffs vorausgesetzt werden kann, wird für die genauere Klärung eine gemeinsame Erarbeitung durch die Erstellung eines Assoziogramms an der Tafel vorgeschlagen. Ist der Begriff nicht bekannt, soll der Kursleitende Gegenstände und Bilder von allem mitbringen, was ihm selbst Heimat bedeutet und diese beim gemeinsamen Betrachten erläutern. Geht man einmal davon aus, dass zwar emotionale Bindungen und Gefühle der Vertrautheit dieser Art jeder kennt, egal aus welcher kulturellen Umgebung er stammt, diese sich aber nicht unbedingt immer und überall in einem dem Begriff der Heimat äquivalenten Konzept bündeln, so erscheint der hier gewählte Zugang etwas sinnfälliger als der umgekehrte Weg, der im entsprechenden Abschnitt des oben behandelten Lehrwerks *Schritte 6* gegangen wird: Dass all diese verschiedenen Aspekte zusammengehören, wird hier am Beispiel des ausgebreiteten Materials unmittelbar einsichtig. Vorteilhaft ist auch, gerade am Kursbeginn, dass der Kursleiter durch die Preisgabe einigermaßen intimer Sachverhalte leichter die vertrauensvolle Atmosphäre herstellt, die für eine Behandlung substanzieller Aspekte des Themas Heimat unabdingbar ist. Dies erleichtert es den Lernenden, auch ihrerseits mit intimeren Gefühlen, Erinnerungen usw. nicht hinter dem Berg zu halten. Weniger plausibel ist die darauffolgende Aufgabe: Aus den auf der Einstiegsseite abgedruckten Fotos (die durch weitere ergänzt werden dürfen), sollen von den Lernern die ausgewählt werden, die für sie etwas mit Heimat zu tun haben. Wenn man berücksichtigt, dass der größte Teil der Bilder recht eindeutig auf Regionen im deutschsprachigen Raum verweist (grüne Kuhweide in den Alpen, Tasse Tee mit Kandiszucker; Fahrradtouristengruppe in einer norddeutschen Stadt; Lufthansa-Flugzeug im Landeanflug; kleines Schulkind mit Brezel vor einer Borte mit Brotlaibern usw.), fragt sich, wie beispielsweise ein Afrikaner, ein Südostasiater oder auch schon ein Lernender aus dem nahen oder mittleren Osten an diesen Beispielen Heimatgefühle nachempfinden kann. Wie bereits im oben behandelten Kapitel aus dem Lehrbuch *Schritte 6* wird auch hier eine einigermaßen erstaunliche kulturelle Befangenheit der Lehrwerkmacher deutlich: Wenn eine Manifestation kultureller Unterschiede irgendwo zu erwarten steht, dann doch am sichersten dort, wo es um symbolische Repräsentationen von Heimatgefühlen geht.

Auch die Anschlussaufgabe für die die Lernenden ihrerseits angeben sollen, was sie selbst fotografieren würden, „um Heimat darzustellen“, überzeugt nicht voll: Zumindest die Lernenden, die aus kulturell deutlich distanten Regionen stammen, werden es nicht unbedingt immer leicht haben, die Objekte selbst überhaupt verständlich zu kennzeichnen, um die es ihnen dabei gehen müsste, noch auf die Schnelle plausibel zu erläutern, warum diese derart signifikant für sie sind. Ob es geschickt ist, gleich an den Anfang der Einheit – und zu Beginn eines Kurses! – zumindest einige der Teilnehmenden zu konfrontieren mit einem Erlebnis der Unmöglichkeit zu verstehen und sich verständlich zu machen? Auch wenn solche Erfahrungen letztendlich nicht zu umgehen sind: Aus pädagogisch-didaktischer Perspektive scheint es einleuchtender, sie, wo immer möglich, auf einen weniger sensiblen Zeitpunkt zu verschieben. In jedem Fall überrascht, wie eindeutig und ausschließlich die gesamte Gestaltung der Einstiegsdoppelseite an Betrachter appelliert, denen der deutsche Sprachraum bereits einigermaßen vertraut ist – die Mehrheit der Lernenden aus europäischen Ländern mögen dazu ja vielleicht noch gehören, sicher aber nur wenige aus entfernteren Regionen, zumal wenn sie in ihrem Herkunftsland Deutsch lernen. Vielleicht wäre es also interessanter und instruktiver gewesen,

man hätte entweder verschiedene Personen aus mehreren und kulturell deutlich unterschiedenen kulturellen Sphären mit jeweils von ihnen ausgewählten „Heimatbildern“ gezeigt: So wäre nicht nur der Vielschichtigkeit der Vorstellungen von Heimat, sondern auch der kulturellen Vielfalt und Differenz Rechnung getragen worden. Oder man hätte – wie bei der vorgeschlagenen Präsentation von heimatvergegenwärtigenden Gegenständen durch den Kursleiter am Anfang der Einheit – auch hier das Bildmaterial auf eine oder mehrere konkrete Personen aus dem deutschsprachigen Raum bezogen und ihm einige erläuternde Worte zur Ergänzung und zum besseren Verständnis an die Seite gestellt.

In der nun folgenden Aufgabe wird – ganz ähnlich dem Vorgehen im Lehrwerk *Schritte* – nach verschiedenen Sinneseindrücken (Geräusche, Gerüche, Geschmäcker) und Gefühlen gefragt, die für die Lernenden mit der Vorstellung von Heimat verbunden sind. Dies ist folgerichtig, nachdem die visuelle Seite bereits ausführlich durch die Arbeit mit Fotos und Gegenständen behandelt wurde. (Anders als in *Schritte* wird hier aber vernünftigerweise das Schließen der Augen zwecks Vergegenwärtigung dieser Eindrücke nicht gefordert!). Dass – wie oben vorgeschlagen – die u. U. auch narrativ mitgeteilte Vergegenwärtigung konkreter Situationen bzw. Szenerien durchaus dabei helfen kann, bleibt selbstverständlich auch an dieser Stelle gültig.

Den Einführungsteil abschließend werden die Lernenden gefragt nach ihren Erfahrungen mit den Gefühlen von Heim- und Fernweh. Eine solch simple Gegenüberstellung zeugt von wenig sorgfältigem Umgang mit den Begriffen: Während „Heimweh“ im Kern – weit mehr als ein einfaches, authentisches Gefühl – eine potenziell bis in schwere psychische und physische Symptome hineinreichende oft als pathologisch betrachtete psychische Disposition kennzeichnet, wurde der Begriff „Fernweh“ in lediglich formaler Analogie dazu gebildet, um eine durchaus kontrollierbare und recht unbestimmte, auf keinen konkreten Gegenstand gerichtete Sehnsucht zu benennen: Vom Leiden an Heimweh zu reden, wäre nicht abwegig, an Fernweh zu „leiden“, könnte im Ernst niemand behaupten. Gerade von einem Fremdsprachenlehrwerk sollte eine gewisse Präzision in sprachlicher Hinsicht erwartet werden dürfen – das Mindeste wäre, den Begriff „Fernweh“ in dieser Gegenüberstellung zunächst in Anführungszeichen zu setzen. Umformuliert – denn um Heimweh im eigentlichen Sinn geht es wohl auch gar nicht – macht aber die Frage durchaus Sinn: Ob es den Einzelnen eher zurückzieht an den Ort seiner Herkunft, Kindheit usw. oder ob er eher fortstrebt, vielleicht noch besser gefragt: unter welchen Umständen er eher in die eine Richtung oder in die andere geneigt ist, bzw. bisher war, das sind thematisch hochrelevante Einstellungen, die zu den Grundkoordinaten der Welthaltung zählen, die jeder für sich in Übereinstimmung mit seinen Grunderfahrungen und Grundbedürfnissen einnimmt und entlang derer er sein Leben gestaltet. Dass darüber zu sprechen mit der Aufforderung „Erzählen Sie!“ ermuntert wird, ist dabei kein Detail: Das Erzählen (von Selbsterlebtem) lässt anders als argumentative Verfahren weniger Raum für retrospektiv vorgenommene Konstruktionen, da es an konkrete Ereignisse und ihre reale Abfolge gebunden ist. Identitätskonstitutive Erfahrungen aufzudecken, gelingt am ehesten im Erzählen.¹⁹

Die Behandlung des Heimatbegriffs geht hier in einer Hinsicht weiter als die oben besprochene im Lehrwerk *Schritte*: Immerhin wird mit dem Stichwort Fernweh, wenn auch nur vorsichtig, die Möglichkeit angesprochen, dass das Leben nicht notwendig und einzig auf den kardinalen Bezugspunkt seines Ursprungs, auf die Heimat, von der es seinen Ausgang genommen

¹⁹ Auf diesem Tatbestand gründet auch die Entwicklung des „narrativen Interviews“ als eines wichtigen Instruments der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung durch Fritz Schütze (s. u. a. Schütze 1976; 1983)

hat, zurückbezogen werden muss: Menschen finden Kraft, Sicherheit und Lebensmut nicht immer, nicht ausschließlich und bisweilen auch gar nicht in der Vergewisserung ihrer Bindung an den urgründig vertrauten Lebenszusammenhang der Herkunft, sondern gleichermaßen – und nicht so selten auch: mehr oder gar allein – in der Absetzung davon: Die Kehrseite der Geborgenheit heißt Gebundenheit. Und diese wäre nur dann keine Unfreiheit, wenn sie – und das wäre gerade im Fall der in der Heimat begründeten Bindungen nicht der Normalfall – selbst gewählt wäre. Man müsste also auf die Motive zu sprechen kommen für das, was ohnehin mit dem banalisierenden Begriff des Fernweh fast eher verdeckt als erhellt wird: den Drang *heraus aus* Bindungen und Zuschreibungen, die dem Einzelnen ohne Versehen zuge wachsenen sind und denen er *in* der Heimat nicht entkommt. Soweit dringt die Behandlung des Themas im Rahmen der vorliegenden didaktischen Konzeption vorerst genausowenig wie im Falle des Lehrwerks *Schritte*. Und auch das ist beiden Zugriffen gemeinsam: Dass es ihnen nicht gelingt, die demonstrierte Vielschichtigkeit des Heimatgefühls als das zu erkennen zu bringen, was sie wesentlich ist: Als dem Menschen in die tiefsten Schichten von Körper und Bewusstsein untilgbar eingeschriebenes dichtes Gewebe von Eindrücken, Erlebnissen, Erfahrungen: sinnlichen, kognitiven, kommunikativen, sozialen wie kulturellen.

Unterschiede zwischen den beiden behandelten Konzeptionen finden sich – wie sich bereits an diesem Punkt andeutet – in anderer Hinsicht: *Aspekte* bindet die thematischen Auseinandersetzung deutlich weniger an Stereotype und verzichtet auf die sich fast durch die gesamte Lektion im Lehrwerk *Schritte* ziehende humorige Geschwätzigkeit, die, statt den Problematiken auf den Grund zu gehen, sie ins Unterhaltsame verdreht.

- *Migration I: „Neue Heimat“*

Von „Fernweh“ war zuletzt schon im Einstieg die Rede gewesen, der Erfahrungsbericht einer Deutschen, die nach dem Verlust ihres Arbeitsplatzes und vielen vergeblichen Bemühungen um neue Arbeit in der Heimat schließlich in Neuseeland eine Stelle als Krankenschwester antritt und nun seit mehreren Jahren dort lebt, knüpft an dieses Motiv an. Titel („Mein Glück in der neuen Heimat“) und ein den Text illustrierendes Foto der Autorin, die in Sportbekleidung am sonnigen Sandstrand einer Meeresbucht in den auslaufenden Wellen wadet vermitteln eine positive Grundstimmung, die der Text i. W. auch bestätigt: Auch wenn eine Reihe von ernsten Schwierigkeiten und Problemen angesprochen werden, die die Autorin „Doris“ auf dem Weg vom deutschen Zuhause bis zum Aufbau einer Existenz im neuseeländischen Wellington zu meistern hatte: Der Wechsel ist geglückt, die Bilanz („ich habe es nicht bereut“) fällt zufriedenstellend aus.

Der Text wirkt im Großen und Ganzen authentisch, obwohl er das offenbar nicht ist: im Verzeichnis der Textquellen bleibt er unerwähnt. Er ähnelt in Ton und Diktion durchaus Berichten, wie manche sie verfassen und versenden, um ihre Freunde und Familienangehörigen an weniger alltäglichen Erfahrungen, gerade auch im Rahmen von längeren Reisen oder Auslandsaufenthalten teilhaben zu lassen. Typisch für solche Berichte ist, dass man von ihnen durchaus bis zu einem gewissen Grade ehrliche Auskunft erwartet, gerade auch die Erwähnung von Schwierigkeiten und negativen Erfahrungen. Auf der anderen Seite sollen diese nach Möglichkeit keinen Anlass zu ernsten Sorgen geben, ein positiver Grundton sollte überwiegen, Schwierigkeiten als gemeistert oder doch meisterbar dargestellt und der zurückgelassene Lebenszusammenhang, dem ja meist die Adressaten solcher Berichte angehören, sollte im Vergleich zum aktuellen nicht zu schlecht davonkommen. Es handelt sich also um eine Textsorte, die wesentlich geprägt ist von zwei latenten – gegenläufig wirkenden – Zugzwängen: Einerseits dem zur wahrhaftigen Schilderung von positiven wie negativen Erfahrungen: Zukünftige, möglicherweise eben auch dramatische Entwicklungen, sollten sich retrospektiv mit dem bis dato Berichteten in eine kohärente Verlaufslinie fügen lassen. Der normativen

Wahrhaftigkeitserwartung steht andererseits ein Zwang zur Entschärfung entgegen: Wucht und Bedrohlichkeit erschütternder Erfahrungen und Erlebnisse werden opportunerweise in abgemilderter Form präsentiert, der Berichtende wird so gut wie möglich gezeichnet als einer, der „alles im Griff“ hat. Im Ergebnis erfahren die Adressaten aus solchen Texten dann genau das nicht, was sie interessieren sollte, aber doch nicht ernsthaft erfahren wollen: Die eigentliche und ganze (subjektive) Wahrheit über das, was den Autor bewegt und umtreibt.

Dies trifft so recht genau auf den Erfahrungsbericht der Neu-Neuseeländerin Doris zu. Probleme werden benannt: Das Risiko, das sie mit dem Entschluss zum Umzug nach Neuseeland, dem Verlassen des Freundeskreises, der Aufgabe der Wohnung eingeht, die Unsicherheit, ja Angst, eine falsche Entscheidung getroffen zu haben, das Heimweh, die sprachliche Distanz. Doch überall bleibt das Bemühen um Abmilderung erkennbar: Die Bedenken werden durch Mut („ich habe es gewagt“) und Spontaneität („spontan nach Neuseeland gezogen“) überwunden, die anfängliche Nervosität erweist sich sogleich als gegenstandslos („Aber ich muss sagen, ich habe es nie bereut.“). Die Sprachprobleme bleiben ein bloßes Anfangsproblem, ja selbst das anfangs offenbar doch quälende Heimweh („...schickte meiner besten Freundin aus Heimweh jeden Tag mehrere E-Mails ins Büro“) wird bewältigt und reduziert sich schließlich auf eher Banales wie den ungebrochene Appetit auf deutsches Brot. Auch die Beschreibung der positiven Erfahrungen – im Titel ist immerhin noch von „Glück“ die Rede! – erfolgt in eher moderatem Ton: Die erfolgreiche Bewältigung eines vollkommenen Neubeginns verschafft „ein gutes Gefühl“, die Erfahrung des Lebens im Ausland „erweitert einfach den eigenen Horizont“, und gibt Gelegenheit, „über die eigene Kultur“ zu lernen, sich selbst kennen zu lernen, inzwischen ist auch ihr Englisch „richtig gut“ und Neuseeland gefällt ihr, da „das Leben hier lockerer“, „die Leute nicht immer so gestresst und viel freundlicher“ sind, so dass sie „schnell viele neue Freunde gefunden“ hat. Ins Schwärmen gerät sie nur, wo wenig Gefahr droht, dass Emotionen aus der Kontrolle laufen könnten: bei Wetter und Landschaft. „Einfach super“ lautet die entsprechende Qualifizierung. Summa summarum ist Doris denn auch mit ihrem derzeitigen Neuseeländer Leben „ziemlich zufrieden“.

Wie sinnvoll ist die Wahl eines solchen Textes, genauer: von Texten dieses Genres aus didaktischer Perspektive? Einen guten Grund gibt es sicher dafür, Fremdsprachenlernenden derartige Texte vorzustellen: Sie stellen eine im Alltag nicht ganz unbedeutende Textsorte dar, die sicher auch von fremdsprachenlernenden Nichtakademikern nicht nur rezeptiv beherrscht werden sollte. Bedenken stellen sich jedoch dann ein, wenn wesentliche Schritte der Themenentfaltung durch so einen Text geleistet werden sollen: Die beschriebenen Funktionen der Textsorte führen wie gezeigt zu inhaltlichen Aussparungen und Einebnungen gerade an den Punkten, an denen es thematisch erst spannend werden würde. Denn die Radikalität, die auch heute noch im Entschluss zur Emigration liegt, erweist sich gerade an der Extremität der Erfahrungen, an der Unerbittlichkeit der inneren Konflikte, an den emotionalen Abgründen und Aufschwüngen, die wohl immer noch jeder Emigrant durchlebt, bis er – im positiven Falle – eine Phase erreicht, in der seine Existenz in eine – meist schwer erkämpfte – ‚andere‘ Normalität mündet. Dies alles kommt – aus den genannten Gründen – in Texten des Genres ‚persönlicher Erfahrungsbericht an Familie und Freunde‘ nicht zur Sprache. Dass das so ist, kann für den, der solche Texte schreiben lernen soll, von Interesse sein, nicht aber für den, der über das Thema Heimat nachdenken, sich äußern und mit anderen austauschen will. Eine didaktische Konzeption, der es (auch) um die Inhalte zu tun ist, die Anlass zur Kommunikation, vielleicht sogar zum Erwerb gerade der Fremdsprache ist, um die es hier geht, müsste also einen derartigen Text in einen breiteren Kontext stellen: Erst die Konfrontation mit Materialien, die die wahren Höhen und Tiefen von Migrationsschicksalen zu Protokoll geben, führt thematisch weiter und dann auch vor Augen, was die Kennzeichen der besagten Textsorte sind und wie das Glätten der spitzen Ecken und scharfen Kanten sprachlich-textuell bewerkstelligt wird.

Ein weiteres, allerdings nicht unbedingt textsortenkonstitutives und daher bisher nicht genanntes, Merkmal des vorliegenden Textes, sicher aber auch einer großen Mehrheit anderer Texte dieser Textsorte, ist der extensive Rückgriff auf Topoi, Allerweltsformeln, wo es um die Darstellung persönlicher Erfahrungen geht – auch das ein probates, wenn auch nicht unerlässliches Mittel des Verdeckens von Problematischem, Konfliktgeladenem, Gefährlichem, allgemein gesagt: Extremem: Dass „man Zeit braucht“, bis man „sich ...eingelebt hat“, dass man „sich diese Zeit auch geben muss“ sind wahrhaft nichtssagende Allgemeinplätze: Was passiert in dieser Zeit konkret? Welche Zusammenhänge sind es konkret, in die ein Einleben erforderlich ist, wie verläuft dies? Und unter welchen Bedingungen erfolgreich? Wann kommt es zum Abschluss? Ähnliche Fragen könnte man stellen zu Formulierungen wie: „man lernt die Kultur eines anderen Landes kennen“ oder „[man] lernt auch viel über die eigene Kultur“, „dass man sich auch selber besser kennenlernt“ u. W. m. Sollte es, wo vom Thema Heimat und in diesem Zusammenhang von Migrationserfahrungen gehandelt wird, nicht gerade darum gehen, wer dabei was genau (über die fremde und über die eigene Kultur) lernt, inwiefern man sich selbst kennen lernt, wenn man mit dem Fremden konfrontiert ist usw.? Dies alles muss auch ein persönlicher Erfahrungsbericht an Freunde und Verwandte nicht unbedingt verschweigen – und es würde dem inhaltlichen Profil der Unterrichtseinheit gut getan haben, hätte sich ein Text gefunden, der diesbezüglich ein wenig beredter wäre.

Nun wird zwar im soweit betrachteten Modul 1 das Thema Auswanderung nicht weiter vertieft, doch der letzte Teil der Lektion, der in der Lehrbuchreihe Aspekte regelmäßig einen Film oder Filmausschnitt zur Grundlage hat, widmet sich ihm noch einmal: Anhand einer authentischen Fernseh-Dokumentation wird der Weg eines Elternpaares mittleren Alters verfolgt, das - aus Deutschland kommend – in einem spanischen Küstenort ansässig wird. Ich werde daher dort die Frage noch einmal aufgreifen, wie die Behandlung des thematischen Stoffes bezogen auf die gesamte Lektion zu beurteilen ist.

Zu besprechen bleibt aber zuvor noch ein Text, der nicht im Lehrbuch abgedruckt ist, sondern im Rahmen einer Übung nur im Arbeitsbuch (S. 8) auftaucht. Dies ist deswegen bedauerlich, weil laut Lehrerhandreichungen das Arbeitsbuch in erster Linie dem Zweck dient, „selbständiges Sprachtraining für die Lernenden“ (Lehrerhandreichungen S. 10) zu ermöglichen. Der dort zu findende Text wäre es allerdings durchaus wert, als Grundlage für das Unterrichtsgespräch herangezogen zu werden. Dies kann natürlich trotzdem geschehen, vorausgesetzt die Kursleitenden erkennen rechtzeitig die Qualitäten dieses an so wenig prominenter Stelle untergebrachten Textes. Es handelt sich um einen relativ kurzen, aber inhaltlich sehr konzentrierten Pressebericht über eine noch alleinstehende Ärztin mittleren Alters, die in jungen Jahren der Enge ihres Heimatorts, der südostniedersächsischen Kleinstadt Lengede, entflieht, um in Hamburg zunächst zu studieren und dann ein mondänes, an sozialen und kulturellen Aktivitäten reiches Großstadtleben zu genießen. Da sich der Vater, Arzt vom gleichen Fach, zur Ruhe setzt und gleichzeitig ihre langjährige Partnerschaft zu Ende gegangen ist, fasst sie nach langem Hin- und Herüberlegen den Entschluss, die väterliche Praxis zu übernehmen und in das ungeliebte Lengede zurückzukehren, das sie am Ende trotz gewisser Abstriche – gelegentliche Gefühle der Einsamkeit, ungestilltes Bedürfnis nach kulturellen Aktivitäten – vor allem wegen des stärkeren Erlebens von Vertrautheit, Sicherheit und Zugehörigkeit doch als ihre Heimat anzunehmen lernt. Auch wenn der Text nicht explizit die innere Empfindungswelt der Rückkehrerin ausleuchtet und ihre inneren Konflikte zwischen unerfüllten Bedürfnissen und Wohlgefühlen angesichts vorgefundener Geborgenheit nicht im Detail schildert, so werden diese doch in sachlich-präziser Weise benannt und auf den Punkt gebracht. Mehr als der Text mitteilt, lässt sich nur auf weit größerem Raum sagen. Dabei wird er durchaus konkret, wo es nötig und sinnvoll ist: der Bäcker, der sie bereits als Kind kannte, die Bekannten, die

sie beim Einkaufen trifft und mit denen jederzeit Gelegenheit zum Plaudern ist, stehen sowohl – so ambivalent sind eben Erfahrungen von Heimat tatsächlich – für die Enge der Kleinstadt als auch für die Vertrautheit, die Sicherheit gibt. Negative Erfahrungen und Erlebnisse werden nicht schöngeredet, sondern klar als solche gekennzeichnet (die Beziehung „scheitert“, Ausstellungsbesuche sind „nicht drin“, vor der Kleinstadt hat es ihr „gegraut“), innere Konflikte werden in ihrer Schärfe nicht übertüncht („nächtelang nicht geschlafen“). Widersprüche werden nicht vertuscht („die positiven Gefühle überwiegen“, „fühle mich hier insgesamt wohl, auch wenn...“). Und so erschließt dieser kurze und wenig spektakuläre Text doch ein überraschend breites Spektrum an Facetten des Begriffs Heimat: Die Enge, die – besonders für Jüngere – Heimat bedeuten kann, die Hindernisse, die sie – besonders Jüngeren – ihrer Flucht aus dieser Enge entgegensetzt, andererseits aber auch die Möglichkeiten der Selbstverwirklichung als Selbstfindung, als Zur-Ruhe-Kommen, die sie gleichzeitig – und vielleicht eher Älteren – erlaubt, die Sicherheit, Vertrautheit und Geborgenheit, die sie so oder so verspricht und die Einsamkeit, die sie dennoch bereithält. Dies ist ein deutlich komplexeres Begriffsbild als diejenigen, die von den meisten der bisher betrachteten Materialien gezeichnet werden. Allerdings fällt nun hier die Aufgabenstellung, die den Text begleitet, deutlich hinter dessen Möglichkeiten zurück, natürlich auch geschuldet der Tatsache, dass der Text nicht für die Behandlung im Unterricht gedacht ist: Fragen zum Inhalt betreffen die Gründe für die Rückkehr der Protagonistin, ihre Empfindungen gegenüber dem Kleinstadtleben und ihren Heimatbegriff. Damit werden zwar – bei vollständiger Beantwortung – die entscheidenden Punkte berührt, doch ist damit nicht unbedingt ein tieferes Verständnis des Gemeinten erreicht. Um eine intensivere Durcharbeitung der im Text thematisierten Fragen zu erreichen, bedarf es unbedingt weiterer Aufgaben, die die Lernenden dazu veranlassen, sich in die Lage der Protagonistin in den jeweiligen Lebensstationenphasen zu versetzen: zunächst als junges Mädchen, später als Studentin und junge Frau, dann vor der Entscheidung zur Rückkehr und schließlich Jahre nach ihrer Niederlassung in Lengede. Schließlich müssten sich Aufgaben auch dem Ziel widmen, die Haltungen, aber auch die Erfahrungen und Erlebnisse der Protagonistin mit den eigenen zu vergleichen, sich zu fragen und auszumalen, wie man selbst in den jeweiligen oder ähnlichen Situationen gefühlt, gedacht und gehandelt hätte, erhielte man eine mögliche und beispielhafte Einführung in das Teilthema ‚Rückkehr in die Heimat‘.

Die beiden nun folgenden Module führen vom eigentlichen Lektionsthema relativ weit weg: Modul 2 (Ausgewanderte Wörter) dreht sich um Sprachliches: Anglizismen im Deutschen und Deutsche Lehnwörter in fremden Sprachen. In Modul 3 geht es um „interkulturelle Missverständnisse“ und Kultur als System von Regeln bzw. Verhaltensmustern. So fraglos beides – Sprache und Kultur – zu den essenziellen Konstituenten des Begriffskomplexes Heimat gehören, so wenig wird dieser berührt durch die Aspekte, die in Bezug auf Sprache wie auf Kultur hier thematisiert werden. Ich werde daher nur kurz auf beide Module eingehen.

- *Sprache als Heimat (Modul 2)*

Schon die geläufige Rede von „sprachlicher Heimat“ verweist auf die enge Verknüpfung, die zwischen beiden Begriffen besteht. In der Tat fällt es schwer zu entscheiden, welcher der beiden ein intimeres, festgeknüpfteres Verhältnis bezeichnet zum Menschen in seiner Ganzheit und Vielschichtigkeit als Wesen von Leib und Seele, Sinn und Verstand, Subjektivität und Sozialität. Sprache ist Teil von Heimat und weist gleichzeitig über sie weit hinaus: Sie bleibt beim Menschen, indem sie sich mit ihm verändert, erhält, wächst, entwickelt und erstirbt – auch da wo ihm die Heimat selbst längst abhanden gekommen ist. Gemeinsam ist Heimat und Sprache, dass, wo sie Fremdes aufnehmen, schnell von Kontaminierung die Rede ist: Wie Fremde in dem Zusammenhang, der als Heimat erlebt und erinnert wird, schnell auf Reserve, Ablehnung, Hass stoßen, löst das Eindringen fremdsprachiger Ausdrücke und Wörter in eine

Sprache bei manchem ihrer leidenschaftlichsten Liebhaber Alarmsignale aus. Auch darum geht es zwar im Modul *Ausgewanderte Wörter*, doch nicht eigentlich um die Frage des Verhältnisses zwischen Individuum und Sprache und zwischen Sprache und Heimat. Diskutiert werden soll vielmehr über das Für und Wider des gehäuften Einzugs von Anglizismen in die deutsche Gegenwartssprache. Eine Stellenanzeige für einen „Sales account manager Germany“ (mit „Job-Beschreibung“), ein Schild, das „Coffee to go“ bewirbt, ein weiteres, nämlich das eines Kosmetik-Dienstleistungsbetriebs namens „Beauty Cottage“, das sich als „Wellnessfarm & Beauty SPA“ apostrophiert sowie das Foto eines der vielbespöttelten „Servicepoints“ der Deutschen Bahn bilden das beigegebene Anschauungsmaterial. Die Diskussion stimulieren sollen zusätzlich zwei Prominentenäußerungen, eine des Sprachwissenschaftlers Florian Coulmas, der befundet, Sprachen als offene, ständig in Entwicklung befindliche Systeme seien auf Entlehnungen dieser Art einfach angewiesen, um ihre Funktion zu erfüllen, die andere von Rundfunksprecher Rainer Buck, der Menschen, die sich häufig besagter Anglizismen bedienen, Wichtigtuerei vorwirft. Damit sind die Eckpfeiler für eine Diskussion eingeschlagen, die so sinnlos ist, wie sie undifferenziert geführt wird, aber dafür seit Jahren Teile der deutschen Öffentlichkeit immer wieder beschäftigt. Selten wird dabei aber ein Zusammenhang zum Thema ‚Heimat‘ hergestellt. Dass die Anreicherung des deutschen Gegenwartswortschatzes mit englischen – und pseudo-englischen – Begriffen auf auch auf Ablehnung, zuweilen auf heftige Emotionen stößt, hat natürlich zu tun mit der tiefen kognitiven, soziokulturellen und emotionalen Symbiose, die der Mensch mit seiner Primärsprache – auch als einem Teil von Heimat – eingegangen ist. Fremdes bedroht diese Beziehung, soweit der rationale Kern, der – sorgfältig abgewogene – Ablehnung rechtfertigt. Bedrohung zeugt aber auch Angst und Angst Aggression, daher die Emotionen, die übers Ziel hinausschießen. Doch nichts – weder Materialgrundlage noch Aufgabenstellung – ist in der vorliegenden Didaktisierung darauf angelegt, eine Diskussion in diese Richtung zu lenken. Die Behandlung der Frage zunehmender Anglizismen im Gegenwartsdeutschen führt also weit weg vom Thema Heimat. Die folgenden Aufgaben aber, deren Grundlage ein Feuilleton-Artikel über die Initiative „Ausgewanderte Wörter“ des deutschen Sprachrats bildet, stehen in gar keinem erkennbaren Zusammenhang mehr damit: In humorvoller Form werden in dem Text verschiedene interessante Entlehnungen aus dem Deutschen ins Tschechische, Russische, Finnische, Japanische, ja sogar ins Kiswahili vorgeführt. Dass solche Wörter, auf die in diesen Ländern sich Aufhaltende Deutschsprachige unversehens stoßen, Heimatgefühle wecken mögen, scheint aber weder im Hinblick auf Fragen sprachlicher Entlehnung noch gar aus der Perspektive Deutschlernender für das Thema ‚Heimat‘ von größerer Bedeutung zu sein. Hergestellt wird ein solcher Zusammenhang hier ohnehin nicht.

- *Missverständnisse (Modul 3)*

Auch im dritten Modul wird ein Bezug zum Thema ‚Heimat‘ nicht direkt deutlich: Zunächst sollen Beispielerzählungen, in denen von kulturbedingten Missverständnissen berichtet wird, durch eigene Erlebnisse ergänzt werden. Vermutlich werden die Beiträge der Lernenden sehr unterschiedlich ausfallen, je nachdem ob der Unterricht im deutschen Sprachraum stattfindet oder im Herkunftsland der Lernenden: Im ersten Fall werden viele, besonders sich bereits länger hier Aufhaltende, über reiche und vielfach auch wenig angenehme Erfahrungen mit Missverständnissen zu berichten wissen. Es bedarf nicht unbedingt manifester Formen von Diskriminierung, Zurücksetzung oder gar Demütigung. Schon eine Häufung von unangenehmen Missverständnissen reicht u. U. aus, um extreme Verunsicherungen zu erzeugen, auf die die Betroffenen zum eigenen Schutz mit Rückzugsbewegungen reagieren: deutliche, im Extremfall nahezu vollständige Reduzierung der Kontakte zur Residenzgesellschaft, weitgehende Konzentration auf das soziale Leben in einer möglicherweise vorhandenen eigenkulturellen Gemeinde: Segregation. Damit setzt die Rückbesinnung auf die eigene Herkunft ein, die – da die reale Heimat fern ist –, sich nun ihr eigenes Bild von der Heimat macht. Dieses Bild wird

– wenig verwunderlich – v. A. im Kontrast zur aktuellen Umgebung, zu den Strukturen der Lebenswelt der Residenzgesellschaft als ins Positive überzeichnetes Gegenbild konstruiert. Dabei bedient sich der Bedürftige, Trost, Heilung und Selbstvergewisserung Suchende nur allzu gern und schwer vermeidlich bereits verfügbarer, mehr oder weniger ideologisch funktionalisierter Modelle der Heimat: Im Angesicht des Fremden gerät die Heimat zum Paradies.

Diesen für das Thema ‚Heimat‘ ergiebigen Faden nimmt die vorliegende didaktische Konzeption nicht auf. Stattdessen präsentiert sie einen Text, der sehr vereinfacht und verkürzt, eine theoretische Erklärung kulturbedingter Missverständnisse anbietet: Kulturen werden dort mit Spielen verglichen, die über ihre je eigenen Regeln verfügen und die man sich im Laufe der Sozialisation aneignet. Tritt man in ein fremdes Spiel ein, ohne seine Regeln gut zu kennen, kommt es zu Missverständnissen und Konflikten. Ohne Frage ist – ähnlich wie im Fall von Sprache – mit der kulturellen Prägung eines Individuums vieles von dem beschrieben, was in den Heimatbegriff fällt. Doch auch hier gilt: Die Kultur bleibt beim Menschen seine Heimat nur da, wo der Mensch den Ort seiner Heimat nicht verlässt. Missverständnisse mögen Fremdheitsgefühle auslösen und dadurch das Bedürfnis nach Heimat schüren, wo ja Verständigung – zumindest der Vorstellung nach – selbstverständlich funktioniert(e). Aber nicht überall, wo Verständigung unproblematisch bleibt, wäre deswegen auch Heimat. Insofern ist das Verhältnis von Heimat, Fremde, Verstehen und Missverstehen ein durchaus komplexes. Und die Herstellung eines Zusammenhangs bliebe didaktisch nicht ohne beträchtlichen Aufwand. Da die vorliegende didaktische Konzeption gar nicht den Versuch macht, Beziehungen herzustellen zwischen kulturell bedingten Missverständnissen und dem Grundthema ‚Heimat‘, kann mit dieser Feststellung auf eine weitere Behandlung dieses Moduls auch verzichtet werden.

Migration II: Einwanderer in Deutschland (Modul 4: Zu Hause in Deutschland)

Ein Foto, offenbar auf einer Einkaufsstraße einer Stadt im deutschsprachigen Raum aufgenommen, zeigt neben einem sommerlich leicht gekleideten jüngeren Paar westlich-europäischen Aussehens ein älteres türkisches Ehepaar ländlicher Herkunft - der Mann mit der für fromme Mohammedaner typischen flachen Strickkappe und dunkler Pluderhose, die Frau im langen, bis zu den Füßen reichenden Mantel und einem das Gesicht noch frei lassenden Kopftuch, wie es viele Frauen aus der Türkei tragen. Beigegeben werden die Begriffe „Kultur“, „Diskriminierung“, Heimat“ und „Chancengleichheit“. Der Begriff „Integration“, der im Zentrum der sich anschließenden Aufgaben stehen soll, wird erst aufgedeckt, nachdem im gemeinsamen Gespräch Vermutungen zu Ort und thematischem Bezug der Abbildung entwickelt wurden. In Gruppen sollen nun Gedanken dazu entwickelt werden, was Integration für die Lernenden bedeutet, welche Probleme damit verbunden sind und welchen Bezug die beigegebenen Begriffe zu der entwickelten Vorstellung von Integration haben. Dabei wäre interessant zu sehen, welche Verbindungen die Lernenden finden zwischen den Begriffen Integration und Heimat: Eine enge Bindung an die Heimat kann, insbesondere bei ideologischer Überformung und Aufladung zum Integrationshindernis werden (vgl. – auch zum Zusammenhang mit Diskriminierung – die Ausführungen zum Modul 2 „Missverständnisse“). Andererseits lassen – auch hier spielt Ideologie eine entscheidende Rolle – eher exklusive Heimatbegriffe, die in der Residenzgesellschaft vorherrschen mögen, die Integration von Fremden, Eingewanderten unerwünscht erscheinen lassen und so selbst hartnäckige Bemühungen der Betroffenen um Eingliederung aussichtslos machen. Und schließlich wäre zu fragen, ob Integration sich erst vollendet, wo dem Fremden eine „neue Heimat“ erwächst. Oder in welchen Formen ein Leben „zwischen den Kulturen“ zur Ruhe kommen kann, welche Balancen zwischen „Entheimung“ am (oder vom?) Ort der Provenienz und „Beheimatung“ am Mittelpunkt der Residenz dem Leben die verlorene Stabilität zurückgeben, die die Heimat einst versprach. Und wie sich damit die Tendenz verträgt, dass immer mehr Menschen immer

weniger Zeit ihres Lebens am selben Ort verbringen, die Rede vom Spannungsverhältnis zwischen Provenienz und Residenz also zunehmend fragwürdiger wird und Integration in einem umfassenderen Sinne weder praktisch erreichbar ist noch sinnvollerweise überhaupt angestrebt werden kann, Beheimatung schon gar nicht.

Wieder ein breites Spektrum von gedanklichen Möglichkeiten, die es gilt, auf konkrete Erfahrungen von Menschen zurückzubinden, seien es die der Lernenden, seien es die von Menschen, von denen berichtet, erzählt, auf irgendeine Weise im Material gehandelt werde müsste. Und wieder enttäuscht die Betrachtung des tatsächlich präsentierten Materials: Der in dem Abschnitt nun folgende, von den Lehrbuchautoren konstruierte „Radiobeitrag“ klärt – nach Nennung einer Reihe wichtiger statistischer Daten zur Immigration in die Bundesrepublik Deutschland – zunächst über die Hauptprobleme auf, die die Migrantenbevölkerung betreffen: geringe Qualifikationen und daher relativ hohe Arbeitslosigkeit. Anschließend gibt er eine Definition des Begriffs Integration (im Sinne von Chancengleichheit und „gleichberechtigter Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben“). Weiterhin kommen sechs verschiedene Personen zu Wort, die sich zu der Frage nach dem besten Weg zur Integration äußern. Dabei werden eine ganze Reihe von Aspekten genannt: die Bedeutung von Sprachkenntnissen, die Notwendigkeit, Kontaktmöglichkeiten zur Residenzbevölkerung herzustellen, die Forderung, für eine angemessene Repräsentanz von Migranten in Staat und Gesellschaft zu sorgen, die Forderung nach Toleranz seitens der Residenzbevölkerung, der Bedarf an qualifizierten Beratungsangeboten und die Notwendigkeit der Schaffung ausreichender Arbeitsmöglichkeiten. Abschließend wird ein Projekt der nordrhein-westfälischen Landesregierung vorgestellt, das die soziale Integration von jugendlichen Migrantenkindern ab 14 Jahren durch ein speziell berufsbezogenes Beratungs- und Trainingsangebot zu fördern sucht. Die Aufgaben zum Hörtext richten sich zunächst auf die inhaltliche Erfassung und Erschließung des Beitrags, anschließend werden Redemittel für argumentative Gespräche auf der Basis des Hörtexts erarbeitet. So wird eine Diskussion vorbereitet über die für das Gelingen von Integration notwendigen Leistungen von Staat, Gesellschaft und Einzelnen. Auch wenn in der Aufgabenstellung ausdrücklich gefordert wird, die Lernenden mögen „auch von eigenen Erfahrungen“ berichten: ob so Bezüge zur Frage nach der Bedeutung von Heimat hergestellt werden, ist fraglich und sicher nicht dadurch schon hinreichend vorbereitet, dass bei dem einleitenden Gespräch über Integration u. A. auch das Stichwort Heimat als Leitbegriff vorgegeben wird. Wo in den Hörbeiträgen von Gefühlen der Betroffenen die Rede ist – und um die geht es ganz wesentlich, wo Heimat ins Spiel kommt – wird einmal nur auf mangelnde Anerkennung und Akzeptanz verwiesen – und auf eine vage und abstrakt bleibende Zerrissenheit „zwischen den Kulturen“. Wie und wo wurden konkret mangelnde Anerkennung und Akzeptanz empfunden, welche konkreten Erlebnisse stehen dahinter? Wie soll man sich diese Defizite veranschaulichen? Wie nachempfinden? Dies kann nur gelingen, wo die Geschichten erzählt werden, die hinter den Erfahrungen stehen und die jene spezifischen Gefühlslagen erzeugen. Da dies nicht geschieht, werden auch hier Gespräch und Diskussion vorausehbar wieder nicht auf den Kern des Themas Heimat stoßen. Noch nicht? Migrantenbiographien, potenziell eine Fundgrube für anschauliches Material zur Frage der Stellung des Einzelnen zur Heimat, werden im Weiteren behandelt.

Drei kurze Lesetexte (Originaltexte, entnommen aus verschiedenen Zeitschriften) stellen folgende Personen vor: (a) eine Togolesin, die nach einer langen und mühsamen Flucht zunächst vor der Verheiratung durch ihre eigene Familie, dann vor wirtschaftlicher Not, schließlich nach Deutschland gelangt, dort Betriebswirtschaft studiert und nun zusammen mit ihrem Mann eine Hausverwaltung in Berlin leitet. Eine weitere erfolgreiche Migrantenbiographie berichtet von einem Inder, der zum Studium nach Deutschland kommt, der dann nach vielen Schwierigkeiten die Zulassung zum Informatikstudium erhält und schließlich eine inzwischen

sehr erfolgreiche Software- und Telekommunikationsfirma gründet. Neben diesen beiden Erfolgsgeschichten wird die Biographie eines kroatischen Flüchtlings gestellt, dessen Integrationsbemühungen er selbst als misslungen betrachtet, obwohl er über einen sicheren Arbeitsplatz verfügt und seine Familie selbständig versorgen kann. Ihm ist es - ebensowenig wie seinen teils in Deutschland geborenen Kindern - nicht gelungen, soziale Kontakte zu deutschen Kollegen und Nachbarn aufzubauen, so dass er selbst seine Heimat eindeutig in Kroatien sieht, während er die Haltung seiner Kinder als "zerrissen" bezeichnet: In Deutschland aufgewachsen, kennen sie Kroatien kaum, sind aber in Deutschland dennoch nicht heimisch geworden, sondern werden als Ausländer betrachtet und empfinden selbst Distanz zu ihrer deutschen Umgebung.

Die Texte sind wenig ergiebig, liest man sie mit dem Blick auf Fragen nach dem emotionalen und motivationalen Verhältnis der Einzelnen zu den lebensweltlichen Schauplätzen ihrer Herkunft, nach den Beweggründen, Veranlassungen und Bedingungen des Aufbruchs daraus und nach Art und Weise, Ausmaß und Tiefe ihrer Einlassung auf die Lebenszusammenhänge und -umgebungen des Ortes ihrer gegenwärtigen Existenz:

Die Togolesin setzt sich zu ihrer - aus freien Stücken zurückgelassenen - Heimat durch äußere, körperlich-materiale Zeichen ins Verhältnis: Daraus, dass sie sich nach wie vor in Frisur und Kleidung konsequent „afrikanisch“ bzw. togolesisch gibt, spricht eine klare, unverhohlene Identifikation, die aber weniger symbolische Intentionen verfolgt, als ihren körperlich-sinnlichem Bedürfnissen folgt: dass sie sich so „wohl fühlt“ ist Beispiel dafür, wie das heimlich früh gewohnt Gewordene Körper und Sinnen noch Jahrzehnte später Wohnstätte bleiben kann. Gleichzeitig führt die Togolesin in Berlin ein erfülltes, ihren ursprünglichen Lebenszielen entsprechendes und von Rückkehrsehnsüchten offenbar unbelastetes Familienleben, das keine Diskriminierungserfahrungen kennt und voller Selbstbewusstsein in selbst erarbeiteten, gutsituierten Verhältnissen gelebt wird.

Ganz anders sieht es aus bei dem kroatischen Arbeiter, der zwar auch in gesicherten materiellen Verhältnissen lebt, jedoch wahrscheinlich einmal aus wirtschaftlichen Gründen den Weg nach Deutschland gefunden hat. Überdies war er bei der Auswanderung bereits familiär gebunden, Frau und Kinder bringt er aus der Heimat mit. Von den Einheimischen in seiner Umgebung - Nachbarschaft und Kollegen - fühlt er sich und seine Familie nicht angenommen, trotz offenbar eigener Bemühungen, von denen jedoch nichts Näheres zu erfahren ist. So spielt sich denn sein Familien- und Privatleben i. W. in den Kreisen seiner kroatischen Bekannten und Freunde ab. Selbst die Kinder, die größtenteils in Deutschland aufgewachsen sind und Kroatien nur vom Urlaub her kennen, beschreibt er als „zerrissen“ zwischen den Kulturen, die sie beide nur partiell kennen gelernt haben. Ihn selbst zieht es zurück nach Kroatien, ein Wunsch, den er sich aber erst nach der Pensionierung erfüllen will. Die biographischen Daten, die dieser Kurzbericht nennt, sind prototypisch für einen großen Teil der Arbeitsmigranten, die in den späteren 60er und frühen 70er Jahren in die Bundesrepublik kamen: Weder selbst auf einen endgültigen Daueraufenthalt in der Fremde vorbereitet und empfangen von einer Gesellschaft, die sich umgekehrt zumindest damals keinesfalls als Einwanderungsgesellschaft sah, brachten sie familiäre Bindungen mit, entstammten oft einem sehr traditionsgeprägten ländlichen Milieu und verfügten über eine allenfalls rudimentäre Bildung. Damit bündeln sich in ihrer Gesamtlebenslage die ungünstigsten Voraussetzungen für ein erfolgreiches Ansässigwerden. Für die zweite Generation waren dann Schicksale wie das der beiden Kinder des kroatischen Arbeiters kennzeichnend: Sprachlich wie kulturell blieben sie heimatlos in dem Sinne, dass das, was ihnen von außen als Heimat angenommen wurde, in der eigenen Erfahrung von großen weißen Flecken bedeckt blieb. Andererseits wurde der Ort, der vor und nur zum Teil *unter* ihren Füßen, v. a. aber ihnen nicht *zu* Füßen lag, auch deswegen nicht zur Heimat, weil er als ihre Heimat nicht gelten sollte. Der Text berührt somit eine Reihe

wichtiger und typischer Konstellationen und Dispositionen, die als typisch für Schicksale von Migrantenfamilien gelten können, vor allem aber auch für die komplexen Einstellungen zu und Vorstellungen von Heimat, die sich aus diesen für jede Generation unterschiedlich sich darstellenden Konstellationen ergeben. Die referierten Aussagen bleiben aber auch hier wieder zu sehr im Allgemeinen, Abstrakten und wirken dadurch stereotyp: „zerrissen“ sein „zwischen zwei Kulturen leben“ „sich (nicht) zu Hause fühlen“, wie sich das konkret darstellt, welche Erlebnisse hinter diesen Schablonen stehen, wird an keiner Stelle erzählt. Entsprechend wenig regt der Text an zu Identifikation und intensiverer Vergegenwärtigung.

Als Letztes wird das Leben eines inzwischen eingedeutschten und als Unternehmer erfolgreichen Inders, der gut ausgebildet aus Indien nach Deutschland kam und nach raschem Spracherwerb und Erlangung der deutschen Hochschulreife mit einem Informatikstudium den Grundstein für seine Karriere legte. Auch diese Darstellung wirkt als Migrantenbiographie ein wenig oberflächlich und stellenweise stereotyp: Hindernisse wie die fehlende Anerkennung seines Schulabschlusses, die einjährige Zeit des Wartens auf die Studienzulassung wegen der damals noch gültigen Ausländerquote, steckt er offenbar problemlos weg: „nicht ausbremsen“ ließ er sich. Ab dann hagelt es ohnehin ausschließlich Erfolge. Reaktionen seiner deutschen Umgebung, die vielen anderen Diskriminierung und mangelndes Akzeptiertsein bedeuten würden, nimmt er überlegen scherzhaft. Offenbar lebt er gut auf der Mitte zwischen den Kulturen: Auf dem beigefügten Foto präsentiert er sich im indischen Turban, zwiespältig bleibt seine Haltung zur Mentalität der Deutschen: Rationalität im Geschäftlichen lobt er, deutsche „Zaghaftigkeit“, „mangelnder Kampfgeist“ und „Sozialneid“ kommen weniger gut weg: Einordnungen, die sich ganz in das Schema des erfolgsgewohnten, souverän zupackenden, positiv denkenden „Machertyps“ fügen. Auch dieser Text gibt wenig her für das Thema Heimat: Die einzige Auskunft, die über das Innenleben dieses kühl-rationalen „Tatmenschen“ gegeben wird, ist die unbedingte Entschiedenheit, die ihm half, sein Ziel zu erreichen, sich in Deutschland anzusiedeln und „zurechtzukommen“: „Zurückgehen war keine Option, und Scheitern kam nicht infrage“. Offenbar war Heimat für ihn, wenn überhaupt etwas, dann das Eine nur: ein Ort, den es galt um alles in der Welt hinter sich zu lassen. Wie er das werden konnte, das zu erfahren, würde einzig eine substanzielle Verbindung zum Thema Heimat schaffen. Die umgekehrte Frage muss ebenso offen bleiben: Ob und wie sein jetziges Leben ihm bietet, was der Lebenszusammenhang, aus dem er stammt, nicht sein konnte.

Schafft es die didaktische Umsetzung, den mäßig gehaltreichen Texten zum Thema Heimat Fragen, Gedanken und Schlussfolgerungen von Gewicht abzugewinnen?

Die inhaltliche Verarbeitung der Texte soll – nach Extrakt der wichtigsten Informationen zu den einzelnen Personen – der Aufgabenstellung zufolge zugespitzt auf die thematischen Stichwörter "Identität" und "Migration" erfolgen und auch eine Gewichtung der gefundenen Aussagen nach Interessanztheit (aus der Perspektive der Lernenden) enthalten. Damit werden die prototypischen Eckpunkte verschiedener Migrationsverlaufskurven herausgearbeitet: Während die Togolesin ebenso wie der Inder, also diejenigen, die ihre eigene Migrationsbiographie als erfolgreich betrachten, beide aus eigenem Entschluss und mit klaren Zielen in die Migration gegangen sind und sich inzwischen dezidiert als Träger einer Doppelidentität einordnen („Deutsch-Afrikanerin“, „Deutsch-Inder“) und diese mit Selbstbewusstsein ausfüllen, ist die Bilanz für den Arbeiter aus Kroatien und seine Familie durchwachsen. Wirtschaftlich immerhin gesichert, muss die soziale und kulturelle Integration als gescheitert betrachtet werden. Entsprechend lebendig ist das Heimatbewusstsein und die Sehnsucht zurück, die – wird sie erfüllt – voraussehbar nicht die erhoffte Versöhnung mit sich selbst und der eigenen Biographie bringen wird. Soweit die wesentlichen Feststellungen, die sich zu den Stichwörtern „Identität“ und „Migration“ aus den Texten gewinnen lassen. Die Anschlussaufgabe fordert

die Lernenden, einen Beitrag für ein Internetforum zu verfassen, in dem der eigene Integrationsbegriff erläutert und Maßnahmen beschrieben werden sollen, die Integration ermöglichen können. An eine Charakterisierung der Situation im eigenen Land soll sich die Darstellung eigener Erfahrungen anschließen. Die Aufgabenstellungen kommen also nicht weiter auf das Thema Heimat. Wollte man dem anhand der Texte doch noch ein wenig näher kommen, könnte man anknüpfen an die Gewohnheit der Togolesin, sich immer noch vollständig afrikanisch zu kleiden und zu frisieren. Lernende, die im deutschsprachigen Ausland leben, könnten sich in Partnergesprächen darüber austauschen, welche Praktiken, Lebensformen, Gewohnheiten, Gegenstände usw. sie selbst aus ihrer Heimat mitgebracht haben bzw. weiterhin regelmäßig pflegen, benutzen etc. und was diese für sie bedeuten, welche Gründe bzw. Motive sie dafür haben. In einem zweiten Schritt könnten auch Gegenstände, Verhältnisse, Speisen, Getränke usw. gesammelt werden, die sie vermissen – auch hier immer mit Berücksichtigung der Frage nach Bedeutung und Gründen. Im Heimatland Lernende könnten sich zunächst darüber unterhalten, ob und welche ähnlichen Verhaltensweisen sie bei Ausländern in ihrem Land festgestellt haben: Wodurch fallen sie auf? An welchen Punkten wirken sie fremd? Wie empfinden die Lernenden diese Verhaltensweisen? Danach versuchen sie sich vorzustellen, welche Praktiken, Lebensformen, Gewohnheiten, Gegenstände usw. sie selbst ungern oder gar nicht aufgeben würden, wenn sie für längere Zeit oder gar für immer im Ausland leben würden.

Eine weitere Aufgabe könnte darin bestehen, die weitgehende Abwesenheit von Hinweisen auf das Innenleben des indisch-deutschen Geschäftsmanns kreativ zu nutzen: Eine Gruppe soll versuchen, sich vorzustellen, in welchen Verhältnissen er in Indien gelebt hat, wie in ihm der Entschluss gereift ist, nach Deutschland zu gehen, um Informatik zu studieren, und warum dieser Entschluss so bedingungslos umgesetzt werden musste. Diese Aufgabe würde also fiktional konstruierend das nachholen, was der Text selbst vermissen lässt: eine konkrete Lebenserzählung. Eine weitere Gruppe könnte sich in ähnlicher Weise mit einem fiktiven Problem befassen, das sich ihm stellt: Beispielsweise eine schwere Krankheit, die ihn zwingt, seine Unternehmertätigkeit aufzugeben. Wie würde er damit umgehen, welche Entscheidungen würde er im Hinblick auf seine Zukunft und die Zukunft seiner Familie treffen? Wie würde er von nun an leben? Würde er nach Indien zurückgehen? Beide Situationen können entweder durch Rollenspiele (der Protagonist erklärt seiner bisherigen Freundin seinen Entschluss auszuwandern; der Protagonist diskutiert mit seiner Frau über die Zukunft der Familie) oder durch das Schreiben fiktiver Briefe des Protagonisten an einen Freund noch stärker konkretisiert und vergegenwärtigt werden. So würden mögliche Motive, innere Auseinandersetzungen inszeniert, die auch die Frage zu berücksichtigen hätten, welche Rolle Heimat im Leben dieses Mannes spielen könnte.

Der thematische Teil des Moduls schließt mit einer Aufgabe, die nur für internationale Lernergruppen – in der Regel im deutschsprachigen Raum – Sinn ergibt: Die Planung eines multikulturellen Festes in der Sprachschule und die Zusammenstellung eines entsprechenden Programms. Auch diese Aufgabe stellt keine expliziten Bezüge zum Thema Heimat her, dazu müsste die Aufgabenstellung leicht modifiziert werden: Statt sich mit technischen Fragen von Organisation und Durchführung („Überlegen Sie, ...was Sie alles brauchen und organisieren müssen“) zu beschäftigen, könnte sich das Gespräch stärker um inhaltliche Fragen des Programms drehen: Es könnte dazu aufgefordert werden, dass alle Nationalitätengruppen sich auf eine enge Auswahl von anzubietenden Speisen und Getränken aus ihrer Heimat einigen, und zwar solchen, mit denen sich für sie die intensivsten Erinnerungen und Gefühle verbinden. Jede Gruppe sollte weiter eine Reihe von kulturellen Darbietungen planen, in denen Lieder, Tänze, Gedichte, aufgeführt und vorgetragen werden, die für die Lernenden etwas Heimatliches repräsentieren; außerdem sollte eine szenische Aufführung eine Alltagssituation

darstellen, die nach dem Empfinden der Lernenden ein besonders typisches Bild ihrer Heimatregion zeichnet usw. Für national weitgehend homogene Lernergruppen müsste die Aufgabenstellung wiederum leicht abgewandelt werden: Für einen je nach Land unterschiedlichen passenden Kontext müssten dann beispielsweise die Lernenden für ein Fest in einer ausländischen Einrichtung (Botschaft, Kulturinstitut, Schule etc.) eigene Beiträge der o. g. Art planen. Die Darbietungen richten sich dann weniger an die Mitlernenden als an die ausländischen Repräsentanten und Gäste der Einrichtung.

Diese Vorschläge sollen, mehr als dass sie Elemente eines didaktischen Modells für die Behandlung des Themas Heimat im DaF-Unterricht darstellen würden, vor allem eines zeigen: Um in dessen spezifische Dimensionen vorzudringen, bedarf es mehr als einer doch eher kaleidoskophaften Kompilierung von teils schon seit langem eingespielten Standardthemen der DaF-Lehre und teils aktuell in (Teilen) der deutschen Öffentlichkeit diskutierten Themen unter dem Überbegriff Heimat. Kindheitserinnerungen, Migranten in Deutschland, Integrationsprobleme, Deutsche Migranten im Ausland, lexikalische Entlehnungen ins Deutsche (v. a. die Frage der zur Zeit massiven „Anglisierung“ des deutschen Wortschatzes) und aus dem Deutschen Entlehntes in anderen Sprachen: Dies alles sind Themen, die ohne Frage auch als Aspekte der Beschäftigung mit dem Heimatbegriff behandelbar sind. Damit sie sich in diesen Rahmen einfügen, müssten sie allerdings in anderer Weise didaktisch umgesetzt werden, als dies geschieht, wenn sie für sich stehen: Die verwendeten Materialien (Hör- und Lesetexte, Filmausschnitte, Bilder etc.) müssten in Inhalt und Form an die spezifischen Konturen des Heimatbegriffs anschließen: Denn bei Heimat geht es immer um sehr konkrete, persönliche und intime Erfahrungen des Menschen in seiner Lebenswelt, die sinnlich-körperlich-räumliche, soziale und kulturelle Dimensionen miteinander verbinden, von hoher emotionaler Besetzung sind und tief in die Strukturen von Ich und Selbst der Betroffenen eingestiegen sind. Wenn Erfahrungen dieser Art in den Materialien nicht aufscheinen, taugen sie nicht zur Auseinandersetzung mit Heimat. Aber nicht nur auf eine sorgfältige Materialauswahl kommt es an: Selbstverständlich müssen auch die Aufgabenstellungen, die die Bearbeitung der Materialien im und neben dem Unterricht steuern, konsequent darauf gerichtet sein, schwerpunktmäßig die genannten Erfahrungshorizonte herauszuarbeiten. So wichtige und interessante Anknüpfungspunkte z. B. Fragen der Sprachpflege und Sprachpolitik, das Für und Wider von Maßnahmen zur Integration von Migranten oder Fragen der Entstehung und des Umgangs mit kulturbedingten Missverständnissen bieten: Damit sie im Rahmen der Beschäftigung mit dem Thema Heimat kein Fremdkörper bleiben, muss ihre Illustration und Behandlung eine spezifische Ausrichtung erfahren. Diesbezüglich lässt auch der bisher betrachtete Hauptteil der Heimat-Lektion aus dem Lehrbuch *Aspekte 2* viel zu wünschen übrig.

Der abschließende Teil der Lektion bringt zunächst ein Kurzporträt des türkisch-deutschen Filmregisseurs Fatih Akin, um schließlich noch einmal ausführlicher das Teilthema Auswanderung anhand einer Fernsehdokumentation aufzugreifen. Wieweit hier die genannten Anforderungen an eine befriedigende Behandlung des Heimatthemas erfüllt werden, wird sich im Folgenden zeigen.

- *Migrantenkunst: Kurzporträt des Filmregisseurs Fatih Akin*

Dieses Porträt liefert v. a. eine Aneinanderreihung von wichtigen biographischen Daten und Stationen von Karriere und Filmschaffen des in Hamburg als Sohn türkischer Eltern geborenen und aufgewachsenen Künstlers. Diese tragen als solche in ihrer notwendigen Kürze und textsortentypischen Orientierung auf die Zusammenstellung reiner Fakten allerdings wenig zum Thema Heimat bei. Darüberhinaus bietet einzig eine zitierte Aussage Akins Anknüpfung an das Thema: Zur spezifischen Charakteristik seines Werkes als das eines bikulturell geprägten Künstlers stellt er fest, dass sein Werk geprägt sei von einem „zweiten Blick“ auf die

deutsche Gesellschaft. Interessant wäre nun z. B. zu erfahren, welches Bild dieser Blick ergibt und was daraus für Leben und Empfinden eines derart bisperspektivisch wahrnehmenden Menschen folgt: Wie verhalten sich die beiden Lebenswelten, denen Akin durch Abstammung einerseits, durch Sozialisation andererseits verpflichtet ist in seinem Erleben, wie prägen sie ihn und – das ist im Fall einer Künstlerbiographie von besonderem Interesse – sein Werk? Um auf diese Fragen zu kommen und substantielle Antworten zu suchen, bedürfte es einer deutlich ausführlicheren Betrachtung, für die jedoch mit einem Kurzporträt kein hinreichendes Material vorliegt. Dass es hier vielleicht auch einfach nur darum gehen darf, auf einen Künstler wie Akin und auf sein Werk hinzuweisen und aufmerksam zu machen, um nichts anderes als den Lernenden Anregungen für ihre sinnvolle Freizeitgestaltung zu geben, steht auf einem anderen Blatt und ist für unsere Zwecke hier nicht von Interesse.

- *Auswanderung – Fernsehdokumentation über eine deutsche Familie*

Die Heimat-Lektion aus dem Lehrbuch *Aspekte 2* schließt wie alle anderen des Lehrwerks mit den - optional zu behandelnden - Filmseiten. Das Material dazu bietet eine knapp achtminütige Kurzdokumentation des ZDF aus dem Jahr 2008 über die aus Deutschland nach Spanien ausgewanderte Familie Knell.

Der Film selbst geht zunächst auf die Motivation zur Auswanderung ein: Geschäftliche Schwierigkeiten des selbständigen Kaufmanns Knell und entsprechend schlechte Aussichten führen zu dem Entschluss, an die südspanische Küste zu ziehen, wo die Familie bereits mehrfach Urlaub gemacht hat. Die Schwierigkeiten, eine wirtschaftliche Existenz aufzubauen werden geschildert, ebenso wie die - trotz aller Mühen - von Zuversicht, aber auch Bescheidenheit der Ansprüche geprägte Einstellung der gesamten Familie. Probleme der sozialen Integration werden nicht behandelt, es scheint so, als ob wesentliche Kontakte zumindest der beiden Eltern ausschließlich zu ebenfalls dort ansässigen Deutschen bestehen, der Familienvater ist denn auch geschäftlich ganz auf die deutsche Gemeinde als Kundenkreis ausgerichtet, zumal er selbst anders als Frau und die beiden mitausgewanderten Töchter kein Spanisch spricht. Als – besonders aus der Sicht der Mutter - problematisch dargestellt wird ausschließlich die Tatsache, dass die beiden ältesten Kinder, eine Tochter und der Sohn nicht mit ausgewandert sind und daher die Kontakte zu beiden als deutlich beeinträchtigt erlebt werden. Eine mögliche Lösung des Problems wird am Ende der Dokumentation angedeutet: Die Knells sind im Begriff, eine kleine Finca zu erwerben, die nun endlich auch Platz für die beiden älteren Kinder bieten würde. Ob diese das Angebot wahrnehmen, bleibt aber offen.

In den Aufgaben zum Filmbeitrag wird zunächst allgemein in das Thema "Auswanderung" eingeführt. Wortbedeutung und mögliche allgemeine Gründe und Motive für ein dauerhafte Verlassen der Heimat sollen besprochen werden. Die in den Lehrerhandreichungen anhand gegebenen Gründe (Lehrerhandreichungen S. 25) werfen ein erstes Licht auf die Perspektive, die die didaktische Konzeption dieser Untereinheit prägt: Arbeit, Ausbildung, Zusammenführung von Familien und Partnerschaften, niedrigere Lebenshaltungskosten, angenehmere Lebensbedingungen und klimatische Verhältnisse, sogar Abenteuerlust werden genannt, allesamt Gründe, die positive Lebensperspektiven und eine kontingente Entscheidungssituation voraussetzen: Erzwungene Auswanderung als Folge von Krieg, Katastrophen, Vertreibung, Verfolgung, Hunger oder anderen existenzbedrohenden Verhältnissen kommt nicht vor. Die so deutlich eingeschränkte Sicht auf Fragen der Migration – immerhin verzeichnet die UNHCR-Statistik für das Jahr 2011 weltweit über 42 Millionen „forcibly displaced people“, davon ca. 16 Millionen außerhalb der Grenzen ihres Heimatlandes lebend²⁰ bei weltweit etwa

²⁰ UN DESA (Population division): The Age and Sex of Migrants 2011.

<http://www.un.org/esa/population/publications/2011Migration_Chart/2011IttMig_chart.htm> , letzter Zugriff 18.02.2013;

213 Millionen von Migranten insgesamt²¹ – hat Folgen gerade auch für die Behandlung des Themas Heimat. Denn die wahre Bedeutung von Heimat für die Existenz des Menschen erfährt, wer sie unfreiwillig verlassen musste, am intensivsten, nicht selten als unheilbaren Schmerz.

Die sich anschließenden Gespräche der Lernenden mit wechselnden Partnern über die Frage, ob Auswanderung auch für die Lernenden selbst eine denkbare Option bildet und welche Schwierigkeiten sie für sich dabei erwarten würden, wird neben einigen der bereits in der Lektion angesprochenen Problempunkten v. a. noch solche in den Blick rücken, die bereits im Erfahrungshorizont der Lernenden liegen – bei Unterricht im deutschsprachigen Raum ist ein entsprechender Schatz an authentischen Erfahrungen natürlich tendenziell eher voraussetzbar als bei Gruppen, die im Herkunftsland unterrichtet werden. Interessant wäre im Hinblick auf die letztere Situation, ob hier Erwartungen formuliert werden, die im kollektiven Bewusstsein in mehr oder weniger stereotyper Form repräsentiert sind: Welche Probleme erwartet und ernst genommen werden, welche als besonders leidvoll betrachtet werden und für welche Probleme welche Lösungen empfohlen werden, gehört auch in den Bereich kulturspezifisch geprägter Wert-, Deutungs- und Orientierungsmuster. Sie sagen im Rückschluss auch etwas aus über kulturspezifische Akzentuierungen der Vorstellungen von Heimat, ein Punkt, der in der vorliegenden Didaktisierung keine sichtbare Rolle spielt.

Zur inhaltlichen Erarbeitung des Films selbst sollen nun nach dem ersten Ansehen zunächst Kurzzusammenfassungen erstellt werden, anschließend im Film enthaltene Aussagen zum unternommenen Neubeginn den einzelnen Familienmitgliedern zugeordnet werden. Die dadurch fokussierten Aspekte betreffen die vom Vater angeführte beruflich-geschäftliche Motivation der Auswanderungsentscheidung, die Einschätzung seitens der Mutter, dass aus Altersgründen zu einem späteren Zeitpunkt keine realistische Chance mehr für einen Neuanfang bestanden hätte, weiter die Aussage der jüngsten Tochter, die über anfängliche sprachliche Probleme berichtet und damit über inzwischen gelöste – Schwierigkeiten, sozialen Anschluss zu finden („Ich kannte hier keinen und konnte auch kein Spanisch, und da waren ja so viele Kinder, die alle sprechen halt in Spanisch.“). Weiter die zumindest anfänglich gehegte gewisse Reserve der altersmäßig in der Mitte positionierten Tochter gegenüber den Auswanderungsplänen: „...da musste ich halt mit. Ich konnte mich ja nicht dagegen wehren.“ Die älteste Tochter, die ebenso wie der auch schon ältere Sohn in Deutschland geblieben ist, kommt schließlich noch zu Wort mit ihrer, was ein Nachkommen ihrerseits betrifft, eher zurückhaltenden Haltung: Sie will erst einmal nur zum Urlaub in die neue spanische Behausung kommen. Insgesamt deutet die Wahl dieser Aussagen das durchaus durchwachsene Bild an, das der Film von der Auswanderungsgeschichte zeichnet: Die Initiative geht nämlich in der Tat v. a. von den Eltern aus, die ihre Kinder offenbar mit erheblichem Nachdruck mit ins Boot zu holen versuchen, bei den beiden Ältesten allerdings ohne Erfolg. Entsprechend sind es auch gerade die mitgezogenen Kinder, die hier zunächst mit ihren Schwierigkeiten zu Wort kommen.

Tatsächlich haben sich auch die Eltern die ersten Jahre ihres spanischen Lebens anders vorgestellt: Die Belastung, die durch die anfänglichen langwierigen Auseinandersetzungen mit der örtlichen Bürokratie entsteht, ist stark genug, um nachträglich Empathie aufkommen zu lassen für die Schwierigkeiten, mit denen ausländische Bürger in Deutschland zu kämpfen haben. Frau Knell: „Da konnt‘ ich dann schon nachvollziehen, was die Ausländer da so in Deutschland erleben müssen“. Nur mit großer Anstrengung, harter Arbeit, großem Erfindungsreichtum und der Bereitschaft, sich – auch mehrmals – völlig umzuorientieren, gelingt es, beruflich

²¹ UNHCR: Global Trends 2011. <<http://www.unhcr.org/4fd6f87f9.htm>> , letzter Zugriff: 18.02.2013

im Kleingewerbe Fuß zu fassen. Die äußerst beengten Wohnverhältnisse müssen deutlich länger als gedacht ertragen werden, bis es gelingt, ein kleines Anwesen zu finanzieren, das Raum auch für ein evtl. Nachkommen der ältesten Tochter schafft. Während die Töchter – nach Erlernen der Sprache – ein offenbar unproblematisches soziales Leben führen, bleibt das Aktionsfeld der Eltern – Herr Knell spricht wie gesagt auch nach sieben Jahren noch kein Spanisch – beschränkt auf den Kreis der deutschen Auswanderer- und Ferientouristengemeinde, innerhalb derer sie einen untergeordneten sozialen Status einnehmen. Unzufriedenheit oder gar das Eingeständnis, am Ende nicht so glücklich geworden zu sein wie erträumt, ist aber für die Eltern kein Thema. So ist vielleicht die Vehemenz, mit der insbesondere die Mutter ihre älteste Tochter – diese lebt immerhin in einer festen Beziehung und hat selbst einen Sohn zu versorgen – zum Nachzug drängt, das sprechendste Zeichen für ein offen nicht zugegebenes, nagendes Gefühl des Mangels. Die Verhaltenheit, mit der die Knells sich ihren emotionalen Regungen stellen – offenbar wird innere Unzufriedenheit eher durch immer neue Aktionspläne und der Arbeit an ihrer Umsetzung kompensiert als reflektiert zu werden – entspricht die Zurückhaltung in der der Film sich gerade dem Innenleben der porträtierten Familie nähert: Die positiven Motive, die Herr Knell mit den Worten „Uns hat’s da unten so gut gefallen“ umreißt, paraphrasiert der Film mit der ebensowenig originellen Aussage „Sie leben da, wo andere Urlaub machen“. Wo auf Probleme hingewiesen wird, geschieht dies mit eher vorsichtigen, manchmal subtilen Mitteln: Die erste Erwähnung der offenbar für die Eltern eben doch recht schmerzhaft Trennung von ihren älteren Kindern wird eingeleitet durch den Kommentar zu einer Szene des abendlichen Zusammenseins, der lautet: „Ein gemütlicher Familienabend – fast wie in Deutschland.“ Das hört sich nicht nach einem echten Erfolg an: Die gegenwärtige Realität erscheint als unvollkommene Nachahmung dessen, was aufgegeben wurde. Es lohnt sich also, um hinter den wirklichen Sinn dieser eigentlich wenig eloquenten Dokumentation zu kommen, recht genau die wenigen Worte zu betrachten, die immerhin gesagt werden: Sie sind nicht unbedacht gewählt. Und auch die Bilder sprechen an vielen Stellen eine recht deutliche Sprache. Als z. B. die Wohnung vorgestellt wird, fährt die Kamera erst durch die Siedlung mit Mittelmeerküstenflair, um dann in einen sonnendurchfluteten Hof einzubiegen, in dem sich hell cremefarben getünchte, verspielt ineinander verschachtelte Reihenhauswohnungen um einen palmenumstandenen Swimmingpool gruppieren, woraufhin dann in einem fast brutalen Kontrast nach einem Schnitt das Innere der Wohnung gezeigt wird: dunkel, beengt, heillos vollgestellt: eine Behausung, in der wenig Platz zum Wohnen bleibt. Wie solch ein „spanischer Traum“ von Menschen erlebt wird, die aus einer Kultur kommen, in der Haus und Wohnung als der vorrangigste Schauplatz des Lebens betrachtet und entsprechend aufwendig gestaltet und ausgestattet werden, wäre interessant zu erfahren, entdeckt sich aber nicht ohne Weiteres: Eine längere Äußerung Frau Knells dazu, die immerhin von einem inzwischen „schon ‘n paar Jahre“ währenden Zustand spricht, mit dem die Familienmitglieder sich „notgedrungen“ „behelfen müssen“, würde in ihrer Tragweite erst erkennbar, wenn man sie anderen, typischeren gegenüberstellen würde, die geprägt sind von dem sonst von ihr gepflegten eher wenig beredten, nüchtern-pragmatischen Sprachduktus.

Ganz ähnlich erschließt sich auch das innere Erleben des Vaters nur anhand weniger Hinweise, die sorgfältig gelesen werden wollen. Dieser praktisch orientierte, auf Probleme immer durch „harte Arbeit“ und zähes Anpacken reagierende, und sich kaum je zu eigenen Gefühlen äußernde Mann, verrät nur an einer Stelle starke innere Beteiligung: Bei der gemeinsamen Besichtigung der zu kaufenden Finca zusammen mit der kurzzeitig angereisten ältesten Tochter – eine Überraschungsaktion, mit der die Eltern ihre Tochter vom Nachzug nach Spanien überzeugen wollen – übernimmt das Reden zunächst hauptsächlich die Mutter. Doch als die Tochter sich deutlich reserviert äußert, mischt sich plötzlich der Vater mit überraschendem Engagement in das Gespräch ein, dabei beide unterbrechend. Sie müsse mit ihrem Freund sprechen, der das ja „hier“ noch nicht kenne, wirft er, schnell wieder vorsichtig werdend, ein,

gewinnt aber plötzlich Sicherheit, als er auf technische Aspekte – sein eigentliches Metier – zu sprechen kommt: die mögliche Aufstockung des Wohntrakts, die noch weiteren Platz schaffen könnte und „nicht das Problem“ sei, weil das Dach ohnehin abgenommen werden müsse. Erst an solchen Stellen, die immer wieder verstreut über den Film hinweg Andeutungen über das hinaus machen, was auf den ersten Blick als ein im Großen und Ganzen geglückter Traum der Verwirklichung eines gemeinsamen Lebenstraums sich darstellt, enthüllt sich der Kern der Geschichte: Dass für einen halb aus Not und halb aus etwas unbedachter Begeisterung gefassten und dann hartnäckig umgesetzten Entschluss abseits von erheblichen praktischen Schwierigkeiten, harter Arbeit, Verzicht auf Bequemlichkeiten und einer immer noch wenig gewissen Zukunft vor allem auch ein schmerzliches Opfer zu bringen war: die Spaltung der Familie. Der Familie, die für die Eltern Knell ganz offenbar vor allem Anderen das konstituiert, was in jeder sonstigen Hinsicht verworfen wurde: Heimat. Die aber ließe sich – ganz so sieht es aus – wohl nur auf Kosten der Lebenskonzepte der Tochter wiedergewinnen – und wäre damit auf andere Weise verloren. Dass diese Art von Heimatverlust die Eltern in späteren Jahren noch beschäftigen wird, ist vielleicht am Ende der eigentliche Sinn des doch recht überraschenden Sprecherkommentars kurz vor Ende des Films: Dort heißt es mit Blick auf die Eltern, die nach Erwerb des ersehnten Hauses eben noch als Leute kurz vor der endgültigen Erfüllung ihres Lebenstraums vorgestellt wurden: „ Sie wollen hier ihren Lebensabend verbringen, obwohl es nicht einfach sein wird.“ Nicht einfach?

Die besprochene Filmdokumentation stellt, indem sie über weite Strecken der negative Erlebnisse verschleiern den Selbstdarstellung der Protagonisten auf den Leim geht, nicht eben ein journalistisches Meisterwerk dar. Dennoch lohnt es sich, wie an den wenigen besprochenen Beispielen zu sehen war, sie mit scharfem analytischem Blick auf inhaltliche *und* formale Details zu betrachten: Dabei lassen sich durchaus die Brüche deutlich herauspräparieren, die auch dieses auf den ersten Blick im Großen und Ganzen als geglückt sich präsentierende Lebensprojekt schließlich so sehr zeichnen, dass es geradezu als paradigmatisches Beispiel für einen Fall von selbstzugefügtem Heimatverlust gelten kann, einem Unglück das sich erst un deutlich abzeichnet im Schatten der hilflosen Gesten eines emsigen, aber hoffnungslos fehlgerichteten, zähen Arbeitens am Glück.

Was wird nun didaktisch getan, um diesen Befund ans Licht zu bringen? Um bewusst zu machen, wie ehrlich und genau man mit sich sein müsste, um abzuschätzen, an welchen Punkten und bis in welche Dimensionen einen das eigene Ich, verkörpert im Gefühl von Heimat, zu verfolgen vermag? Um auf der Grundlage eines so gewonnen Bewusstseins die wichtigen Fragen zu stellen und die richtigen Lebensentscheidungen zu treffen?

Nach Bearbeitung der bereits besprochenen Aufgabenstellungen zur ersten Annäherung an den Filminhalt, sollen die Lernenden die Gründe und Motive der Eltern zur Auswanderung ebenso wie die Reaktion der Kinder auf die Pläne herausarbeiten und zusammenstellen. Angesichts der oben herausgestellten Eigenart der Eltern, sich nicht sehr ausführlich und überzeugend zu ihren Beweggründen und Gefühlen zu äußern, würde es enger an den Kern der Problematik führen, würde im Anschluss an die Frage nach dem Grund für Spanien als Auswanderungsziel auch die Aufforderung stehen, den angegebenen Grund kritisch zu bewerten: Dass man, wo man geschäftlich auf die bisherige Weise nicht mehr überleben kann und „etwas Neues anfangen“ muss, den Schritt in die Emigration tut ist nicht vollkommen unplausibel, aber doch alles andere als zwingend. Und ist, dass es einem an einem Ort „gefällt“, wirklich genug Grund, gerade dahin auszuwandern? Ist weiter die geringe Berücksichtigung der sozialen Bedürfnisse der mittleren Tochter, die offenbar gegen ihren Willen aus schulischem Umfeld und Freundeskreis gerissen wird, nicht bedenklich und symptomatisch für den hemdsärmeligen Pragmatismus, mit dem die Eltern sogar ihre eigenen Bedürfnisse verkennen? Um auf solche Zusammenhänge zu stoßen, bedarf es von didaktischer Seite schon gezielter Fragen.

Auch bei der Bearbeitung der folgenden Filmsequenz, die von den Wohnverhältnissen, der Arbeitssituation, der Einkommenslage, der Schule, der sprachliche Integration, den Behördengängen und der sozialen Integration handelt, müssten ergänzende Fragen und Aufgaben gestellt werden, um die Brüchigkeit der Lebenssituation der Familie und den ständigen Druck, der auf den Eltern lastet, klar bewusst zu machen, der von ihnen selbst ja an keiner Stelle direkt zugegeben und vom Berichtersteller nur hin und wieder in Andeutungen zu Protokoll gegeben wird. Wie hat die Familie wohl in Deutschland gewohnt? Wie würden sich die Lerner fühlen, wenn sie für Jahre mit ihrer Familie eine Wohnung dieser Größe teilen sollten? Wie fühlt man sich als schwer Arbeitender, der ständig mitten unter deutlich wohlhabenderen Touristen, Rentnern usw. in ihren Diensten tätig ist? Wie hält man ein Leben aus, das sich – besonders im Fall des Vaters – völlig abseits der spanischen Residenzgesellschaft abspielt? Dies sind Fragen, die vielleicht der an die Lernenden ergehenden Aufforderung vorgeschaltet werden müssten, wertend und kritisch Stellung nehmen zu der Art und Weise der Knells, sich ihr spanisches Leben einzurichten: Die Gefahr besteht sonst, dass auf kaum mehr als technische Aspekte der Lebensführung der Knells eingegangen wird. Und auch die letzte Aufgabe greift zu kurz: Über Gründe für das Zögern der ältesten Tochter, ihren Eltern schließlich doch noch nach Spanien zu folgen, sollen Vermutungen angestellt werden. Ist nicht das elterliche Ansinnen selbst schon bemerkenswert, wo erstens doch sie es sind, die gegangen sind und zweitens zumindest für deutsche Verhältnisse es ungewöhnlich ist, dass erwachsene und längst beruflich selbständige Kinder unter einem Dach mit ihren Eltern leben? Diese außergewöhnliche und außergewöhnlich zähe Insistenz der Eltern: Wie erklären sich die Lerner die?

Dies wären am Ende aber nur Ausgangsfragen für die oben geforderte gemeinsame, Inhalt und Form im wechselseitigen Bezug aufeinander betrachtende Detailanalyse zumindest einiger ausgewählter Schlüsselszenen, die sich nun noch anschließend müsste, um wenigstens am Ende der Lektion anhand dieser dafür nicht unergiebigem kurzen Filmdokumentation auf den existenziellen Grund des Themas Heimat zu stoßen, hier illustriert am Beispiel des Jammers, den sich Menschen selbst beschern, die in fröhlicher Unbekümmertheit verkannt haben, wo etwas ihnen Heimat und was ihnen Heimat bedeutet.

Der letzte Aufgabenkomplex, der sich um Gespräche dreht über statistische Daten zu Auswanderern aus Deutschland, leistet dazu keinen Beitrag.

- *Was nicht ankommt und worauf es ankäme*

Dass es notwendig war, die Lehrbuchmaterialien und ihre Didaktisierung in Form der beigegebenen Aufgaben- und Fragestellungen oft bis in kleine Details hinein zu verfolgen, ist hoffentlich im Laufe der Darstellung klar geworden: Nur so erschließen sich die Stärken und Schwächen von Texten, Filmen und anderen Materialien und nur so wird erkennbar, ob das didaktische Konzept diese Stärken und Schwächen im Dienst einer möglichst tiefen Ausschöpfung des Potenzials konstruktiv nutzt, das das Thema Heimat birgt. Dass dies beiden oben besprochenen Versuchen, sich dem Thema im DaF-Unterricht zu nähern, letzten Endes nicht befriedigend gelingt, hat eine ganze Reihe von Gründen:

Beide didaktischen Konzepte gruppieren um das Kernthema Heimat eine Reihe von mehr oder weniger eng damit verbundenen Teil-, Unter- und verwandten Themen: Insbesondere Migration in ihren verschiedenen Varianten – hier als Emigration aus Deutschland und als Immigration nach Deutschland – bilden wichtige Teilthemen. Viele der in den Lehrwerken einbezogenen Teilthemen (sprachliche Entlehnungen; Kuriose Sitten und Gebräuche; Geschichte der EU u. a.) berühren jedoch eher periphere Aspekte, zentrale Aspekte (Flucht und Vertreibung, Heimatflucht als emanzipatorische Geste, Heimweh als Ausdruck regressiver Tendenzen u. a.) bleiben unberücksichtigt. Es sind aber gerade diese vernachlässigten Aspek-

te, die Motive von existenzieller Bedeutung berühren und damit die eigentliche Brisanz des Themas Heimat begründen.

Hinzu kommt, dass bei der Behandlung weniger zentraler thematischer Bereiche oft keine klare Zuspitzung auf die Aspekte erfolgt, die diese mit dem Grundthema Heimat verknüpfen, sei es dass die Texte und Materialien inhaltlich darauf nicht ausgerichtet sind, sei es dass die Aufgabenstellungen oft eher von diesem Thema weg als zu ihm hin führen. So wirken die entsprechenden Teilstücke bisweilen, als seien sie gar nicht für den vorliegenden Zusammenhang konzipiert, sondern erst nachträglich subsumiert worden.

Verwendete Materialien werden abgesehen von ihren thematisch-inhaltlichen Ausrichtungen darüber hinaus auch oft in Stil und Darstellungsweise der Bedeutung des Themas Heimat wenig gerecht: Häufig banalisieren sie die dargestellten Erfahrungen, indem sie statt Probleme und Widersprüche auf den Punkt zu bringen, die Innenwelt der Subjekte zu beleuchten und ihre Erlebnisse und deren Bewertung präzise zu benennen, im Allgemeinen verbleiben und auf Stereotype ausweichen. Im Fall des Beispiels aus dem Lehrwerk *Schritte 6* kommt hinzu eine deutliche Präferenz für anekdotische und folkloristische Details und einen spaßhaft-unterhaltenwollenden Duktus. Banalisierung, mangelnde Konkretheit, Stereotypie und teils auch Ridikülisierung kennzeichnen zu häufig die Art und Weise, in der nicht nur eine Mehrheit der verwendeten Materialien ihre Inhalte präsentiert, sondern auch den Zugriff auf die Materialien im Rahmen der didaktischen Konzeption des Lehrwerks.

Bei der Auswahl von Texten und anderen Materialien ist daher insbesondere auf textuelle Eigenschaften zu achten: Für manche Textsorten bzw. Genres sind – je nachdem – glättende, verharmlosende, beschönigende, anekdotisierende, folklorisierende und idyllisierende Darstellungsweisen durchaus konstitutiv. Besonders interessant sind alltagsweltliche Genres wie der ‚persönliche Erfahrungsbericht an Familie, Freunde und Bekannte‘, der beständig nach einer Balance zwischen Wahrhaftigkeits- und Entschärfungsgebot suchen muss und für den mithin eine gewisse Oberflächlichkeit charakteristisch ist. Solche Texte werden, gerade wenn sie als Exemplare der betreffenden Textsorte besonders gelungen sind, wenig zur inhaltlichen Entfaltung eines thematischen Komplexes beitragen, wenn nicht der didaktische Zugriff genau diese ihre Merkmale sichtbar macht und die Lücken thematisiert, die solche Darstellungen systematisch lassen.

So sind also verwendete Texte und Materialien auch selbst nicht allein und vielleicht bisweilen nicht einmal wesentlich dafür verantwortlich, dass beide Didaktisierungen des Heimat-Themas kaum zum Kern der Sache vorstoßen: Der didaktische Kontext trägt dazu ebensoviel bei. Dass sich viele der Aufgabenstellungen mit der simplen inhaltlichen Erschließung der expliziten Aussagen der Texte befassen, ist im Kontext des Fremdsprachenunterrichts nicht verwunderlich, wohl aber dass sie sich allzuhäufig damit begnügen. Selten werden die nötigen Fragen gestellt, die die Problemhorizonte, die Widersprüche, die willkürlichen Lücken und die geschliffenen Kanten in den behandelten Texten kenntlich machen würden. Formale Aspekte, die – wie im Fall des Dokumentarfilms – manchmal mehr sagen als die Worte, die gemacht werden, werden nicht angesprochen, die Texte werden exzerpiert statt interpretiert, wo es darauf ankäme, sie als Dokumente zu lesen, deren Sinn sich nicht in ihrem propositionalen Gehalt erschöpft.

Doch um didaktische Konzeptionen zu entwerfen, denen es gelingt, auch im DaF-Unterricht Themen von Gewicht, wenn schon nicht umfassend – es geht immerhin zentral schon noch um den Fremdsprachenerwerb –, dann doch mit der gebotenen Tiefenschärfe zu behandeln, muss zuallererst der Didaktiker sie inhaltlich durchdringen und kritisch rekonstruieren: Nur vollständige Klarheit darüber, welche Aspekte zentral sind, worin die themenspezifische Brisanz besteht und worin ihre Signifikanz für die Lernenden, führt zu einem schlüssigen inhaltlichen Konzept, an der sich die Wahl der Materialien ausrichten kann. Denn neben der selbst-

verständlichen Frage nach dem angemessenen sprachlichen und sachlich-inhaltlichen Schwierigkeitsgrad muss dieses auch berücksichtigen, worin der Beitrag z. B. eines Textes zur Entfaltung des Themas liegt, wie seine teils genrebedingten stilistischen Eigenschaften den dargestellten Inhalt in einer spezifischen Modalität und dadurch mit bestimmten inhaltlichen Konturen konstruieren und welche Folgen das für die Auseinandersetzung mit den Inhalten hat. Und für den Fall, dass diese Auseinandersetzung durch Eigenschaften des Textes in wichtigen Aspekten behindert wird, müssen Verfahren gefunden und spezifische Aufgabenstellungen entwickelt werden, die – u. U. unter Einbezug weiteren, komplementären Materials – die inhaltliche Erschließung des Themas weiterzutreiben in der Lage sind. Dass in der Praxis eine Orientierung an diesen Ansprüchen nicht garantiert, dass eine didaktische Konzeption immer und an allen Stellen überzeugt und funktioniert, versteht sich von selbst. Zu klären, dass Didaktisierungen weder überzeugen noch funktionieren können, wenn sie sich an diesen Ansprüchen nicht orientieren, war das Anliegen der vorliegenden Ausführungen.

Schlussbemerkung

Die hier unternommene kritische Betrachtung von ausgewählten DaF-Lehrmaterialien nimmt einen ganz spezifischen Standpunkt ein, der sicher nicht überall und in jedem Kontext relevant ist, in dem DaF gelehrt wird: Den nämlich, dass es sich auch aus fremdsprachenpädagogischer Perspektive lohnen kann, Themen zu behandeln, die an die existenziellen Grunderfahrungen des menschlichen Seins rühren, und sie so zu behandeln, dass der Diskurs darüber weder Tiefen noch Höhen des in ihrem Umkreis Erlebbaren scheut. Dies kann und soll man nicht immer und überall anstreben. Unter allen Umständen vermeiden kann und soll man es allerdings genauso wenig. Die hier vorgelegten Analysen und Betrachtungen nehmen in keiner Weise eine absolute Bewertung der untersuchten Materialien und didaktischen Konzeptionen vor, sondern beziehen sich ausschließlich auf deren Nutzwert für einen dieser Art themenorientierten DaF-Unterricht, für den sie nicht unbedingt konzipiert wurden. In diesem Sinne ist das hier Vorgebrachte weniger als Kritik an den vorliegenden Materialien zu verstehen. Vielmehr handelt es sich um den Versuch herauszuarbeiten, wie über gängige und weithin übliche Formen der Themenbehandlung hinausgegangen werden müsste, wollte man eingübte Muster verlassen und neben sprachlicher Form und Pragmatik auch den ausgedrückten und wie den des Ausdrucks harrenden Inhalten wahrhaft gerecht werden.

Literatur:

- Hilpert, Silke; Schumann, Anja; Specht, Franz; Gottstein-Schramm, Barbara; Kalender, Susanne; Krämer-Kienle, Isabel (2006): *Schritte 6. Kursbuch und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Kalender, Susanne; Klimaszyk, Petra (2006): *Schritte 6. Lehrerhandbuch*. 1. Aufl. München: Hueber.
- Koithan, Ute; Helen Schmitz; Tanja Sieber; Sonntag, Ralf; Lösche, Ralf-Peter (2008): *Aspekte. Lehrbuch 2*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Koithan, Ute; Helen Schmitz; Tanja Sieber; Sonntag, Ralf; Lösche, Ralf-Peter (2008): *Aspekte. Arbeitsbuch 2*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Fröhlich, Birgitta (2009): *Aspekte. Lehrerhandreichungen 2*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Schütze, Fritz (1976): *Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen*. In: Günter Dux und Thomas Luckmann (Hg.): *Internationales Jahrbuch für Wissens- und Religionssoziologie*. Bd. X. Beiträge zur Wissenssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7–41.
- Schütze, Fritz (1983): *Biographieforschung und narratives Interview*. In: *Neue Praxis* 13 (3), S. 283–293.

Die Geier-Wally und die deutsche Geschichte

W. Günther Rohr

Vielleicht war das ja auch dasselbe, Heimat und Kindheit.
Volker Kutscher, Goldstein

Heimat – gestern und heute

„Heimat“ ist in aller Munde, und ein Ende der Bewegung ist kaum abzusehen.²² „Heimat“ gilt nicht von ungefähr als typisch deutscher Begriff, und er gilt als so fundamental deutsch, dass er als Fremdwort in andere Sprachen eingeht, als ein Begriff, der sich zwar in der Zielsprache umschreiben und erklären lässt, für den es aber in der Regel kein lexikalisches Äquivalent gibt. Das setzt zunächst voraus, dass man sich an dem „Heimat“-Begriff orientiert, wie er um die Mitte des 19. Jahrhunderts dem ererbten Wort eingeschrieben wurde; bis dahin war die Verwendung des Worts auf einen geographischen und einen juristischen Bereich eingeschränkt und emotional wenig vorbelastet. Und seit jenen Tagen, in denen man die Heimat mit reichlich Ballast beschwerte, sind einige Ereignisse mit weitreichenden Folgen über Europa hinweggerollt, und gerade Mitteleuropa hat sich derart stark verändert, dass sich im Zuge der historischen Entwicklung nicht nur die lexikalische Bedeutung des Worts „Heimat“ verändert und weiter entwickelt hat. Die heutige Bedeutung von „Heimat“ ist derart diffus, dass die aktuell auftretenden Schwierigkeiten beim Übersetzen in eine andere Sprache nicht nur der spezifisch deutschen Bedeutungsschwere des Wortes aus dem 19. Jahrhundert geschuldet sind, sondern auch der Ausfaserung der Bedeutung im letzten Jahrhundert. Die heutige Situation ist zudem davon geprägt, dass die verschiedenen Wissenschaftsbereiche unterschiedliche Aspekte von Heimat in den Vordergrund stellen und so zu divergierenden Definitionen kommen, die sich nicht immer ergänzen oder sinnvoll miteinander verbinden lassen. Und damit ist der ideologisch motivierte Gebrauch des Heimat-Begriffs jenseits wissenschaftlicher Definitionsschärfe nicht einmal berührt.

Die verstärkte Beschäftigung mit der Heimat und die häufige Verwendung des Worts wird in der Regel mit dem Verlust eben dieser Heimat in Zusammenhang gebracht, und das mag insofern richtig sein, als sie als verlorene eher in das individuelle und kollektive Bewusstsein tritt und einige Beachtung auf sich ziehen kann: Der sich in seiner angestammten Heimat aufhaltende Mensch wird kaum die alltäglichen Gegebenheiten seiner Umgebung thematisieren, wie sie sich als ständige Begleiter im faktischen und emotionalen Bereich ergeben, und nach Erklärungen seiner „normalen“ Befindlichkeit suchen. Im ausgehenden 18. und im 19. Jahrhundert hat sich in Deutschland zudem eine nationale Vereinigungsbewegung herausgebildet, die die ideologischen Grundlagen für einen „Heimat“-Begriff herausgebildet hat, der weit über den ursprünglichen regionalen und rechtlichen Bezug hinausging und sich von vornherein durch ein gewisses Maß an Überhöhung und Verklärung auszeichnete. Als weiterer wichtiger Faktor ist die in jener Zeit sich verstärkende Landflucht zu nennen; denn im Lauf des 19. Jahrhunderts zogen die Städte mit ihrem industriellen Arbeitsangebot die Menschen von ländlicher Armut ins städtische Elend, sodass nun auch der Verlust der ländlichen Heimat dazukam, der Umgebung, in die man hineingeboren worden war und die man von Kindesbeinen an als seine eigene Welt erlebt und erfahren hatte. Nach dem Zweiten Weltkrieg gab es dann eine große Zahl von deutschen Flüchtlingen und Vertriebenen, die sich aus der verlorenen Heimat

²² Als ein Beleg für die Aktualität von Heimat mag das Heft „Heimat – Ressource und Rückhalt“ der Zeitschrift „Die politische Meinung“ (Juli/August 2012) stehen, die von Bernhard Vogel für die Konrad-Adenauer-Stiftung herausgegeben wird.

kommend in den Gebieten der vier alliierten Besatzungszonen ansiedelten, nicht sehr gleichmäßig in der Fläche verteilt und beispielsweise im Ruhrgebiet in sehr großer Zahl massiert. Teilweise haben sich diese Menschen in späteren Jahren in Vertriebenenverbänden zusammengeschlossen, die sich dem Gedenken bestimmter Regionen verschrieben und das kulturelle Erbe zu erhalten trachteten. Aus diesen Verbänden heraus wurden die Dachverbände ‚Bund der Vertriebenen‘ im westlichen Teil Deutschlands und ‚Verband der Volksdeutschen Landsmannschaften‘ in Österreich gebildet; beide Dachverbände entwickelten sich zu mächtigen und einflussreichen Organisationen, die staatlich gefördert werden und deren Stimmen allgemein Gehör finden. Zwar mag es angehen, dass man kulturelle Sitten und Gebräuche vergangener Tage pflegt und damit das Gedenken an die Heimat der Väter aufrecht erhält; doch greift etwa der Bund der Vertriebenen mit seiner Präsidentin Erika Steinbach, deren Stimme durch ihr langjähriges Bundestagsmandat leider zusätzliches Gewicht erhält, mit revanchistischen Parolen aktiv und behindernd in die europäische Friedenspolitik ein.

Die weithin gehegte Hoffnung, dass sich dieses Problem der deutschen und europäischen Geschichte in naher Zukunft von selbst erledigt, da der Zahn der Zeit seinen Tribut fordert und die Zahl der Vertriebenen stetig abnehmen sollte, erweist sich allerdings leider als trügerisch, zumindest zu einem gewissen Teil.²³ Die Vertriebenenverbände betreiben eine aktive Jugendpolitik und verfügen tatsächlich und nicht unbedingt nachvollziehbar über Jugendorganisationen, die sich eines gewissen Zulaufs erfreuen. Da in diesen Jugendvereinigungen nicht nur das Andenken der Vorfahren und deren verlorener Heimat gepflegt wird, sondern sich einige dieser Jugendlichen selbst als Vertriebene sehen und bezeichnen, die Heimat der Vorväter also völlig widersinnig als die eigene ansehen, kommt eine neue Bedeutung von ‚Heimat‘ ins Spiel, die zur heutigen Diffusität des Begriffs erheblich beiträgt.

Ein anderer wichtiger Faktor manifestiert sich als Folge der 68er-Bewegung, die selbst das Institut und den Begriff der Heimat strikt ablehnte und sich mit einigem Recht nicht einmal auf seine Diskussion einlassen wollte. Lange Zeit verhinderte das reaktionäre Konzept, das den Heimat-Begriff weitgehend bestimmte, jeglichen fortschrittlichen Zugang, geschweige denn, dass es eine positive Sicht auf die Heimat zugelassen hätte. Später ergab sich aber dennoch eine neue Perspektive auf die Heimat, die nun positive Eigenschaften gewinnen konnte, nicht mehr mit revanchistischem Gedankengut aufgeladen war und sich rückwärtsgewandt gab, sich in ihrer eigenen Gegenwart der bundesdeutschen Wirklichkeit genügte. Ein neuer Heimatbegriff wurde virulent, der auf anderen Parametern aufruhte und sich insgesamt anders, vor allem neu definierte. Wollte man den Begriff nicht gänzlich aufgeben oder nur noch als der Vergangenheit angehörig gelten lassen, war das auch nicht verwunderlich. Die Zahl der Einwohner in Deutschland, die noch auf Geburt und Kindheit im ländlichen Ambiente zurückblicken konnten, nahm schon damals stetig ab; doch heißt das natürlich nicht, dass das emotionale Verlangen nach Verwurzelung und nach Geborgenheit sich in gleicher Weise verflüchtigte. Nun musste auch die Stadt, die größere Ansiedlung ohne Mist und Hahnenschrei, dazu in der Lage sein, dieses Bedürfnis zu befriedigen, sie musste ein anheimelndes Ambiente bieten, das die je unterschiedlichen Heimatgefühle seiner Einwohner in hinreichender Weise stillte. Das ist auch für ein heruntergekommenes Viertel denkbar, für den Kiez oder für das Veedel, in dem sich Armut breit machen und das zum sozialen Brennpunkt werden kann. Eine Brücke zum alten Heimatbegriff lässt sich da nur noch schwer schlagen, und es soll auch nicht versucht werden, eine entsprechende umfassende Definition zu formulieren. Vielmehr soll hier nur grob skizziert werden, welchen realen Hintergrund das

²³ Das Problem der Mitgliederzahlen soll hier nur angedeutet, nicht aber vertieft werden: Je nach Quelle schwanken die Angaben erheblich, und es könnte durchaus sein, dass der Rückhalt in der deutschen Bevölkerung weit geringer ist, als es sich die betroffenen Organisationen selbst wünschen. Zudem sollte man nicht vergessen, dass die Höhe der staatlichen Förderung in direktem Zusammenhang mit dem ausgewiesenen Bestand an Mitgliedern steht.

offeriert, was man unter Heimat verstehen kann und was sich als realistische Kulisse für die moderne Heimatliteratur und den modernen Heimatfilm anbietet.

Heimatliteratur und Heimatfilm

Wenden wir uns vom Heimat-Begriff selbst ab und greifen die Heimatliteratur auf, so stoßen wir auf ein veritables Dilemma: Für das Deutschland nach 1945 kann von ‚der‘ Heimatliteratur nicht mehr die Rede sein; vielmehr ist von einer Aufspaltung dieser Literatur auszugehen. Vertraut man sich etwa dem Metzler Lexikon Literatur in der Ausgabe von 2007²⁴ an, so findet man auf der einen Seite das ländliche Idyll vergangener Tage in „sentimentalkonservativen Heftchenromanen“ (S. 307) bewahrt, die für die aktuelle Heimatliteratur prägend wirkten. Auf der anderen Seite steht die Literatur, die sich nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs mit dem Verlust von Heimat auseinandersetzte (Horst Bienek, Günter Grass, Uwe Johnson); der Stempel ‚Heimatliteratur‘ wird den Werken dieser Autoren aber nur recht widerwillig aufgedrückt. Um das Jahr 1970 setzte dann eine kritische Auseinandersetzung mit der Heimat ein; die ‚neue Heimatliteratur‘ griff die traditionellen Stoffe und Motive auf und unterzog sie einer eingehenden und distanzierten Analyse. Hier ist etwa Herta Müller zu nennen. In Österreich gelangte die neue Heimatliteratur mit Kritik und Ironie zu einiger Bedeutung, für die Namen wie Alois Brandstetter aus Oberösterreich, die Kärntner Gert Friedrich Jonke und Josef Winkler, Franz Innerhofer aus dem Salzburger Land, Reinhard Peter Gruber aus der Steiermark sowie Thomas Bernhard und Peter Handke stehen. Daneben soll auf die Mundartdichtung wenigstens hingewiesen werden, die ihren eigenen Stellenwert innehat; sie war zeitweise nur in bestimmten Regionen vertreten, kann sich in der Zwischenzeit aber wieder flächendeckender Ausbreitung erfreuen.²⁵

Für Deutschland ist der Jurist und Schriftsteller Bernhard Schlink besonders hervorzuheben, der am 16. Dezember 1999 einen Vortrag mit dem Titel ‚The Place of Heimat‘ in der American Academy zu Berlin gehalten hat; im folgenden Jahr legte Schlink eine überarbeitete und erweiterte Fassung als Sonderdruck im Suhrkamp-Verlag vor. Sein Fazit lautete damals: „The place of Heimat – ich habe ihn in unserer Zeit und Welt gesucht, in unserer heutigen Lebenswelt und am Ende auch in unserer Welt des Rechts. Manchmal heißt es, es habe vor unserer Zeit andere Zeiten gegeben, in denen die Orte des Lebens unverrückbar waren und Gemeinschaft und Zugehörigkeit, Anerkennung und Schutz sich von selbst verstanden. Ich glaube es nicht; die Erfahrung, in dieser Welt, aber nicht von dieser Welt zu sein, ist so alt wie das Christentum, und die Erfahrung von Heimatverlust, Heimatsuche und Heimatlosigkeit so alt wie das Judentum. Aber selbst wenn die unverrückbare und selbstverständliche Heimat der Vergangenheit keine Projektion, sondern historischer Befund ist – sie ist unwiederbringlich. In der Zukunft, in der die Dimensionen des Lebens immer globaler werden, wird jeder Ort des Lebens verrückt werden können und sich kein Ort des Lebens von selbst verstehen. Bis auf den Ort der Geburt und den Ort der Kindheit. Sie werden die Orte bleiben, denen sich Heimatgefühl, Heimerinnerung und Heimatsehnsucht vor allem verbinden.“²⁶ Vielleicht ist in der Verrückbarkeit der Orte des Lebens auch die Selbstbestimmung versteckt; jedenfalls sollte der Begriff der Wahlheimat nicht einfach beiseite geschoben werden. Zwar ist mit ihm die

²⁴ Nikola Herweg, Art. ‚Heimatliteratur‘, in: Metzler Lexikon Literatur, S. 307. Die ersten beiden von den Schweikles betreuten Auflagen (1984 und 1990) führten den Titel ‚Metzler Literatur Lexikon‘.

²⁵ Vgl. Marion Gymnich, Art. ‚Dialektliteratur‘, in: Metzler Lexikon Literatur, S. 151f.

²⁶ Bernhard Schlink, Heimat als Utopie, S. 49f. – Schlinks Titel ist programmatisch, und dies führt er in seinem Text auch aus: „So sehr Heimat auf Orte bezogen ist, Geburts- und Kindheitsorte, Orte des Glücks, Orte, an denen man lebt, wohnt, arbeitet, Familie und Freunde hat – letztlich hat sie weder einen Ort noch ist sie einer. Heimat ist Nichtort, οὐ τόπος. Heimat ist Utopie. Am intensivsten wird sie erlebt, wenn man weg ist und sie einem fehlt; das eigentliche Heimatgefühl ist das Heimweh“ (S. 32). Das mag angehen, wenn man sich auf bewusste Gefühle beschränkt. Aber gerade das Gefühl der Geborgenheit, das aus „Gemeinschaft und Zugehörigkeit, Anerkennung und Schutz“ (S. 49) resultiert, dürfte dem Unterbewussten zuzurechnen sein, dessen große Bedeutung heutzutage niemand mehr bestreiten wird (vgl. dazu Schlink, S. 24).

Unverrückbarkeit der Heimat dahin; die Qualitäten der Gemeinschaft und der Zugehörigkeit, der Anerkennung und des Schutzes sind in der selbst bestimmten Heimat aber eher gegeben und zu finden als in der mittels Geburt vorbestimmten. Und trotzdem kommt in der allgemeinen Diskussion um Heimat wie die Wahlheimat auch der Begriff der Familie nur sporadisch vor.²⁷ Aber wie die vorhandene und einen umgebende Heimat nicht beständiges Thema tief-schürfender Reflexion ist, so ist es die Familie noch weniger. Wenn die alltägliche Geborgenheit der Familie ins Wanken gerät, wenn Gefühle von Einengung, Bevormundung oder gar Entmündigung ins Bewusstsein treten oder aus wie auch immer gearteten Gründen Zerrütungsprozesse einsetzen und die Familie zu einem negativ besetzten Raum werden lassen, gewinnt die Familie die gedankliche Beachtung, die ihr als einer funktionierenden Entität allem Anschein nach nicht zusteht. Jedenfalls müsste, wenn man von den von Schlink ins Feld geführten positiven Eigenschaften von Heimat ausgeht, die Familie so etwas wie die Keimzelle dieser Heimat bilden, um die herum eine Heimat mit weiterreichender Bedeutung von jedem einzelnen aufgebaut wird. Auch diese aktive Rolle des Individuums wird man kaum als bewussten Prozess betrachten wollen, der sich selbst über seine planvolle Erfüllung Rechenschaft ablegt. Doch wird sie umso wichtiger, je stärker wir das subjektive Element der Heimat betonen.

Mit diesen Gedanken sind wir von der literarischen Behandlung von Heimat wieder zur Heimat selbst gelangt und haben ihren konstitutiven Faktoren nachgespürt. Kehren wir nun zurück zur künstlerischen Auseinandersetzung mit der Heimat und wenden uns dem Film zu, dem deutsch(sprachig)en Film, da der Heimatfilm als das einzige Filmgenre gilt, das Deutschland (und Österreich) hervorgebracht und mit dem die beiden deutschsprachigen Länder ihren Beitrag zur internationalen Filmgeschichte geleistet hätten.²⁸ Der Heimatfilm kann auf eine lange Geschichte zurückblicken, die ihre Wurzeln bereits in der Zeit des Stummfilms hat, und ist eingebettet in eine Umgebung ähnlicher filmischer Ausprägungen wie der Berg- und der Volksfilme. Exemplarisch mag die hier in Rede stehende ‚Geierwally‘ selbst für diese lange Tradition stehen: Bereits 1921 wurde der Roman *Wilhelmine* von Hillerns (1836-1916) als Stummfilm von dem Filmregisseur und Drehbuchautor Ewald André Dupont (1891-1956) in Szene gesetzt.²⁹ 1940 feierte Heidemarie Hatheyer (1918-1990) als Wally Fender, genannt Geierwally, in einer Neuverfilmung unter der Regie des linientreuen Hans Steinhoff (1882-1945) ihren größten schauspielerischen Erfolg.³⁰ Franz Cap (1913-1972) verfilmte von Hillerns Roman erneut im Jahr 1956; Barbara Rütting spielte die Titelrolle. Und 1967 drehte Gretl Löwinger (1919-1973) einen gleichnamigen Fernsehfilm im Auftrag des Zweiten Deutschen Fernsehens. Walter Bockmayer wartete 1988 mit einer recht zotigen Parodie der ‚Geierwally‘ auf. Im Jahr 2005 inszenierte Peter Sämam eine neu bearbeitete Fassung des Stoffs mit Christine Neubauer in der Hauptrolle; den strengen Vater gibt Siegfried Rauch, der im Film von 1956 bereits als verliebter Leander, einer der beiden Brüder, die Wally Zuflucht und Schutz gewährten, mitgespielt hatte. Darüber hinaus ist das ‚steirische Musical‘ ‚Die Geierwally‘ erwähnenswert, das Reinhard Peter Gruber 1996 vorlegte.

Mit den Verfilmungen der ‚Geierwally‘ kann man die Geschichte des Heimatfilms grob in vier Phasen einteilen. Der erste Abschnitt beginnt bereits in der Stummfilm-Zeit, in der etwa die Romane von Ludwig Ganghofer gerne adaptiert wurden. Viele Heimatfilme entstanden im

²⁷ Schlink führt die Familie als statistische Größe ein, die hinter Wohn- und Geburtsort zurücktritt (vgl. S. 23).

²⁸ Vgl. den Artikel ‚Heimatfilm‘ in Wikipedia. Die freie Enzyklopädie (eingesehen am 19. Mai 2013), der den veralteten Forschungsstand der 1970er Jahre wiedergibt; etwas ausführlicher Nils Reschke, *Auf Heimatsuche – Heimatfilme im Unterricht*.

Fritz Göttler bezeichnet den deutschen Heimatfilm als den „Inbegriff der Misere des bundesdeutschen Kinos“ (*Westdeutscher Nachkriegsfilm*, S. 193).

²⁹ Den Film kann man auf ‚You Tube‘ in einer Rekonstruktion anschauen, die die Stiftung Deutsche Kinemathek Berlin 1983 hergestellt hat. Er ist noch nicht digitalisiert.

³⁰ Vom Rollenklischee der Geierwally wollte sich die Schauspielerin, die 1937 von Luis Trenker entdeckt worden war, zeit ihres Lebens lösen; vgl. *Geschichte des deutschen Films*, S. 605.

Dritten Reich, als die Nazis den Heimatfilm mit ihrer Blut-und-Boden-Ideologie versetzten; dabei wurden zahlreiche ältere Filme – wie beispielsweise die ‚Geierwally‘ – neu interpretiert und entsprechend inszeniert. Seinen Höhepunkt erlebte der Heimatfilm in den fünfziger und frühen sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, was als Reaktion auf die Wirklichkeit eines zerstörten Landes mit einer großen Zahl entwurzelter Menschen gesehen wird. Genannt seien hier die Filme ‚Grün ist die Heide‘ (1951), ‚Der Förster vom Silberwald‘ (1954), ‚Die Mädels vom Immenhof‘ (1955), ‚Die Christel von der Post‘ (1956) oder ‚Und ewig singen die Wälder‘ (1959), die teilweise enorme Zuschauermassen in die Kinos lockten: ‚Grün ist die Heide‘ sahen circa 16 Millionen Kinobesuchern, ‚Der Förster vom Silberwald‘ war mit etwa 28 Millionen einer der erfolgreichsten deutschsprachigen Filme überhaupt. Der Erfolg der ‚Mädels vom Immenhof‘ führte darüber hinaus zu einigen Fortsetzungen, die noch heute gerne im Nachmittagsprogramm der ARD zur Aufführung kommen. In den siebziger Jahren entstand dann der neue Heimatfilm, mit frühen Vorläufern bereits parallel zum herkömmlichen Genre, der dem allseits präsenten Idyll die raue Wirklichkeit der Berge und der Landarbeit entgegensetzte. Die Tradition moderner Heimatfilme, die nun auch in der Stadt angesiedelt sein können, setzt sich bis in unsere Tage fort. Als früher Vertreter seien hier die ‚Jagdszenen aus Niederbayern‘ (1968) angeführt, an jüngeren Filmen ‚Hierankl‘ (2003), ‚Wer früher stirbt ist länger tot‘ (2006) und der ‚Räuber Kneißl‘ (2008) genannt.

Nicht nur zu erwähnen ist die aufwändige Auseinandersetzung mit Heimat, die der Regisseur und Autor Edgar Reitz nun seit einigen Jahrzehnten betreibt und die Michael Wedel unter dem Rubrum ‚Kehrseite des Vergessens‘ behandelt hat.³¹ Kernstück von Reitz‘ beispielloser Behandlung des Themas ist die Film-Trilogie ‚Heimat‘, die zwischen 1984 und 2004 erschienen ist.³² Den ersten Teil hat Reitz ‚Heimat – eine deutsche Chronik‘ genannt, die in elf Episoden die Geschichte Maria Simons und ihrer Familie erzählt. ‚Die zweite Heimat – Chronik einer Jugend‘ erschien 1992 und erzählt aus dem Studentenleben von Marias Sohn Hermann. ‚Heimat 3 – Chronik einer Zeitenwende‘ geht vom Fall der Berliner Mauer aus und betrachtet die gesellschaftlichen Entwicklungen des folgenden Jahrzehnts; in ihm sind die verschiedenen Biographien der ersten beiden Trilogie-Teile wieder zusammengeführt. Die gesamte Trilogie umspannt so einen historischen Bogen von 1919, als der erste Teil die Geschichte der 19-jährigen Maria aufnimmt und bis 1982 verfolgt, bis zum Ende des zweiten Jahrtausends; der mittlere Teil setzt im Jahr 1960 bei Hermanns Abitur an und erzählt seine Geschichte bis zu seiner Rückkehr in sein Heimatdorf Schabbach im Hunsrück ein Jahrzehnt später. Diesem monumentalen Werk, das mit seinen dreißig Episoden auf mehr als 52 Stunden Spielzeit kommt, hat Reitz autobiographische Züge eingeschrieben; er selbst wurde 1932 im hunsrückischen Morbach geboren. Reitz‘ ‚Heimat‘ geht aber weit über die Grenzen eines Heimatidylls im deutschen Mittelgebirge hinaus, indem es die Entwicklung der kleinen erfundenen Hunsrückgemeinde Schabbach als Reflex der allgemeinen deutschen Geschichte beschreibt.³³

Vor dieser Trilogie hat Reitz 1981 einen Dokumentarfilm über Menschen im Hunsrück vorgelegt, die in ihrer Heimat geblieben sind. Die ‚Geschichten aus den Hunsrückdörfern‘ bilden damit Prolog und Kontrapunkt zum späteren Werk, in dem gerade das Verlassen der Heimat im Zentrum steht. Gleichwie als Epilog lassen sich die ‚Heimat-Fragmente – die Frauen‘ verstehen, die Reitz 2006 bei den internationalen Filmfestspielen von Venedig vorgelegt hat: Hermann Simons Tochter Lulu gerät dort in ein Filmarchiv, das sie mit symptomatischen Szenen ihrer Familiengeschichte konfrontiert. Schließlich hat Edgar Reitz im vergangenen

³¹ Vgl. Michael Wedel, Filmgeschichte als Krisengeschichte, der seinem Kapitel ‚Fremde Heimat: Dokumentarische Poetik im Neuen Deutschen Film‘ (S. 363-391) einen Abschnitt ‚Kehrseite des Vergessens: Reitz‘ (S. 382-386) inserierte.

³² Noch immer grundlegend für das Verständnis von Edgar Reitz‘ Auseinandersetzung mit Heimat in seinem filmischen Schaffen ist Reinhold Rauh, Edgar Reitz. Film als Heimat, der Reitz selbst zu Wort kommen lässt. – Vgl. auch Reinhold Rauh, Edgar Reitz‘ *Heimat*.

³³ Zur nationalen Bedeutung von Heimat bei Reitz vgl. auch Wolfgang Emmerich, Deutschland, S.53f.

Jahr den Film ‚Die andere Heimat‘ gedreht, der an seine große Film-Trilogie angelehnt ist, aber in der Geschichte weiter zurück geht: Die Auswanderung aus dem Hunsrück nach Brasilien in der Mitte des 19. Jahrhunderts ist hier sein Thema. Der Film kommt gegen Ende dieses Jahres in die Kinos.

Heimat und Heimatfilm

Wenn man für die Heimatliteratur festhalten muss, dass sie sich nicht gerade überbordenden Interesses seitens der Wissenschaft oder der Medien erfreut, gilt dies nicht in gleicher Weise für den Heimatfilm und seinen Ausgangspunkt: die Heimat. Nicht nur verschiedene wissenschaftliche Disziplinen äußern sich zum Heimatbegriff und suchen seinen Stellenwert in der heutigen Gesellschaft auszuloten, auch die Politik führt ihn gern im Munde. Spürbarer Druck wird dabei von der weltweiten Migration entwickelt, die kaum erahnte Dimensionen angenommen hat. Migration gibt es in zahlreichen Spielarten, unter denen die erzwungene Migration, die Flucht vor Krieg, Armut und sozialem Elend, die augenfälligste ist und sich regelmäßiger Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit erfreuen kann. Davon ist in gewissem Maß auch Deutschland betroffen, auch wenn es über keine Außengrenze verfügt, die direkte Flüchtlingsströme auf sich ziehen könnte. Dennoch lastet Verantwortung auf Deutschland, da es als wirtschaftsstärkstes Land der Europäischen Union einen Großteil der Attraktion für die Flüchtlinge aus dem Süden darstellt und sich entsprechend engagieren muss. In Deutschland selbst stellt sich das Problem der Migration allerdings anders dar, da es sich selbst noch immer nicht als Einwanderungsland verstehen will, obwohl es in früheren Zeiten mit den Gastarbeitern eine große Zahl von Immigranten ins Land geholt hat. Zudem zieht es innerhalb Deutschlands weiterhin viele Leute vom Land in die Stadt, wenn sie sich die städtischen Mieten heute noch leisten können, und die Wanderung von Ost nach West, von der ehemaligen DDR in die ehemalige BRD, ist noch nicht zum Abschluss gekommen. Gemeinsam ist diesen Vorgängen, dass sie Heimatverlust nach sich ziehen, wenn auch in völlig unterschiedlichen Ausprägungen. Heimatverlust muss auch nicht in jedem Fall total sein, und es lohnt sich in unserem Zusammenhang entsprechend, auch dem Verlust von Heimat, also dem partiellen Verlust, nachzuspüren, wodurch sich der Kreis der Betroffenen selbstverständlich noch ausweitet. Sieht man sich etwa die Abhandlung von Andi Weiss zum Thema an, wird man mit einer Vielzahl von Aspekten konfrontiert, die in der allgemeinen Diskussion höchstens am Rande aufscheinen. ‚Heimat – oder die Kunst, bei sich selbst zu Hause zu sein‘ (Asslar 2011) stellt das persönliche Erleben besonders heraus, und damit entwickelt sich ein dynamischer Heimatbegriff. Ob man auf diesem Weg aber tatsächlich zu einem brauchbaren Heimatbegriff für die allgemeine Diskussion gelangen kann, ist mehr als fraglich. Auf dem Schutzumschlag von Weiss‘ Buch findet man die Sätze ‚Wir alle brauchen einen Halt in unserem Leben, eine Heimat‘ und ‚Jeder hat eine Heimat. Die Kunst liegt darin, sie zu finden‘. Damit sind Aspekte aufgerufen, die in der Diskussion um die Heimat nicht unbedingt prominent sind, und beim ersten Durchblättern des Bandes stutzt man, dass das mit ‚Was ist eigentlich Heimat?‘ überschriebene Kapitel gerade einmal zwei Seiten umfasst. Doch kann die Lektüre schnell beruhigen, da diese Frage die vorgeführte Argumentation insgesamt und bis zum Schluss durchzieht. Es fällt allerdings auf, dass neben die Familie als Hauptfaktor im Konstrukt ‚Heimat‘ noch das ‚Ich‘ tritt, das Individuum selbst seine Heimat also zumindest mit konstituiert.

Die Diskussion um den Heimatbegriff mag diffus sein – das zeigt auch die Gebrauchsanweisung zum Auffinden derselben von Andi Weiss –, doch ist sie auch aktuell und virulent. Das lässt sich für die Kritik des Heimatfilms nicht in gleicher Weise konstatieren: Allzu groß ist der Mangel an Anspruch, Engagement und Präzision, den die Filmkritik beim Genre des Heimatfilms glauben zu müssen. Als Beispiel mag die ‚Geschichte des deutschen Films‘ (Stuttgart/Weimar ²2004) dienen, die Wolfgang Jacobsen, Anton Kaes und Hans Helmut Prinzler herausgegeben haben. In den fünfziger Jahren des

vorigen Jahrhunderts bildete der Heimatfilm den Zuschauermagneten des deutschen Kinos schlechthin; auch auf der Produktionsseite schlug er mit fast einem Viertel der westdeutschen Filme zu Buche.³⁴ Vor dieser Blütezeit nach dem Zweiten Weltkrieg gab es zwei Phasen, die zumindest Beachtung verdienen: die Heimatfilme der Stummfilmzeit und deren Wiederaufnahme zur Zeit der Nazi-Herrschaft. Gleichwie als Gegenbewegung zum unkritischen Heimatfilm des deutschen Wiederaufbaus entstand schließlich der neue Heimatfilm, und beide, klassischer und neuer Heimatfilm, warten noch heute mit neuen Produktionen auf; der konservative Heimatfilm ist in unseren Tagen verstärkt im Fernsehen und dort mit beliebten Serienproduktionen vertreten. Der Heimatfilm lässt sich also kaum als Marginalie der deutschen Filmgeschichte betrachten und müsste folgerichtig in einer historischen Darstellung zum deutschen Film eine entsprechende Rolle spielen. Fritz Göttler, der in der Filmgeschichte von Jacobsen, Kaes und Prinzler das Kapitel zum westdeutschen Nachkriegsfilm übernommen hat, handelt das Thema ‚Heimat‘ auf knapp zwei Seiten ab (S. 193f.) und kümmert sich darin hauptsächlich um den Film ‚Der Cornet‘ (1955) von Walter Reisch (1903-1983), „Ableger dieser Heimatfilme und doch ein ganz und gar individueller Film“ (S. 194). Nun mag ‚Der Cornet‘ ein außergewöhnlicher Film nach einer Novelle von Rainer Maria Rilke (1875-1926) sein, „der schönste aller Remigranten-Filme des deutschen Kinos“ (ibid.), doch kann er in einem historischen Überblick über den deutschen Film das Genre ‚Heimatfilm‘ kaum ersetzen. Insgesamt ergeht es den deutschen Heimatfilmen ziemlich schlecht, und das nicht nur bei Göttler. Er erwähnt noch Rudolf Prack (1905-1981) und Sonja Ziemann als die Hauptdarsteller von ‚Schwarzwaldmädel‘ (1950) und ‚Grün ist die Heide‘ (1951), kommt aber über diesen kurzen Hinweis nicht hinaus. Immerhin bildeten die beiden Schauspieler das Traumpaar der bundesdeutschen Heimatfilmwelle und standen mit den genannten Produktionen auch an ihrem Anfang. Eigentliche Erwähnung findet in der Filmgeschichte – durch Eric Rentschler im Kapitel zum ‚Film der achtziger Jahre‘ – nur der erste Teil von Edgar Reitz‘ großer Heimat-Trilogie, ‚Heimat – eine deutsche Chronik‘ (1984), der darin als Zuhausegebliebener der deutschen Geschichte nachspüre und der trotz hohen Anspruchs, aber zu geringer Distanz zum überkommenen Heimatfilm einem Missverständnis beim breiten Publikum nicht entgehe.³⁵ Für die weitere Arbeit von Reitz über das brisante Thema findet sich in dieser Filmgeschichte kein Platz mehr. Bei Claudia Lenssen zum ‚Film der siebziger Jahre‘ tauchen einige Vertreter des neuen deutschen Heimatfilms unter dem Rubrum ‚Spiele mit dem Genrekino‘ auf: ‚Ich liebe Dich – ich töte Dich‘ von Uwe Brandner (1971), ‚Jagdscenen aus Niederbayern‘ von Peter Fleischmann (1969), ‚Jaidler – der einsame Jäger‘ von Volker Vogeler (1971), ‚Matthias Kneissl‘ von Reinhard Hauff (1971) und ‚Der plötzliche Reichtum der armen Leute von Kombach‘ von Volker Schlöndorff (1971).³⁶ Aus der Ecke der neuen Heimatfilme findet nur noch ‚Herbstmilch‘ von Joseph Vilsmaier (1988) eine Erwähnung bei Eric Rentschler, der auf das Gegeneinandersetzen von Vergangenheit und Gegenwart durch die Kameratechnik hinweist. Für ‚Und ewig singen die Wälder‘ (1959) von Paul May (1909-1976) hat Norbert Grob gerade einmal einen Hinweis auf den Erfolg beim Publikum übrig³⁷, und ‚Der Meineidbauer‘ (1956) von Rudolf Jugert (1907-1979) erscheint ausgerechnet in einem als Marginalie abgedruckten Text von Peter Handke, der darin den klassischen Heimatfilm tatsächlich problematisiert (S. 204). Vielleicht wären aus den Parallelen zwischen dem amerikanischen Western, dem „schönste[n] aller Hollywoodgenres“, und dem Heimatfilm, der „manchmal dessen deutsches Pendant zu sein scheint“ (Göttler, Nachkriegsfilm, S. 193), doch weitere Erkenntnisse zum deutschen Genre zu ziehen. Höchst informativ ist Thomas Koebners Artikel zum Heimatfilm in dem von ihm herausgegebenen ‚Reclams Sachlexikon des Films‘, der weit über den Film hinausgeht und in

³⁴ Vgl. Thomas Koebner, Heimatfilm, S. 301.

³⁵ Vgl. Eric Rentschler, Film der achtziger Jahre, S. 306f.

³⁶ Vgl. Claudia Lenssen, Film der siebziger Jahre, S. 250-252.

³⁷ Vgl. Norbert Grob, Film der sechziger Jahre, S. 216.

seine Darstellung die historische Entwicklung Deutschlands und das problematische Verhältnis zur Heimat in der Nachkriegszeit einbezieht. Zudem zeigt er künstlerische Traditionslinien auf, die sich im Heimatfilm vereinen.³⁸ Wertvolle Informationen zu „Kritische[n] Heimatfilme[n]“ findet man in dem Band „Neuer deutscher Film“, der in der Reihe „Stilepochen des Films“ erschienen ist. Den „kritische[n] Heimatfilme[n]“ ist ein eigenes Kapitel gewidmet, in dem Eric Rentschler die Filme ‚Der plötzliche Reichtum der armen Leute von Kombach‘, ‚Matthias Kneissl‘ und ‚Ich liebe Dich – ich töte Dich‘ exemplarisch für das Genre vorstellt und sie in den Jungen Deutschen Film einreihet: „Diese Anti-Heimatfilme dekonstruierten die Stereotypen des Heimatfilm-Genres, indem sie falsche Bilder der Vergangenheit aufgreifen und für die Gegenwart neu erschaffen“ (S. 138); Rentschler zitiert Alf Brustellins grundsätzliche Feststellung: „Wir haben in Deutschland ein einziges wirklich spezifisches Filmgenre hervorgebracht und es verkommen lassen: den Heimatfilm, Und eben dieses Genre wäre, wenn man’s genau bedenkt, und da ja hier ‚das Volk‘ zum Drama antritt, geeignet, jene andere Geschichte, jene andere Tradition aufzunehmen, die der Niederen und Gemeinen, der Ausgebeuteten, der Ewig-Geschlagenen, der Aufrührerischen – also schaffen wir den neuen deutschen Heimatfilm“ (ibid.). Den Beschluss des Bandes bildet eine kritische und lesenswerte Auseinandersetzung mit Reitz‘ ‚Heimat – Eine Chronik in elf Teilen‘ von Manuela Reichart (S. 338-345). Michael Wedel blendet den Heimatfilm aus seiner Untersuchung ‚Filmgeschichte als Krisengeschichte‘ weitgehend aus, obwohl man ihn etwa nach Göttlers hartem Urteil, der Heimatfilm werde „als Inbegriff der Misere des bundesdeutschen Kinos“ gesehen (Westdeutscher Nachkriegsfilm, S. 193), eher in deren Fokus erwarten würde. Doch liegt der konservative wie der kritische Heimatfilm jenseits von Wedels Untersuchungsfeld, das nur von den ersten beiden Teilen der Reitz’schen Heimat-Trilogie und dem zugehörigen dokumentarischen Prolog ‚Geschichten aus den Hunsrückdörfern‘ berührt wird (S. 382-386). Bei Alexandra Ludewigs ‚Screening Nostalgia‘ ist die Erwartungshaltung natürlich eine ganz andere: Der Untertitel ‚100 Years of German Heimat Film‘ verspricht ein Eintauchen in die Geschichte des Heimatfilms von den Anfängen bis in unsere Tage. Tatsächlich gibt Ludewig einen umfassenden Überblick, der auf ihrer kulturwissenschaftlichen Habilitationsschrift an der Universität Koblenz-Landau fußt und für die Publikation überarbeitet und aktualisiert wurde. Leider findet unsere ‚Geier-Wally‘ in dieser Zusammenschau nur eine kurze Erwähnung; Ludewig verweist auf Peter Sämans phantasielose Neubearbeitung des Stoffs für die ARD im Jahr 2005 (S. 64: unimaginative).³⁹ Ein wichtiger Aspekt Ludewigs ist die Verortung des Heimatfilms im Gesamtspektrum des Mediums Film, indem sie betont die Ränder des Genres einbezieht. Problematisch ist ein solches Verfahren dann, wenn die Grenzen verwischen und jede aufgeführte Produktion zum Heimatfilm zu werden scheint. Es gehört aber nicht jeder Film über Migration und deren Hintergründe zum Genre Heimatfilm, und nicht jeder Ortswechsel der Protagonisten führt zum Verlust der Heimat. Gerade weil der Begriff ‚Heimatfilm‘ so wenig mit operationalisierbaren Kriterien ausgestattet ist, hätte der historische Überblick die Chance einer definitorischen Annäherung bieten können. Der Begriff darf nicht der Beliebigkeit anheimfallen, und es stellt sich die Frage, ob etwa Dokumentarfilme als Heimatfilme bezeichnet werden können, wie es etwa die koreanische Filmregisseurin Sung Hyung Cho für ihre Dokumentationen ‚Full Metal Village. So macht Landwirtschaft Spaß‘ (2006) und ‚Endstation der Sehnsüchte. Ein deutsches Dorf in Südkorea‘ (2009) vorschlägt. In gleicher Weise ist zu fragen, ob Reitz‘ dokumentarischer Prolog ‚Geschichten aus den Hunsrückdörfern‘ schon zum Heimatfilm hinzuzurechnen ist.⁴⁰

³⁸ Vgl. auch den Artikel ‚Bergfilm‘ von Stefanie Weinsheimer in Reclams Sachlexikon (S. 66-69).

³⁹ Der Heimat-Trilogie von Edgar Reitz widmet sie ein eigenes Kapitel: Edgar Reitz’s *Heimat Series* (S. 261-280, 290-294).

⁴⁰ Vgl. Wedel, *Filmgeschichte*, S. 383-386.

Dass Filme ein wichtiges Instrument im Fremdsprachen-Unterricht sein können, darf als unbestritten gelten; jedoch impliziert dies nicht automatisch, dass auch Heimatfilmen diese Eigenschaft zugeschrieben wird. So wird man in dem Sammelband ‚Lust auf Film heißt Lust auf Lernen‘, den Tina Welke und Renate Faistauer 2010 herausgegeben haben und der Beiträge aus der Sektion ‚Film und Video‘ bei der 14. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer von 2009 in Jena und Weimar zusammenstellt, nur am Rande auf Erwähnungen des Heimatfilms stoßen. Till Weber listet ‚Jennerwein‘ von Hans-Günther Bücking (2003), ‚Heimat-Fragmente – Die Frauen‘ von Edgar Reitz (2006) und ‚Räuber Kneißl‘ von Marcus H. Rosenmüller (2008) unter seinen „deutschsprachige[n] Spielfilme[n] mit historischen Themen, 2000-2008“ auf⁴¹, führt ‚Jaider – Der einsame Jäger‘ von Volker Vogeler und ‚Der plötzliche Reichtum der armen Leute von Kombach‘ von Volker Schlöndorffs (beide 1971) als Beispiele historischer Aufklärung nach der Adenauer-Ära an und verweist auf ‚Grün ist die Heide‘ von Hans Deppe (1951) als typischen Heimatfilm (S. 142 u. 144). Ulf Abraham in seinem Band ‚Filme im Deutschunterricht‘ sowie Astrid Jährling-Marienfeld und Olav Schröer in dem Beitrag ‚Einsatz aktueller deutschsprachiger Filme im DaF-Unterricht‘ haben andere Genres im Visier; schließlich zeigt Susann Rabes Bändchen zu ‚Jenseits der Stille‘ von Caroline Link (1996), welchen Unsinn es macht, Seminararbeiten im Druck erscheinen zu lassen, auch wenn sie ganz passabel sein mögen.

Was für den Heimatfilm gilt, gilt in noch größerem Maß für den ihm zugrundeliegenden Begriff der Heimat: Dass seine Einführung in den landeskundlichen DaF-Unterricht mehr als sinnvoll ist, liegt mit seiner kulturhistorischen und politischen Bedeutung geradezu auf der Hand. Marcus Stein hat sich in seinen ‚Vorüberlegungen zur Frage der Behandlung von „Heimat“ im Unterricht Deutsch als Fremdsprache‘, die den ersten Teil seiner kritischen Durchmusterung von DaF-Lehrwerken mit Blick auf das Heimat-Thema darstellen⁴², zum Heimatbegriff geäußert und die wichtigsten Aspekte zu seiner Eingrenzung zusammengestellt; im vorliegenden Heft setzt er sich auf sehr hohem Reflexionsniveau mit den Fragen nach Heimat, Fremde und Fremdwahrnehmung in aktuellen DaF-Werken auseinander und zeigt die Misere in diesem Bereich auf.

Heimatfilme im historischen Kontext

Ein äußerst wichtiger Aspekt in der Darstellung von Heimat durch Edgar Reitz ist ihr Eingebundensein in größere Zusammenhänge, ihre Abhängigkeit von der allgemeinen historischen und gesellschaftlichen Entwicklung in all ihren Facetten. Zwar kann auch im herkömmlichen Heimatfilm das Außen in die dargestellte Handlung eintreten, doch dann fast ausschließlich als Bedrohung, als etwas Zerstörerisches, das teilweise aggressiv gegen die Heimat und ihr Idyll steht. Was bei Reitz eine Notwendigkeit darstellt, eine wechselseitige Abhängigkeit, die nicht per se von Übel ist, kann in Filmen wie der ‚Geierwally‘ nur von vornherein negativ besetzt sein: Die Grenze der Heimat definiert – und das nicht nur im räumlichen Sinn –, was außen ist, und was außen ist, ist fremd und gehört nicht zur, gehört nicht in die Heimat. Im Regelfall zeigt der klassische Heimatfilm eine in sich abgeschlossene Welt, die von alters her nach ihren eigenen Spielregeln funktioniert. Thema der Filme sind Störungen in dieser sich selbst genügenden Welt, deren Beseitigung wiederum nur in dieser Welt mit ihrem vorgegebenen Rahmen erreicht werden kann: Die Handlung des Films hat die Wiederherstellung des störungsfreien Idylls zum Ziel. Wenn wir uns nun der ‚Geierwally‘ zuwenden, ist dies als Hintergrund vorauszusetzen, und es ist überdies für den Roman Wilhelmine von Hillerns und ihrem Schreiben selbst vorauszusetzen, die in der Handlung inmitten von schneebedeckten Bergen immer wieder autobiographische Züge durchscheinen lässt. Darüber

⁴¹ Vgl. Till Weber, Deutsche Filme mit historischen Themen, S. 135-137.

⁴² Vgl. in diesem Heft Marcus Steins Analyse und Kritik an der „Thematisierung von Heimat in aktuellen DaF-Lehrwerken“ (Untertitel), S. 32 - 67.

kann auch ihr Verweis auf die Nibelungen und deren leidvolle Existenzen nicht hinwegtäuschen, der vielleicht sogar die gefährdete Existenz der Autorin erst ins Spiel bringt.⁴³

Wilhelmine von Hillern und ihr literarisches Werk

Als Wilhelmine Birch am 11. März 1836 in München das Licht der Welt erblickte, feierte die Restauration in Europa fröhliche Urständ. 1815 hatte man auf dem Wiener Kongress eine neue feudale Ordnung für den Kontinent gefunden, und die adlige Oberschicht konnte sich nach der Niederrichtung der napoleonischen Truppen an der Wiedererlangung alter Machtpositionen erfreuen. Statt eines deutschen Nationalstaats wurde im Zentrum Europas der Deutsche Bund aus der Taufe gehoben, sodass die Hoffnungen großer Teile der deutschen Bevölkerung enttäuscht wurden. In liberalem und nationalem Geist organisierte man sich in Burschenschaften und in der Turnbewegung, wobei die Burschenschaften mit den Farben ‚Schwarz – Rot – Gold‘ an das Lützowsche Korps aus den Befreiungskriegen anknüpften. Am 27. Mai 1832 feierten liberale Kräfte ihr nationales Fest auf dem Hambacher Schloss, und literarisch traten Ludwig Börne (1786-1837), Heinrich Heine (1797-1856) und Georg Büchner (1813-1837) hervor; Büchners Kampfschrift für die Unterprivilegierten, ‚Der Hessische Landbote‘, erschien 1834. Ein Jahr zuvor hatte Wilhelm IV., König von Hannover, Großbritannien und Irland, das Staatsgrundgesetz für das Königreich Hannover bestätigt, das dem Bürgertum und dem Bauernstand gewisse politische Rechte einräumte. Als aber 1837 Ernst August der neue König von Hannover wurde, mit dem die englisch-hannoversche Personalunion endete, gehörte es zu seinen ersten Amtshandlungen, dieses liberale Grundgesetz wieder aufzuheben. Das wiederum führte zum Protest der ‚Göttinger Sieben‘, eines Bündnisses von sieben Professoren der Georg-August-Universität in Göttingen, unter denen sich auch die Brüder Jacob (1785-1863) und Wilhelm (1786-1859) Grimm befanden⁴⁴, die Mitbegründer der germanistischen Philologie, die damals einen integralen Bestandteil der nationalen und liberalen Einungsbewegung bildete.

In diese unruhigen Zeiten, die erst mehr als drei Jahrzehnte später mit der Gründung des Deutschen Reichs Bismarck’scher Prägung einen gewissen Abschluss fanden, wurde Wilhelmine als Tochter von Charlotte und Christian Andreas Birch geboren.⁴⁵ Wilhelmines Mutter war Schauspielerin und Schriftstellerin, ihr Vater Schriftsteller, Dramaturg und Theaterkritiker; aber trotz – oder gerade wegen – dieses Hintergrunds hielten die Eltern Wilhelmine bis zu ihrem zwölften Lebensjahr vom Theater fern. Als die Tochter dann doch mit dem Theater in Berührung kam, begeisterte sie sich tatsächlich für das Schauspiel und begann ihrerseits eine Karriere als Bühnendarstellerin⁴⁶, die sie mit dem badischen Hofgerichtsrat Hermann von Hillern eng zusammenführte; sie wirkte bei der Uraufführung seines dramatischen Gedichts ‚Die Huldigung des Landes‘ mit. Wilhelmine wurde schließlich schwanger, und obwohl die beiden ihre heimliche Liebesbeziehung noch vor der Geburt des Sohnes legitimierten, war in der damaligen Zeit der Makel der unehelichen Zeugung nicht auszulöschen. Als der Junge dann 13 Tage nach der Geburt starb, führten Gerüchte von gezielter Vernachlässigung durch die Eltern zur Versetzung von Hillerns nach Freiburg im Breisgau, dessen Landgericht er später als Präsident leitete. Aus der Ehe gingen drei Töchter hervor, von denen sich Hermine wie ihre Eltern der Schriftstellerei zuwandte.

Ehe Wilhelmine von Hillern im Jahr 1875 mit ihrem Roman ‚Die Geier-Wally‘ reüssierte, legte sie als ihr schriftstellerisches Debut den Roman ‚Doppelleben‘ vor, der 1865 in zwei

⁴³ Am Ende ihres Romans spricht sie von einer „Klage aus längstverklungenen Heldensagen“ (im letzten Absatz des abschließenden 16. Kapitels) und spielt damit auf die Nibelungen an; vgl. unten S. 81

⁴⁴ Vgl. Dieter Hennig, Die Protestation der Göttinger Sieben.

⁴⁵ Zu Wilhelmine von Hillerns Leben und Werk vgl. den instruktiven Artikel von Gisela Bisterfeld in der Neuen Deutschen Biographie (mit einer umfassenden Bibliographie).

⁴⁶ Ihre Bühnenkarriere hat die Mutter Charlotte Brich-Pfeiffer dann tatkräftig unterstützt; vgl. Reiterer, Mit der Feder erwerben, S. 257.

Bänden erschien; 1869 folgte das monumentale Erzählwerk ‚Ein Arzt der Seele‘ nach, das in der Erstausgabe vier Bände umfasste. Die Aufnahme ihres nächsten Romans ‚Aus eigener Kraft‘ in die beliebte Zeitschrift ‚Die Gartenlaube‘ zeugt bereits von dem großen Anklang, den von Hillerns Werke zunehmend beim Publikum fanden; zwei Jahre später, im Jahr 1872, erschien der Roman auch in Buchform. Dem folgte 1875 der Heimatroman ‚Die Geier-Wally‘, der zunächst in zwei Teilen in der ‚Deutschen Rundschau‘ abgedruckt⁴⁷, wegen des großen Publikumsinteresses aber sehr schnell auch als Buch angeboten wurde und noch im Erscheinungsjahr drei Auflagen erlebte.⁴⁸ Die historische Situation, in die Wilhelmine von Hillern ihren Roman hineingeschrieben hat, hatte sich seit ihrer Geburt stark verändert: Im Jahr 1848 hatte sich das erste frei gewählte deutsche Parlament als verfassunggebende Nationalversammlung in der Frankfurter Paulskirche konstituiert und war mit dem Versuch, ein geeintes deutsches Reich zu schaffen, gescheitert. Auch Jacob Grimm hatte als gewählter Deputierter des 29. Wahlkreises Rheinland in Essen teilgenommen, wie mit ihm gemeinsam eine ganze Reihe von Wissenschaftlern und Literaten. In den Jahren 1846 und 1847 hatte er wie sein Bruder Wilhelm bereits an den Germanistentagen in Frankfurt am Main und Lübeck teilgenommen, die hochpolitische Veranstaltungen in einer Zeit großer Spannungen waren. Dabei stellten die Juristen den entscheidenden Kern der Teilnehmer; denn damals bezeichnete der Begriff ‚Germanist‘ in erster Linie noch den Juristen, der sich im Gegensatz zum Romanisten mit germanischem und deutschem Recht befasste. Zu den Juristen gesellten sich Historiker, Volkskundler und eben Literatur- und Sprachwissenschaftler wie die Brüder Grimm hinzu und diskutierten aktuelle politische Fragen wie etwa die Schleswig-Holstein-Krise.⁴⁹ Diese Krise führte bald zum Schleswig-Holsteinischen Krieg (1848-1851) und später zum Deutsch-Dänischen Krieg des Jahres 1864. Aber nicht nur im Norden, sondern auch im Westen evozierte die brisante politische Lage in Mitteleuropa Konflikte, die 1870/71 im Deutsch-Französischen Krieg gewaltsam ausgetragen wurden. Diese kriegerische Auseinandersetzung wird auch als dritter Deutscher Einigungskrieg bezeichnet und ging unmittelbar in die deutsche Reichsgründung über.⁵⁰

In dieser konfliktreichen Zeit hat sich der nationale Gedanke an ein geeintes Deutschland durchgesetzt, und gleichzeitig konturierte sich der deutsche Heimatbegriff schärfer. Aber obwohl der National- und der Heimatgedanke eng miteinander verknüpft waren, ließ sich Heimat problemlos auch als ein von Politik losgelöstes Konstrukt denken. So jedenfalls stellt sich die Heimat auch in der ‚Geier-Wally‘ von Hillerns vor, und der Roman kommt ohne jede Referenz auf die aktuelle politische Situation und das gerade begründete Deutsche Reich aus; damit unterscheidet er sich in nichts von der klassischen Heimatliteratur im allgemeinen. Vielleicht war dieser Umstand ein gewichtiger Grund dafür, dass die ‚Geier-Wally‘ ihre internationale Anerkennung auch in Frankreich fand. Sie wurde schon bald nach ihrem Erscheinen in acht Sprachen übersetzt und war der erste deutsche Roman, der nach dem Deutsch-Französischen Krieg der Jahre 1870 und 1871 im französischen Nachbarland erschien, zunächst in Auszügen in der ‚Revue des Deux Mondes‘ und später als Buch unter dem Titel ‚La fille au Vautour‘.

Der Stoff der ‚Geier-Wally‘, der sich aus einer Anekdote um die Lechtalerin Anna Stainer-Knittel speist und die von Hillern 1870 durch einen glücklichen Zufall kennenlernte, ließ die Autorin auch in der Folgezeit nicht los. Fünf Jahre nach der Veröffentlichung ihres Romans legte sie ein Theaterstück gleichen Namens vor, das einige Jahre sehr erfolgreich aufgeführt wurde und beim Publikum großen Anklang fand. Selbst Theodor Fontane (1819-1898) zeigte

⁴⁷ Deutsche Rundschau, hg. v. Julius Rodenberg, Bd. 2 (Berlin 1875), S. 1-53, 167-227.

⁴⁸ Vgl. Susanne Päsler, Die Geier-Wally, S. 25.

⁴⁹ Vgl. Steffen Martus, Die Brüder Grimm, S. 445-453.

⁵⁰ Diese Nachkriegssituation – nach dem Deutsch-Dänischen und dem Deutsch-Französischen Krieg (1864 und 1870/71) – muss Päsler in ihrer Argumentation ausklammern, wenn sie die Popularität der ‚Geier-Wally‘ immer dann ansteigen sieht, wenn die Frauen in den häuslichen Bereich zurückgedrängt werden (S. 36).

sich von dem Schauspiel sehr angetan und lobte es in den höchsten Tönen, auch wenn er ihm – völlig zurecht – eine gewisse Kurzlebigkeit bescheinigte.⁵¹ Im gleichen Jahr verfasste von Hillern mit ‚Die Klötze von Rofen‘ ein Vorspiel zu ihrem Theaterstück, und ein gutes Jahrzehnt später unterstützte sie bei der Ausarbeitung des Librettos zu der lyrischen Oper ‚La Wally‘ den Italiener Luigi Illica (1857-1919), der auch für die Libretti der Opern ‚La Bohème‘, ‚Madame Butterfly‘ und ‚Tosca‘ Giacomo Puccinis (1858-1924) verantwortlich zeichnete. Die Musik von ‚La Wally‘ entstammt der Feder des italienischen Komponisten Alfredo Catalani (1854-1893), der zudem die Musik für die Oper ‚Loreley‘ geschrieben hat; am 20. Januar 1892 erlebte ‚La Wally‘ ihre Uraufführung an der Mailänder Scala. Diesen Arbeiten von Hillerns für die Bühne gingen die Lustspiele ‚Ein Autographensammler‘ (1870) und ‚Die Augen der Liebe‘ (1878) sowie der dramatische Scherz ‚Guten Abend, Blüette‘ (1872) voraus.

Nach dem Tod ihres Mannes im Jahr 1882 übersiedelte Wilhelmine von Hillern nach Oberammergau zu ihrer Tochter Hermine Diemer und verfasste weitere Romane und Erzählungen. Nach dem Erfolg der ‚Geier-Wally‘ hatte sie bereits die Romane ‚Ernestine‘ (1879) und ‚Jugendträume‘ (1881) und die Erzählungen ‚Höher als die Kirche‘ (1877) sowie ‚Und sie kommt doch!‘ (1879), die in einem Alpenkloster des 13. Jahrhunderts spielt, und das epische Gedicht ‚Der Skalde‘ veröffentlicht. Jetzt erschienen weitere Romane aus ihrer Feder, teilweise mit epischen Ausmaßen: ‚Aus eigener Kraft‘ (1886/87), ‚Am Kreuz. Ein Passionsroman aus Oberammergau‘ (1890) und ‚Ein alter Streit. Roman aus dem bayerischen Volksleben der sechziger Jahre‘ (1898); ihr letzter Roman ‚Ein Sklave der Freiheit‘ (1903) kam auf stattliche sechs Bücher. Hinzu traten die Novellen ‚Die Friedhofsblume‘ (1883) und ‚s’Reis am Weg‘ (1897). Gegen Ende ihres literarischen Schaffens gewannen ihre Werke deutlich religiöse Züge, und 1904 trat von Hillern zum katholischen Glauben über. 1916 verstarb sie in Hohenaschau bei Prien.

Wilhelmine von Hillerns Roman ‚Die Geier-Wally‘

Im Jahr 1870 führte der Zufall Wilhelmine von Hillern mit der Geschichte der jungen Frau zusammen, die todesmutig einen Adlerhorst in den Bergen ausgenommen hatte. In einem Innsbrucker Laden stieß die Schriftstellerin auf ein Gemälde Anna Stainer-Knittels, das die Malerin selbst bei ihrem größten Abenteuer zeigt: Die 17-jährige Frau stieg in eine Felswand ein und entfernte die angebrüteten Eier aus dem Nest eines Adlers, um die Schafherden vor den großen Raubvögeln zu schützen. Die von dem Bild faszinierte Autorin reiste zum Heimatort der Malerin, nach Elpigenalp, um mehr über die Malerin und die Geschichte des Bildes zu erfahren. Am Ort berichtete man ihr, dass es eigentlich Männersache sei, sich um das Gelege der Adler zu kümmern und deren Nachwuchs einzudämmen. Doch kam es bei dieser gefährlichen Arbeit beinahe zu einem schweren Unfall, der die Männer im Folgejahr von dem Vorhaben abschreckte. Sie weigerten sich, in die Wand einzusteigen, sodass die junge Anna einsprang und so nicht nur zur Heldin von Elpigenalp avancierte, sondern unter dem Namen

⁵¹ Fontane schreibt in seiner Theaterkritik von „einer überall in diesem Stücke zutage tretenden Richtigkeit“: „In diesem Schauspiele der Frau von Hillern haben wir richtige Menschen, die das Richtige sagen und das Richtige tun, und dies Richtige tun zu richtiger Zeit und am richtigen Ort.“ – „Mir ist das Stehen auf eigenen zwei Beinen immer als der bessere, der förderndere Standpunkt vorgekommen, und von diesem meinem Lieblingsstandpunkt aus erscheint mir dann auch die ‚Geier-Wally‘ trotz alledem und alledem als ein brillantes Stück. Es ist reich an Schönheiten (nicht an ‚Finessen‘), mächtig und kerngesund, und was ihm an Fehlern eignen mag, sind Stäubchen, Sandpartikelchen, die, mit Hilfe des kritischen Mikroskops, zu Steinen des Anstoßes zu vergrößern, in meinen Augen wenigstens ein untunlich und undankbar Beginnen wäre“ (S. 80f. u. 83). Gegen seine positive Einschätzung hält er aber einen anhaltenden Erfolg beim Publikum für unwahrscheinlich: „so sollt‘ es mich schließlich nicht allzusehr wundern, dies Frau von Hillernsche Stück, all seiner glänzenden Eigenschaften unerachtet, mehr in die Reihe der Kometen als in die der Dauersterne gestellt zu sehen“ (S. 82).

Vgl. auch Reiterer, Mit der Feder erwerben, S. 258f.

„Walburga Stromminger“ sogar zur Titelfigur eines Romans wurde. Wilhelmine von Hillern konstruierte um das reale Ereignis herum einen Heimatroman, der von der unglücklichen Liebe einer jungen Frau erzählt, die am Ende doch noch ihr Glück findet. Auch wenn sich die Ereignisse in einem verträumten und meist eingeschneiten Alpendorf abspielen, geht es doch um starke Persönlichkeiten und große Gefühle. Die Autorin selbst sah eine Parallele zu ihren Hauptfiguren, der Geier-Wally und dem Bären-Joseph, bei Brünhilde und Siegfried aus der Heldenepik. Dabei wird sie eher an die Wagner'schen Figuren aus dem „Ring des Nibelungen“ als an die Charaktere des alten „Nibelungenliedes“ aus dem Hochmittelalter gedacht haben, auch wenn Wagners Opern-Tetralogie zum ersten Mal vollständig erst im Sommer 1876 im Bayreuther Festspielhaus zur Aufführung kam.⁵² Doch lassen sich allzu viele Elemente der Walküre Brünhilde bei Walburga Stromminger wiederfinden.

Walburga Strommingers Welt ist in Unordnung: Sie ist die einzige Tochter des reichsten Bauern am Platz, die Mutter ist bald nach ihrer Geburt gestorben, der einsame Vater ist vor allem starrsinnig und sieht in seiner Tochter die Erbin des Hofes, oder besser: den Erben, denn er erzieht das Mädchen wie einen Jungen, sodass sie selbst ihrem Vater in nichts nachsteht, vor allem nicht in ihrem Starrsinn.

Zwei Ereignisse sind symptomatisch für die zerrüttete Kleinfamilie, für das gestörte Verhältnis zwischen Vater und Tochter: Als es gilt, das Nest eines Lämmergeiers – der Adler Anna Stainer-Knittels – auszunehmen, ist den jungen Männern des Dorfes das Unternehmen zu gefährlich. Da lässt Stromminger demonstrativ seine Tochter am Seil zu dem Horst hinab, die mit einem Messer den Geier abwehrt und das Nest ausräumt. Jetzt hat der stolze Vater einen Kuss für seinen Nachwuchs übrig, und Walburga macht sich selbst zur Geier-Wally, indem sie das Küken als Haustier aufzieht. Bei der Feier ihrer Firmung lernt Walburga den jungen Joseph Hagenbach kennen und lieben, der gerade einen gefährlichen Bären zur Strecke gebracht hat und damit zum Bären-Joseph avanciert. Nur Stromminger, der schon mit Josephs Vater Streit hatte, lehnt den jungen Helden ab und verlässt verärgert das Fest – mit der weinenden Walburga im Schlepptau, die ob ihrer Tränen seinen Stock zu spüren bekommt.

Es kommt zum offenen Konflikt zwischen Vater und Tochter, als er sie aus persönlichen Machtmotiven zur Braut von Vinzenz Gellner bestimmt. Um den Willen der renitenten Tochter zu brechen, verbannt sie der Bauer auf das einsame Hochjoch, wo sie auf sich und den Geier Hansl gestellt die Schafe und Ziegen hüten muss. Beim Abstieg im Herbst findet sie auf dem heimatlichen Hof einen kranken Vater und einen überheblichen Vinzenz vor, der für Wallys Vater den Hof führt. Als er sich an dem alten Knecht Klettenmaier vergreift, schlägt Wally Vinzenz nieder und steckt eine Scheune in Brand, um fliehen zu können.

Wally, die mit dem Ruf der Mordbrennerin leben muss, schlägt sich im Nachbartal als Tagelöhnerin und Bettlerin durch, muss bei Wintereinbruch aber von den drei biederen Brüdern Klotz – das sind „die Klötze von Rofen“ aus dem Vorspiel zum Theaterstück – vor dem Erfrieren gerettet werden. Auf Bitten des Pfarrers darf Wally im folgenden Sommer wieder ihren Dienst als Hirtin auf dem Hochjoch tun. Die verliebten Brüder wollen Wally nicht ziehen lassen, die aber nur an ihren Bären-Joseph denken kann.

Im Sommer treibt ein Unwetter den Bären-Joseph mit einer verletzten jungen Frau in die Berghütte Wallys, die die Situation völlig missversteht. Als der Geier Joseph angreift, sieht dieser die Gerüchte um Wallys Verrothheit bestätigt und zieht kopfschüttelnd weiter. Den folgenden Winter verdingt sich Wally wieder als Magd, im Frühjahr zieht sie wieder aufs Hochjoch. Doch stirbt der alte Stromminger bald, und Wally kann als reiche Bäuerin auf ihren eigenen Hof zurückkehren. Die Einsamkeit hat sie aber kalt und unnahbar wie ihren Vater gemacht, sodass nur der alte Klettenmaier ihr Vertrauen genießen kann.

Das beständige Werben der Männer wehrt Wally mit dem Diktum ab, nur derjenige könne sie heiraten, der ihr gegen ihren Willen einen Kuss abringe. Als ihr das Gerücht zu Ohren kommt,

⁵² Vgl. Barry Millington, *Der Magier von Bayreuth*, S. 87-115, 306, 308.

Joseph habe ein Verhältnis mit jener Afra von der Berghütte, rast sie vor Eifersucht und beleidigt Afra öffentlich als Flittchen – und trifft damit natürlich auch Joseph. Der rächt sich bei einem Fest an Wally, indem er ihr einen Kuss raubt und sie dann stehen lässt, um sich zu Afra zu begeben.

Vor Wut gelobt Wally, denjenigen zu heiraten, der Joseph tötet. Als sie nachts Schüsse hört, ahnt sie das Schlimmste, kann den von Vinzenz angeschossenen Joseph aber aus einer Schlucht retten. Reuevoll überlässt sie Joseph ihren Hof, der von Afra gesund gepflegt wird, und zieht sich auf das Hochjoch zurück, um dort zu sterben. Als der wieder genesene Joseph sie nach zwei Monaten aufsucht, ist sie schon völlig abgezehrt. Er erzählt Wally, dass Afra seine Halbschwester sei. Er habe sich bei dem geraubten Kuss in sie verliebt, sei aber auf dem Weg zu ihr und seinem Geständnis von Vinzenz angeschossen worden. Nach gegenseitigem Verzeihen kehren sie auf den Hof zu einem glücklichen Leben zurück. Die Erzählerin sagt zum Schluss: „Wally und Joseph sind früh gestorben, die Stürme, die an ihnen gerüttelt, hatten die Wurzeln ihres Lebens gelockert, aber ihr Name lebt fort und wird gepriesen, so weit und so lang die Ache rauscht.“ Ganz am Ende aber bricht sich das Heldische Bahn: „Unten in der Schlucht umwallen weiße Nebelgestalten den Wanderer und mahnen ihn an die seligen Fräulein. Von dem Kreuz herab weht es ihn an wie eine Klage aus längstverklungenen Heldensagen, daß auch das Gewaltige wie das Schwache dahinsinkt und vergehen muß – doch der Gedanke mag ihn trösten: das Gewaltige kann sterben, aber nicht aussterben. Sei es im Strahlenpanzer Siegfrieds und Brunhilds oder im schlichten Bauernkittel eines Bären-Joseph und einer Geier-Wally – immer finden wir es wieder!“⁵³

Filmische Umsetzungen des Romans

Auch wenn sich im Laufe des 19. Jahrhunderts die negativen Folgen der Modernisierung zeigten und eine deutliche Tendenz zu „antimoderne[r] Programmatik“ (Koebner, Heimatfilm, S. 303) spürbar wurde, scheint diese in von Hillerns Werk ebenso wenig wie in vielen anderen Heimatgeschichten der Zeit auf, mehr noch: Von der Fabel bestimmt lässt sich in der ‚Geier-Wally‘ gar kein idyllisches Ambiente aufbauen, der Konflikt zwischen Vater und Tochter und dessen Konsequenzen fordert von der Autorin die Zeichnung eines harten ländlichen Alltags, der auch durch die gebirgige Umgebung nicht weichgezeichnet, sondern in seinen unbarmherzigen Forderungen auf die Spitze getrieben wird; der frühe Tod der Geier-Wally und des Bären-Joseph spricht eine deutliche Sprache. So kann es nicht verwundern, dass in den filmischen Adaptationen zunächst einmal diese Härte ins Auge springt, die weite Teile der Handlung bestimmt. Bei der Betrachtung der Adaptationen will ich mich auf den Stummfilm Ewald André Duponts, auf Hans Steinhoffs Neuverfilmung in der Nazizeit und die beiden späten Umsetzungen von Franz Cap und Peter Sämann konzentrieren. Auf Walter Bockmayers Parodie der späten 1980er Jahre gehe ich nur kurz ein.

In der Verfilmung von 1921 spielte Henny Porten (1890-1960), ein Star des deutschen Stummfilms, die Titelrolle; sie selbst hatte den Regisseur Dupont mit der Bearbeitung und Inszenierung des Stoffs beauftragt. Dupont musste später als Jude Deutschland fluchtartig verlassen, konnte seine vielversprechende Karriere als Regisseur aber nicht wie eine Reihe seiner Kollegen im US-amerikanischen Exil fortsetzen.

In der ersten Einstellung von Duponts abendfüllendem Film sitzt die Geier-Wally auf einem Felsen, mit einem Geier im Arm; Kameraeinstellung und Perspektive gemahnen in ihrer Eindringlichkeit unbedingt an die germanische Mythologie, an eine dem Götterhimmel nahe Walküre. Der Raubvogel wird später nur noch bei Wallys Großtat für ihr Heimatdorf in Erscheinung treten, wie überhaupt das Drehbuch starke Eingriffe gegenüber von Hillerns erzählerischem Vorwurf aufweist. Der handlungsbestimmende Konflikt zwischen Vater und Tochter ist noch stärker in den Fokus gerückt, und der Gegensatz von Recht und Unrecht ist viel

⁵³ Die Geier-Wally, drittletzter und letzter Absatz.

schärfer konturiert. Zwar wird die Geier-Wally als Figur durch das Eingangsbild der jungen Frau auf dem Felsen zusätzlich herausgestellt, doch scheint dies eher dazu angetan, den Spitz- oder Kosenamen der Protagonistin – das ist bereits im Roman ambivalent – hinreichend zu motivieren: Der egozentrische Vater lässt sich auf eine Wirtshauswette ein, und die komplette Kneipengesellschaft zieht angetrunken zu einer Steilwand, um Strommingers Tochter zu dem dort befindlichen Vogelhorst abzuseilen. Die Geier-Wally entledigt sich ihrer gefährlichen und völlig unangemessenen Aufgabe, indem sie das Nest ausräumt und das angreifende Muttertier mit einem Messer ersticht; damit ist die Rolle des emblematischen Raubvogels bereits erschöpft, und er wird nicht zum ständigen Begleiter der jungen Frau und dem Symbol ihrer unverbrüchlichen Freiheitsliebe werden. Stattdessen rückt der Bären-Joseph in den Vordergrund, und das in einem solchen Ausmaß, dass sich die Frage aufdrängt, warum Henny Porten, immerhin die Darstellerin der Titelheldin und der Spross einer Künstlerfamilie aus dem Moselort Schweich, sich auf diese massiven Eingriffe in die Vorlage eingelassen hat. Nach dem öffentlichen Beweis von Wallys Mut wird bekannt, dass Joseph einen Land und Leute bedrohenden Bären erlegt hat, was ihm nun den Ehrennamen Bären-Joseph einbringt. Der erfolgreiche Bären-Joseph wird gefeiert, die ebenso erfolgreiche Geier-Wally aber kann das fröhliche Treiben nur als Beobachterin miterleben – versteckt in einem Baum sitzend und heimlich dem Bären-Joseph schmachtende Blicke zuwerfend. Später wird das verhängnisvolle Streitgespräch zwischen Wally und Afra im Stummfilm völlig neu motiviert: Ein Stier kann sich losreißen und das gesamte Dorf in Panik versetzen. Nur der Bären-Joseph wagt es, sich dem wutschnaubenden Tier entgegenzustellen und es niederzuringen. Afra eilt herbei und fällt dem allseits bewunderten Helden um den Hals, was Wally mit schmerzdem Herzen ansehen muss – und völlig falsch interpretiert. Der ‚geraubte Kuss‘, mit dem Joseph Afra an Wally rächt, ergibt sich dann gleichwie als Parallele zum Kampf mit der wilden Kreatur: Wally wird zwar nach längerer wäherender Gegenwehr, aber ebenso wie der Stier besiegt, und Josephs fast trotziges „Und ich hab‘ dich doch lieb!“ am Ende des Films ist zumindest für den heutigen Betrachter darob nur schwer nachzuvollziehen. Kurzum: In Duponts Film ist die Rolle des Bären-Joseph sehr stark aufgewertet und die Geier-Wally in eine weiblich unterlegene Rolle gedrängt, sodass der Titel eher auf den bekannten Roman als auf den Inhalt des Stummfilms verweist.

Einige weitere Änderungen gegenüber dem Roman seien hervorgehoben: Nachdem Wally sich gegen die Heirat mit dem Gellner Vincenz zur Wehr gesetzt hat und aufs Hochjoch verbannt worden ist, setzt Vater Stromminger sein Testament auf, und der grobe und ungebildete Klotz unterschreibt die Verfügung ungelentk mit drei Kreuzen; gleichzeitig übergibt er den Stab auf seinem Hof an Vincenz. Nach dem Tod des Höchstbauern und Wallys Rückkehr auf den Hof wird sie erfahren, was ihr herrischer Vater verfügt hat: Heiratet sie Vincenz nicht binnen Jahresfrist, fällt der gesamte Besitz an ihn, und sie geht leer aus. Wiederum erwehrt sie sich der erneuten Avancen des jungen Mannes, der daraufhin das Testament zerreißt; doch auch diese Geste kann Wally nicht umstimmen. Zwar ist nun das Dokument vernichtet, nicht aber die Verfügung aus der Welt geschafft: Vincenz wird sich am Ende mit dem Gewehr erschießen, mit dem er den Bären-Joseph lebensgefährlich verletzt hat.

Joseph weiß nicht um den Grund, der Wally aufs Hochjoch gebracht hat. Doch ist er ihr offensichtlich schon seit seiner Siegesfeier zugetan, sodass er laut vermutet, sie müsse für eine solche Bestrafung auch etwas angestellt haben, traut ihr in seiner Verliebtheit aber wohl keine wirklich böse Tat zu. Überhaupt ist Wally viel gefühlvoller und weicher als im Roman gezeichnet: Von der verstorbenen Magd Luckard verabschiedet sie sich unter Tränen, und die bange Frage des Hofgesindes, ob sie jetzt alle verjage, die sich gegen sie gestellt hätten, beantwortet sie zwar nur mit Schweigen, hält auf diese Weise aber am Status quo fest. Und schließlich fordert sie beim Dorffest in fröhlicher Geberlaune Mägde und Knechte auf, herzhaf zu essen und zu trinken.

Hans Steinhoff hat 1940 einen völlig neuen Film konzipiert und gedreht: Jetzt steht die Liebe zwischen Wally Fender und Joseph Brandl wirklich im Mittelpunkt; der Gegensatz zwischen der liebenden Hingabe Wallys und dem Unverständnis Josephs werden als Triebkraft des Geschehens herausgestellt. Als Wally das Vogelnest in der Steilwand ausnimmt, erschießt Joseph das angreifende Muttertier und rettet Wallys Leben. Nach überstandener Gefahr ist es aber ausgerechnet er, der sich über sie lustig macht und den Spottnamen ‚Geier-Wally‘ kreiert; sie sei für ihn „überhaupt kein Madel“. Auch hier ist der Knecht Klettenmeier vermittelnde Instanz, und er erkennt die zu große Ähnlichkeit zwischen dem Fenderbauern und seiner Tochter Wally. Er ist es, der Wally die Nachricht von der schweren Erkrankung des Vaters überbringt, und er muss die aufgewühlte Frau davon abhalten, sich in den Tod zu stürzen. Sie fragt sich selbst, ob sie oder ihre Umwelt Schuld an der bestehenden Misere seien. Von Vincenz ans Sterbebett des Vaters gerufen, muss sie erleben, dass der selbst angesichts des Todes starrsinnig beharrt: Wenn du nur ein Junge wärst! Auch hier fordert sie später den Tod Josephs, doch kann Klettenmeier rechtzeitig eingreifen. Und als die Geier-Wally und der Bären-Joseph endlich zusammenfinden, fliegt der Geier in seine eigene Freiheit.

Ohne behaupten zu wollen, dass Steinhoff einen typisch nationalsozialistischen Propaganda-Film geschaffen hätte, sind doch einige Details bemerkenswert und sicherlich zeitgebunden. Hierher gehört etwa die bereits erwähnte Kritik Josephs an Wallys unmädchenhaftem Verhalten. Die von Wally mit Argwohn und Eifersucht verfolgte Afra ist natürlich nicht Josephs Schwester oder Halbschwester, sondern seine Tochter. Der virile deutsche Mann muss seinen Hormonhaushalt in Ordnung halten, und dazu steht er natürlich auch: So kann der Amtmann, als der Bären-Joseph seine Vaterschaft Afras freudig und stolz anerkennt, dies nur in Dankbarkeit anerkennen, da es im Ort schon genug uneheliche Kinder gäbe. Es war für die arische Rasse aber sicher von Vorteil, wenn mannhafte Deutsche ihren Samen möglichst breit streuten. – Die Obrigkeit ist sehr positiv eingeführt: Der Graf besucht das Dorf und will den gefährlichen und als Bedrohung allseits bekannten Bären erlegen, muss aber enttäuscht zur Kenntnis nehmen, dass ihm der junge Joseph zuvorgekommen ist. Der joviale alte Herr sieht dem Bären-Joseph die Tat nicht nur nach, sondern belohnt ihn sogar und freut sich, einen solch prächtigen Jäger zu seinen Untertanen zählen zu können. Die positive Rolle des Pfarrers ist zurückgedrängt, und die verzweifelte Geier-Wally beschimpft den gekreuzigten Jesus an der Wand ihres Zimmers, er sei doch nur ein Stück Holz. Schließlich erscheinen der Geier-Wally und dem Klettenmeier die Berggeister im wallenden Nebel, die Wally zu sich holen wollen: Ein bisschen germanische Mythologie muss einfach sein.

Die Filme von Franz Cap (1956) und Peter Sämann (2005) sind ihrer Anlage nach grundverschieden: Während sich Cap in der Adenauer-Ära eng an Steinhoffs Film aus der NS-Zeit anlehnt, hat sich Felix Huby für sein Drehbuch des Sämann’schen Films nur an von Hillerns Roman orientiert und eine eigene Fabel entwickelt. Aber trotz der engen Anlehnung an den Film der vierziger Jahre ist bei Franz Cap der germanische Götterhimmel komplett ausgeblendet und durch eine christliche Glaubenslehre ersetzt. So ist zwar das Eingangsbild ähnlich, ruft beim Betrachter aber nicht mehr die Assoziation einer Walküre auf. Wir sehen ein nettes Alpenpanorama, das mit Vogelgezwitscher unterlegt ist; inmitten dieses Idylls sitzt Wally auf einem kleinen Felsen – mit einem zerrissenen Rosenkranz in der Hand. Den Zustand des Rosenkranzes gilt es zu erklären, und es gilt, ihn wieder herzurichten. Also erinnert sich die Geier-Wally an das, was sie auf den Felsen geführt hat.

Wichtig für den Fortgang der Handlung ist die alles bestimmende Bedeutung der Beziehung zwischen Wally und Joseph; selbst der Nebenbuhler Vincenz verblasst zu einem bloßen Movers der Handlung und darf am Schluss wenigstens noch die Rolle des Mörderbuben ausfüllen. Auch der Vater ist zwar böse, gemein und egozentrisch, aber er stößt mit seinen Heiratsplänen die Handlung nur an, entscheidend eingreifen kann er nicht. Wally ist wild, wofür sie eingangs des Films bewundert wird, was sie später aber in die bekannte fatale Lage bringt. Diese Wildheit muss sie bändigen, bändigen im Angesicht Gottes; dann steht ihrem

Glück mit dem Bären-Joseph nichts mehr im Weg. Für solche Erkenntnisse steht Hochwürden, nachdem Wally nur durch das Anzünden einer Scheune die Flucht vom väterlichen Hof gelungen ist. Zwei entscheidende Sätze äußert der gütige alte Herr zu der verzweifelten jungen Frau, urteilend: „So jung, und schon so böse!“, und wegweisend: Sie solle ihr wildes Wesen im Dienste biederer Menschen zähmen. Beide Sätze sind natürlich falsch, denn Wally ist wild, nicht böse, und sie kann ihre Wildheit nicht bändigen, sondern nur in den Dienst Gottes stellen. Als sie das tut, ist der Weg frei für ein glückliches Leben mit Joseph: Sie sühnt ihre Schuld, indem sie in ihrer Wildheit und ohne sicherndes Seil den geliebten Joseph aus seiner aussichtslosen Lage in der Schlucht rettet. In diese Lage ist er durch ihre Schuld gekommen, allerdings nur teilweise; denn Vincenz hätte die im Zorn ausgestoßenen Verwünschungen einer zutiefst verletzten Frau nicht für bare Münze nehmen dürfen. Sie riskiert für Joseph ihr eigenes Leben, und damit sühnt sie ihre Schuld vor Gott. Schuld und Sühne ist das Thema dieser ‚Geier-Wally‘-Version, und dafür steht der würdige geistliche Herr, der sich Wallys annimmt. Er wird noch einmal irren, als er Wally als Holzscheit bezeichnet, mit dem man Leute totschißt; da weiß er aber noch nichts von Wallys todesmutiger Rettungstat. Für alltägliche Dinge wie Beerdigungen oder Almosen an die Armen der Gemeinde gibt es dann noch den Dorfpfarrer.

Man ist rechtschaffen: So sucht der ältere der beiden Rofen-Bauern Wallys Vater auf, um ihn über den Aufenthaltsort der Tochter zu informieren, weist ihn aber gleichzeitig auf das alte Asylrecht des Rofener Hofes hin. Die Brüder wollen Wally die Wahl lassen, einen von ihnen zu heiraten, eine denkbar friedliche Lösung, die sie zudem dem Einfluss des Vaters endgültig entzöge. Doch ist sie in Liebe dem Bären-Joseph verbunden, sodass es diesen Ausweg für sie nicht geben kann. Als Wally später hier das Kreuz Jesu Christi an der Wand als ein Stück Holz verunglimpft, fallen die fatalen Schüsse auf den Bären-Joseph. Der wiederum wollte Wally, als sie früher in die Einöde der Berghütte verbannt worden war, besuchen, war aber durch einen Auftrag seines Jagdherren verhindert. Stattdessen kam Vincenz und scheiterte mit seinem Vergewaltigungsversuch. Und schließlich ist Afra eine völlig legitime Nichte Josephs, die der Bruder dessen Schutz anempfohlen hat.

Felix Huby hat in seinem Drehbuch für Peter Sämanns Film vieles verändert und der Handlung völlig andere Zusammenhänge unterlegt. Wallys Vater wird von Hypotheken auf seinen Hof niedergedrückt und sieht in Wallys Heirat mit dem reichen und modern ausgestatteten Bauern Joseph Gruber die Rettung. Wally und Joseph waren bereits vor Jahren ein Paar, bis Wally ohne jede Erklärung nach München verschwand. Als sie nach zwei Jahren zurückkehrt, ist Joseph verheiratet. Doch stirbt seine Frau und lässt ihn als alleinerziehenden Vater mit der kleinen Tochter Hanni zurück. Das sieht nach einer günstigen Konstellation aus, wären da nicht Wallys Misstrauen gegenüber Joseph, von dem sie sich hintergangen fühlt, und das sture Festhalten an Traditionen aufseiten des Vaters, der Joseph seinen Hof samt Tochter Wally anträgt. Auch Joseph ist verletzt, weil er sich damals allein gelassen fühlte, kennt aber seine Wally: Immer wieder bremst er Vater Flender, kann aber nicht verhindern, dass er sie prügeln vom Hof treibt. Obwohl sie sich lieben, können Wally und Joseph nicht zusammenkommen. Wally vermutet ein Komplott gegen sich und behandelt Joseph entsprechend schlecht, und doch gelingt ihm der entscheidende Satz: „Mit Wally kann man nicht fertig werden!“ Am Ende stirbt der Vater, aber nicht einsam, sondern ausgesöhnt mit der trotz allem geliebten Tochter, und die beiden Liebenden finden doch noch zusammen.

Als Wally eingangs des Films beobachtet, wie ein Adlerrücken das schwächere aus dem Nest stößt, redet der Vater vom Recht des Stärkeren. Da Wally nicht an dieses Recht glauben will, rettet sie das hilflose Rücken und möchte es aufziehen. Das aber will der Vater verhindern, weil alles an seinen Platz gehöre, wie ein Fisch ins Wasser der Adler in die Lüfte. Doch kann sich Wally durchsetzen, und der ausgewachsene Adler wird am Schluss bei dem vereinten Paar bleiben. Seine Funktion im Film lässt sich nicht deutlich ausmachen, der ohnehin den Eindruck macht, als diene er hauptsächlich der bunten und bewegten Illustration von Sinn-

sprüchen. Zu nennen ist noch die Magd Veronika, die allein die Boshaftigkeit vertritt. Sie will die Gattin des betuchten Joseph Gruber werden und setzt dafür alle Mittel ein, die ihr zur Verfügung stehen. Mit intriganten Lügen bringt sie dem Flender-Bauern zwei Herzanfälle und schließlich den Tod; die Wahrheit bringt Josephs engelsgleiche Tochter Hanni ans Licht. Die Welt hat ihre einfache und eindeutige Ordnung zurück erlangt.

„Walter Bockmayer’s Geierwally“ aus dem Jahr 1988 ist als mentalitätsgeschichtliches Dokument durchaus sehenswert. Damals liebte man es, mit völliger Überzeichnung literarische oder filmische Vorlagen zu parodieren. An der Handlungsstruktur des Films von 1940 oder derjenigen des Jahres 1956 ist kaum etwas geändert, nur mussten erhebliche Reduktionen Platz schaffen für den Klamauk, der die humorvolle Seite des Films ausmachen sollte. Es findet sich sogar eine Reihe wörtlicher Zitate in Bockmeyers völlig überdrehtem Streifen, die in dem gebotenen Ambiente wiederum eher als Fremdkörper erscheinen. Gesanges- und Tanzeinlagen werden zu wichtigen Elementen, und die frivole Erbfürstin ersetzt den milden Grafen; sie wird durchaus sehenswert von Elisabeth Volkmann gegeben. Jetzt treten Bergfräulein auf, dargestellt von einem umherfallenden Männerballett, und Helmut Kohl figuriert als Berggeist. Recht komisch ist Ralph Morgenstern als Tante Luckhard, und die Hauptdarsteller Samy Orfgen und Gottfried Lackmann versauen eine ernste Szene, weil sie einem Lachanfall erliegen; die Kameraführung verirrt sich gerne einmal unter einen Frauenrock. Auch wenn nicht viel für das Verständnis der Handlung im Roman oder den anderen Verfilmungen zu finden ist, kann Bockmeyers Streifen dennoch als beachtenswertes Zeitdokument durchgehen.

Verwendung der ‚Geier-Wally‘ im DaF-Unterricht

Sieht man einmal von der zuletzt genannten ‚Geier-Wally‘-Parodie Bockmeyers ab, bieten sowohl der Roman als auch seine unterschiedlichen Verfilmungen anschauliches Material für die Diskussion des Heimatbegriffs im DaF-Unterricht: Das Idyll, die Familie und ein interner Konflikt, enge persönliche Verflechtungen auf engstem Raum, und das Außen ist sehr nah: Selbst die berühmte Geier-Wally ist nur in der Heimat berühmt, in den nahegelegenen Nachbarländern ist sie bereits unbekannt. Peter Sämanns Film liefert zudem einen Ansatz zur Diskussion des Themas ‚Heimat und Moderne‘; dort bietet die fortgeschrittene Technik auf dem Gruber-Hof den Weg aus dem Dilemma. Neben dieser inhaltlichen Seite ist zu berücksichtigen, dass sich der Roman und die Verfilmungen der ‚Geier-Wally‘ durch ihre relativ einfache Sprache für einen Einsatz im DaF-Unterricht eignen. Hinzu tritt der Umstand, dass die Handlung in allen Ausprägungen nicht allzu kompliziert und leicht nachvollziehbar ist. Der bairische Dialekt könnte im Roman selbst einige Schwierigkeiten bereiten, ist in den Filmen aber weitgehend zurückgedrängt und im Wesentlichen auf die Lexik beschränkt. Das sind recht günstige Voraussetzungen für eine Verwendung als DaF-Unterrichtsmaterial, doch sollte man dabei zumindest das Sprachniveau B1 voraussetzen; dafür sind Erläuterungen zu mentalitätsgeschichtlichen Prozessen, die für ein tieferes Verständnis der Handlung erforderlich sind, einfach zu kompliziert.

Der Roman *Wilhelmine von Hillerns* ist zwar nicht allzu umfangreich, für den DaF-Unterricht aber einfach zu lang. Da wird man sich auf eine gute Zusammenfassung beschränken müssen. Dazu lassen sich einzelne ausgewählte Passagen lesen, die einen atmosphärischen Eindruck der Geschichte vermitteln, so etwa von Hillerns pathetischer Schluss, eines der Streitgespräche zwischen Vater und Tochter oder – etwas umfangreicher – der ‚geraubte Kuss‘ auf dem Dorffest. Von den fünf hier kurz vorgestellten Filmen wird man für eine Unterrichtseinheit sicher eine Auswahl treffen müssen: Stummfilme sind nicht gerade geeignet für die Vermittlung einer Sprache, auch wenn es in Duponts Film einige Passagen mit hinreichend vielen Schrifttafeln gibt. Schwarz-Weiß-Filme und Filme der 1950er Jahre mit ihrem langsamen Erzähltempo und ihrer anders strukturierten Schnitttechnik bieten andere Schwierigkeiten, die beim Unterricht einzurechnen sind. Für alle Filme gilt, dass man zu ihrem Verständnis historische Erklärungen zu der Zeit ihrer Entstehung anbieten muss.

Doch gilt für Wilhelmine von Hillerns ‚Geier-Wally‘, was für viele andere literarische Erzeugnisse auch gilt: Die aktuelle politische Situation, etwas die gerade von Bismarck ins Werk gesetzte Reichsgründung, ist völlig ausgeblendet. In Caps Verfilmung zuzeiten der Adenauer’schen Regentschaft ist der Umgang mit der Schuld wenn nicht geradezu verblüffend, so doch zumindest bemerkenswert. Und der Sämman-Film von 2005 ist von einer Friede-Freude-Eierkuchen-Mentalität geprägt, die selbst den Adler in die Anerkenntnis des Status quo treibt. Bockmayers Parodie verlangt ein gerüttelt Maß an Erklärungen für ihren sinnvollen Einsatz im DaF-Unterricht. Schließlich sollte man sich auf eine kleine Auswahl von Szenen beschränken, selbst wenn man nur eine der filmischen Realisationen besprechen will. Die Eingangsszenen aller Filme sind beeindruckend und geben die Atmosphäre für den dann folgenden Film vor. Für das Verständnis der Filme sind etwa das Gespräch Wallys mit dem alten Pfarrer im Film von Cap oder das Gespräch zwischen dem Vater auf dem Sterbebett und seiner Tochter in Sämmanns Verfilmung von besonderer Bedeutung. Beim Unterrichtsgespräch über die ‚Geier-Wally‘ sollte man als besonderen Aspekt gerade in Korea nicht vergessen, dass auch in Deutschland vor nicht allzu langer Zeit Ehen von den Eltern gestiftet wurden, und das nicht gerade aus emotionalen Erwägungen heraus.

Filmographie

- Die Geier-Wally, Regie: Ewald André Dupont (1891-1956), Stummfilm von 1921.
 Die Geierwally, Regie: Hans Steinhoff (1882-1945), Schwarz-Weiß-Film von 1940.
 Die Geierwally, Regie: Franz Cap (1913-1972), Film von 1956.
 Die Geierwally, Regie: Gretl Löwinger (1919-1973), Fernsehfilm von 1967 (ZDF).
 Die Geierwally, Regie: Walter Bockmayer, Parodie von 1988.
 Die Geierwally, Regie: Peter Sämman, Fernsehfilm von 2005 (ARD).
- Die Christel von der Post, Regie: Karl Anton, 1956.
 Der Cornet, Regie: Walter Reisch, 1955.
 Endstation der Sehnsüchte. Ein deutsches Dorf in Südkorea, Regie: Sung Hyung Cho, 2009.
 Der Förster vom Silberwald, Regie: Alfons Stummer, 1954.
 Full Metal Village. So macht Landwirtschaft Spaß, Regie: Sung Hyung Cho, 2006.
 Geschichten aus den Hunsrückdörfern, Regie: Edgar Reitz, 1981.
 Grün ist die Heide, Regie: Hans Deppe, 1951.
 Heimat – eine deutsche Chronik, Regie: Edgar Reitz, 1984.
 Heimat 3 – Chronik einer Zeitenwende, Regie: Edgar Reitz, 2004.
 Die andere Heimat, Regie: Edgar Reitz, 2012.
 Die zweite Heimat – Chronik einer Jugend, Regie: Edgar Reitz, 1992.
 Heimat-Fragmente – die Frauen, Regie: Edgar Reitz, 2006.
 Herbstmilch, Regie: Joseph Vilismaier, 1988.
 Hierankl, Regie: Hans Steinbichler, 2003.
 Ich liebe Dich – ich töte Dich, Regie: Uwe Brandner, 1971.
 Jagdszenen aus Niederbayern, Regie: Peter Fleischmann, 1969.
 Jaider – der einsame Jäger, Regie: Volker Vogeler, 1971.
 Jennerwein, Regie: Hans-Günther Bücking, 2003.
 Jenseits der Stille, Regie: Caroline Link, 1996.
 Die Mädels vom Immenhof, Regie: Wolfgang Schleif, 1955.
 Matthias Kneissl, Regie: Reinhard Hauff, 1971.
 Der Meineidbauer, Regie: Rudolf Jugert, 1956.
 Räuber Kneißl, Regie: Marcus H. Rosenmüller, 2008.
 Der plötzliche Reichtum der armen Leute von Korbach, Regie: Volker Schlöndorff, 1971.
 Schwarzwaldmädel, Regie: Hans Deppe, 1950.
 Und ewig singen die Wälder, Regie: Paul May, 1959.

Wer früher stirbt ist länger tot, Regie: Marcus H. Rosenmüller, 2006.

Bibliographie

- Ulf Abraham, Filme im Deutschunterricht, 2., aktualisierte Aufl., (Reihe Praxis Deutsch) Seelze 2012 (¹2009).
- Gisela Bisterfeld, Art. ‚Hillern, Wilhelmine v.‘, in: Neue Deutsche Biographie, Bd. 9 (Berlin 1972), S. 156f.
- Alf Brustellin, Die andere Tradition. Volker Schlöndorffs Film Der plötzliche Reichtum der armen Leute von Kombach, in: Süddeutsche Zeitung, 8. Februar 1971 (zit. nach Rentschler, Kritische Heimatfilme).
- Wolfgang Emmerich, Deutschland, in: Klaus Stierdorfer (Hg.), Deutschlandbilder im Spiegel anderer Nationen. Literatur Presse Film Funk Fernsehen, (rowohlts enzyklopädie 55657) Reinbek 2003, S.19-73.
- Theodor Fontane, WILHELMINE VON HILLERN *Die Geier-Wally* [Aufführung vom 8. Oktober 1881], in: Th. F., Sämtliche Werke, Bd. 22.2, München 1964, S. 80-86.
- Geschichte des deutschen Films, hg. v. Wolfgang Jacobsen, Anton Kaes und Hans Helmut Prinzler, 2., aktualisierte und erweiterte Aufl., Stuttgart/Weimar 2004.
- Fritz Göttler, Westdeutscher Nachkriegsfilm. Land der Väter, in: Geschichte des deutschen Films, S. 167-206.
- Norbert Grob, Film der sechziger Jahre. Abschied von den Eltern, in: Geschichte des deutschen Films, S. 207-244.
- Marion Gymnich, Art. ‚Dialektliteratur‘, in: Metzler Lexikon Literatur, S. 151f.
- Heimat – Ressource und Rückhalt, Heft der Zeitschrift ‚Die politische Meinung. Monatschrift zu Fragen der Zeit, hg. v. Bernhard Vogel, Nr. 512/513 (57. Jahrgang, Juli/August 2012).
- Dieter Hennig, Die Protestation der Göttinger Sieben, in: Die Brüder Grimm. Dokumente ihres Lebens und Wirkens, hg. v. Dieter Hennig und Bernhard Lauer, (200 Jahre Brüder Grimm 1) Kassel [1985], S. 609-616.
- Nikola Herweg, Art. ‚Heimatliteratur‘, in: Metzler Lexikon Literatur, S. 307.
- Wilhelmine von Hillern, Die Geier-Wally. Eine Geschichte aus den Tiroler Alpen, in: Projekt Gutenberg-DE (nach der Ausgabe Stuttgart/Salzburg: Fackel-Verlag 1964; zuerst erschienen in: Deutsche Rundschau, hg. v. Julius Rodenberg, Bd. 2 [Berlin 1875], S. 1-53, 167-227).
- Thomas Koebner, Art. ‚Heimatfilm‘, in: Reclams Sachlexikon des Films, S. 301-305.
- Claudia Lenssen, Film der siebziger Jahre. Die Macht der Gefühle, in: Geschichte des deutschen Films, S. 245-280.
- Alexandra Ludewig, Screening Nostalgia. 100 Years of German Heimat Film, Bielefeld 2011.
- Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, hg. v. Tina Welke und Renate Faistauer, unter Mitarbeit von Clara Aimée Toth, Wien 2010.
- Steffen Martus, Die Brüder Grimm. Eine Biographie, Berlin ²2010 (¹2009).
- Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen, begründet von Günther und Irmgard Schweikle, hg. von Dieter Burdorf, Christoph Fasbender und Burkhard Moeninghoff, 3. völlig neu bearbeitete Aufl., Stuttgart/Weimar 2007.
- Barry Millington, Der Magier von Bayreuth. Richard Wagner – sein Werk und seine Zeit, aus dem Englischen von Michael Haupt, Darmstadt 2012 (engl. Originalausgabe London 2012).
- Neuer Deutscher Film, hg. v. Norbert Grob, Hans Helmut Prinzler und Eric Rentschler, (Stil-epochen des Films VI; rub 19016) Stuttgart 2012.
- Susanne Päsler, Die Geier-Wally. Eine Romanfigur im Spiegel ihrer Popularität, in: Augsburg Volkswissenschaftliche Nachrichten, 1. Jahrgang, Heft 1 (Juli 1995), S. 24-37.
- Susann Rabe, Der Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht am Beispiel von ‚Jenseits der Stille‘. Studienarbeit, München 2011.

- Reinhold Rauh, Edgar Reitz. Film als Heimat, (Heyne Filmbibliothek 32/191) München 1993.
- Reinhold Rauh, Edgar Reitz' *Heimat*, in: DaF-Szene Korea 36 (Dezember 2012): Heimat? ... im DaF-Unterricht, S. 13-17.
- Manuela Reichart, Heimat – Eine Chronik in elf Teilen, in: Neuer deutscher Film, S. 338-345.
- Beate Reiterer, „Mit der Feder erwerben ist sehr schön“. Erfolgsdramatikerinnen des 19. Jahrhunderts, in: Frauen Literatur Geschichte. Schreibende Frauen vom Mittelalter bis zur Gegenwart, hg. v. Hiltrud Gnüg und Renate Möhrmann, 2., vollständig neu bearbeitete u. erweiterte Aufl., Stuttgart/Weimar 1999 (¹1985), S. 247-260.
- Eric Rentschler, Film der achtziger Jahre. Endzeitspiele und Zeitgeistszenarien, in: Geschichte des deutschen Films, S. 281-318.
- Eric Rentschler, Kritische Heimatfilme, in: Neuer deutscher Film, S. 135-145.
- Nils Reschke, Auf Heimatsuche – Heimatfilme im Unterricht, in: DaF-Szene Korea 35 (Mai 2012): Einsatz visueller Medien im DaF-Unterricht, S. 19-32.
- Reclams Sachlexikon des Films, hg. v. Thomas Koebner, 3., aktualisierte und erweiterte Aufl., Stuttgart 2011 (¹2002).
- Bernhard Schlink, Heimat als Utopie, Frankfurt/Main 2000.
- Olav Schröer, Astrid Jährling-Marienfeld, Einsatz aktueller deutschsprachiger Filme im DaF-Unterricht, in: DaF-Szene Korea 27 (Mai 2008): Computer und neue Medien im DaF-Unterricht, S. 59-70.
- Marcus Stein, Versuch über Heimat als Thema im DaF-Unterricht, Teil I: Vorüberlegungen zur Frage der Behandlung von „Heimat“ im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, in: DaF-Szene Korea 36 (Dezember 2012): Heimat? ... im DaF-Unterricht, S. 6-12; Teil II: Die Thematisierung von Heimat in aktuellen DaF-Lehrwerken: Analyse und Kritik, in: DaF-Szene Korea 37 (Juni 2013): Musik im DaF-Unterricht, S. 32 - 67.
- Till Weber, Deutsche Filme mit historischen Themen im Kultur- und Landeskundeunterricht im Rahmen von Deutsch als Fremdsprache, in: Lust auf Film heißt Lust auf Lernen, S. 133-150.
- Michael Wedel, Filmgeschichte als Krisengeschichte. Schnitte und Spuren durch den deutschen Film, Bielefeld 2011.
- Stefanie Weinsheimer, Art. ‚Bergfilm‘, in: Reclams Sachlexikon des Films, S. 66-69.
- Andi Weiss, Heimat – oder die Kunst, bei sich selbst zu Hause zu sein, Asslar 2011.
- Art. ‚Heimatfilm‘ in: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie (eingesehen am 19. Mai 2013).

Eine fotografische Liebeserklärung Yunmi's Album – From the Cradle to the Wedding Photographed by Daddy Jeon Mong Gag

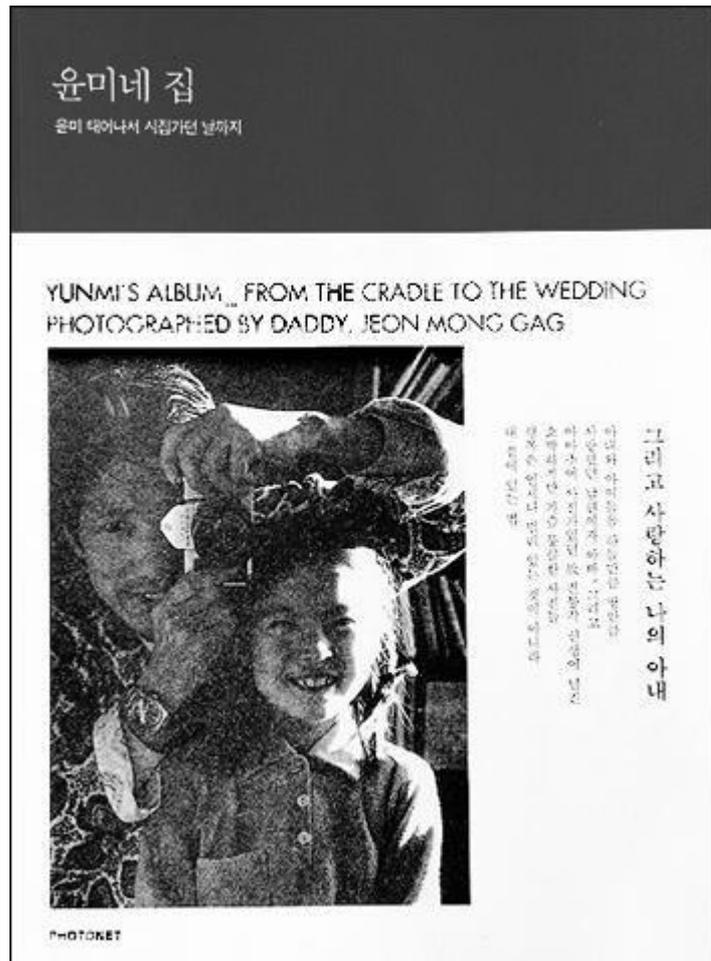
Dirk Schlottmann

Als ich den unscheinbaren Bildband von einem koreanischen Freund geschenkt bekam, hatte ich nach der Lektüre der einleitenden Worte bereits die Lust verloren, mir die Fotografien näher anzuschauen. Das mit seichtem Patriotismus gewürzte Vorwort des Fotografen, in dem das Vorurteil bemüht wird, dass Koreaner so viel herzlicher und emotionaler mit ihren Kindern seien als "Westerners", lädt nicht gerade zur weiteren Lektüre ein, da man erwartet, mit weiteren Plattitüden genervt zu werden. Auch die Idee, dass ein Vater in überschäumender Liebe den Lebensweg seiner Tochter, 26 Jahre (1964 - 1989) von der Wiege bis zur Hochzeit dokumentiert, gehört sicher nicht zu den originellsten, die ein Fotograf aus dem Hut zaubern vermag.

Obwohl ich also nicht von Liebe auf den ersten Blick sprechen kann, zählt dieser Bildband inzwischen zu den Favoriten meiner Sammlung. Nach unserer ersten, etwas unglücklich verlaufenen Begegnung, die für das Werk mit der Verbannung in den hinteren Bereich meines Bücherregals endete, kam es dann doch noch einmal zu einem Wiedersehen mit versöhnlichem Charakter, bei dem die Hürde des Vorworts genommen wurde und der Eintritt in die Bilderwelt von Jeong Mon Gag gelang.

Jeong Mon Gag präsentiert in seinem Fotoalbum grobkörnige Amateuraufnahmen seiner Tochter und seiner Familie. Die Bilder sind nicht das Produkt eines ambitionierten, fotografischen Langzeitprojekts, das der Fotograf mit der Geburt seiner Tochter begann, sondern Ausdruck seiner Sehnsucht:

"When forests turn luxuriant green in June, it will have been exactly one year since my eldest daughter Yummi's marriage. Last year in 1989, in her twenty sixth year.(...) She has left for the States to continue her study. Ever since then, I've somehow developed the bad habit of mindlessly staring up at the sky.(...) "Yummis house" but without Yummi.(...) It was then I



*realized it was time to organize the photos of my children collected for the past 26 years. And I began to sort the piles of film that I had."*⁵⁴

Die Fotos wurden gemacht um Familie als Familie darzustellen und um Erinnerungen zu generieren und zu erhalten, die im Idealfall hinter Glas im Wohnzimmer lächelnd von der harmonischen Familiengeschichte erzählen.

Dennoch enthalten auch private Bilder, insbesondere Fotoalben mit Sammlungen privater Bilder, die die Relevanz der abgebildeten Momente verstärken, eine Dimension, die über das individuelle Familiäre hinausgeht. Sie sind ein Stück alter Zeitgeist oder wie der französische Philosoph Roland Barthes formuliert "das Wirkliche in einem vergangenen Zustand". Sie offenbaren kulturelle Vorstellungen und unterliegen natürlich der Hermeneutik des Betrachters.

Yunmis Album ist das liebevoll gestaltete Ergebnis der Auswahl von Bildern, die Jeong Mon Gag beim Durchforsten seiner Fotosammlung gefunden hat. Das Buch zeigt Momentaufnahmen aus dem Leben seiner Tochter, die zu einer Zeit entstanden sind, in der Fotokameras mit ihrer Allgegenwart in Form von Handys, nicht in alle Bereiche des Lebens eingedrungen sind. Der Bildband zeigt "aegyo-freie"⁵⁵ Mädchenaufnahmen aus der nahen Vergangenheit, als Fotos noch keine erstrebenswerte, fotografische Reproduktion des Selbst waren, das von der Ästhetisierung des Lebens mit Camcorder und Photoshop bestimmt wurde.

Jeong Mon Gag dokumentiert mit Hilfe seiner Kamera das Zentrum seines Lebens ohne zu inszenieren. Das Medium Fotografie ist zweitrangig für ihn, was sich an vielen gestalterischen und fototechnischen Schwächen offenbart und doch ist es gerade der Mangel an Perfektion und die Fokussierung auf seine Tochter, die dem Gesamtwerk eine besondere Ästhetik verleiht. Er sucht nach Momenten ihrer Kindheit und Jugend, die ihn als Vater berührt haben und die, gewollt oder ungewollt, dem Betrachter ein wenig über das Wesen von Yunmi verraten. Diese Aufnahmen mischt er mit Fotografien, in denen sich die typischen, konfuzianischen Erwartungshaltungen einer koreanischen Familie an ein Fotoalbum widerspiegeln, das den Werdegang einer jungen Frau bezeugen soll (wie z.B. 100 Tage Geburtstag (백일), Einschulung, Grundschule, Besuch der Oberschule etc.).

Der Fotograf ist anwesend und doch selten auf einem Bild zu sehen. Die Familienmitglieder, die er ablichtet, fremdeln nicht und scheinen bei Szenen aus der Kindheit den Beobachter gar nicht zu bemerken. Das erzeugt eine intime Nähe, die beim Betrachten das Gefühl vermittelt, als stände man im Wohnzimmer, in der Küche oder sei am Esstisch dabei.

Die Menschen auf den Bildern sind aber gleichzeitig in einen koreanischen Alltag der Vergangenheit verwoben, der zeitliche Distanz kreiert, die sich insbesondere für koreanische Betrachter mit einem Schuss Nostalgie vermischt.

In den Jahren der Kindheit von Yunmi lebt die Familie in Seoul, Mapo-gu in einem kleinen Apartment. Es ist das Seoul der kleinen Gassen mit engen Wohnverhältnissen, pragmatischer Architektur, typischen Märkten und den vielen im Verschwinden begriffenen Relikten ruraler Traditionen. Dort stehen noch die Kimchitöpfe im Hinterhof, auf der Gasse spielen die Kinder 공기놀이 (ein altes Spiel mit Steinen), die Mutter trägt ihr Kind beim Einkauf auf den Rücken gebunden und die Familie und Geschwister sieht man gemeinsam am kleinen 밥상 (flacher runder Esstisch) essen. Das erste Drittel des Buches enthüllt als Yunmis ersten Wohnort ein Korea, das durch die rapide Urbanisation der Hauptstadt fast verschwunden ist.

⁵⁴ Jeon Mong Gag, 2010. S. 8

⁵⁵ „Aegyo“ ist ein koreanischer Begriff, der soviel wie „gefällig“, „reizend“ oder „süß“ bedeutet. Nach Definition des Merriam Webster Dictionary bedeutet Aegyo „generell anziehend und bezaubernd, oft aufgrund kindlichen Charms und Unschuld“. Aegyo wird deshalb als weibliche Charaktereigenschaft angesehen, zurückzuführen auf Frauen, die Männer durch ihre Niedlichkeit, Bescheidenheit, Schamgefühl, Bedachtsamkeit und Ergebenheit verzaubern können.

(Vgl. <http://de.kmusic.wikia.com/wiki/Aegyo>)

Mit dem Wohnortwechsel nach Soong-in Dong verblässen die Lebens- und Wohnorte als visueller Nebenschauplatz zugunsten eines blühenden jungen Mädchens, das im Familienleben aufgeht. Die enge Bindung an Mutter und Geschwister ist auf jedem Foto deutlich zu spüren. Es wird gelacht, getobt, viel geschlafen und ausgiebig gespielt. Die Vielzahl der Schnappschüsse verbindet ein Akzent auf das familiäre, harmonische Zusammenleben. Diese Idealisierung der Familie, die in der modernen koreanischen Werbung oft bis zur Unerträglichkeit ausgereizt wird, wenn ein strahlender, kleiner Mutterklon mit der Supermami über den Bildschirm flimmert, ist aber von einer Natürlichkeit, die berührt.

Diese Natürlichkeit der Bilder verliert sich auch nicht, als Yunmi langsam vor den Augen des Betrachters eine ernst wirkende, ein wenig introvertierte Erwachsene wird. Jeong Mon Gag gelingt es mit vielen feinfühligem Portraits den langsamen Prozess der Adoleszenz zu begleiten. Erst auf der vorletzten Doppelseite, bevor das letzte Foto vom Gang zum Traualtar das Album beschließt, erscheint "der Fremde", der Yunmi mitnehmen wird. Diese zwei Bilder sind aus der Distanz aufgenommen und zeigen ein junges Liebespaar. Der Vater fotografiert aus angemessenem Abstand und bestätigt mit diesen Sinnbildern der Trennung, ein weiteres Mal das Gespür für Situationen und seinen Respekt vor der Tochter.

Der Bildband "Yunmi's Album - From the cradle to the wedding" besticht durch seine exzellente, stimmungsvolle Auswahl an Bildern, die sanfte Authentizität der Familiengeschichte und seine schlichte Schwarzweiß-Ästhetik, die den Fotos den Schuss Geschichte und gleichzeitig etwas Zeitloses geben. Lesen Sie das Buch an einem Regentag bei offenem Fenster, gönnen Sie sich dazu ein Glas Makkoli und ich denke, Sie werden mir zustimmen, dass man sich dem Charme des Buches nicht entziehen kann.

Gag, Jeon Mong. 2010.

Yunmi's Album - From the cradle to the wedding. Photographed by Daddy, Jeon Mong Gag. Seoul: photonet (www.mphotonet.com)

Der Kult des Kimismus

Thomas Kuklinski-Rhee

In der Aufregung um einen eventuellen Atombombenangriff Nordkoreas auf seine verhassten Gegner USA, Japan und Südkorea (möglicherweise in dieser Reihenfolge) im Frühjahr 2013 kam auch eine ganz besondere Nordkorea-Expertin in einem Fernsehinterview zu Wort, die sich seit Jahrzehnten vor der Öffentlichkeit verborgen hält.⁵⁶

Kim Hyun Hee (김현희)⁵⁷ war in ihrem vorherigen Leben eine nordkoreanische Top-Agentin, die zusammen mit einem Kollegen ein Jahr vor den olympischen Spielen 1988 in Seoul den Flug 858 der Korean Air auf dem Weg von Bagdad nach Seoul in die Luft sprengt hat. Dabei kamen 115 Menschen ums Leben, die meisten von ihnen südkoreanische Gastarbeiter, die auf arabischen Baustellen und Ölfeldern arbeiteten und auf dem Weg in den sicherlich wohlverdienten Heimaturlaub bei der Familie waren. Seitdem führte die USA

⁵⁶ Siehe zum deutschen Bericht <http://www.spiegel.de/video/video-1265409.html> bzw. das Video „USA reagiert auf Drohungen von Nordkoreas Diktator Kim Jong-un“ (im SPON-Videobereich in das Suchfeld eingeben). Siehe zum Original-Video z.B. <http://www.watoday.com.au/world/kim-jongun-struggling-former-north-korean-spy-20130410-2hlwx.html> (oder Eingabe des Video-Titels ins Suchfeld der Homepage).

⁵⁷ Alternativ auch „Hyon Hui“; siehe etwa http://en.wikipedia.org/wiki/Kim_Hyon_Hui.

Nordkorea zwanzig Jahre lang als Terrorismus unterstützenden Staat, ein Status, den Nordkorea im letzten Amtsjahr Präsident George W. Bushs ironischerweise ausgerechnet dadurch einbüßte, dass sie damals alle Nuklearauflagen erfüllten.⁵⁸

Kim Hyun Hees Begleiter nahm sich kurz nach dem Anschlag mit einer Kapsel Zyankali, die in einer Zigarette versteckt war, das Leben, um der Verhaftung zu entgehen. Auch die Buchautorin biss auf ihre Kapsel, konnte von den Ärzten jedoch gerettet werden, um ungefähr ein Jahr später von einem südkoreanischen Gericht zum Tode verurteilt zu werden. Zu ihrer großen Überraschung wurde sie nach sechs weiteren Monaten vom damaligen südkoreanischen Präsidenten Roh Tae-woo begnadigt, weil sie selbst als Opfer der Gehirnwäschemethoden Nordkoreas angesehen wurde. Die eigentlichen Täter seien Nordkoreas Führungseliten, insbesondere Kim Jong-il, von dem wohl der ganze Plan für den Flugzeuganschlag ursprünglich stammte. Die Idee dahinter war, den olympischen Gästen zu signalisieren, dass kein Flug nach Seoul sicher sei, und dadurch die Austragung der Olympischen Sommerspiele 1988 in Seoul zu erschweren, wenn nicht gar zu verhindern.⁵⁹

Seitdem versteht Kim Hyun Hee ihr Schicksal und ihren weiteren Lebensweg als Aufklärerin in Sachen Nordkorea. Sie widmete ihr neues Leben in Südkorea dem „Entschluss“, sich in Vorträgen und Interviews „gegen Kim Il Sung und Kim Jong il aus[zu]sprechen“, „[w]ann immer sich eine Gelegenheit bot“⁶⁰.

Eine erste Gelegenheit, ihre Geschichte einer breiteren Öffentlichkeit darzubieten, bot ein südkoreanischer Spielfilm mit dem reißerischen Titel „Mayumi – Virgin Terrorist“. „Mayumi“ war der Deckname für Kim Hyun Hee, mit dem sie in ihrer Tarnung als japanische Touristin um die halbe Welt reiste. Der Film war eine Auftragsarbeit des bekannten koreanischen Regisseurs Shin Sang-ok (신상옥), der im Jahr 1978 nach Nordkorea entführt worden war, wo er mit seiner damals ehemaligen sowie zukünftigen Frau Choi Eun-hee bis zu ihrer gemeinsamen Flucht 1986 lebte und im Auftrag Kim Jong-ils Propagandastreifen für Nordkorea drehte. „Mayumi“ war laut der Internet-Movie-Database Shins erster Film nach seiner Flucht⁶¹, und angesichts der Tatsache, dass er aus Furcht vor Repressionen seitens Südkoreas zunächst bis 1994 in den USA lebte, dieser Film aber 1990 in Südkorea gedreht und produziert wurde, darf man davon ausgehen, dass die damalige Regierung mit ihrem Interesse an Gegenpropaganda daran nicht unbeteiligt gewesen war. Shin mag diesen Film auch als eine Art Bewerbungsvideo für künftige Arbeiten in seinem Heimatland erstellt haben, was der urteilsstarke Filmkritiker „Masterly Master Lee“ (mit dem Autor dieses Beitrags nicht verwandt oder verschwägert oder gar identisch) auf seinem Blog nahe legt⁶². Danach sei der Film

⁵⁸ Bereits im Jahr darauf, 2009, sprach sich die damalige Außenministerin Hillary Clinton dafür aus, Nordkorea wieder in die Liste aufzunehmen (was aber bis heute nicht geschehen ist).

⁵⁹ Die Idiotie dieses Plans wird in seiner Zielrichtung erst richtig deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, mit welcher Penetranz Nordkorea in den Jahren vor der Seoul-Olympiade beim Internationalen Olympischen Komitee (IOC) in Lausanne regelmäßig interveniert und sich sogar auf trilaterale Verhandlungsrunden mit südkoreanischen Vertretern und dem IOC eingelassen hatte, um einen Teil des Olympiakuchens abzubekommen, sprich, damit der eine oder andere sportliche Wettkampf in Pjöngjang stattfindet. – Siehe dazu ausführlich Richard W. Pound, *Five Rings over Korea: The Secret Negotiations Behind the 1988 Olympic Games in Seoul*, Boston 1994. Nachdem die Spiele weder verhindert noch auch weiter gestört werden konnten, veranstaltete Pjöngjang im Jahr darauf die „XIII. Weltfestspiele der Jugend und Studenten“ – ausgerechnet mit Friedenstaube im Logo und dem „Frieden“ im Motto; siehe <http://www.fdj.de/weltfestspiele.html>.

Es fällt schwer, sich des Eindrucks des ungeliebten Kleinkinds zu erwehren, das niemand mitspielen lässt und das deshalb die Sandburgen der anderen kaputt macht und nachher noch bei den Eltern petzen geht.

⁶⁰ Kim Hyun Hee, *Die Tränen meiner Seele*, Bergisch Gladbach 1994, S. 260 (Originalausgabe *The Tears of my Soul*, New York 1993).

⁶¹ Siehe <http://www.imdb.com/name/nm0645661> bzw. das erste Suchresultat nach Eingabe seines Namens „Shin Sang-ok“ oder seines Pseudonyms „Simon Sheen“ in das entsprechende Suchfeld. Zu Details seiner Entführung sowie Flucht siehe etwa die entsprechende Wikipedia-Seite.

⁶² Siehe <http://masterleemovies.wordpress.com/2009/10/21/virgin-terrorist-mayumis-apocalypse-마유미-1991->

schlechter als ein vorstellbarer gleichnamiger Porno, ein „piece of excrement“, „celluloid waste“. Daran ändere auch der Auftritt des Oscar-prämierten US-Schauspielers George Kennedy nichts, vielen bekannt als Vorgesetzter von Lieutenant Frank Drebin in der „Nackte Kanone“-Reihe. Die Hauptdarstellerin hatte danach nur noch eine weitere Filmrolle.

Einige Jahre nach diesem „propaganda porno“ (Master Lee), den es angeblich auf DVD geben soll, an den ich aber nicht herangekommen bin, schrieb Kim Hyun Hee ein Buch über ihre Erlebnisse. Darin erzählt sie die Geschichte des Terroranschlags mitsamt Vorgeschichte und ihrer Wandlung vom Paulus zum Saulus (!) des nordkoreanischen Kimismus.

Das Buch trägt den Titel „Die Tränen meiner Seele“, und man darf vermuten, dass dies den inneren Schmerz ausdrücken soll, den sie seitdem mit sich herumträgt und den sie in einem kurzen Prolog auszudrücken versucht. Entsprechend ist das Buch den Opfern des Fluges 858 gewidmet, und in der Widmung ist auch vermerkt, dass die Erlöse des Buches den Hinterbliebenen zugutekommen. Es ist im Grunde eine Autobiographie, und so fängt es in der Kindheit der Autorin an (S. 15-19), beschreibt das Heranwachsen, vor allem das Schulleben (S. 19-26), und führt über das Universitätsstudium (Hauptfach Japanisch mit dem Berufsziel Übersetzerin) zur kurzen Schilderung über das Anwerben (S. 29-34) auf eine Art, dass man nicht Nein sagen kann, hin zum ersten Hauptteil (S. 35-117), der Ausbildung zur „Außendienstagentin des Geheimdienstes“ (S. 263). Dieser recht ausführlichen Schilderung folgt nahtlos der spannendste Teil, die Durchführung des Bombenanschlags auf den Flug 858 der Korean Air (S. 117-165). Abschließend (S. 166-261 plus Epilog) wird der Prozess ihrer ‚Wiedergeburt‘ geschildert, über ihre Aufgabe ihres inneren Widerstandes („Ich war besiegt“, S. 215⁶³), ihr Geständnis (S. 224), ihre Akzeptanz der südkoreanischen Lebens- und Denkart („[...] kam in mir doch auch eine freudige Aufregung auf, als ich die Worte sprach: ‚Kim Hyun Hee, Südkoreanerin‘“, S. 243), das Todesurteil (S. 246), ihre Hinwendung zum Christentum (S. 248f.) und die freudige Nachricht über ihre Begnadigung (S. 250) berichtet. Am Ende (S. 258) trifft sie gar noch einen entfernten Verwandten, von dem sie nichts wusste, und veröffentlicht im Epilog (S. 263-266) einen rührenden Brief an ihre Familie in Nordkorea, die die Zusammenarbeit mit den südkoreanischen Behörden sicherlich mit einer Zwangsumsiedlung in ein Arbeitslager zu bezahlen hatten.⁶⁴

Ist der letzte Teil des Buches ein wenig langatmig geraten, so operieren die beiden ersten Hauptteile fast durchgehend auf einem hohen Spannungslevel, der kaum Raum für eine Atempause lässt. Das Anfangskapitel dagegen ist vor allem für die landeskundlich Interessierten von Gewinn: der Kontrast zwischen dem vergleichsweise paradiesischen Leben auf Kuba (der Vater war dort Diplomat) mit der harten, kalten und sehr ungemütlichen Realität in Nordkorea, selbst wenn man zu einer ziemlich privilegierten Familie mit eigenem Haus in Pjöngjang gehörte; die zahlreichen absurden Rituale („Die ersten Worte, die wir lernten, waren ‚Danke Kim Il Sung, Unser Großer Führer‘“, S. 18), Praktiken (Quoten erfüllen beim täglichen Einsammeln von Müll und Flaschen etc. inklusive Blumen, wofür man aber erst den örtlichen Gärtner bestechen musste, weil es sonst nirgends Blumen gab; S. 22) bis hin zur Denunziation von Erwachsenen, die keine korrekte Kleidung trugen oder ihre Kim-II-Sung-Nadel vergessen hatten (S. 21). Die Schule unterrichtete „vier Fächer: Revolution, Fachstudi-

review/.

⁶³ Weiter heißt es dort (S. 215f.): „Meine Widerstandskraft war aufgebraucht. Die Südkoreaner [...] hatten sich nicht, wie ich geglaubt hatte, der Gewalt bedienen müssen, sondern nur unendliche verständige Geduld gezeigt. [...] Zu guter Letzt war es dann ausgerechnet die Stadt Seoul selbst, die meinen Restwiderstand brach. [...] Und Seoul – mehr als alles andere – brachte dieses neue Kind zur Welt.“

Sehr schön dazu S. 218: „Als die Nacht hereinbrach, fuhren wir den Berg von Namsan hinauf, sodass ich die Lichter der Stadt unter mir sehen konnte. Der Anblick war so zauberhaft schön, dass ich wusste, ich hatte mich verliebt.“

⁶⁴ Siehe S. 222f.: „[...] und es war mir sonnenklar, was mit meiner Familie geschehen würde, wenn ich ein Geständnis ablegte. Ich sah meinen Vater und meine Mutter, Hyun Soo und Hyun Ok, richtig vor mir, wie sie von der Geheimpolizei festgenommen und abtransportiert würden.“

en, Arbeit und Ethik“ (S. 25), wobei allerdings meist kein normaler Unterricht stattfand, sondern die Kinder „den größten Teil des Tages“ damit verbrachten, „etwas über das Leben Unseres Großen Führers Kim Il Sung zu lernen“ (S. 19). Das anschließende Japanisch-Studium an der Kim-Il-Sung-Universität wurde immer wieder von Übungen in militärischer Ausbildung unterbrochen, in denen kein Unterschied zwischen Männern und Frauen gemacht wurde, was Leistungserwartungen anging. Rückblickend wundert sich die Autorin, wie sie das ausgehalten hat: „Die Wochenenden verbrachten wir draußen als Aushilfsarbeiter in den Kohlenbergwerken, und dann mussten wir ständig an den Revolutionsmärschen teilnehmen. Es ist ein Wunder, dass ich überhaupt etwas Japanisch lernte, nein, ich begann sogar, es fließend zu sprechen und bekam sehr gute Noten“ (S. 29). Ob sich daraus Methoden für den eigenen Deutschunterricht ableiten lassen?

Insgesamt hinterlässt die Beschreibung des Alltags in Nordkorea einen bedrückenden, um nicht zu sagen beängstigenden Eindruck. Die Menschen dort sind jeglicher Individualität beraubt, es gibt keine Freizeit, Ferien erst recht nicht (S. 22), Schulnoten werden öffentlich ausgehängt (S. 25), auch Disziplinierungen ‚ungehorsamer‘ Schüler erfolgen öffentlich und im Kollektiv (und wer sich nicht korrekt daran beteiligt, landet selbst in der Mitte; S. 25f.), und in regelmäßigen Untersuchungen wird kontrolliert, ob die Frauen auch noch Jungfrauen sind (S. 29). Über allem schwebt die gottähnliche Verehrung der Kims⁶⁵, heiliger Ernst durchzieht und verkrampft das tägliche Leben⁶⁶, selbst Kinderspiele sind verboten und durch Parteirituale ersetzt worden (S. 253f.), und wer beim Thema Kim nicht den richtigen Ton trifft, hat sein Leben praktisch verwirkt⁶⁷. Natürliche Empfindungen werden systematisch unterdrückt⁶⁸, künstliche dagegen werden aufoktroiert⁶⁹. Wer in dieser Umgebung keine Psychose entwickelt, kann nicht normal sein.

Im Gegensatz zu diesen verstörenden, kafkaesken szenischen Beschreibungen bieten die Kapitel um die Ausbildung zur Superagentin und die Durchführung des Terroranschlags bestes Popcornkino. Teilweise bis in kleinste Details wird die Verwandlung von der fügsamen Studentin in die kampferprobte, überlegene Top-Agentin geschildert.⁷⁰ Im Spannungsbogen zwischen Parteigehorsam und Liebe zur Familie, Leistungsdruck und Selbstzweifel, Stolz auf das Erreichte und Furcht vor der neuen Herausforderung wird eine Schwierigkeit nach der anderen gemeistert. Jenseits aller höchst willkommenen Kurzweil beim Durchspielen ihrer kleineren und größeren Abenteuer scheint mir jedoch das interessanteste ein bestimmter Einblick zu sein, den die Autorin in ihr damaliges Empfinden gewährt. Um Erfahrung zu sammeln, wurde sie auf Auslandsreisen geschickt, wobei sie auch verschiedene europäische Städte bereiste,

⁶⁵ Siehe etwa S. 170: „[...] unseren Großen Führer Kim Il Sung [...], der für mich einer Gottheit bisher am nächsten gekommen war“. – Siehe auch S. 209 über Beleidigungen gegen Kim Il Sung: „In meinem Land gibt es keine größere Ketzerei. Kim Il Sung bedeutet Nordkoreanern so viel wie die Sonne für die Erde.“

⁶⁶ Siehe S. 234: „Im Vergleich dazu [zu Seoul] schien im Norden alles so viel steifer zu sein. [...] Fremde sprachen nie miteinander auf der Straße. Außerdem gab es so gar keinen Humor im täglichen Leben. Seoul hingegen schien so voller Energie und vor Leben zu sprühen.“

⁶⁷ S. 185: „Das nordkoreanische Gesetz besagt nämlich, dass jeder, der die Familie Kim beleidigt, mit einer Eisenstange zu Tode geprügelt wird.“

⁶⁸ Inklusive Empfindungen romantischer Art (S. 43): „Liebe war leider kein Bestandteil des nationalen Parteiprogramms Kim Il Sungs.“

Weiter heißt es auf S. 141: „[...] waren wir von Kindesbeinen an so erzogen worden, dass außerehelicher Sex verboten war. [...] Nach der Heirat war Sex nur zum Zwecke der Fortpflanzung gestattet, da unser Sozialismus wenig für Romantik übrig hatte.“

⁶⁹ Zum Beispiel S. 19: „Während unseres Aufenthaltes in Kuba sprach mein Vater [...]: ‚Das ist Amerika, Hyun Hee, der schlimmste Ort der Welt.‘ Seine Worte machten mir Angst [...] Danach war ich viel zu ängstlich, um noch einmal an den Strand zu gehen.“

⁷⁰ Manch einem Kommentator des Buches auf den diversen Webseiten gehen die Details oft zu weit, etwa, wenn die Autorin bis auf die Kommastelle angibt, wie viele Punktwerte sie und andere Kollegen in welcher Prüfung erreicht haben; siehe S. 44-83. Dann kommt bisweilen die Frage auf, ob die Autorin bei den Angaben im Buch an der einen oder anderen Stelle nicht etwas hinzu gedichtet hat.

unter anderem Frankfurt an Main, Zürich und Genf.⁷¹ Anschließend musste sie ihre „Bewertung“ für ihre Vorgesetzten formulieren, die ihr „im Nachhinein absurd“ vorkommt (S. 94) – wohl nicht zufällig klingt der folgende Text mehr nach einem Glaubensbekenntnis als nach einer sachlichen Analyse (siehe S. 94f.)⁷²:

„Meine Reise in die kapitalistischen Länder Europas hat nur noch bestätigt, was ich bereits über sie gelernt hatte. Es ist absolut wahr, dass nur einige wenige ein gutes Leben führen können und dass normale Bürger ein schreckliches Dasein fristen. Es war die reine Hölle. Den Gegensatz zu den grell erleuchteten Straßen mit ihren Neonlichtern bilden dunkle Gassen, in denen Menschen wie Tiere hausen.

Ich habe Gourmetrestaurants gesehen, die nur von Kapitalistenschweinen frequentiert werden, die sich vom Blut und Schweiß der Massen ernähren. Der bloße Anblick ihrer Hunde, die besser zurechtgemacht sind als die normalen Menschen, spiegelt auf sehr traurige und ekelhafte Weise ihre missratene Gesellschaft wider.

Ich bin stolz darauf, dass die Bürger Nordkoreas gemeinsam leben, arbeiten und studieren und es ihnen an nichts mangelt. Ich bin mehr denn je entschlossen, mein Leben unserem sozialistischen Idealstaat zu widmen und ihn vor unseren Feinden zu schützen.

Es ist mir eine Ehre und ein Privileg, dem Großen Führer in der mir zugedachten Rolle dienen zu dürfen. Ich empfinde ewige Dankbarkeit dafür, das Glück gehabt zu haben, in Nordkorea geboren zu sein.“

Die darauf folgende Episode um das Flugzeugattentat liest sich fast wie ein Drehbuch, und zwar wie ein recht vielversprechendes. An technischen Rahmendaten wie Uhrzeiten und der genauen Anweisung beim Einstellen des Zeitzünders der Bombe herrscht kein Mangel. Aufgelockert durch die warmherzig-kollegiale Beziehung zu ihrem älteren Kollegen, einem erfahrenen nordkoreanischen Agenten im Pensionsalter mit einer akuten Magenerkrankung, kann man als Leser geradezu mitempfinden, welche Achterbahnfahrt die Gefühle der Autorin machen, je näher der Augenblick kommt, an dem die Bombe zündet, und wie die unerwartet auftauchenden Schwierigkeiten zu bewerten sind, die das ganze Unternehmen zu sabotieren drohen und per Improvisation gelöst werden müssen. Im Nachhinein erscheint es wie ein kleines Wunder, dass der Anschlag beinahe wie geplant geklappt hat – fast ertappt man sich dabei, so etwas wie Erleichterung, wenn nicht gar Freude mit der Protagonistin zu spüren. Aber letztlich siegt unser moralisches Empfinden, dass es nichts auf der Welt gibt, dass eine derart grausame Tat rechtfertigen kann.

Wie aber hat es die Autorin für sich gerechtfertigt? Im Grunde überhaupt nicht. Sie hat es komplett ausgeblendet, zumindest vor der Tat. Gemäß dem Hierarchieprinzip war sie nur für die Ausführung zuständig, nicht aber für die Rechtfertigung. Dieses geschah auf der obersten Ebene. Kim Jong Il selbst, meint sie auf S. 119, hätte den Befehl dazu „handschriftlich“ (im Original hervorgehoben) erteilt, um durch die Verhinderung der Olympischen Spiele in Seoul ein gesellschaftliches Chaos in Südkorea auszulösen, wodurch „gute Chancen für eine Wiedervereinigung unserer beiden koreanischen Staaten“ (S. 120) entstehen sollten. Die Protagonistin hat diesen Schmu irgendwie geglaubt, und selbst wenn ihr bisweilen leise Zweifel an dieser Konstruktion aufkamen, wurde doch gemäß dem Führerprinzip stur befolgt, was von oben befohlen wurde. Man kann diesem Terroranschlag also nicht per se Unmoralität vorwer-

⁷¹ Siehe auch S. 88: „Aber voller Überzeugung hielt ich trotz allem an dem in mir tief verwurzelten Glauben fest, dass die europäischen Städte korrupt, dekadent und minderwertig waren. In Kopenhagen und Paris stießen mich die Unmengen von Pornoläden und die allgegenwärtigen Prostituierten förmlich ab. [...]

Zweiundzwanzig Jahre lang war ich in dem Glauben aufgewachsen, dass alles, was den Westen betraf, böse sei, folglich sah ich auch diese neue Welt durch eine ideologisch verdunkelte Brille.“

⁷² Siehe auch S. 96: „Nach jeder Auslandsreise muss ein Spezialagent einen dreimonatigen Ideologiekurs besuchen, um wieder im eigenen Engagement für die sozialistischen Ideale bestärkt zu werden.“ Trotz dieser ideologischen Gehirn-Schnellwäsche waren bei der Autorin restliche Zweifel jedoch nicht mehr ganz auszulöschen. Das lässt hoffen.

fen. Nach der obigen Begründungskonstruktion verfolgte er seinem Selbstverständnis nach im Gegenteil ein sehr moralisches Ziel, letztlich das Glück der (koreanischen) Menschen. Der Haken an der Sache ist nur, dass sich eine Minderheit zu definieren anschickt, was das „Glück“ sei und wer alles zum Kreis der Auserwählten gehöre (und wer nicht).⁷³

Somit wird schnell klar, was dem Norden mangelt: das Prinzip der sogenannten kritischen Vernunft. Nicht, dass es in Nordkorea überhaupt keine Kritik gäbe. Aber sie wird falsch verwendet: „Ich erinnere mich noch lebhaft daran, dass ein Schüler gezüchtigt wurde, weil er seine Quote nicht erfüllt hatte, und jeder Mitschüler ihm einen Kritikpunkt ins Gesicht schleudern musste“ (S. 25). Es werden mithin nicht Argumente, Vermutungen oder Thesen kritisch hinterfragt, sondern es wird (abweichendes) Verhalten „kritisiert“, sprich sanktioniert. „Kritik“ in dieser Verwendungsweise ist nichts anderes als „Beschuldigung“⁷⁴. Das aber widerspricht dem Geist des aufgeklärten Kritizismus, der mit gleichem Recht auch für Entschuldigungen in Anspruch genommen werden kann und so überhaupt erst die Grundlage für eine demokratische Gesellschaft darstellt.

In der Demokratischen Volksrepublik Korea dagegen herrschen, wie allgemein bekannt, erschreckend undemokratische Verhältnisse. Anstatt Kritizismus dominiert hier der „Kimismus“⁷⁵. Das Buch „Tränen meiner Seele“ von Kim Hyun Hee enthält viele Hinweise, wie man das verstehen kann. In einer Art Fazit erklärt sie an einer Stelle (S. 111f.):

„Zurückblickend kann ich für die nordkoreanische Regierung nur tiefen Hass empfinden. Für sie zählen wir als Individuen überhaupt nicht; jedes Gefühl der Menschlichkeit wurde solch abstrakten Konzepten wie ‚dem Sozialismus‘, ‚der Partei‘, ‚dem Gemeinwohl‘ geopfert. Warum sonst redeten wir uns wie die ersten Marxisten-Leninisten mit ‚Genosse‘ und ‚Genossin‘ an, wodurch jegliches persönliches Gefühl füreinander unterdrückt wurde?

Dies war der Preis, den ich zu zahlen hatte. Ich war nun eine privilegierte Angehörige der Elite, ein vollwertiges Parteimitglied, der Traum eines jeden Nordkoreaners. Es hatte ein wenig vom Priesterstand – es mochte zwar eine hohe Berufung sein, aber es galt dafür einen schrecklichen Preis zu entrichten.“

Das Schlüsselwort ist Priesterstand. In ihrem letzten Fernsehinterview sagte die Autorin entsprechend: „North Korea is not a state, it’s a cult.“ Nordkorea beginnt man in seiner ganzen Unbegreiflichkeit also erst dann zu verstehen, wenn man es als eine Theokratie der staatssozialistischen Ideologie ansieht, einen quasi-religiösen Kult komplett mit Priesterstand, Götter- und Heiligenverehrung, „religiösen“ Zeremonien wie Militärparaden und Firmenbesuchen des jeweiligen Kims, der Verheißung auf eine bessere Zukunft namens Wiedervereinigung und sogar der Aussicht auf ewigen Seelenfrieden, was sich die Autorin gerade im Moment ihrer Verhaftung (S. 161f.) in Erinnerung rief (im Original teilweise hervorgehoben):

„In meinem Inneren hörte ich die Stimme des Direktors aus Pjöngjang, wie er sagte: ‚Genossen, ... Aber denken Sie daran, selbst wenn Sie Ihr irdisches Leben verwirken, Ihr politisches Leben ist Ihnen in alle Ewigkeit gewiss.‘

Und ich dachte: Ja, ich werde eine stolze Tochter des Vaterlandes sein und mein Leben gerne für seine Wiedervereinigung geben.

Zum ersten Mal seit Tagen fühlte ich mich wirklich ruhig.“

⁷³ Natürlich gibt es noch den weiteren Haken, dass gemäß nordkoreanischer Ideologie der Zweck die Mittel selbstverständlich heiligt. Dieses Prinzip wird ebenfalls von der kritischen Vernunft in Frage gestellt, nicht unbedingt aber von den diversen Religionen.

⁷⁴ Welch schizophrene Auswirkungen das haben kann, zeigt das folgende Zitat: „Schließlich suchten wir nach Ansatzpunkten für Kritik an unseren eigenen Familien. Überhaupt nichts kritisieren zu können wurde uns als das Allerschlimmste dargestellt, das wir überhaupt tun konnten“ (S. 26). Auffällige Selbstbeschuldigung wird in der Psychologie unter „klinisch relevante Störungsbilder“ kategorisiert; vgl. etwa Günter Esser (Hg.), Lehrbuch der klinischen Psychologie und Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 2003, S. 298.

⁷⁵ Dieses Wort prägte der letzte DDR-Botschafter in Nordkorea, Hans Maretzki. Siehe Hans Maretzki, Kimismus in Nordkorea, Böblingen 1991.

In diesem Märtyrerartigen Zustand war sie mit sich und der Welt im Reinen und biss auf die Zyankalikapfel⁷⁶. Nichts anderes geschieht bei Selbstmordattentätern, die aus fanatischem religiösen Eifer heraus bereit sind, die grausamsten Verbrechen zu begehen. Nordkorea ist ein Gottesstaat in seiner extremsten Ausprägung.⁷⁷

Als erstes Fazit kann nach der Buchlektüre gezogen werden, dass die Angaben um den Bombenanschlag, soweit sie durch andere Quellen überprüfbar sind, zu stimmen scheinen. Es gibt also erst einmal keinen Grund, die restlichen Darstellungen der Autorin, inklusive der landeskundlichen Aspekte, in Frage zu stellen. Im Vergleich zu der Verfilmung ihrer Geschichte, die angeblich ein reiner „propaganda porno“ (Master Lee) sei, besticht das Buch durch auffallend sparsamen Gebrauch von Stilmitteln der Propaganda. Meist beschränkt sich die Autorin auf Beschreibungen darüber, wie man in Nordkorea denkt und spricht und sich verhält und dabei empfindet, und diese Beispiele sprechen in ihrer Absurdität für sich selbst. Gerade die Beschreibungen ihrer eigenen Empfindungen in diesen Situationen lassen die Darstellungen authentisch erscheinen. Am Ende (spätestens) empfindet man selbst Mitleid mit den gebeutelten Menschen in Nordkorea, im selben Maße, wie die Wut über das verbrecherische Regime anschwillt.

Etwas suspekt könnten allenfalls die gegen Ende zunehmend überschwänglichen Lobhuldigungen auf Seoul sein. Wer die südkoreanische Hauptstadt aus eigenem Erleben kennt, wird diese Urteile nicht unbedingt selbst nachvollziehen können. Andererseits kann man sich fragen, wie schlecht es um Nordkorea, und speziell um Pjöngjang, bestellt sein muss, wenn im Vergleich dazu Seoul wie ein Paradies auf Erden erstrahlt? Auch der südkoreanische Geheimdienst kommt hier vergleichsweise sehr gut weg.⁷⁸ Ihre Mitglieder werden durchweg als zwar kompetent, aber verständnis- bis gar liebevoll dargestellt, die mit der zum Tode verurteilten Gefangenen etwa Ausflüge in Vergnügungsparks unternehmen, ihr Geschenke kaufen und sie in öffentliche Restaurants einladen. Am Ende sei dies die bessere Methode gewesen, die Autorin zu einem umfassenden Geständnis zu bewegen. Angesichts der Tatsache, dass die später einen ihrer damaligen Bewacher heiratete und mit ihm eine Familie gründete, ist diese Darstellung gut vorstellbar. Doch selbst wenn sie zu geschönt sein sollte, wäre die Idee dahinter weitaus sympathischer, als wenn man wieder einmal lesen müsste, dass Terror sich nur durch ähnlich brutale Gegengewalt-Aktionen bekämpfen ließe.

Derartige Aktionen sind in letzter Zeit im Kino häufiger zu sehen gewesen, unter anderem in den beiden Verfilmungen des Attentats auf Osama Bin Laden.⁷⁹ Eine genauere Schilderung dieser Ereignisse lieferte etwa der daran beteiligte Navy Seal Mark Owen mit seinem als Tat-

⁷⁶ Wie so oft erwies sich auch diese Verheißung als leeres Versprechen. Nach ihrem Geständnis erfuhr sie über das Fernsehen, dass die Propaganda in Nordkorea sie inzwischen durch eine andere, ihr ähnlich aussehende Person ersetzt hatte (S. 242f.): „Ich saß völlig schockiert vor dem Fernsehapparat. Mein Land, für das ich 115 Menschen getötet hatte und für das ich fast selbst gestorben wäre, hatte mir den Rücken gekehrt. Zunächst hatten sie mich benutzt. Jetzt hatten sie mich verlassen. Ich fühlte eine große Leere in mir. [...] Ich kann gar nicht beschreiben, wie betrogen ich mich fühlte. Es kam mir so vor, als hätte ich 26 Jahre umsonst gelebt. Und in Nordkorea existierte ich ja wirklich nicht mehr. Ich war eine *Unperson* geworden – das gleiche würde auch mit meiner Familie geschehen.“ (Im Original teilweise hervorgehoben)

⁷⁷ In ihrem letzten Interview bekräftigt die Autorin das: „I was taught [als Kind] that our leader Kim Il-sung was a god.“

⁷⁸ Ein Gegenbeispiel, in dem zahlreiche Darstellungen der üblen Machenschaften des damaligen südkoreanischen Geheimdienstes, der Korea Central Intelligence Agency (KCIA), vorkommen, inklusive des (bei Kim Hyun Hee nicht eingesetzten) berüchtigten Folterkellers unter dem Namsan in Seoul, die hier zum Teil erstmals veröffentlicht wurden, findet sich etwa in Alex Gillis, *A Killing Art. The Untold History of Tae Kwon Do*, Toronto 2008.

⁷⁹ Siehe ‚Seal Team Six: The Raid on Osama Bin Laden‘, ein US-amerikanischer TV-Film von 2012, der in verschiedenen Ländern unter dem Namen ‚Code Name: Geronimo‘ im Kino lief, unter anderem in Südkorea und wohl auch in Deutschland. Und natürlich ‚Zero Dark Thirty‘ der Oscar-gekrönten Regisseurin Kathryn Bigelow aus demselben Jahr.

sachenbericht verkauften Buch ‚Mission erfüllt‘ von 2012.⁸⁰ Darin beschreibt er auch ausführlich seine persönliche Ausbildung zu einem Elite-Soldaten. Diese Beschreibung dürfte als einigermaßen authentisch gelten, denn die US-amerikanischen Streitkräfte sind sicherlich daran interessiert, dass sie weiterhin gute Leute rekrutieren können, die sich die richtigen Vorstellungen von der ganzen Sache machen. Es ist kaum eine bessere Werbung für die Navy Seals vorstellbar als dieses Buch.

Wenn man nun diese Beschreibung einer Navy-Seal-Ausbildung mit derjenigen vergleicht, die Kim Hyun Hee als Spezialagentin durchgemacht hat, dann gibt es durchaus vergleichbare Punkte, die der nordkoreanischen Agentin im Nachhinein Respekt einbringen. Aber in beinahe jeder Hinsicht schneidet die westlich-demokratische Kampfmaschine besser ab als die aufwändig geschulte und mit teuren Devisen finanzierte volksdemokratische Terroreinheit⁸¹ – irgendwie beruhigend angesichts der periodisch auftauchenden Drohungen mit einem Angriffskrieg seitens des nordischen Gottesstaates.

Am Ende zur Frage, für wen das Buch eine nützliche Lektüre darstellen könnte. Wer generell spannende Geschichten liebt, ist bei diesem Buch gut aufgehoben. Manch ein Rezensent im Internet wünscht sich natürlich eine Verfilmung der Geschichte, und wer weiß, vielleicht erbarmt sich ein koreanischer Regisseur erneut dazu, diesmal dann hoffentlich mit weniger platter Propaganda. Darüber hinaus ist das Buch für jeden von Nutzen, der sich für das Land Nordkorea und die Leute, die dort Leben, interessiert. Was davon am Ende hängen bleibt, ist vielleicht, dass sich die normalen Nordkoreaner moralisch ihren Feinden weit überlegen fühlen und alles aus dem sogenannten westlichen Kulturkreis als abstoßend-dekadent wahrnehmen. Gut, das ist inzwischen über 25 Jahre her, aber in dem kulturell erkonservativen Nordkorea dürfte sich in der Zeit nicht so viel geändert haben. Die Grundlage für dieses Überlegenheitsgefühl ist indessen, wie mehr als deutlich geworden sein sollte, die permanente Unterdrückung elementarer menschlicher Empfindungen und Bedürfnisse im Alltag der Nordkoreaner, gekoppelt mit der schizophrenen Litanei, dass es ihnen ja an nichts mangle. Genau das ist der Trick bei der mentalen Manipulation. In diesem emotionalen Durcheinander werden die Kims als göttergleiche Oberkümmerer propagiert, als einzig stabile Felsen im Chaos der Regeln und Verbote, denen die verunsicherte Bevölkerung bereitwillig ihr emotionales Heil anvertraut, nicht anders als in einer extremistischen religiösen Sekte.

Wenn sich an der ganzen verfahrenen Konstellation nichts grundlegend ändert, ist es schwer vorstellbar, dass die Situation nicht irgendwann eskaliert und in einer Katastrophe endet, die durchaus schwerwiegende Folgen für Südkorea haben könnte. Möglicherweise hat der junge Kim Jong-un das längst kapiert und versucht, die Absurdität seiner Atombombendrohungen auf die Spitze zu treiben, damit jeder selbst die Idiotie der ganzen Situation erkennt. Hoffen wir, dass er oder ein anderer sich dabei nicht dramatisch verschätzt bzw. die vitalen Interessen der aktuell Lebenden zu Gunsten seiner Ideologie ignoriert. Das soll in religiösen Kontexten ja nicht selten vorkommen.

⁸⁰ Mark Owen, mit Kevin Maurer, Mission erfüllt. Navy Seals im Einsatz: Wie wir Osama bin Laden aufspürten und zur Strecke brachten, München 2012.

⁸¹ Siehe z.B. S. 40: „Wir lernten, Autos mit hoher Geschwindigkeit zu fahren [...] Und in der ganzen Zeit lasen wir dutzende Bände der Schriften Kim Il Sung.“ Wenn schon das Training der Eliteeinheiten so aussieht, muss man sich keine Bange darüber machen, falls Nordkorea versuchte, seine Feinde zu überrollen.

Ein literarisches Experiment Peter Simon Altmann, *Der Zurückgekehrte*

Anette Schilling

„Freilich hatte ich mich damals nach der Scheidung nicht in einem glücklichen Zustand befunden und mich nicht mehr als Teil der hiesigen Gesellschaft gefühlt, aber die Natur war mir immer eine willkommene und wohltuende Fluchtstätte gewesen. [...] dieses Mal war es jedoch nicht so. Selbst als ich einen bestimmten Baum betrachtete, hatte ich das Gefühl, als falle ich in ein Loch, in einen Abgrund, in eine klaffende Leere. [...] Es war so, als hätte der Baum keine »innere Gestalt«, keine »Substanz«. Die ganze Umgebung war mir zu einer reinen Oberfläche verkommen, welche sich förmlich mit einem kleinen Handschlag für immer weg-wischen ließe. [...] und ich erlebte mich wie noch nie zuvor in meinem Leben als völlig iso-liert, als abgetrennt von den Dingen für alle Zeit.“ (S. 8)

Dieses Erlebnis widerfährt dem Ich-Erzähler, einem in Salzburg lebenden Übersetzer aus dem Japanischen, während eines Spaziergangs in Kyoto im Mai 2008. Es wiederholt sich in ähnli-cher Weise während eines erneuten Aufenthalts in Asien, in einer Häuserzeile mitten in der Stadt Seoul. Wieder wird die Umwelt zur Kulisse, in der der Erzähler sich bewegt, ohne eine wirkliche Verbindung mit seiner Außenwelt herstellen zu können: „Urplötzlich wählte ich mich nicht mehr in der Realität zu bewegen, sondern als der Betrachter eines Films. Die Häu-ser erschienen innen hohl, auch die Passanten waren zur reinen Staffage mutiert, und ein Windhauch hätte genügt, die ganze Szenerie vor meinen Augen für immer verschwinden zu lassen. Erneut hatte ich das Gefühl, in einen Abgrund, in ein Loch zu fallen.“ (S. 11) Dieses Mal verschwindet der eigenartige Zustand nicht wieder, und der Erzähler verbleibt auch nach seiner Rückkehr nach Salzburg in seiner „andauernden, misslichen Lage. Mein Innen und das Außen entsprechen sich nicht mehr, sondern scheinen losgelöst voneinander zu sein.“ (S. 12)

Von einem Punkt kurz nach diesen beiden Erlebnissen (Kap. 1) ausgehend, schreitet die Er-zählung ab Kapitel 2 in Tagebuchaufzeichnungen voran, die den folgenden Sommer bis Ende September umspannen (Kap. 2, 3, 4 und 5) und denen ein kurzer undatiertes (aber zeitlich nahe liegender) Erzählabschluss folgt. In seinem als „Misere“ (S. 10) empfundenen Zustand hält das Ich als geradezu in sich selbst gefangenes Subjekt sachlich und präzise außer Ort und Datum jeweils Wetter- und andere Naturbeobachtungen sowie Tagesereignisse fest und gibt Auskunft über die eigene Befindlichkeit, eigene Gefühle und Ansichten. Seine Umwelt, zu der auch seine koreanische Geliebte E. zählt, nimmt er jedoch nur mehr als ferne Ansamm-lung von Objekten wahr, welche sein Inneres nicht wirklich berühren können. „Was ich sehe, lässt mich seltsam kalt, zugleich wünsche ich mir nichts sehnlicher, als von irgendetwas wie-der richtig ergriffen zu werden.“ (S. 12) Auch die Beziehung zu E. verschafft keine dauerhafte Erlösung aus der Isolation, wenngleich sie doch während der ganzen Zeit für den Ich-Erzähler die einzige Verbindung zur Außenwelt und zu einem anderen Menschen darstellt: „Weiterhin ist es allein die körperliche Vereinigung mit E., welche die Schranke zwischen mir und der Welt für einen Moment glücksbringend aufhebt.“ (S. 84) Trotzdem zweifelt der Erzähler zu-nehmend auch an seinen Gefühlen für E., empfindet ihre Nähe oft als einengend und löst sich auch von ihr innerlich mehr und mehr ab: „Wenn E. wie heute Morgen nach einem heftigen Streit weint, berührt dies mein Herz immer weniger. In manchen Momenten sind mir erschre-ckender Weise E. und ihr Leben vollkommen gleichgültig. [...] Ob sie etwas von meinen hin-terhältigen Gedanken mitbekommt, dass ich in meinem Kopf bereits eine Zukunft ohne sie

plane?“ (S. 78) Einzig von der Natur erhofft sich das Ich Rettung, doch: „Auf der anderen Seite haben mir die Spaziergänge im Juni und Anfang Juli auch nicht das ersehnte Einheitserlebnis beschert.“ (S. 85)

Dennoch ist es die Natur bzw. ihre Darstellung in Malerei und Dichtung, an der sich das zentrale Thema des nur etwas über hundert Seiten kurzen Romans entfaltet. Denn was die Tagebuchaufzeichnungen des Ich-Erzählers eigentlich darstellen, sind die vom Autor exemplarisch weitergeführten konsequent objektiven Wahrnehmungen und Beschreibungen insbesondere von Naturphänomenen eines sich sehr bewussten „Subjekts“, eines Ichs, dessen Gedanken sich einzig um sich selbst und seine Wahrnehmungen drehen und das sich somit von seiner „Objekt“-Umwelt entfremdet. Es ist die literarische Umsetzung der seit Descartes durch die Dichotomie von Innen und Außen geprägten westlichen Welterfahrung, die Altmann im Erleben seines Protagonisten bis zur krisenhaften „vollkommenen Losgelöstheit des Individuums von der Welt“ (S. 20) zu Ende denkt. Ende des 19. Jahrhunderts erreichte auf dem Weg literarischer Übersetzungen dieses Denken und die dafür nötige Sprache auch Japan. Im vorliegenden Roman beschäftigt sich der Ich-Erzähler mit Kunikida Doppo, einem japanischen Dichter am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts. Kunikida gilt als der erste japanische Autor, der sich in seinem Werk „Musashino“ eines modernen Japanisch bediente und Natur wirklichkeitsnah und objektiv wiedergab; entgegen der bis dahin herrschenden ästhetischen Tradition in Asien, Naturphänomene nicht realistisch zu malen oder zu beschreiben, sondern - sie quasi als Zeichen nutzend - mit ihrer Hilfe Bilder, Gefühle und Stimmungen beim Leser oder Betrachter hervorzurufen. Dem seit dem 19. Jahrhundert nun auch in der japanischen Literatur auftretenden objektiven Blick auf die Dinge steht der Kunikida-Übersetzer und Ich-Erzähler im Roman zweifelnd gegenüber und erkennt, nein „erfährt“ einen Sommer lang am eigenen Leib die mit objektivierendem, „seziererischem Blick“ (S. 88) einhergehende Gefahr der Isolation, die nun nicht mehr nur eine westliche ist: „Nun begreife ich, im Zuge der Beschäftigung mit »Musashino« besser, warum sich mir die Außenwelt zunehmend entfremdet hat. [...] Der Prozess der Verinnerlichung, der in Europa mit der Renaissance in Gang gesetzt worden ist, führt irgendwann in zwingender Weise zu einer vollkommenen Losgelöstheit des Individuums von der Welt.“ (S. 20)

Am Ende sind es nicht die ausgiebigen Spaziergänge *in* der Natur, sondern der Blick *auf* die Natur, auf den „Rainberg“, der den Erzähler an Berge in chinesischen Tuschebildern erinnert, dessen Betrachtung ihn letztendlich befreit. Die „Rückkehr“ zu traditionellen asiatischen Landschaftsdarstellungen ohne Zentralperspektive, der Blick auf chinesische Tuschebilder, die keine detailgetreue Naturwiedergabe anstreben und in denen es keine scharfe Subjekt-Objekt-Trennung gibt, lösen den Ich-Erzähler aus seiner Isolation und vereinen ihn wieder mit der Außenwelt. Doch ist dies keine Rettung von all seinen persönlichen Problemen, kein „Happy End“, und kann es auch nicht sein. Die Tuschebilder setzen durch die Auflösung des Subjekts in der Landschaft nur den nötigen Gegenpunkt und ermöglichen so die Rückführung des Protagonisten in seine gewohnte Form der Wahrnehmung. Das Ich schwankt nun zwischen der Verinnerlichung der Natur in sich und der Suche seines Selbst in der Landschaft (S. 99), zwischen dem Wunsch, sich in der Natur „aufzulösen“ und der gleichzeitigen Traurigkeit darüber und der Angst davor (S. 102). „So nah mir die Natur ist, so rundum glücklich wie ich noch vor wenigen Jahren in ihr gewesen bin, fühle ich mich nicht mehr. Von dem skeptischen Blick, mit dem ich nun alles betrachte, werde ich mich wohl nie mehr ganz befreien können.“ (S. 103) Es bleibt die Angst vor zu viel Nähe anderer Menschen und die Unsicherheit über die Beziehung zu E., es bleiben die langen Naturspaziergänge und deren Beschreibungen, nun jedoch ohne berichtgenaues Datum. Die Vergleiche einer erlebten Szene mit einem Gemälde von Caspar David Friedrich (S. 109f.) und der Berge im Sonnenuntergang mit einer Theaterkulisse (S. 110) zeigen, dass der Ich-Erzähler seiner kulturell geprägten Wahrnehmung nicht wirklich entfliehen kann. Doch könnte er sie "ganzheitlich" deuten als ein mittelalterliches Mysterienspiel (S. 111), das ebenso zur westlichen Kultur gehört und in denen das Ich noch

nichts und die ganze Welt der Gegenstand des Theaters war. Es liegt an uns, wie wichtig wir uns in der Welt nehmen.

Die Leser folgen dem Ich anhand der detaillierten Tagebuchaufzeichnungen durch diesen Sommer, seine Spaziergänge in der Natur und sein Zusammensein in der Wohnung mit E., die für einige Wochen zu Besuch ist. Sie erhalten Einblick in seine intimsten Gedanken, seine Freude auf E. und seine gleichzeitige Ablehnung gegen ihre ständige Präsenz, seinen oft nüchternen Blick auf ihren Körper und seine Einschätzung ihres Charakters, seine Erfahrungen in Korea oder Japan, seine Sicht auf Österreich und immer wieder seine eigenen, wechselhaften Stimmungen. Es ist diese offene Darlegung der Gedanken, die berührt und fesselt und – jedenfalls mir – interessante Einsichten und Wege des Verständnisses für einen anderen Menschen vermittelt; und zwar Verständnis für jemanden meiner unmittelbaren Umgebung und meiner Zeit, auch wenn es sich um eine fiktive Person handelt. Diese Wirkung entsteht durch die sicher beabsichtigte Nähe der erzählten Zeit (Sommer 2009) und der biographischen Umstände des Ich-Erzählers zum Autor und zur Gegenwart. Peter Simon Altmann, 1968 in Salzburg geboren, hat selbst einige Zeit in Japan und Korea verbracht. So gelingt ihm neben seiner literarischen Durchführung eines philosophischen Problems eine überzeugende und wirklichkeitsnahe Auseinandersetzung seines Protagonisten mit seiner deutsch-koreanischen Partnerbeziehung, die ein wesentlicher Punkt meines Leseinteresses war.

Das Buch ist kein leichter Stoff – wer auf der Suche nach dem nächsten Handlungsschritt, der endlichen Auflösung zu leicht über den Text und die Tagebuchaufzeichnungen hinwegliest, der bringt sich um das eigentliche Lesevergnügen, um das ‚Anregende‘ des Romans. Die theoretischen Hinweise am Anfang des Romans erfordern ein genaues Verständnis, um dem Anliegen der folgenden Kapitel (den Tagebuchaufzeichnungen) folgen zu können: Es geht nicht nur um das Was (die Handlung), sondern vor allem auch um das Wie (die Art der Wahrnehmung und ihre sprachliche Wiedergabe). Die zuweilen langatmigen (aber nie die Grenze zur Unerträglichkeit überschreitenden) Naturbeschreibungen und Gedankengänge sind nötig, um die Wahrnehmung der zur Dinghaftigkeit verkommenen Außenwelt und die übersteigerte Betrachtung des Selbst des Protagonisten als Leser mitempfinden zu können. Nur so gewinnt neben der eigentlichen Romanhandlung auch der Versuch des Autors Bedeutung, die Wirkung einer objektivierenden Sichtweise auf unsere Welterfahrung und damit auch auf unsere Interpretation der Welt und unserer Position darin im aktuellen Lesevorgang nachvollziehbar zu machen: Ein literarisch-ästhetisches Experiment für Autor und Leser.

Peter Simon Altmann, *Der Zurückgekehrte*. Roman
Innsbruck: edition laurin 2012, 112 S., 15,90 €
ISBN 978-3-902866-03-5



Der Versuch eines normalen Lebens

Marion Brasch, Ab jetzt ist Ruhe. Roman meiner fabelhaften Familie

Iris Brose

Marion Braschs Buch über ihr Leben und das ihrer Familie weckt sofort Interesse. Ihr Bruder Thomas Brasch ist nicht nur durch sein breites Werk als Schriftsteller, Dramatiker, Drehbuchautor, Regisseur und Lyriker bekannt. Sein Protest gegen den Einmarsch des Warschauer Paktes in Prag 1968 und die anschließende Inhaftierung machte ihn zu einer Person der Zeitgeschichte. Aber hinzu kommt, dass sein Vater ihn verraten hatte, da er glaubte, dies als guter Parteigenosse tun zu müssen. Trotzdem wurde er, der stellvertretender Kulturminister war, seines Postens enthoben und nach Karl-Marx-Stadt in die Provinz versetzt. Dies war auch ein einschneidendes Ereignis für die 15jährige Marion.

Doch war ihr Leben nicht nur durch politische Auseinandersetzungen geprägt, die ja auch gleichzeitig ein innerfamiliäres Konfliktfeld bildeten. Sie hat auch alle drei Brüder durch Alkohol und Drogenexzesse verloren.

Wie lebt es sich denn angesichts dieser Geschichte?

Sie ist als Jüngste geboren worden. Die ersten drei Kinder sind im Abstand von 5 Jahren geboren worden, während sie einen sechsjährigen Abstand zum nächstältesten Bruder hat. Daher ist ihr Bruder Thomas 16 Jahre älter. Viele ihrer Erzählungen bestehen aus Kindheitserinnerungen, wie die unverständlichen Streitereien der Brüder mit den Eltern, und dass sie in ihr Zimmer gehen musste, wenn der Streit zu groß wurde. Daher gibt es auch sinnliche Erinnerungen wie die an die knarzende Lederjacke von Thomas. Sie hatte zwar auch Konflikte mit ihrem Vater, unter anderem weil er ein zweites Mal geheiratet hatte, aber sie kann dem alten Mann auch am nächsten sein. Ihre Brüder wie ihren Vater betrachtet sie sowohl liebevoll als auch kritisch. Der Verlust ihrer Mutter war sehr schmerzlich für sie, und von ihrem Ins-Bett-bring-Ritual aus Kinderzeiten stammt auch der Titel des Romans. Die Mutter verabschiedete sich von den Kindern mit den Worten „Ab jetzt ist Ruhe“.

Ihrem zweiten Bruder Klaus mochte sie sehr gern, weil er sehr humorvoll und witzig war. Er war ein international bekannter Schauspieler, der 1980 nach seinem letzten Film „Solo Sunny“ an einem Drogencocktail starb. Der jüngste Bruder Peter arbeitete ebenfalls als Schriftsteller und arbeitete unter anderem auch fürs Radio. Er war Alkoholiker und wurde erst Tage nach dem Tod in seiner Wohnung aufgefunden, wo er an seinem Erbrochenen erstickt war.

Ist der Roman noch bei der Erzählung der Kindheit am lebendigsten, so führt der Roman im sachlichen Ton einer Reportage durch die weiteren Jahre. Sie lacht und weint zwar beim Tod des letzten Bruders, versucht aber Normalität im Kreise der Freunde beim Mensch-Ärger-Dich-Nicht-Spiel zu bewahren. Ihre erste Trauer ist hier sehr ehrlich beschrieben, spiegelt aber wohl auch ihre Gefühle angesichts der Tatsache, dass sie allein noch lebt. Die Besuche der Gräber der Toten und die beruhigende Feststellung, dass sie ihren Frieden mit ihnen gemacht hat, bildet die letzte Schilderung im Roman. Doch schon auf den ersten Seiten beschreibt sie ihr Verhältnis zur Familie. Denn die ersten, widersprüchlichen Berichte über sie drehen sich um ihr „Weglaufen“ als Kind.

Sie ist ehrlich darin, dass sie, im Vergleich zu ihren Brüdern und auch zu den Eltern, ein Leben geführt hat, das sich um Normalität bemüht. Sie könnte sicherlich dramatischer schreiben und auch den Voyeurismus über das Leben ihrer Familie bedienen. Dass sie sich dagegen entschieden hat, empfinde ich als wohltuend. Der Roman ‚Ab jetzt ist Ruhe‘ ist ein weiterer Familienroman über die Geschichte der DDR. Und er ist eine wichtige Stimme, um

die Vielfalt der Erinnerungen zu bewahren.

Marion Brasch, *Ab jetzt ist Ruhe*. Roman meiner fabelhaften Familie
Frankfurt/Main: S. Fischer-Verlag 2012, 400 S., 19,99 €
ISBN 978-3-10-004420-4



So einfach ist das nicht

Mehmet Gürcan Daimagüler, Kein schönes Land in dieser Zeit. Das Märchen von der gescheiterten Integration

Iris Brose

Mehmet Daimagüler hat sein Buch als Beitrag zur Integrationsdebatte in Deutschland und Antwort auf die Thesen von Thilo Sarrazin geschrieben. In seinem ersten Kapitel stellt er seine Gründe dar, sich zu diesem Thema mit seinen Erfahrungen und politischem Engagement zu äußern. Und so ist der Untertitel „Märchen von der gescheiterten Integration“ als Antwort auf die Thesen von Thilo Sarrazin zu sehen. Die Buchveröffentlichung liegt aber vor dem 50jährigen Jubiläum des Anwerbeabkommens mit der Türkei und setzte so einen Akzent in der wiederaufgelebten Debatte.

Neben dem medialen Interesse am Jubiläum ist es aber auch sein Lebensweg, der ihn zum gern gesehenen Gast in Talkshows macht. Denn sein Leben verlief geradezu spektakulär, entgegen allen Widerständen. Gerne wird es mit Schlagzeilen wie „von der Sonderschule nach Harvard“ zusammengefasst.

Nun ist es schon schockierend, dass er und seine Begabung im deutschen Schulsystem nicht erkannt wurden und ihm, dem in Deutschland Geborenen und Aufgewachsenen, unterstellt wurde, dass die Sonderschule ja „für jemanden wie ihn“ reiche. Aber die Schwestern und eine gute Nachbarin retten ihn vor diesem Schulweg, und er arbeitet sich über Haupt- und Realschule sowie Gymnasium zum Jurastudium nach Bonn. Von dort ging es beruflich weiter über die Boston Consulting Group zu einem Studium in Harvard und Yale. In die Studienzeit fällt sein erstes politisches Engagement, die Parteimitgliedschaft in der FDP, und schließlich war er Mitglied im Bundesvorstand der FDP. Politisch hat er viel von Gerhart Baum, Burkhard Hirsch und Ignatz Bubis gelernt.

Diese Bildungskarriere bildet nur einen Erzählstrang in den vielen Kapiteln des Buchs.

Natürlich beschreibt er seine Familie und die Kindheit. So besitzen die Familien der Eltern schon Migrationsgeschichten, die von Bosnien und Albanien in die Türkei umgesiedelt sind. Die Eltern wiederum lernten sich in Istanbul kennen, und der Vater war schon verheiratet. So hat Daimagüler vier Halbschwestern und zwei Halbbrüder. Der Vater trennte sich von seiner Frau und gründete eine neue Familie, in der zuerst zwei Töchter geboren wurden. Durch diese persönliche Erzählung erinnert er daran, dass es nicht so einfach ist, über „die Türken“ zu sprechen. Er spricht auch die Probleme in der Familie an und setzt sich mit seiner Familiengeschichte auseinander: einem kriminellen Halbbruder, der abgeschoben wurde, der Gewalt in der Familie sowie seinen eigenen Depressionen - und natürlich den vielfältigen Ausgrenzungen, beispielsweise nicht zum Kindergeburtstag eingeladen zu werden, und dem Kampf gegen die Ausländerbehörde.

In den letzten Kapiteln des Buches grenzt er sich gegen Vereinnahmungen ab und verortet sich im türkischen und türkisch-deutschen Diskurs. Er behandelt in Unterkapiteln Themen wie Islam, Kopftuch, Beschneidung und Ehrenmord. Er möchte aber unter keinen Umständen seine eigene Sicht auf den Islam anderen Muslimen vorschreiben. Und natürlich ist seine Kritik an Deutschlands Debatte über die Integration pointiert und scharf. Er zeigt auf, dass durch die Wiedervereinigung die Gewalt gegen Ausländer gestiegen ist und politisch nicht entschieden genug gegen rassistische Ausschreitungen vorgegangen wurde, weil man das Verhalten in Ostdeutschland dadurch entschuldigte, dass man eben dort nicht genug Erfahrungen mit Migranten besäße. Wie treffend diese Analyse und Kritik ist, zeigt eine kürzlich ausgestrahlte Dokumentation über Beate Zschäpe, in der ihr Cousin ohne zu zögern berichtete, dass man natürlich Anfang der 90er Jahre gegen Ausländer gewesen sei. Es ist sicherlich nicht zufällig, dass er die Mordserie durch diese „selbstverständliche“ Haltung verharmlosen wollte.

Daimagülers Buch schließt mit seinem Austritt aus der FDP, deren einzige Interessen er nur noch im Protest gegen Steuererhöhungen und gegen den Beitritt der Türkei in die EU sah. Auf den letzten Seiten beschreibt er sein Verhältnis zur deutschen Heimat:

Deutschland ist meine Heimat, und es ist mein Zuhause. Ich habe diesem Land viel zu danken und kann nicht – wie andere - sagen, Deutschland sei eine fremde Heimat. Manche versuchen, mir diese Heimat fremd zu machen, in dem sie mich zum Einwanderer erklären. Aber das wird nicht funktionieren, ich kenne Deutschland gut. Ich kann sagen: Deutschland ist eine schwierige Heimat. Aber welche Heimat ist nicht schwierig?

Dieses Buch zu lesen, war für mich auch eine Auseinandersetzung mit der jüngeren Zeitgeschichte, in der ich ja auch aufgewachsen bin. Mehmet Daimagüler ist es gelungen, ein anregendes und differenzierendes Buch vorzulegen. Es ist eine ausgewogene Mischung aus privater und politischer Geschichte. Heute arbeitet er wieder als Rechtsanwalt, und er vertritt eine Nebenklage im NSU- Prozess in München. Man wird also weiter von ihm hören.

Mehmet Gürcan Daimagüler, Kein schönes Land in dieser Zeit.
Das Märchen von der gescheiterten Integration
Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2011, 239 S., 19,99 €
ISBN 978-3-579-06694-3



"... wohl eine Art Dank"

Heinrich Detering, Old Glory. Gedichte

Friedhelm Bertulies

Der Dichter Heinrich Detering hat in seinem Brotberuf als Literaturwissenschaftler an der Universität Göttingen mit bahnbrechenden Beiträgen zur Erforschung des Werks von Wilhelm Raabe begonnen, später sind u.a. Studien zu Theodor Storm, Hans-Christian Andersen, Bob Dylan und Thomas Mann hinzugekommen. Dafür ist er mit etlichen renommierten Preisen ausgezeichnet worden, zuletzt von der Deutschen Forschungsgemeinschaft mit dem mit 2,5 Millionen Euro dotierten Leibniz-Preis.

Doch bereits 1978, noch bevor er sein Studium aufgenommen hatte, gab es von ihm einen ersten Gedichtband, ‚Zeichensprache‘. Dann über zwanzig Jahre nichts. Hatte die Literaturwissenschaft in seinem Herzen die Literatur verdrängt? Keineswegs: Seit der Jahrhundertwende folgten im Abstand von wenigen Jahren drei weitere Bände Lyrik: 2004 ‚Schwebstoffe‘, 2009 ‚Wrist‘, zuletzt, im vergangenen Jahr, ‚Old Glory‘.

Fünf Kapitel zu je zehn Gedichte: ‚Old Glory‘ versammelt exakt fünfzig Gedichte. Der ganze Band ist formal wie inhaltlich bewusst und präzise komponiert, und doch durchwaltet das Ganze eine gänzlich unpedantische Genauigkeit, die enorm zum Lesevergnügen beiträgt. Diese Genauigkeit entspricht dem Ernst der Themen, die sich Detering zum Vorwurf für seine Texte vorgenommen hat. Z.B. das elendige Verrecken Elvis Presleys vor der Kloschüssel kniend: ‚Graceland‘, oder die Messe für das im Museum ausgestellte Skelett der ausgestorbenen Steller’schen Seekuh: ‚Requiem für eine Seekuh‘. Die Bitterkeit, die den Sprecher im Gedenken an den Ort oder die Situation beschleicht, wird nacherlebbar, und wäre da nicht die Eleganz von Deterings Sprache, dann würden dem Leser diese Produkte seines Talents zur Empathie, schier unerträglich. Erträglich macht sie die Beherrschung der Mittel, und die Kenntnis der Meister (z.B. Wolfram von Eschenbach und Gottfried Benn), auf die Detering anspielt, und aus deren Motiv- und Themenfundus er sich souverän bedient. Zu diesem literaturhistorischen Fundus gehören auch Formen der Meister, hier klassische Bauformen des Lyrik: Ob es sich um ein mustergültig gebautes Sonett handelt: ‚Beim Einschlafen‘, ob die Sonettform nur zitiert wird: ‚nach Kapernaum‘, oder die noch weiter in die Tradition zurückgreifende Folge von aus Kurzverspaaren gebildeten Langzeilen: ‚die Auferstandenen‘, Terzinen-Zitate: ‚die Verschwundenen‘. Nicht zuletzt das Haiku ‚Vorabend‘. Der Mann kann Lyrik. Zu seiner Erträglichmachungskunst gehört auch, dass Detering in diesem Gedichtband auch Texten Platz eingeräumt hat, deren Lektürevorgängen über ihre Formvollendetheit hinaus daher rührt, dass es einfach kolossalen Spaß macht, sie zu lesen, z.B. ‚Starker Morgen‘. In diesem wunderbar maßlos heiteren Gedicht offenbart der Dichter auch, dass er bei allem offensichtlichen Ernst außerdem ein Herz für Werke hat, die der süße Lesepöbel möglicherweise nicht ganz der sogenannten Höhenkammliteratur zuzurechnen bereit ist: ‚Karl May, Kara Ben Nemsı‘. Ein Tagelied, das innerhalb dieses Gedichtbandes seine Entsprechung in dem Nachtstück ‚Limbus‘ findet, das indirekt auch eine schöne Reverenz an Harry Potter enthält.

Wermutstropfen fällt in das Ganze ganz am Ende. Da findet sich eine ganze Seite mit Aufschlüsselungen, Erläuterungen zu Namen und Ortsangaben. Traut der Autor seinen Texten nicht? Traut er ihnen nicht zu, hinreichend verstehbar zu sein, wenn man das literarische Feld, auf dem sie gezogen worden sind, nicht parat hat? Ein im wahrsten Sinne schwaches Echo von T.S. Eliot, der auch einmal namentlich genannt wird: ‚Linie 82‘. Diese ‚Waste Land‘-Allüren sind den Texten völlig unangemessen, denn sie können sich, allein schon als sprachliche Gebilde für sich genommen, ohne die Beigaben behaupten. Detering hätte Ernst Jüngers

Warnung beherzigen sollen. Unter dessen Blättern und Steinen gibt es einen, auf dem steht: "Wer sich selbst kommentiert, geht unter sein Niveau". Es sind ja keineswegs sämtliche Gedichte gleichermaßen geglückt. Aber diejenigen, die für sich allein genug Stehvermögen besitzen, haben genug Substanz zu ihrer Verstehbarkeit. Das zeigt sich gerade da, wo man sie missversteht, oder gegen den Strich liest: Dafür liefert das Titelgedicht ‚Old Glory‘ ein gutes Beispiel.

Über ‚Kilchberg‘, das Thomas-Mann-Gedicht, das den Band eröffnet, liegen ja längst andernorts ausführliche Betrachtungen vor. Ich halte es nicht für eines der besseren in diesem Band, sollte es wirklich nicht mehr sein als das. Ich finde es eher interessant als Echo auf ‚Nächtlicher Leser‘ aus ‚Schwebstoffe‘ (2004), und die ersten allgemeinen und großen Entwicklungsbögen in Deterings Lyrik, die dadurch sichtbar gemacht werden können.

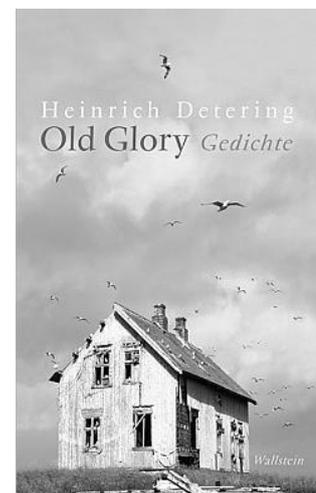
Aber ‚Old Glory‘: Ein Bildgedicht der ganz besonderen Art. In der Tat ist ‚Old Glory‘ einer der liebevollen Spitznamen, mit dem die Amerikaner von ihrer Nationalflagge Stars and Stripes sprechen. Darauf weist Detering im Anhang auch hin. Mein Bob Dylan ist Johnny Cash. Und so habe ich bei diesem Gedicht augenblicklich an dessen Lied von der ‚Ragged Old Flag‘ gedacht. Darin bestärkte mich allein schon das Druckbild des Textes auf der Seite, noch bevor ich auch nur eine Zeile gelesen hatte. Die Zeilen dieses reimlosen Gedichts sind so unterschiedlich in ihrer Länge, dass sie nach rechts den optischen Eindruck von Zerrissenheit, Zerfetztheit, des ausgefransten Randes einer Flagge erwecken, ganz wie die, von der Johnny Cash singt. Außerdem besteht das Gedicht, ohne den Titel, aus vierzehn Zeilen. Deren dreizehn Zwischenräume ergeben genau die dreizehn Streifen der amerikanischen Nationalflagge. Der Gedanke an ‚Old Glory‘ ergibt sich von ganz allein. Aber dass sich das Gedicht darin keineswegs erschöpft, wozu Deterings Hinweis verführen könnte, das mahnt die Überblendung von "Nord- und Südstaaten" der Vereinigten Staaten mit den Nord- und Südstaaten Deutschlands, "im Nebel bei Eckernförde". Heinrich Detering ist Schleswig-Holsteiner. Die Farben der amerikanischen Nationalflagge und die der Fahne von Schleswig-Holstein sind "Rotweißblau". Die Betrachtung eines Karrens voller Kürbisköpfe löst im Gedicht die Erinnerung an ganz andere "Köpfe" aus, die auch "gerollt" sind. Schleswig-Holstein hatte auch sein Gettysburg, weniger als ein Jahr nach dem Gefecht zwischen den nordamerikanischen Nord- und Südstaaten : den Sturm auf die Düppeler Schanzen. Nicht zuletzt ist das Motto dieser gewissermaßen "Vereinigten Staaten von Norddeutschland": "Auf ewig ungeteilt".

Es ließe sich gewiss noch eine erstaunliche Menge an Gemeinsamkeiten zutage fördern – vom ironischen Umgang mit Zitaten und Bildungsallusionen über die permanente Irritation von Lesererwartungen und überraschende Perspektivenwechsel bis hin zur Selbstproblematisierung des sogenannten lyrischen Ichs.

Was weniger das Zeug zu einem Wermutstropfen hat, gleichwohl den Rezensenten mit etwas Wehmut erfüllt, ist: Viele dieser Gedichte haben den gespenstischen Charme, im Sinne von: Zauber, eines Alterswerks an sich. Gespenstisch, denn Detering ist Jahrgang 1959. Das ist kein alter Mann. Es ist noch nicht die Zeit für Vollendung, Vollendetheit. Manches liest sich so, dass man glauben möchte, es käme nichts mehr. Paul Celan befand, es seien noch Lieder zu singen jenseits der Menschen. Detering sollte sich zu Herzen nehmen: Es sind noch Lieder zu singen diesseits des Jenseits! Und der Dichter sollte sich von seinen Lesern gesagt sein lassen: "sieh uns: wir warten" („Anrufung der Sängerin Dolly Parton“).

Ecce Poeta! Erwarte Bestätigung im Roman.

Heinrich Detering, Old Glory. Gedichte
Göttingen: Wallstein-Verlag 2012, 74 S., 16,90 €
ISBN 978-3-8353-1167-1



Karaoke und Sesamstraße

**Martin Hyun, Ohne Fleiß kein Reis.
Wie ich ein guter Deutscher wurde**

W. Günther Rohr

Der hintere Buchdeckel verspricht viel: „Er ist der koreanische Wladimir Kaminer“, und der Klappentext hat es auch nicht kleiner: „Martin Hyun schreibt über die alltäglichen Abenteuer der Ausländer in Deutschland. Scharfzünftig und mit einem Augenzwinkern, zum Heulen tragisch und zum Schreien komisch.“ Auch wenn es sich um einen Klappentext handelt und wir alle wissen, dass er eher der Werbung als der Information dient, erfüllt er hier seinen Zweck und macht uns neugierig auf das Buch, das derart angepriesen wird. So bin ich mit sehr hohen Erwartungen an die Lektüre von Martin Hyuns Werk gegangen, in dem sich ein koreanischstämmiger Deutscher, der im nordrhein-westfälischen Krefeld das Licht der Welt erblickte und als Vierzehnjähriger endlich die deutsche Staatsbürgerschaft erlangte, mit seiner bundesrepublikanischen Wirklichkeit auseinandersetzt. Der Autor versucht von der ersten Zeile an, seinen Gegenstand witzig, humorvoll oder ironisch darzustellen – und darauf sollte wohl der Klappentext anspielen –, aber der Versuch geht einfach und sehr gründlich schief. Ich habe mich zunächst gewundert, wie man mit seinem Humor so grundsätzlich daneben liegen kann, habe dann kopfschüttelnd weitergelesen und mich schließlich mit einigem Ärger bis zu dem Kapitel ‚Vaters Rückkehr in die alte Heimat‘ (S. 274-287) durchgequält und war froh, dort eine Wandlung des Tonfalls erleben zu können. Bis zum Schluss hält der Autor dann den neuen Stil durch, doch können die letzten 46 Seiten nicht für das Leid entschädigen, das einem die Lektüre der vorhergehenden gut 250 Seiten zufügt. Ich hätte das Buch wahrscheinlich irgendwann entnervt beiseite gelegt, wenn Martin Hyun sich nicht eines Thema angenommen hätte, das für das Verhältnis zwischen Deutschland und Korea durchaus von einiger Bedeutung ist: Vor fünfzig Jahren wurde zwischen den beiden Ländern ein Vertrag geschlossen, der Tausende von Koreanern als Bergarbeiter nach Deutschland und zu schwerster Arbeit unter Tage brachte. Sie haben geholfen, das deutsche Wirtschaftswunder auf die Beine zu stellen, und haben gleichzeitig mit ihren Überweisungen in die Heimat dem eigenen Land den Weg aus der größten Not geebnet. In Korea wird das Jubiläum gebührend gefeiert, und hier werden in diesem Jahr an verschiedenen Standorten Museen eröffnet, die die Arbeit der koreanischen Gäste in Deutschland würdigen. Sieht man sich aber etwa die wissenschaftliche Untersuchung des deutschen Historikers und Leibniz-Preisträgers Ulrich Herbert an, die dieser 2001 unter dem Titel ‚Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge‘ veröffentlichte, so wird man vergeblich nach den aus Korea rekrutierten Arbeitskräften suchen. Unser Autor Hyun ist selbst das Kind eines dieser Bergarbeiter, der 1969 als Dreißigjähriger seinen Koffer packte und gen Westdeutschland aufbrach. So schreibt der Autor nicht nur über seine eigenen Erlebnisse in dem Land, in das er hineingeboren wurde, das ihm aber erst 14 Jahre später die Staatszugehörigkeit zubilligte, sondern auch über seinen Vater, der als Gastarbeiter nach Deutschland kam, hier geblieben ist, aber nie heimisch wurde, und der als alter Mann seine frühere Heimat einmal wieder sieht, aber nicht mehr als Heimat erkennen kann. Hyuns Thema ist nicht nur, wie er ein guter Deutscher wurde, sondern in noch größerem Maße, wie die koreanischstämmigen Deutschen vergeblich versuchen, ihren Anliegen eine Stimme in der neuen Heimat zu verleihen. Das ist ein wichtiges Thema, dem Hyun mit seiner fragwürdigen Darstellung einen Bärendienst erwiesen hat. Mich selbst hätte spätestens die Erläuterung zum Buchtitel ‚Ohne Fleiß kein Reis‘ stutzig machen sollen; das war die Erziehungsmaxime des Vaters, um aus seinen Kindern

gute Koreaner zu machen, hat aber wenig bis gar nichts zu tun mit Martin Hyuns Weg in die Berliner Gesellschaft und damit in die deutsche Wirklichkeit.

Es ist müßig, die humoristischen Fehlleistungen im Einzelnen vorzuführen und zu beschreiben. Viel wichtiger scheint mir der Umstand, dass die deutsche Politik, und das an dafür entscheidender Stelle, die Anliegen der koreanischstämmigen Mitbürger nicht zur Kenntnis nehmen wollte und will. Hyuns Buch drängt den Vergleich mit denjenigen auf, die mit vietnamesischen Wurzeln in Deutschland leben und sich bei der Wiedervereinigung gleichwie als Rechtlose in der Bundesrepublik Deutschland wiederfanden (vgl. S. 225; Herbert 2001, S. 296f.). Beiden Bevölkerungsgruppen kann man eigentlich nur empfehlen, lauter sowie hör- und sichtbarer zu werden, damit sie als relevanter Teil der deutschen Bevölkerung endlich wahrgenommen werden. Die Methode, still und leise vor sich hin zu werkeln und auf diese Weise zu versuchen, die tatsächliche Aufnahme in die deutsche Gesellschaft zu betreiben, scheint nicht die richtige zu sein – oder jedenfalls nicht zielführend. Da hätte Hyuns Buch eine wichtige Funktion erfüllen können, wenn er auf seine hilflosen humoristischen Versuche verzichtet hätte. Daneben gilt es allerdings noch auf Passagen zu verweisen, die einfach keinen Sinn ergeben:

Mein Bekannter Cem, der für den alevitischen Fernsehsender Yol TV in Köln arbeitet, gab zu, dass die Türken vor Jahrzehnten koreanische Mandus (Teigtaschen) zu türkischen Mantis (Maultaschen) assimiliert hätten. Nicht immer, aber immer öfter gilt der altbekannte Spruch: „Schuster, bleib bei deinen Leisten!“ (S. 230)

Ein solcher Abschnitt spricht für sich selbst und gegen das ganze Buch, dessen Problem es ist, dass es zwischen informativem Sachbuch und ironisch-humoristischer Unterhaltung schwankt. Erst als der Autor seine gewollte Scharfzüngigkeit aufgibt und sich einer sachlichen Schilderung eines Einzelschicksals zuwendet, wird seine Darstellung lesenswert. Er beschreibt ein Schicksal, das exemplarisch für Tausende von Koreanern stehen kann, die in ein Korea unter japanischer Herrschaft hineingeboren wurden, den Korea-Krieg erlebten und dann nach Deutschland gingen, um dem koreanischen Elend zu entgehen, aber auch, um Koreas Wirtschaft zu helfen. Die meisten Koreaner sind aus Deutschland nach Korea zurückgegangen, einige sind aber geblieben, die wie Martin Hyuns Vater den Bezug zur koreanischen Herkunft verloren, dafür aber keinen Ersatz in Deutschland fanden. Martin Hyun gehört in die Folgegeneration, die in Deutschland geboren und deutsch ist, die aber trotzdem um ihre Anerkennung kämpfen muss. Das Thema hätte sehr viel Aufmerksamkeit verdient – und eine bessere Darstellung.

Martin Hyun, Ohne Fleiß kein Reis. Wie ich ein guter Deutscher wurde

München: btb-Verlag 2012, 319 S., 14,99 €

ISBN 978-3-442-75343-7



Sag es – und gut is‘

David Jordan, ‚Nahtoderfahrten‘ und ‚Sara‘

W. Günther Rohr

David Jordan gibt in beiden Bänden minutiös Auskunft über die Entstehung der Texte: ‚Staub‘, der erste Text des Bandes ‚Nahtoderfahrten‘, ist aus dem Roman ‚KonterR‘ ausgelöst und bearbeitet, die übrigen vier Erzählungen dieses Bandes und die insgesamt vier Erzählungen des Bandes ‚Sara‘ sind alle selbständig in den Jahren 1996 bis 2005 bzw. 2010 entstanden; teilweise wurden sie in späterer Zeit weiter bearbeitet.

Jordan liebt es, auf mehreren Ebenen zu erzählen, unversehens in der Zeit zu springen, den Leser eng an seinem Text zu halten: Nur hochkonzentriertes Lesen garantiert, dass man dem Erzähler auf der Spur bleibt, und nur so entfaltet sich der volle Lesegenuss. Dennoch: Man kann auch schon einmal den Faden verlieren – was sicher beabsichtigt ist. Ein Weiteres: Jordan treibt dann und wann sein Vexierspiel mit den Geschlechtern: „Was macht dich so sicher, daß ich männlichen Geschlechts bin?“ (The Boy – The Girl, 101). Und nicht nur dieses Spiel führt zu einer sehr ausdrucksstarken Sprache.

Ein wenig Delirium im ‚Staub‘ (Nahtoderfahrten, 1-12) zur Einstimmung: Keine Entscheidung in der Beziehung, dafür die Zerstörung irgendeines Kaffs im Krieg. Dort ist es leichter, mannhaft zu handeln – oder auch nicht, weil der Staub nicht einmal die Nacht sehen lässt und weil das Selbst nur vielleicht am Bahnhof war; da können die Sinne auch getäuscht haben.

Die Erzählung ‚Kanada‘ (Nahtoderfahrten, 13-40) werden durch den Untertitel ‚Ein Gesäßtaschenroman‘ gleichwie zum Gegenstück von Handkes ‚Wunschlosem Unglück‘ oder Fritz Zorns ‚Mars‘ erhoben, die man in den siebziger Jahren gerne in der Innentasche des Jacketts – oder des Parkas, wenn man diese Studentenuniform mochte – mit sich rumschleppte, zunächst Handkes Erzählung, später dann Zorns Abrechnung. Henris Unglück ist nicht wunschlos, und er ist auch nicht zornig ob des Geschehens, das ihn ziemlich dumm dastehen lässt. Seine sexuelle Phantasie geht mit ihm durch, und er tut zur Eroberung Ulrikes Dinge, die er eigentlch nicht will. Wider besseres Wissen lässt er sich auf eine Situation ein, bei der er nur verlieren kann, und muss sich am Schluss noch als Versager beschimpfen lassen, ein Vorwurf, der besonders verletzend, da wahr ist.

Die Titelgeschichte ‚Nahtoderfahrten‘ (41-78) könnte den Untertitel ‚Du hast keine Chance, aber nimm sie dir – und deinem Gegenüber gleich mit‘ führen. Miranda wird von dem netten Daniel aus einem Absturz gerettet, und er verhält sich angenehmerweise höflich zurückhaltend, in ein oder zwei Situationen vielleicht mehr, als von Miranda gewollt. Doch ist sie zu sehr mit sich selbst beschäftigt und legt den nächsten Absturz hin, diesmal gründlicher mit Klinik und Entzug. Zurück im Leben erfährt sie von Daniels Selbstmord, der unter Depressionen litt. Von ihren schwerkranken Eltern bekommt sie genauso wenig mit, redet ihnen aber ständig wutentbrannt rein.

In ‚The Boy – The Girl: RAPE. Old school‘ (Nahtoderfahrten, 79-102) scheint der „Diskurszerstörer“ (102) seinen Spaß zu haben. Das Tennisspiel auf der Straße bewegt sich noch im Normalbereich; danach geht es rasant ins Irreale, schwer Nachvollziehbare, wobei das früh in die Erzählung eingeschaltete Verhör trotz Fußballer-Zitaten noch harmlos ist. Blut und Exkrementen dominieren, der Bezirkssekretär mitsamt Marlène erscheinen als Retter, doch kommt die letzte Meldung nicht mehr an.

‚Die Liebe dert Jennifer Daniels‘ (Nahtoderfahrten, 103-157) gilt dem Genie Morton Ferris, das nicht nur intelligent, sondern auch umgänglich ist, sodass es ein sowohl erfolgreicher als auch beliebter Schüler sein kann. Leider wird er mit einer Macht in Gestalt Mr. Kinleys kon-

frontiert, die ihn unbedingt an sich binden oder vernichten will. Da Ferris sich weigert, schießt Kinley – glücklicherweise nicht tödlich, aber doch so, dass Ferris über Jahre im Koma liegt. Die liebende Jennifer umsorgt ihn, bis er wieder erwacht, um ein zweites Mal mit dieser martialischen Macht in Berührung zu kommen.

Abraham Bereschit verstrickt sich in seiner Geschichte (Sara, 5-23) in ein Geschehen, das er von Anfang an nicht übersehen kann: Das seltsame Verhalten eines ihm unbekanntes Mannes vor den Automaten in der Firmenkantine macht ihn neugierig und lässt ihn zum Stalker werden, der unversehens sein Opfer in der Auserwähltheit des Automaten-Gottes beerbt.

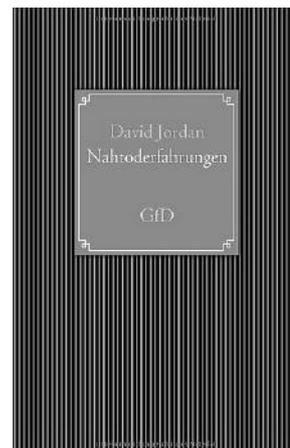
Sehr schön ist die Erzählung von ‚Shekhinah‘ (Sara, 25-45), die uns mit vier versprengten Soldaten in einen Guerillakrieg führt, oder ist es doch der Geschlechterkampf, in dem sich Liebende, Verlassene und Verlassene immerwährend und sehr blutig bekämpfen? Unvermittelt und gekonnt ist das Angebot von Interpretationen, das dem Protagonisten genauso wenig weiter hilft wie dem verduzten Leser.

Da ist die Begegnung von drei Menschen am Bett der bewusstlosen Aliyah Olim (Sara, 47-81), die für die drei das bedeutet, was ihr Name sagt: Sie ist Kagan Korbach, Jenin Yagur und Orenka Chamror die Vergangenheit, die ihre Gegenwart bestimmt und keine Zukunft zulässt.

Die Erzählung von Mr. Üß (Sara, 85-167), seiner „über alles geschätzten, gnädigsten, heiß geliebten Madame Üß vorgetragen“ (Untertitel) wäre an Komik kaum zu überbieten, wäre da nicht der unterschwellige, zuweilen aber auch überbordende Ernst der Lage. Die Diktion der Erzählung, aber auch die Ansprache an Frau Üß, die nur in dieser Ansprache eine wenn auch schwache Kontur gewinnt, ist schon einigermaßen irritierend, der Inhalt, zwischen dunkel und in grellster Farbe leuchtend changierend, ist es noch mehr: Sara und Andrew wirken sehr aktiv, aber ihre selbstbestimmte Aktivität scheint sich dann doch aufs Bett zu beschränken. Andrews Mutter tritt auf den Plan, im Metier der Rechtsanwältin reichlich gestählt, und nimmt alle Fäden in die Hand. Doch ausgerechnet die beiden schwachen Elternteile, Saras Mutter und Andrews Vater, bestimmen auf herrlich unbestimmte Weise das weitere Geschehen, das Mr. Üß da enden lässt, wo die Seifenoper anfangt – eine beeindruckende Erzählung.

Es ist schade, dass diese starke Prosa noch keinen Verleger gefunden hat, der mit Mut diese haltlosen Geschichten publizierte, auch wenn ihr Produzent bei seinem Erzählen Feingeister nicht unbedingt auf dem Schirm hat.

David Jordan, Nahtoderfahrungen. G[eschichten] f[ür] D[aniela]
Norderstedt, Books on Demand GmbH 2011, 160 S., 9,90 €
ISBN 978-3-8423-5699-3



David Jordan, Sara. G[eschichten] f[ür] D[aniela] 2
Norderstedt, Books on Demand GmbH 2011, 172 S., 10,90 €
ISBN 978-3-8423-6022-8

Das alte Leid zur Vorabendzeit

Bodo Kirchoff, Die Liebe in groben Zügen

Simon Wagenschütz

Leo Tolstoi beginnt seinen Roman *Anna Karenina* mit einem Motto, das zugleich eine Zusammenfassung des Romaninhalts darstellt: „Alle glücklichen Familien gleichen einander, jede unglückliche Familie ist auf ihre eigene Weise unglücklich.“ Man könnte aber auch sagen, dass er mit dem Satz eine These aufstellt, die die Geschichte der *Anna Karenina* beweisen soll. Man könnte das Motto aber auch als Programm des Romans verstehen.

Bodo Kirchoff beginnt das erste Kapitel seines Romans ‚Die Liebe in groben Zügen‘ auf Seite 9 ebenfalls programmatisch: „Sehnsucht nach Liebe ist die einzige schwere Krankheit, mit der man alt werden kann, sogar gemeinsam. Und ihre Erfüllung? Ist alles und nichts, ein Ewig bis auf weiteres; Details pfeifen seit jeher die Spatzen vom Dach. Aber welches Liebesglück ist schon originell, und welches Sehnen hat nicht etwas von einem Gedicht, das die Zeiten überdauert? Es gibt kein modernes Unglück, es gibt nur das alte Lied.“ Und wie bei Tolstoi ist die dieser Aussage folgende Geschichte nichts anderes als ein Beleg dafür. Während aber nun Tolstoi behauptet, dass ein jeder Anrecht auf eigenes Unglück hat, meint Kirchoff, dass es sich bei dem Unglück auch nur um die Wiederkehr des Immerselben handelt.

So steht denn Bodo Kirchoff einerseits in einer Tradition, deren Beginn man mit Gustave Flauberts *Madame Bovary* ansetzen könnte, andererseits scheint er sich aber zugleich von dieser Tradition abzugrenzen. Er bleibt jedoch in seinem Roman den alten Rollenmustern treu. Seine Emma Bovary/Anna Karenina heißt Vila, sein Charles Bovary/Alexej Alexandrowitsch Karenin heißt Renz und sein Léon/Alexej Kirillowitsch Wronskij heißt Bühl. Die von Flaubert und Tolstoi vorgegebenen Figurenkonstellationen variiert Kirchoff nun aber dadurch, dass er seinem Charles Bovary, der als „Fürst ohne Hof“ charakterisiert wird, auch fremdgehen lässt – mit einer krebserkrankten Frau, die im Verlaufe des Romans stirbt. Eine Affäre also, die ohne Folgen bleiben muss. Doch würde sie auch ohne den Tod der Frau ohne Folgen bleiben, denn es wird im Verlaufe des Romans wiederholt deutlich gemacht, dass Renz Vila liebt und nie vorhat, sie zu verlassen. Vila dagegen, die eine wahre ‚drama queen‘ ist und sich nie scheut, Renz eine Szene zu machen oder ihm eine zu scheuern oder ihm Wein ins Gesicht zu schütten, Vila dagegen ... Nun, ja. Sie hat einfach nur Pech, dass ihren Léon/Wronskij die Vergangenheit immer und immer wieder einholt. Sei es in Person der Renzschen Liebschaft, die die erste Frau war, die er geküsst/geliebt hat. Sei es in Person des ehemaligen Klassenkameraden Cornelius Kilian-Siedenburg, der sich zur Aufgabe gestellt hat, Missbrauchsfälle an ihrer alten Schule aufzuklären und der es sich erlaubt hat, Bühl die erste Liebe wegzunehmen und zu heiraten. (Zum Zeitpunkt der Romanhandlung sind die beiden aber schon seit Jahren wieder geschieden.) Damit wären wir auch schon bei einem weiteren Strukturprinzip des Kirchoff’schen Romans: Die Figuren sind durch die Vergangenheit miteinander verbunden und rein zufällig kommen sie wieder zusammen. Ja, wie klein die Welt doch ist. Aber die Welt ist im Zeitalter der Globalisierung eben ein Dorf, weswegen es nicht weiter verwundert, dass der Roman in Italien, Deutschland, Österreich, der Schweiz, in den USA, auf Kuba und via Skype auch in Brasilien spielt. Warum sollten sich die Personen daher nicht nach all den Jahren rein zufällig wieder begegnen, zieht es doch gerade Bühl immer wieder an Orte, an denen sich Ereignisse aus seiner Vergangenheit abgespielt haben. Und auch Renz und Vila fahren an Orte, an denen sie zuvor schon mit demjenigen waren, den sie jetzt mit ihrer neuen Liebschaft betrügen. Man kann eben der Vergangenheit nicht entkommen, mag man ihr auch noch so weit entfliehen wollen, wie die erwachsene Tochter von

Vila und Renz. Die Vergangenheit holt einen immer wieder ein. Das ist eine Lehre des Romans, die der Roman aber erstaunlicherweise nicht so ausdrücklich formuliert, mag er auch sonst den Leser recht bereitwillig mit einem reichen Schatz billiger Altersweisheiten beglücken wollen.

Ist mit der Vergangenheit der Figuren aber nun das alte Lied vom Anfang des ersten Kapitels gemeint? Ja und nein. Nein, weil sich Bodo Kirchhoff einen Kniff erlaubt. Er lässt seinen Wronskij die Lebensgeschichte des Franz von Assisi schreiben unter besonderer Berücksichtigung seiner Beziehung zu Klara von Assisi. Eine Geschichte innerhalb der Geschichte, die dazu dienen mag, einen Kommentar zur Geschichte zu bilden. Wir haben es also in dem Roman nicht nur mit einem auktorialen Erzähler zu tun, dem es die meiste Zeit gelingt, sich kunstvoll hinter den Figuren zu verstecken, so dass man nicht immer den Eindruck hat, wenn mal wieder eine Lebensweisheit zum besten gegeben wird, dass man es hier mit dem erhobenen Zeigefinger des Erzählers zu tun hat, sondern wir haben auch noch eine in den Roman eingebaute Metaebene. Es ist aber nicht die einzige! Vila und Renz arbeiten beide fürs Fernsehen. Sie moderiert eine Sendung, deren Moderation sie gegen Ende wegen Misserfolgs an eine „Scheintürkin“ (Vila über die neue Moderatorin) abgeben muss. Und Renz schreibt Drehbücher für Fernsehserien. Beide vergleichen ihr Leben immer wieder mit den Fernsehserien von Renz. Ob das für den Leser wirklich erhellend ist, mag mal wie bei der Franz-von-Assisi-Metaebene dahingestellt sein. Es wirft aber die Frage auf, ob denn nun Kirchhoffs Roman selbst nur eine Vorabendserie oder doch eher gehobene Kost zur Primetime sein will.

Alle Indikatoren wie Traditionslinien, Länge, Figuren(konstellationen), Schauplätze, Settings und Themen, die von Kuba bis Christian Wulff reichen, deuten darauf hin, dass Kirchhoff die Welt in ihrer Totalität abbilden wollte. Er wollte einen Roman schreiben, der die Kriterien Georg Lukács' für das große Werk erfüllt, das die heutige Zeit zu zeigen und zu erklären vermag.

Ist ihm das gelungen? In gewisser Weise. Und in gewisser Weise nicht. Es ist ihm nicht gelungen, da die Perspektive – sprich: die Hoffnung – fehlt. Zwar stirbt Vila nicht wie Emma Bovary oder Anna Karenina oder Effi Briest einen vorzeitigen Tod, aber sie bleibt trotz allen Getues und trotz aller Emanzipiertheit, die sie für sich in Anspruch nimmt, am Ende bei ihrem Mann, da ihr der Liebhaber irgendwie und irgendwo abhanden gekommen ist.

Und wie wird die Beziehung von Renz und Vila aussehen, nachdem beide ihre Liebschaften verloren haben? Nicht anders als zuvor. Wie Vila auf Seite 665 klar erkennt, gehören sie und Renz zu den Paaren, die sich „ein Leben lang wehtun“. Für den Leser, der bis zu dieser Stelle durchgehalten hat, ist das längst keine neue Erkenntnis mehr. Dem Leser ist unlängst aufgegangen, dass er es bei dem Roman mit dem alten Leid und weniger mit dem „alte[n] Lied“ zu tun, für das die Geschichte von Vila und Renz ein Beispiel sein soll.

Bleibt die Frage, wer es sich antun will, eine Geschichte zu durchleiden, in der sich unsympathische Figuren auf 670 Seiten permanent gegenseitig fertig machen oder – weil mal gerade sonst niemand zur Hand ist – sich selbst.

Man muss aber Bodo Kirchhoff zu Gute halten, dass er sein Handwerk besser versteht als beispielsweise ein Uwe Tellkamp oder ein Thomas Melle, die beide immer wieder darauf hinweisen müssen, dass sie ihr Handwerk verstehen. Kirchhoff dagegen macht einfach und das mit gekonnter Leichtigkeit. Ja, und ein anderer Pluspunkt ist: Er zwingt seine Figuren nicht in ein masochistisches Happy End, wie es Nicholas Sparks in *Dear John* und *The Best of Me* tut. Unglück bleibt bei ihm Unglück. Das ist immerhin ehrlich, wenn auch nur äußerst schwer zu ertragen, denn es ist im konkreten Fall ein masochistisches.

Bodo Kirchhoff, Die Liebe in groben Zügen

Frankfurt/Main: Frankfurter Verlagsanstalt GmbH 2012, 670 S., 28 €

ISBN 978-3-627-00183-4



Gehen auf schwankem Boden

Doris Knecht, Gruber geht

Andreas Wistoff

Ein starkes Buch, beeindruckend wegen der virtuosen Sprache, die es zu einem herausragenden Leseerlebnis macht, wegen des Humors und seiner augenzwinkernden Ironie, wenn es um männliche Eitelkeiten geht.

Doris Knecht schreibt in diesem Roman von den privaten Alltagsangelegenheiten einiger Mittvierziger des gehobenen Mittelstands, was von außen gesehen zunächst kaum aufregend klingt. Dass man das Buch allerdings ungern aus der Hand legt und die Lektüre gar nicht unterbrechen mag, liegt an Knechts Art, die Geschichte zu konstruieren, an der herrlich lakonisch-ironischen Schreibweise und an einer Brillanz in der Sprachverwendung, die das Lesen zu einem hohen Genuss macht.

Die Story ist schnell skizziert: Ein alleinstehender Mann aus besseren Verhältnissen, angemessener formuliert: Ein Single, erfolgreicher Businessmann, Kurzstrecken-Linienflieger, Porschefahrer, pendelt zwischen Berlin, Wien und Zürich, teils beruflich, teils privat. Genau so beiläufig wie die Wege zwischen Flughafen und Hotel passiert er Restaurants, Bars und Bekanntschaften – dank körperlicher und finanzieller Attraktivität ist er gern gesehen. Gelegentlich findet er sich morgens derangiert wieder, mal in einem fremden Bett, mal gezeichnet von einem alkoholischen Absturz, einmal auch von einer Prügelei.

Als Flaneur sieht er sich selbst gern und gesteht sich ungern ein, dass eine beginnende Beziehung mit Sarah, einer DJ und ehemaligen Medizinstudentin, seine innere Unabhängigkeit einschränkt. Bedrohlich steht es allerdings um seine Gesundheit, denn ein Krebsgeschwür in seinem Leib bereitet ihm phasenweise Schmerzen und widersetzt sich den Therapien im Krankenhaus, deren Nebenwirkungen er mit erhöhter Anstrengung im Fitness-Studio und besonders aktiver Lebensweise auszugleichen versucht. Sein zur Schau gestellter Optimismus steht dabei gegen den Krankheitsverlauf, der ihn allmählich immer mehr einschränkt.

Im erzählerischen Geschick ist es begründet, dass der Leser, der die ärztlichen Diagnosen nur ganz nebenbei erfährt und der abwiegelnden Einschätzung Grubers nicht recht über den Weg traut, diesen labilen Zustand halb ahnt, halb durchschaut und gespannt ist auf Grubers weiteres Schicksal.

Labil und schwebend verlaufen auch Grubers Beziehung mit Sarah und ein paar andere beiläufige Kontakte. Festlegung ist für ihn Einengung, Zukunftsperspektiven und Verantwortung schrecken ihn ab. Entsprechend interessant zu verfolgen ist, wie die Beziehung zu Sarah bei aller betonten Gleichgültigkeit Grubers und seiner oft ausgesprochenen Verachtung eines geordneten Beziehungslebens Züge einer Stabilisierung und Vertiefung annimmt.

Grubers Geschäfte laufen zweifellos erfolgreich und sind der stabile Sockel für sein Freizeitleben, ohne dass sie Thema im Roman wären. Das Business schränkt Gruber nicht sichtbar ein, belastet ihn nicht und setzt ihn auch nicht in eine Beziehung zu Kollegen. Sein Freizeitverhalten ist finanziell und zeitlich aufwändig, denn er braucht mitunter erhebliche Teile des Tages, um sich von den Nächten zu regenerieren, die er in Clubs und Bars, zuvor in Restaurants der Oberklasse verbringt, deren Leistungen er routiniert und arrogant kommentiert. Die eigene Luxusküche in seinem Appartement benutzt er nicht, auch das nimmt er als Zeichen seiner Freiheit.

Bemerkenswert ist die Charakterzeichnung Grubers. Seine Prinzipien beschränken sich auf sich und seine Lebensführung, er genießt so viel wie möglich, allerdings scheint ihm nichts wirklich wichtig, denn dafür lässt er zu schnell los, was er nicht bequem festhalten kann. Cha-

rakteristisch ist seine überhebliche Perspektive, aus der er bewertet, was Menschen mit anderer Lebensführung wichtig ist: Sicherheit, Eigenheim, Familie zu allererst, die das Attribut spießig erhalten. Sodann Kleinbürgerlichkeit, die ihm in vielen Bereichen seiner Umgebung Anlass zu Herablassung und Spott bietet. Fast genießerisch ist dagegen sein Umgang mit teuren Bekleidungs- und Automarken.

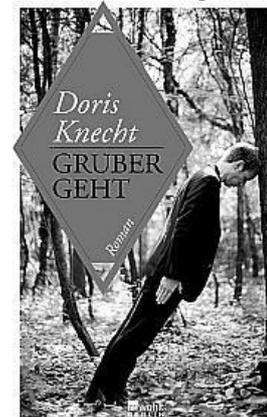
Diese spielerische Dekadenz erinnert stellenweise an Christian Krachts ‚Faserland‘, die lakonische Ironie an Elfriede Jelinek und Thomas Bernhard. Die Hauptfigur wirkt authentisch und aufrichtig. In dieser unvermittelt ausgesprochenen Ehrlichkeit liegt der große Reiz für den Leser, sich auf die Einschätzungen und Ansichten Grubers einzulassen, die in ihrer Unverstelltheit und Offenheit einnehmend sind. Knecht schreibt auch an Stellen, die flapsig und umgangssprachlich daherkommen, mit faszinierender Sprachbeherrschung. Durch ihren meisterhaften schnörkellosen Stil, prägnant und mit einiger Eleganz, sind viele Formulierungen allein schon für sich selbst genommen ein Genuss.

Ein weiteres Merkmal kommt hinzu, das durch besondere Brillanz besticht: Im Roman wechselt von Kapitel zu Kapitel (die Kapitel sind jeweils nur wenige Seiten lang) die Perspektive: Grubers Gedanken und Handlungen werden in der Er-Form vermittelt, Sarah führt einen inneren Monolog in der Ich-Form, wobei Gruber weit ausführlicher zu Wort kommt als Sarah. Grubers Schwester Kathi, zu Grubers Spott glücklich verheiratet mit einem Gatten, den Gruber nur den „Spießer“ nennt, tritt in wenigen Kapiteln ebenfalls in der Ich-Form hinzu. Dialoge werden ohne Vermittlung mit Anführungszeichen oder in indirekter Rede wiedergegeben. Geradezu verblüffend ist dabei, wie überzeugend die jeweils geschlechtsspezifische Innensicht gelingt, die Darstellung des Gefühlslebens und die Betrachtungsweise des jeweils anderen Geschlechts. Dazu gehören auch die spielerischen Abschätzigkeiten: So Gruber, als er seine FAZ in einem Berliner Lokal an eine Leserin am Nebentisch verliert: „Gruber hätte jetzt gern seinen Wirtschaftsteil wieder, aber den liest gerade die Rothaarige, wofür sie eigens eine Knutschpause eingelegt hat. Allerdings hat sie dabei das Knie des Liebhabers fest im Griff, offenbar hat sie Angst, dass er wegläuft, wenn sie ihn auch nur einen Moment von der Kette lässt. Weiber.“ (S. 221) Und Sarah: „Ist einfach so. War von Anfang an so, diese Sache mit dem Brief vom Krankenhaus, alles, ich bin mir jetzt ganz sicher, dass das einfach so sein musste. Das Problem ist nur, dass er das halt nicht so wusste. Oder nicht so sehen konnte. Eben nur ein Kerl.“ (S. 225f.)

Das Schwächste an dem starken Buch ist das Ende. Da geht die frische Beziehung, die sich nun doch fast manifestierte und eine Zukunftsperspektive gewann (die schwangere Sarah will mit Gruber zusammenleben), im Streit auseinander, zuvor erleidet Sarah eine Fehlgeburt, Grubers Erkrankung verschlimmert sich zusehends, und dann verschwindet der Tumor folgenlos nach der letzten Chemotherapie, Sarah und Gruber treffen sich nochmals und blicken hin auf den Beginn ihrer festen Partnerschaft. Das ist plötzlich Hollywood.

Abschließend noch eine weitere kleine Verblüffung: Der Titel ist während des Lesens immer vieldeutiger verstehbar. Gruber geht erst durch sein Business- und Privatleben, dann geht er mehr und mehr aus dem Leben, später geht er aus der Beziehung und lässt Sarah allein zurück, und am Ende beschließt Sarah, dass eine dauerhafte Beziehung mit Gruber möglich ist – ein Leben mit Gruber geht.

Doris Knecht, Gruber geht
Berlin: Rowohlt Berlin Verlag 2011, 240 S., 16,95 €
ISBN 978 3 87134 691 0



Aufbruch zum Leben – Wenn die Liebe siegt ...

Titus Müller, Der Kuss des Feindes

Albert Brunoni

Es ist eine besondere Liebesgeschichte. Die Umstände könnten nicht widriger sein. Seit Generationen befinden sich der arabische Stamm der Asads und die christliche Volksgruppe der Troglodyten im Kampf um ein kleines Territorium Kappadokiens. Arif, der Sohn des arabischen Stammesführers, begegnet der jungen Savina am geheimen Höhleneingang ihrer unterirdischen Stadt Korama. Er war gekommen, um die Christen aufzuspüren und seinem Vater zu imponieren. „Kein Gift der Welt könnte die Höhlenbewohner töten“, hatte man ihm beigebracht. Doch was mit mörderischem Ehrgeiz beginnt, endet in einer geschichtsträchtigen Liebesbeziehung, die tödlichen Hass überwindet und eine einmalige Chance der Versöhnung bietet. „Der Kuss des Feindes“ ist ein Emblem für Toleranz und ein An-den-Pranger-Stellen sinnloser Gewalt. Arif schafft es, sich aus generationenalten und kulturell tief verwurzelten Zwängen zu lösen, um dem *menschlichen* Instinkt der *Menschlichkeit* zu folgen. Sein größter Wunsch war es, den Ruhm seines im Kampfe gefallenen Bruders Utman zu gewinnen und sich als zukünftiger Stammesführer zu behaupten. Doch sein Leben nimmt eine entscheidende Wende, als er dem griechisch sprechenden, hellhäutigen, von Lebensfreude sprudelnden Mädchen Savina begegnet. Auch sie wuchs mit feindseligem Gedankengut auf: Araber seien Bestien. Doch die Liebe füreinander und die „interkulturelle Begegnung“ führen die beiden dazu, die Existenz ihrer eigenen Stämme zu riskieren, um ihrem dunklen Dasein ein Ende zu setzen. Zwar kommt es zu keiner stammübergreifenden Aussöhnung. Aber die dazu nötigen Samen werden ausgestreut. Arif entscheidet sich, in Savinas Volk zu leben. Trotz der „Schande“ gewinnt er schließlich die Anerkennung seines Vaters. Die Wege ebnen sich zu einer behutsamen, aber realen Annäherung.

Titus Müllers Werk ist keine Fantasieproduktion. Durch reichliche Forschung und Expeditionen im Tal „Göreme“ (statt Korama) in der heutigen Türkei gelang es dem jungen Autor, einen historischen Roman zu verfassen, der von klarer Authentizität zeugt. Zwar handelt es sich bei den Figuren und insbesondere der Liebesgeschichte zwischen Arif und Savina um reine Fiktion, doch die Stätten der Erzählung und der historische Zeitrahmen platzieren die Geschehnisse in reale Sinnzusammenhänge. Der Leser wird ins 9. Jahrhundert zeitversetzt und beschäftigt sich gleichzeitig mit einer Thematik, die heute aktueller denn je ist. Die Darstellung der Religionen in ihren Irrungen und Wirrungen, gemischt mit einer blinden Gewalttätigkeit ist ein Aufruf in unsere heutige Zeit hinein, die trotz ihrer Fortschrittlichkeit noch wenig vom Wert des Lebens zu verstehen scheint. Die Furcht vor Terrorismus und die Ausgliederung des Fremden bedürfen heute mehr denn je der Botschaft von Toleranz und Mitmenschlichkeit. Der junge Araber Arif symbolisiert die Realisierbarkeit von grenzüberschreitender, ja sogar identitätsüberschreitender „Mission“. Liebe, Leben und Offenherzigkeit sollen seine Existenz bestimmen. Schon immer hatte er ein Herz für das Schwache. In der Erzählung sind dies sein ausgestoßenes Pferd Layla und sein geistig behinderter Bruder Al-Qabih. Doch nun gibt Arif auch seinen eigenen Kampf um und die Sehnsucht nach Anerkennung auf und wird dabei zum Prototypen der Versöhnung.

„Der Kuss des Feindes“ ist nicht nur wegen seiner Historizität und seinem interessanten kulturübergreifenden Darstellungshintergrund zu empfehlen. Der Roman schafft es auch, religionsfremden Menschen einen Einblick in das (frühe) „kulturelle Erbe“ der zwei größten Weltreligionen zu vermitteln – mit all ihren unterschiedlichen Facetten, seien es helle oder dunkle Seiten - ohne dabei parteiisch zu werden oder sich in Details zu verlieren. Manchem Leser

mögen die häufig wiederkehrenden Religionsgespräche nach einiger Zeit als zu viel des Guten erscheinen. Da diese Gespräche aber hauptsächlich zwischen Jugendlichen stattfinden, bleiben die Darstellungen bildlich und auch für „Anfänger“ verständlich und ansprechend. Der Roman empfiehlt sich insbesondere jungen Lesern, die sich gerne in das Denken von Menschen verschiedener Kulturen hineinversetzen. Mit einem in bestimmten Relationen vorhandenem Interesse an der Region und der Zeit der Geschehnisse wird die Lektüre sicherlich gewinnbringend sein. Die Liebesgeschichte an sich mag auf einen deutschen Erwachsenen vielleicht etwas klischeehaft wirken. Ein ostasiatischer Studentenkreis würde sich aber von der orientalischen Romeo-und-Julia-Version sicherlich mitreißen lassen. Somit kann ich den Roman als Gesamtwerk auch allen Lehrtätigen empfehlen, die bereit sind, ein längeres Stück deutscher Jugendliteratur für ihre ausländischen Studenten fachgerecht aufzubereiten.

Titus Müller, *Der Kuss des Feindes*
Frankfurt/Main: S. Fischer Verlag 2012, 288 S., 14,99 €
ISBN 978-3-596-85445-5



Vom Elend des Biologieunterrichtens **Judith Schalansky, *Der Hals der Giraffe***

Andreas Wistoff

Ihr „Atlas der abgelegenen Inseln“ hat Judith Schalansky weithin bekannt gemacht, ein ungewöhnliches Werk mit beeindruckenden Zeichnungen, frappierenden Texten und verdientermaßen preisgekrönt. Zwei Jahre später legte sie den bemerkenswerten Roman „Der Hals der Giraffe“ vor, einen „Bildungsroman“, so der Untertitel.

Inge Lohmark heißt die Heldin, die über weite Strecken in einem inneren Monolog erzählt, übergangslos vermischt mit Passagen aus neutraler Erzählperspektive. An einer Schule in der ostdeutschen Provinz, die – so wird rasch deutlich – wegen Schülermangels bald geschlossen werden soll, unterrichtet sie seit 30 Jahren das Fach Biologie und setzt sich in diesem Text mit ihrem Schulalltag, insbesondere mit der Psyche und dem Verhalten ihrer Schüler auseinander. Dies geschieht über weite Strecken hin in einer Vehemenz und Aggression der Lehrerin, mit einer Kälte und Verachtung gegenüber ihren Schülern, mit einer Verbitterung und Arroganz, dass die von einem Rezensenten benutzte Vokabel „Suada“ beim Lesen immer wieder einfällt. Der ironische, sarkastische Ton mit grotesken Elementen, der in seiner Wucht mitunter an Thomas Bernhard und Elfriede Jelinek erinnert (aber nicht ganz an sie heranreicht), macht das Buch zu einem Lese-Erlebnis, das man sich gönnen sollte,

vorausgesetzt, man mag sich auf ein mitfühlendes Augenzwinkern einlassen – andernfalls legt man das Buch vermutlich nach schon einigen Seiten zur Seite.

Unterteilt ist der Text in die großen Teile „Naturhaushalte“, „Vererbungsvorgänge“ und „Entwicklungslehre“, entsprechend der wissenschaftlichen Klassifikation der Biologie. Ein über den rechten Seiten laufender Kolumnentitel nennt die feineren Unterteilungen des jeweiligen biologischen Fachs, so im ersten Bereich beispielsweise: Anthropogenese, Sexualdimorphismus, Demenz, Artensterben, Infantizid usw.

Diese strenge Einteilung entspricht der Strenge und Ehrfurcht, die die Lehrerin ihrem Fach entgegenbringt, ganz im Gegensatz zu ihrer Einstellung gegenüber den Schülern in ihrer pubertierenden Verächtlichkeit, deren Ignoranz, Überforderung, Verständnislosigkeit und Leistungsschwäche in fast jedem Satz verspottet wird. Die eine oder andere Schülerin mit besseren Noten, die mit aktiver Beteiligung Interesse zeigt, erfährt kein gnädigeres Urteil: Als streberhaft, anbiedernd, überheblich gegenüber den Mitschülern, stur fleißig, aber geistlos und genauso unbegabt wie alle anderen, fällt auch sie dem Spott der Lehrerin zum Opfer. Auch die äußere körperliche Gestalt der Schüler wird nicht von ihrer Verachtung ausgenommen.

Dass dies alles überhaupt erträglich und sogar amüsant und spannend ist, liegt am hauptsächlichlichen Vorzug der Textes: seiner sprachlichen Brillanz. Ein besonderes Vergnügen bereiten die Stellen, an denen die Schilderungen des Schulalltags mit der biologischen Terminologie der Kolumnentitel parallel laufen.

Hier zwei Textbeispiele vom Anfang des Romans, zunächst aus einer Unterrichtssituation:

„Das haben wir nicht gehabt“, behauptete Kevin. Dass ihm nichts Besseres einfiel. Ein Gehirn wie ein Hohlorgan. [...] Stille. Schließlich meldete sich der Pferdeschwanz in der ersten Reihe, und Inge Lohmark tat ihm den Gefallen. Natürlich wusste sie es. So eine gab es immer. So ein Pferdeschwanzpferdchen, das den Unterrichtskarren aus dem Dreck zog. Für diese Mädchen wurden die Schulbücher geschrieben. Gierig nach abgepacktem Wissen. Merksätze, die sie mit Glitzerstift in ihre Hefte schreiben.“ (S. 19)

Und aus einer schematischen Schüler-Charakterisierung der 9. Klasse:

„Saskia Ohne Schminke möglicherweise sogar hübsch. Ebenmäßiges Gesicht, hohe Stirn, gezupfte Augenbrauen und stullendummer Ausdruck. Zwanghafte Fellpflege.“ (S. 20)

Die gesamte Klasse wird folgendermaßen beim Leser eingeführt:

„Nein, diese Kinder hier kamen ihr wirklich nicht vor wie Diamanten auf der Krone der Evolution. Entwicklung war etwas anderes als Wachstum. Dass qualitative und quantitative Veränderung weitestgehend unabhängig voneinander geschah, wurde hier erschreckend eindrücklich demonstriert. [...] Es fehlte ihnen an jeglichem Bewusstsein für ihren Zustand und erst recht an der Disziplin, ihn zu überwinden. Sie starrten vor sich hin. Apathisch, überfordert, ausschließlich mit sich selbst beschäftigt. Widerspruchslos gaben sie ihrer Trägheit nach. Die Kraft der Erdanziehung schien dreifach auf sie zu wirken. Alles war allergrößte Anstrengung.“ (S. 15)

Die Auswahl dieser Zitate ist einigermaßen beliebig, ebenso ihre Begrenzung, denn die Gedanken werden mit ihren sprachlichen Bildern fast übergangslos aneinandergereiht.

Positiv bleibt allein der Biologin ihre Wissenschaft, die Lohmark auch gegenüber der Kunstlehrerin verteidigt, die auf dem Schulflur ein impressionistisches Seerosenbild Monets neben die althehrwürdigen Zeichnungen des Biologen Ernst Haeckel hängt: „Tatsächlich hing jetzt an der Wand ein sumpfiges Geschmiere im Querformat.“ (S. 31)

Einen beklemmenden Zug bekommt Lohmark, als sie sich daran zurückerinnert, wie ihre inzwischen in den USA lebende Tochter sich hilfeschend während einer Unterrichtsstunde an sie klammerte und Lohmark ihre Tochter brüsk zurück- und zu Boden stieß, weil sie eine derartige Annäherung im Unterricht nicht duldete.

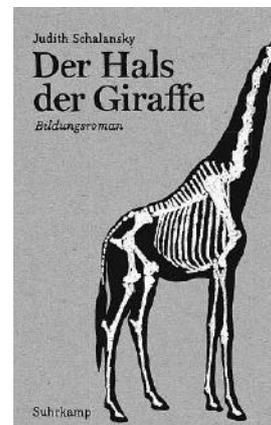
Gegen Ende erklärt sich auch der Titel: Die Giraffe, die wegen Nahrungsmangels unter dem Evolutionsdruck einen immer längeren Hals entwickelte und so eine ökologische Nische

besiedelte, indem sie ihre Nahrung konkurrenzlos erreichte, somit schließlich als Art erfolgreich blieb, ist auch ein Vorbild für Lohmarks Unterrichts- und Erziehungsziel.

Lohmark ist eine abgestumpfte, ausgebrannte Gestalt, die stur weitermacht, egal, wie es um ihre Umgebung bestellt ist. Entsprechend ist auch ihre weitere soziale Umgebung ausgeblendet, ihre Familie, ihr Wohnort, ihre Zukunftsperspektive. Und genau hier kann man auch eine Schwäche sehen, eine lineare zweidimensionale Eingrenzung auf Lohmarks Lehrerrolle vor der Klasse, obwohl Ursachen und ein tieferes Verständnis für ihre Persönlichkeit und ihr Handeln zu ergründen wären, wenn dem Leser mehr dazu geboten würde. Der weitere soziale und politische Rahmen, in den die Handlung eingepasst ist, wird nicht berührt. So bleibt es beim uneingeschränkt Lesenswerten, aber auf die individuelle Situation eingegrenzte Suada einer fachkompetenten, pädagogisch und sozial katastrophal defizitären Biologielehrerin.

Nicht verschwiegen werden darf ein optischer Leckerbissen: Die Zeichnungen im Buch, die authentische wissenschaftliche Abbildungen aus Lehrwerken sein könnten, sind wunderschön, dabei derart kenntnisreich und detailgetreu angefertigt, dass ihre Betrachtung das reine Vergnügen bereitet.

Judith Schalansky: *Der Hals der Giraffe*. Bildungsroman
Berlin: Suhrkamp-Verlag 2011, 222 S., 21,90 €
ISBN 978-3-518-42177-2



Möglichkeiten und Grenzen des Kulturtransfers **Ryozo Maeda (Hg.), Transkulturalität – Identitäten in neuem Licht**

W. Günther Rohr

Ryozo Maeda hat nach der asiatischen Germanistentagung im japanischen Kanazawa des Jahres 2008, einer Mammutveranstaltung über fünf bzw. sieben Tage mit insgesamt 239 Teilnehmern aus Asien, Europa, Australien, Neuseeland und den USA, einen monumentalen Tagungsband mit dem Titel ‚Transkulturalität – Identitäten in neuem Licht‘ vorgelegt. In dem Band sind die sieben Plenarvorträge, die 110 Vorträge, die sich auf sieben Sektionen verteilen, und schließlich die einführenden Bemerkungen der sieben Teilnehmer, die die Podiumsdiskussion zum Abschluss der Tagung bestritten haben, abgedruckt. Der Anhang mit einem Zeitplan (925), der Verteilung der Teilnehmer über die Welt (926) und einem Register zu den Beiträgern (927f.) vermittelt ein eindrucksvolles Bild vom internationalen Interesse an den asiatischen Germanistentagungen, die 1991 mit einem ersten Treffen in Berlin ihren Anfang genommen haben und seither regelmäßig in China, Japan und Korea durchgeführt wurden; im August des letzten Jahres hat man sich bereits zur Folgetagung zusammengefunden und traf sich nach 2002 wieder in Peking, diesmal unter dem Rubrum ‚Interlingualität – Interkulturalität – Interdisziplinarität. Grenzerweiterungen der Germanistik‘.

Der Anlass eines kontinentalen Germanistentages bedeutet nicht nur, dass – leider nur allzu selten – Sprach- und Literaturwissenschaftler unserer Philologie zusammenkommen, sondern auch, dass unterschiedliche nationale Ausprägungen der Auslandsgermanistik und viele Spezialisierungen, in unseren Tagen aber vor allem auch sehr viele verschiedene methodische Ansätze aufeinandertreffen. Das Problem des Veranstalters ist es dann, aus dem Wust an auseinanderstrebenden Vortragsangeboten diejenigen auszuwählen, die sich zu einem Gesamtkonzept zusammenfügen, und die ausgewählten Beiträge in solcher Weise verschiedenen Subthemen zuzuordnen, dass sich daraus in sich kohärente Sektionen ergeben und diese als Teil des übergreifenden Themas sichtbar werden. Der vorliegende Band dokumentiert, dass dies den Organisatoren gelungen ist, und dafür gebührt ihnen unser Dank. Dieser Dank muss unbedingt aber auch dem Herausgeber mit seinem Redaktionskomitee und –büro gelten, die die vielen Beiträge in einem imposanten und schwergewichtigen Band zusammengetragen und in ansehnlicher Form präsentiert haben. Da ein solcher Band ganz überwiegend von Auslandsgermanistiken beschickt wird, ist es nicht verwunderlich, dass unsere Gegenwart und die rezente Situation der deutschen Sprache, Kultur und Literatur in der Welt im Mittelpunkt stehen, historische Themen dagegen nur am Rande aufscheinen. Der Titel ‚Transkulturalität‘ ist in dieser Hinsicht programmatisch, und er wird im Band selbst mehrfach gegen die Konkurrenzbegriffe ‚Interkulturalität‘ und ‚Multikulturalität‘ abgewogen, so etwa von Rolf-Peter Janz in seinem grundlegenden Plenarvortrag ‚Transkulturalität – in literaturwissenschaftlicher Perspektive‘ (19-28). Er beschreibt das asymmetrische Verhältnis von Eigenem und Fremdem und wendet das Konzept der Transkulturalität auf vier literarische Werke des 20. und 21. Jahrhunderts an, die von Fremdheitserfahrung geprägt sind, auf Franz Kafkas 1917 publizierte Erzählung ‚Ein Bericht für eine Akademie‘, auf Joseph Roths Roman ‚Hiob‘ aus dem Jahr 1930, auf Winfried Georg Sebalds in seinem Todesjahr 2001 erschienenen Roman ‚Austerlitz‘ und auf Ilija Trojanows Roman ‚Der Weltensammler‘ von 2006.

Die weiteren Plenarvorträge nähern sich dem Leitbegriff ‚Transkulturalität‘ auf unterschiedliche Weise an und verknüpfen ihn mit der rasant fortschreitenden Globalisierung. Grundlegend ist Eva Neulands Referat zur ‚Sprachdidaktik. Positionen und Perspektiven zwischen Kulturalität und Transkulturalität‘ (37-53), in dem sie das neue Verhältnis zwischen Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung für die Universitäten bestimmt und die zu vermittelnden Schlüsselkompetenzen herausstellt. Die Hochschulen müssten sich darauf einstellen, dass sich im Zuge der Globalisierung eine Verschiebung vom Bildungswert zugunsten des Nutzwerts von Sprachkenntnissen ergeben habe. Jianhua Zhu stellt ‚Fachsprachen als interdisziplinäre und interkulturelle Kommunikationsmittel‘ (54-64) vor und geht dabei von Schlussfolgerungen des vorausgegangenen Germanistentags aus, der eine Einengung der germanistischen Linguistik auf die Sprachverwendung feststellte. Er sieht interkulturelle Zusammenarbeit wesentlich in globalen Firmen und internationalem Handel realisiert – Maeda spricht in seiner Einleitung vom ‚Prozess der Wirtschafts- und Informationsglobalisierung‘ (13) – und beschäftigt sich vor diesem Hintergrund mit der Rolle der Fachsprachen. Für die gegenwärtige Germanistik konstatiert Paul Michael Lützel in seinem Beitrag ‚Inter-Kontinentalisierung: Europa aus europäischer und asiatischer Sicht‘ (89-100), dass sie nach langen Jahren des methodischen Konsenses als kulturwissenschaftlich ausgerichtete Philologie nicht einmal mehr über eine dominante Tendenz in ihrer Forschung verfüge. Er weist auf gemeinsame kulturelle Werte des europäischen Kontinents hin und unterscheidet einen politisch-pragmatischen von einem kulturell-weltanschaulichen Europa-Diskurs. In der Europäischen Union sieht er ein positives Modell der Kontinentalisierung, das in Asien große Beachtung fände. Thomas Mann habe in seinem ‚Zauberberg‘ ‚Todesverfallenheit‘ als ‚Signum der Epoche in Europa‘ (99) konstatiert und die ‚Möglichkeit des europäischen Kulturtodes aus eigener Schuld‘ (100) ins Spiel gebracht. Nobuo Ikeda behandelt die ‚Emergenz neuer Sprachlandschaften am Beispiel literarischer Übersetzungen in Japan‘ (29-36) als wesentlichen Teil der ‚atemberaubenden Modernisierung‘ (29) des Landes in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Er konzentriert

sich auf den Übersetzer, Autor und Denker Ogai Mori (1862-1922), der mit seinen großartigen Übersetzungen und eigenen literarischen Arbeiten entscheidende Impulse für die Modernisierung der japanischen Sprache, aber auch für die Erschließung der Weltliteratur für das japanische Publikum gegeben habe. Dietmar Goltschniggs ‚Individuelle und kollektive Identitäten und Identitätskrisen in der österreichischen Moderne‘ (65-78) ist auf die kaiserliche und königliche Monarchie Österreich-Ungarns ausgerichtet, geht der Behauptung nach, „dass Multinationalität, Multilingualität und Multikulturalität die ästhetische Kreativität der habsburgischen Moderne gesteigert“ hätten (65), und nimmt dafür Robert Musils (1880-1942) provokanten Essay ‚Der Anschluß an Deutschland‘ (1919) zu seinem Ausgangspunkt. Er spielt die angeführte These mit Blick auf die „habsburgischen Juden“ (69) durch: Für seine Untersuchung sind ihm etwa Hugo von Hofmannsthal (1874-1929), Arthur Schnitzler (1862-1931) und Karl Kraus (1874-1936) Gewährsleute. Etwas abseits vom Generalthema ‚Transkulturalität‘ bewegt sich Su-Yong Kim in seiner Abhandlung zu ‚Mephistopheles und Aufklärung. Eine Perversion‘ (79-88), der „Wesen und Phänomen des von Mephisto vertretenen Bösen im Zusammenhang mit dem Krisenbewusstsein der Goethe-Zeit“ (79) zu ergründen sucht. Mephisto vertrete in gewissem Maß Positionen der Aufklärung, und der Teufel, der egoistisch und egozentrisch sein müsse, orientiere sich an Nihilismus und Chaos.

Schon die Auffächerung des zentralen Themas in sieben Sektionen zeigt sein Potenzial für ein Treffen von Sprach- und Literaturwissenschaftlern: ‚Sprache als Kulturtransfer‘, ‚Sprachenpolitik und Transkulturalität‘, ‚Alteritäten/Identitäten im Wandel‘, ‚Pop, Medien, Megapoleis‘, ‚Europa- und Asiidiskurse‘, ‚Möglichkeiten eines transkulturellen DaF-Unterrichts‘ und ‚Germanistik und Grenzüberschreitungen‘ sind die Titel der sieben Abteilungen, auf die sich die 110 Vorträge recht ungleichmäßig verteilen: Zu ‚Sprachenpolitik und Transkulturalität‘ oder ‚Möglichkeiten eines transkulturellen DaF-Unterrichts‘ referierten gerade einmal fünf bzw. vier Kolleginnen und Kollegen, während die Sektionen ‚Alteritäten/Identitäten im Wandel‘ mit 32 und ‚Sprache als Kulturtransfer‘ mit 22 Vorträgen reichliche Fülle bieten konnten. Sieht man sich die einzelnen Titel an, springt die enorme Bandbreite der Stichwörter ins Auge: Auslandsgermanistik, Aussprache, DaF-Unterricht, Film, kulturelle Identität, Kommunikation, transkulturelle Lektüre, Literatur (deutsche, chinesische, japanische, koreanische u.a.), Literaturgeschichtsschreibung, Metaphern, Sprachenpolitik, Sprachwandel, Übersetzen sind nur eine zufällige Auswahl aus den Beitragstiteln, die aber ein Schlaglicht auf das vorgestellte Spektrum zu werfen vermögen. Noch schillernder wird das Spektrum, wenn man die Inhalte der einzelnen Referate in den kursorischen Überblick einbezieht. Diese sollen hier in einer kleinen Auswahl vorgestellt werden, die sich bevorzugt literarischen und literaturgeschichtlichen Themen zuwendet.

Yasumasa Oguro widmet sich in ‚Frieden und Krieg von 1811. Fouqués “Undine” und Kleists “Wassermänner und Sirenen”‘ (199-205; Sektion 1: Sprache als Kulturtransfer) dem Motivkomplex der Wasserfrau, deren Sage sich mit dem Fremden auseinandersetze. Für das sprachliche Einfangen dieses Fremden sieht Oguro die Möglichkeiten der ‚glatten‘ und der ‚harten‘ Übersetzung, des Traumhaft-Phantastischen gegen das Begrifflich-Systematische. 1811 sei das Jahr der Wende von der ‚glatten‘ zur ‚harten‘ Übersetzung. Kadriye Öztürk geht in ‚Fremdbilder in der deutschsprachigen Postkolonialen Literatur‘ (323-330; Sektion 3: Alteritäten/Identitäten im Wandel) von einem Vergleich der postkolonialen Literatur mit derjenigen der vorkolonialen Zeit aus, die noch einen neutraleren Blick zuließ. Untersuchungsgegenstände der späten Zeit sind ihr Helge Timmerbergs „Shiva Moon. Eine Reise durch Indien“ (2006) und Hans Christoph Buchs „Standort Bananenrepublik. Streifzüge durch die postkoloniale Welt“ (2004). In Isamitsu Murayamas Beitrag ‚Das mündliche Erzählen als eine mediale Strategie bei den Brüdern Grimm‘ (343-349; Sektion 3: Alteritäten/Identitäten im Wandel) führen fehlende Markierungen zu der Unsicherheit beim Leser, ob der Autor die Grimm’schen Positionen nur referiert oder diese teilt. Festzuhalten ist, dass Jacob Grimm nur an der ersten Auflage des ersten Bandes der Märchensammlung von 1812 maßgeblichen Anteil hatte und dass

die „Viehmännin“ (1755-1815) nicht einfach „die Bäuerin vom Dorf“ (348) war, wie sie in der Darstellung Wilhelm Grimms aufscheint: Dorothea Viehmann war die Tochter eines Brauereibesitzers und heiratete einen Schneider, vor allem aber entstammte sie einer französischen Hugenottenfamilie, womit sich der Anteil französischen Erzählguts in ihren Beiträgen zur Märchensammlung problemlos erklärt. Yoshiki Koda verbindet in ‚Meister Eckhart: Religiöser Transfer zwischen Ost und West‘ (386-390; Sektion 3: Alteritäten/Identitäten im Wandel) östliche und westliche Philosophie miteinander, indem er von Arthur Schopenhauers Zusammenschau Buddhas und Meister Eckharts als Verfechter der gleichen Philosophie ausgeht und über Friedrich Nietzsche zu dem Religionsphilosophen Rudolf Otto (1869-1937) und dem Dramatiker Hermann Bahr (1863-1934) gelangt. Der evangelische Theologe und Marburger Professor Rudolf Otto veröffentlichte 1926 seine Studie ‚West-Östliche Mystik‘, der Vertreter der Wiener Moderne und Teil des ‚jungen Wien‘ Hermann Bahr publizierte bereits kurz nach der Jahrhundertwende seine Komödie ‚Meister Eckhart‘ (1904), in der er seine Hauptpersonen unterschiedliche Positionen zu Meister Eckharts Werk vertreten lässt. Bundesdeutscher Gegenwart wendet sich Michael Mandelartz mit seinen Überlegungen zu ‚Tatort Fernsehen. Die Krimiserie „Tatort“ und die Grenzen des Rechts‘ (570-575; Sektion 4: Pop, Medien, Megapoleis) zu, der dem Krimi eine rituelle Funktion zuschreibt: Er verankere das gesellschaftliche Tötungsverbot tief im Bewusstsein der Bevölkerung und stehe somit in einer Reihe mit der griechischen Tragödie und dem bürgerlichen Trauerspiel. Der Fernsehkrimi habe in diesem Sinne staatstragende Funktion, biete aber gleichzeitig ein Diskussionsforum über die geltenden Rechtsgrundsätze und die gesellschaftlichen Machtverhältnisse. In dem Krimi ‚Mutterliebe‘ aus der Serie ‚Tatort‘, Folge 527 aus dem Jahr 2003 mit den Kölner Kommissaren Max Ballauf und Freddy Schenk, sieht er das Patriarchat und eine mögliche neue Gesellschaft verhandelt.

In seinem Beitrag ‚Transkulturalität als Auflösung des traditionalistischen Identitätsschemas und als Überwindung exklusiver Kulturbehauptungen‘ (669-681) der Sektion 5 ‚Europa- und Asiendiskurse‘ bezeichnet Walter Gebhard Europa als die ‚Mutter der Konfessionen, der Konformismen, der Revolutionen‘, aber ‚auch ... als Mutter der Selbstkritik‘ (673). Er sieht in dem transkulturellen Blick auf und dem europäischen ‚Faible für Ostasien‘ (681) eine Möglichkeit, das überkommene Identitätsschema Europas zu modifizieren. Manshu Ide rückt in seiner ‚methodenkritische[n] Auseinandersetzung mit Fremdenbildern‘ (720, Untertitel) ‚Alice im Wunderland‘ (720-727; Sektion 5: Europa- und Asiendiskurse) zwei Aspekte in den Vordergrund: die Selbstreflexion der ‚Beobachteten‘ und die Rückschlüsse auf die ‚Beobachter‘, die er an dem Reisebericht ‚Japan. Das Land des Nebeneinanders‘ von Alice Schalek (1874-1956) aus dem Jahr 1925 exemplifiziert. Der historische Bericht von Alice Schalek in ihrem Wunderland Japan habe dabei gegenüber dem rezenten den Vorteil, dass er nicht nur eine Außenwahrnehmung der eigenen Situation dem Berichtsobjekt an die Hand gebe, sondern zusätzlich den Blick auf dessen Geschichte und dessen Entwicklung freigebe. Umgekehrt ließen die im Bericht erscheinenden Aspekte, die der Autorin also erwähnenswert schießen, Rückschlüsse auf die Autorin selbst und ihr heimisches Publikum zu, die bei der Journalistin Schalek mit ihrem facettenreichen Interessenspektrum besonders reichhaltig ausfielen. Yukinobu Umenai beschäftigt sich in seiner Untersuchung ‚Über den Kannibalismus im Märchen „Dornröschen“‘ (791-798; Sektion 7: Germanistik und Grenzüberschreitungen) mit dem gegenüber den Versionen von Charles Perrault (1628-1703) und Giambattista Basile (1573-1632) in der Grimm’schen Sammlung fehlenden Schluss. Das Märchen verdankten die Brüder ihrer Schwippschwägerin Marie Hassenpflug (1788-1856), deren hugenottische Herkunft auf Frankreich und Perraults Märchen zurück verweise. Gegen ihre Einlassung in der Vorrede der Erstausgabe von 1812, die Märchen ohne eigene Eingriffe wiederzugeben, hätten die Brüder auf den Schluss mit dem Motiv des Kannibalismus verzichtet. Dadurch erzielten sie für das Märchen ein glückliches Ende, das ihnen in Zeiten der napoleonischen Herrschaft möglicherweise angemessener erschien. Aus seiner Untersuchung schließt Umenai auf die Denkweise

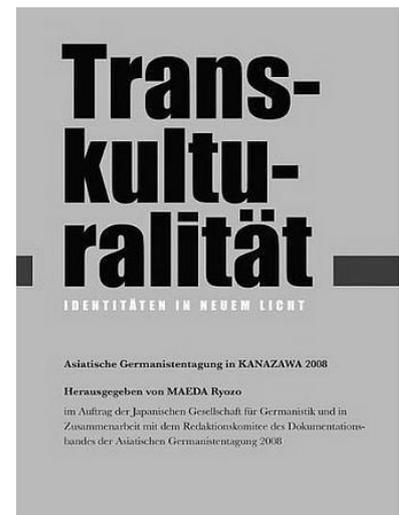
der beiden Völker, die beim deutschen eher „ideell und dionysisch“, beim französischen eher „logisch und apollinisch“ (798) sei. Jeong-Yong Kim möchte in dem Beitrag ‚Kinder- und Jugendliteratur im Lehrplan Deutsch und im deutschen Lesebuch‘ (828-833; Sektion 7: Germanistik und Grenzüberschreitungen) positive Entwicklungen in den hessischen Lehrplänen für den koreanischen Deutschunterricht nutzbar machen. Die Behandlung von Kinder- und Jugendliteratur werde dort bis zur neunten Klasse vorgesehen, wobei nun auch neuere Literatur Berücksichtigung fände. Koreanische Schulen sollten dem deutschen Beispiel folgen und Kinder- und Jugendliteratur entsprechend berücksichtigen. Gleichzeitig müssten die koreanischen Deutschlehrer diese Literatur zur Kenntnis nehmen und die Universitäten entsprechende Angebote machen. Volker Mertens beschäftigt sich in seiner Abhandlung ‚Shakuntala‘. Möglichkeiten und Grenzen des Kulturtransfers‘ (844-850; Sektion 7: Germanistik und Grenzüberschreitungen) mit der Aufnahme des Dramas des indischen Dichters Kalidasa (um die Wende zum 5. Jh. n. Chr.) durch die deutsche Romantik. Am Anfang der europäischen Tradition von ‚Shakuntala‘ stand die englische Übersetzung von William Jones (1746-1794), die Georg Forster (1754-1794) 1791 in einer deutschen Fassung publizierte. Die deutsche Bearbeitung fand begeisterte Aufnahme in der literarischen Szene, die Indien als positives Gegenbild zum heruntergekommenen Europa zeichnete und damit die romantische Hochachtung vor der indischen Kultur bewirkte.

Die abschließende Podiumsdiskussion mit sieben Teilnehmern widmete sich dem Thema ‚Asiatische Mehrsprachigkeit und zukunftsorientierte Rollen der Germanistik und des Deutschunterrichts im ostasiatischen Raum‘ (883-921); unser Sammelband legt die einführenden Stellungnahmen des Podiums vor. Einleitend verweist Shinichi Sambe (885f.) darauf, dass Fremdsprachenerwerb in Japan lange Zeit nur unter dem Stern der Modernisierung betrieben wurde und bei dem für diesen Zweck ausreichenden niedrigen Niveau kommunikative Ziele gar nicht in den Blick traten, dass heutzutage aber die Dominanz des Englischen unbestritten und die Bedeutung der Nachbarsprachen Chinesisch und Koreanisch für Japan ebenso unzweifelhaft sei, sodass für Deutsch wie etwa auch für Französisch kaum noch Raum bleibe. Ergänzend verweist Fumiya Hirataka in seinem Beitrag ‚Zur Germanistik und zum Deutschunterricht im Kontext der Mehrsprachigkeit in Japan‘ (890-892) darauf, dass fast alle japanischen Schüler Englisch lernten, sich aber nur 1,4 % einer weiteren Fremdsprache wie Deutsch zuwendeten. Yuqing Wei betont in ‚Monokultur oder Mehrsprachigkeit: Deutsch als Fremdsprache in China‘ (887-889), dass in China Englisch die unbestrittene „lingua franca universalis“ (887) sei und selbst deutsche Konzerne Englisch als obligatorische Qualifikation sähen, während Deutsch als willkommener Zusatz betrachtet würde. Die expandierende Germanistik stelle einen neuen Bezug zur Arbeitswelt her, betreibe aber im Zuge des steigenden Interesses an deutscher Kultur auch die Rephilologisierung des Fachs. Ernest W.B. Hess-Lüttich führt in seinen ‚Sprachpolitische[n] Überlegungen zu mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der Schweiz‘ (893-906) zwar aus, dass die Schweiz mit einem Ausländeranteil von 20 % eigentlich als Modell für den Umgang mit Problemen der Mehrsprachigkeit prädestiniert sei, dass die realen Umstände dem aber entgegenstünden: Die historische Situation des Deutschen und die konsequente Verwendung des Schwyzerdütschen durch den deutschsprachigen Bevölkerungsanteil, die fast durchgängige Weigerung der Schweizer, eine der anderen Landessprachen zu erlernen, und der kaum aufzuhaltende Vormarsch des Englischen als Verständigungsmittel liefen einer weiteren Verbreitung des Deutschen in der Süd- und Westschweiz zuwider. Helena Hanuljaková beschreibt die ‚Mehrsprachige Situation in Europa‘ und die Rolle des internationalen Deutschlehrerverbands (907-918), „der als Dachverband von mehr als 100 Deutschlehrer- und Germanistenverbänden in 89 Ländern mit fast 250 000 DeutschlehrerInnen eine Sonderstellung“ (907) einnehme. Sie erwartet von der Erhebung des Deutschen zur dritten Amtssprache in der EU eine Signalwirkung für die ganze Welt; nachhaltige Förderung von Mehrsprachigkeit käme der deutschen Sprache nur zugute. Dietmar Goltschnigg betont in ‚Sprachenvielfalt – Multikulturalität – Globalisierung – Kooperation

von Inlands- und Auslandsgermanistik‘ (919-921), dass das Deutsche mit dem Englischen nicht konkurrieren und sich nur als Kultursprache behaupten könne. Zur aktuellen Situation führt er germanistische Stimmen aus Indien, Japan, Togo und den USA an, die zwischen pessimistischem Ausblick und überschwänglicher Euphorie schwanken.

Ryozo Maeda hat einen beeindruckenden Tagungsband vorgelegt, an dem kaum etwas zu kritisieren ist. Zur formalen Seite ließe sich vielleicht anmerken, dass man den Verweis „a.a.O.“ durch eine sprechende Variante ersetzen und jedem Beitrag ein Literaturverzeichnis nachstellen sollte, wenn man nicht gar ein Gesamt-Literaturverzeichnis anstreben wollte; im Beitrag von Yukinobu Umenai (791-798) sind japanische Übersetzungen ohne die Originaltitel aufgeführt, die den nicht aus Japan stammenden germanistischen Kollegen hilfreich sein dürften. Aber das sind ob der hohen Güte und Qualität des Bandes zu vernachlässigende Marginalien.

Transkulturalität – Identitäten in neuem Licht. Asiatische Germanistentagung in Kanazawa 2008, hg. vom Ryozo Maeda
München: Iudicium-Verlag 2012, 928 S., 98 €
ISBN 978-3-86205-099-4



Seminare, Tagungen



Lektorentreffen und Seminar
Samstag, 15. Juni 2013
Goethe-Institut Seoul
Europasaal

„Musik im DaF-Unterricht“

unterstützt durch **DAAD** Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service



Programm

Vormittag: Leitung Michael Menke

10.30 LVK-Vorstand: Rückblick und Planung der LVK-Aktivitäten (Rechenschafts- und Finanzbericht), Wahl des neuen Vorstands.

11.00 Michael Menke, Incheon: „Musik in DaF-Lehrwerken - eine eigene Hitliste“

11.30 Kai Rohs, Seoul: „Hill-Songs im DaF-Unterricht, ein Beispiel“

12.00 – 13.30 Mittagspause

Mittag: Leitung Marcus Stein

13.30 Thomas Kuklinski-Rhee, Seoul: "Mit Musik geht alles besser - Erfahrungen im Einüben von Sprachstrukturen mit Rhythmus und Melodie"

14.00 Sora Meyberg, Cheonan: „Spracharbeit mit einem Lied, Unterrichtsbeispiele“

14.30 Kaffeepause

Nachmittag: Leitung W. Günther Rohr

15.00 Albert Brunoni, Pjöngyang: „Über die derzeitige Lage von DaF in NK, und was dort im Unterricht so gesungen wird ...“

15.30 Diskussion zum Thema „Musik und DaF“

15.45 Kaffeepause

16.15 Andreas Riessland, Nagoya, Japan: „Hört ihr uns?“ – Internetgestützte Videokonferenzen im Fremdsprachenunterricht

17.00 Verschiedenes (Ostasiatisches Lektoren-Netzwerk, InterUni, Zentrum für Deutschland- und Europastudien, ...)

danach Ende

15. Internationales Symposium der Koreanischen Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF)

Testen und Bewerten im Deutschunterricht - Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen
25. April (Fr.) - 26. April 2014 (Sa.), Sookmyung Women's University (Seoul/ Korea)

Zum Thema

Im Zuge der Globalisierung, der weltweiten Mobilität und des Zusammenwachsens von Europa werden im schulischen oder auch im akademischen Alltag das Testen und das Bewerten fremdsprachlicher Leistungen immer wichtiger. Dementsprechend beschäftigen sich FremdsprachenlehrerInnen und Wissenschaftler heute in sehr viel stärkerem und differenzierterem Maße als in früheren Jahrzehnten mit dem Problem des Testens und des Bewertens von fremdsprachlichen Leistungen.

Obwohl im DaF-Unterricht über die Vielzahl von Prüfungen, Tests, Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten diskutiert wird, so wenig weiß man darüber, ob die Resultate eines Tests dem Kandidaten ein klares und verständliches Bild über seine fremdsprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln.

Das Bedürfnis nach Informationen über das Testen und Bewerten im DaF-Unterricht ist unter diesen Umständen ohne Zweifel angestiegen, zumal umfassende Darstellungen über den Gesamtgegenstand in seiner gewachsenen Komplexität fehlen.

Ausgangspunkt des 15. Internationalen Symposiums ist in diesem Kontext das derzeitige Erscheinungsbild *“Testen und Bewerten im Deutschunterricht. - Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen”* in Korea.

Diese Blickrichtung schließt allerdings nicht aus, dass Tendenzen und Entwicklungen in Asien und Europa und namentlich auch der Beitrag ausländischer Forschungsansätze gebührend berücksichtigt werden. Hierzu umfasst das Symposium (voraussichtlich) folgende thematische Schwerpunkte:

- Grundfragen und Theorie des Testens und Bewertens von fremdsprachlicher Handlungs- und Kommunikationskompetenz
- Grundlegende Unterschiede zwischen der sogenannten klassischen und der sogenannten probabilistischen Testtheorie
- Generelle Prinzipien beim Testen der integrierten Fertigkeiten ‘Schreiben’, ‘Sprechen’, ‘Lesen’, ‘Hören’ und ‘Übersetzen/Dolmetschen’
- Prüfungsziele und Inhalte des TestDaF sowie Vorbereitungs- und Trainingsstrategien

DeutschlehrerInnen und Wissenschaftler sehen sich grundsätzlich mit folgenden Fragen konfrontiert:

- Welche Arten von Tests und Prüfungen gibt es, und worin unterscheiden sie sich?
- Wie wird die Schreib- und Sprechkompetenz der Testkandidaten beurteilt, und welche Aufgabentypen und Testformate eignen sich dafür?
- Was sagen Bewertungskriterien über die kommunikative Handlungsfähigkeit im Sinne Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER) einer Person aus?

Dieses Thema stellt eine zentrale Achse im Lehr- und Lernprozess des DaF-Unterrichts dar und wird aus verschiedenen Perspektiven betrachtet.

Die KGDaF bietet den DeutschlehrerInnen und Wissenschaftlern die Möglichkeit, sich mit Herrn Professor Dr. Rüdiger Grotjahn von der Universität Bochum über diese Problematik auseinanderzusetzen.

Zum Seminarleiter

Prof. Dr. Rüdiger Grotjahn ist Professor am Seminar für Sprachlehrforschung der Universität Bochum. Seine Hauptforschungsgebiete sind Sprachtests, Forschungsmethodologie und individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen. Ein Schwerpunkt seiner umfangreichen Publikationstätigkeit liegt im Bereich des C-Tests.

Anmeldungen für Referate werden nicht mehr angenommen, Zuhörer sind aber sehr willkommen!

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.

Albert Brunoni: seit 2011 DAAD-Lektor an der Kim-Il-Sung-Universität in Pjöngjang, Nordkorea. Zuvor Studium der Theologie in Gießen, von 2007 bis 2011 als Ortslektor in Yanji, Hauptstadt der koreanischen Minderheit in Nordost-China. Leitung der Deutsch-Abteilung an der Yanbian University of Science and Technology von 2008-2010, Schwerpunkt Methodik und Didaktik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts (zertifiziert durch Goethe-Institut München)

Peter Gahn: Seit 2005 als freiberuflicher Komponist, Musik- und Sprachlehrer in Düsseldorf. 1997-2005 Studium und Arbeit in Japan (Tokyo National University of Fine Arts and Music u.a.) Seit 2010 regelmäßig in Seoul: u.a. 2010 Artist-in-Residence (Seoul Art Space_Geumcheon / Goethe-Institut), Vorträge (2011 Seoul International Computer Music Festival, Sookmyung Women's University, Ewha Womans University, Seoul National University of Science and Technology). Unterricht in Fachsprache Musik seit 1999 privat, 1999-2002 am Deutschen Sprachkolleg Heidelberg, Tokyo, 2008 Goethe-Institut Düsseldorf. Seit 2012 freier Autor für den Deutschlandfunk. www.petergahn.de

Marc Herbermann: lebt seit einigen Jahren in Korea. Er unterrichtet derzeit Deutsch an der Dongduk Frauenuniversität und an der Hansin-Universität.

Thomas Kuklinski-Rhee, Ph.D.: Visiting professor an der Duksung Women's University sowie Deutschlektor an der Daewon Fremdsprachenoberschule und an der Hanyeong Fremdsprachenoberschule. Forschungsschwerpunkte sind Geschichte und Philosophie des Sports, speziell der ostasiatischen Kampfkünste, sowie Theorie und Praxis von Unterrichtstechniken.

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

Sora Meyberg: Lektorin an der Dankook Universität in Cheonan und DaF-Lehrerin am Goethe Institut Seoul, 2011 DAAD Sprachassistentin an der Yonsei Universität Seoul, Studium der Deutschen und Englischen Philologie und Erziehungswissenschaften in Berlin.

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

Kai Rohs: Lektor an der germanistischen Abteilung der Soongsil Universität in Seoul, seit 2000 in Korea im Bereich "DaF" tätig. Interessensschwerpunkt: Tertiärsprachenforschung.

Anette Schilling, Dr.: Studium von Deutsch als Fremdsprache, Chinesisch und Neuerer deutscher Literatur an der Ludwig-Maximilians-Universität in München, Promotion im Jahr 2005 mit einer Untersuchung zu sprachlichen Mitteln der Vorstellungserzeugung beim Leser in Gottfried August Bürgers Münchhausen-Erzählungen; seit 2006 Associate Professor an der Universität Miyazaki in Südjapan.

Dirk Schlottmann, Dr.: seit 2010 Guest Professor an der Korea National University of Education, 2008-2010 Teaching Professor an der Konkuk University (Chungju), Studium der Ethnologie, afrikanischen Philologie und Germanistik an der Johannes Gutenberg Universität in Mainz; Promotion an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt im Bereich historische Ethnologie; Arbeitsschwerpunkte: visuelle Anthropologie, DaF, Einsatz neuer Medien im Unterricht, Spiritualität in Asien. Kontakt: www.photoanthropos.com

Jochen Stappenbeck: Lektor an der Yeungnam-Universität bei Daegu. Studium der Germanistik, Slawistik und Osteuropawissenschaft in Freiburg und Berlin. Interessen: Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts, Lernpsychologie, Geschichte des Kapitalismus, Religionsphilosophie

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.

Simon Wagenschütz: 2005 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.

Rudolf Weinmann, Dr.: In München und Berlin Geschichte und Philosophie studiert, an der FU-Berlin in Neuerer Geschichte promoviert. Zusatzausbildung für DaF am Goethe-Institut. Seit fast neun Jahren in Korea, zuerst drei Jahre an der Konkuk-Universität, Chungju-Campus, seitdem an der Mokwon-Universität in Daejeon.

Andreas Wistoff, Dr.: Germanist, Biologe, Pädagoge (Uni Bonn). Von 1991 bis 2001 wissenschaftlicher Mitarbeiter bei der Schiller-Nationalausgabe, von 2002 bis 2005 Prüfer an der Akademischen Prüfstelle Deutsche Botschaft Peking, von 2005 bis 2012 DAAD-Lektor zbV Peking, seitdem Lehrkraft für fächerübergreifende Aufgaben Deutsch an der Deutschen Botschaftsschule Peking.

Kontakte

Informations- und Beratungszentrum des DAAD in Seoul

Christoph Pollmann
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
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/
Michael Ahrens
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. Wieland Eins
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
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, W. Günther Rohr (Literarische Ecke), 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. Sprache der Aufsätze ist i.d.R. Deutsch. 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 (Thema *Rituale*): 15. Oktober 2013. 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 **Anzeigenkunden** für die finanzielle Unterstützung dieser Ausgabe!

ISSN 1860-4463