DaF-Szene Korea

Heterogene Lerngruppen und Binnendifferenzierung

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

Nr. 43, September 2016

DaF-Szene Korea
Nr. 43

„Heterogene Lerngruppen und Binnendifferenzierung“

herausgegeben von

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

und

Lektoren-Vereinigung Korea

Berlin & Seoul, September 2016

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit Genehmigung der Autoren

ISSN 1860-4463

Inhaltsverzeichnis

Redaktion	Vorwort	… 5

Heterogene Lerngruppen und Binnendifferenzierung

Gerd Jendraschek	Vom „Protagonisten“ zur „Fehlbesetzung“: Binnendifferenzierung im Frontalunterricht	… 6
Marc Herbermann	Lehrmaterial und heterogene Lerngruppen	… 11
Michael Menke	Heterogene Lernergruppen in Nicht-Sprachkursen	… 16
Thomas Kuklinski-Rhee	Vom Umgang mit heterogenen Unterrichtsgruppen in Korea - Ein Plädoyer fürs Ignorieren	… 20

Forum

Tanja Rudke	Henkelmann, Dosirak, Bento & Co – die Lunchbox als Alltagsgegenstand und sozio-kulturelles Phänomen	… 25
Hans W. Giessen, Frank Kostrzewa, Nicole Bachor	Bericht über eine explorative Studie zum medien- und medieneffektabhängigen Vokabellernen	… 28
Rudolf Weinmann	Der große Preis – ein Fernseh-Quiz im Deutschunterricht	… 38
Thomas Kuklinski-Rhee	Die Banalität der Superhelden Wozu braucht die globale Gesellschaft „Freaks in Clownkostümen“?	… 40
Marc Herbermann	Peter Haubner oder das Leben eines Deutschlektors in Korea	… 53

Rezensionen und Filmbesprechungen

Michael Menke	Holger Steidele: Sinnvoll(es) Deutsch lernen und lehren	… 57
Konstantin Kountouroyanis	Ein ganzes Land unter einer riesigen Luftglocke Vitaly Mansky: „Im Strahl der Sonne“	… 59

Seminare, Tagungen

Tobias Lehmann	Bericht über die Teilnahme am Frühjahrstreffen der japanischen Ortslektoren am 27. Mai in Tokio	… 62
Gerd Jendraschek	Bericht über das Treffen der Ortslektoren in Taiwan zum Thema „Die Bedeutung der Landessprache“	… 64
Thomas Kuklinski-Rhee	ADeKo-Symposium 2016: Abschied vom Menschen – Sinn und Perspektive unserer Existenz im Zeitalter der KI	… 67
Internationaler Deutschlehrer-Verband (IDV)	16. Internationale Deutschlehrertagung in Freiburg/Schweiz	… 70

Diverses

Autorenverzeichnis … 71

Kontakte … 73

Impressum … 74

Vorwort

Betrachtet man das Sprachniveau der Teilnehmer von DaF-Kursen an koreanischen Hochschulen, lässt sich oftmals eine ausgeprägte Leistungsheterogenität feststellen, wobei sich die Lerner nicht nur in Bezug auf die mitgebrachten Vorkenntnisse voneinander unterscheiden, sondern auch bezüglich ihrer Lernpräferenzen und -traditionen sowie ihrer Motivation.

Die Beiträger der vorliegenden Ausgabe der DaF-Szene Korea setzen sich vor diesem Hintergrund mit unterschiedlichen Aspekten rund um das Schwerpunktthema „Heterogene Lerngruppen und Binnendifferenzierung“ auseinander: Marc Herbermann stellt Überlegungen zum Einsatz verschiedener Lehrmaterialien im Hinblick auf die Arbeit mit heterogenen Gruppen vor. Thomas Kuklinski-Rhee begibt sich in seinem „Plädoyer fürs Ignorieren“ auf die Suche nach dem optimalen Verhältnis von Unterrichtsvorbereitung und Improvisationen im Unterricht. Michael Menke stellt einen seiner Kurse an der Incheon National University vor, in dem es um kulturelle und politische Beziehungen zwischen den D-A-CH-Ländern und Korea geht. Gerd Jendraschek bricht schließlich eine Lanze für den Frontalunterricht, der durch Rückgriff auf Differenzierungsstrategien nicht zwangsläufig inkompatibel mit einem binnendifferenzierenden Unterricht sein muss.

Daneben bietet das Forum wieder Raum für vielfältige DaF-, Korea- oder deutschlandbezogene Themen.

Die Redaktion dankt den Autoren und wünscht allen Lesern eine anregende Lektüre!

Vom „Protagonisten“ zur „Fehlbesetzung“: Binnendifferenzierung im Frontalunterricht

Gerd Jendraschek

1. Binnendifferenzierung und Frontalunterricht

Unter Binnendifferenzierung versteht man im Allgemeinen eine dezentralisierte Form des Unterrichtens, die den unterschiedlichen Profilen der Lernenden Rechnung trägt, also eine teilweise Individualisierung der Unterrichtsformen und Unterrichtsinhalte. Somit scheint ein binnendifferenzierter Unterricht inkompatibel, ja geradezu als Gegenmodell zum sogenannten Frontalunterricht.

Der Duden definiert Frontalunterricht als „Form des Schulunterrichts, bei der der Lehrer bzw. die Lehrerin vor der Klasse steht und sie als Einheit führt“. Eine solche Definition, die wohl weiterhin auf den Großteil von Sprachunterricht weltweit zutrifft, lässt dennoch einigen Spielraum. Eine Universitätsvorlesung wäre die frontalste vorstellbare Form, da nur eine Person als Redner vorbestimmt ist, während der Rest meist stumm zuhört und nur in Ausnahmefällen während des Vortrags interveniert. Ein Seminar hingegen wird zwar auch von einem vor der Gruppe stehenden Dozenten geleitet, doch ist hier die aktive und regelmäßige Wortmeldung aller Anwesenden vorgesehen und erwünscht.

Man kann den Frontalunterricht vom Typ eines Seminars dann noch weiter unterscheiden, zum Beispiel danach, ob mündliche Beiträge der Teilnehmer nur nach Meldung und Worterteilung durch den Dozenten erwünscht sind (ähnlich wie bei einer Pressekonferenz, wo die Fragen stellenden Journalisten aufgerufen werden) oder ob das Seminar eher den Charakter einer informellen Besprechung hat, wo alle Teilnehmer um einen Tisch herum sitzend spontan sprechen und auch einmal durcheinanderreden können. Auch wenn in meinem Konversationsunterricht die Studenten in Reihen hintereinander sitzen, strebe ich doch eine solche, möglichst informelle, Atmosphäre an.

Wie der Frontalunterricht auch im Detail gestaltet wird, einige Vorteile haben alle diese Formate gemeinsam. Zum einen gibt es keine offensichtliche Segregation. Die Kursgemeinschaft wird nicht durch die Unterrichtsgestaltung zerstört, Hierarchien und Abschottungstendenzen unter den Teilnehmern wird entgegengewirkt, einer möglichen Stigmatisierung schwächerer Teilnehmer wird somit nicht Vorschub geleistet.

Zum anderen kommt beim frontalen Sprachunterricht die Rolle des Lehrenden als sprachliches Vorbild voll zur Geltung. Der Lehrende als Teilnehmer mit dem „idealen“ Output steht im Frontalunterricht gewissermaßen auf der Bühne, sodass die Lernenden die größtmögliche Menge an nützlichem weil muttersprachlichem Input rezipieren können. Kommunikation findet im Allgemeinen zwischen individuellen Lernenden und dem muttersprachlichen Lehrenden statt, wodurch die psychologische Motivation bei der Produktion höher ist als bei der künstlichen Situation, wo sich zwei oder mehr Teilnehmer untereinander in einer Sprache unterhalten sollen, die für alle Beteiligten eine Fremdsprache ist. Bei der Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden ist zudem eine sofortige Rückmeldung zur Produktion möglich. Dies steht im Gegensatz zur Kleingruppenarbeit ohne direkte Beteiligung eines Muttersprachlers, bei der segregierte Gruppen schädliche oder, wenn der Lehrende nicht zuhört, gar keine L2 austauschen, da sie in ihre gemeinsame L1 zurückfallen.

Trotz dieser offensichtlichen Stärken des Frontalunterrichts, ist die in der obigen Definition erwähnte „einheitliche Führung“ ineffizient und unrealistisch, da sie schwache Lernende überfordert und starke Lernende frustriert. Schwache Lernende brauchen mehr Zeit, Fragen zu verstehen und Antworten zu formulieren. Wird nun auf die individuellen Möglichkeiten der Teilnehmer keine Rücksicht genommen, indem versucht wird, starke und schwache Teilnehmer gleichermaßen in den Unterricht einzubinden, kommt es zu unangenehmen Verzögerungen im Unterrichtsablauf. Dadurch können stärkere Lernende ihr Potenzial nicht mehr entfalten, werden unkonzentriert und können den Eindruck bekommen, dass der Unterricht nicht vorangeht und nicht mehr ihren Bedürfnissen entspricht. Bei häufigen Verzögerungen besteht schließlich das Risiko, dass allgemein der Eindruck unangepassten Unterrichts entsteht, bei größeren Gruppen kann dies bis zum Kontrollverlust über den Unterrichtsablauf führen, da sich immer weniger Teilnehmer vom Unterricht angesprochen fühlen, sich daher mental ausklinken und im weiteren Verlauf den Unterricht weitestgehend ignorieren.

2. Eine Typologie der Lernenden

Um alle Teilnehmer angemessen einbinden zu können, ist es daher auch beim Frontalunterricht sinnvoll, sich einer groben Typologie von Teilnehmerprofilen zu bedienen. Die folgende Typologie erhebt zwar keinerlei wissenschaftlichen Anspruch, hat sich aber in der Praxis als realistisch herausgestellt.

	Laut	**Leise**
Stark	Protagonisten	Hoffnungsträger
Schwach	Blender	Fehlbesetzungen

Die Zeilen „stark“ und „schwach“ drücken im Wesentlichen aus, ob die Endnote überdurchschnittlich ist oder nicht, die Spalten „laut“ und „leise“ beziehen sich darauf, ob Teilnehmer im Unterricht sichtbar sind und sein wollen, sich aktiv einbringen und kommunikativ sind, oder aber sich eher verstecken wollen und eine passive Teilnahme bevorzugen.

Das Profil mit der Kombination stark-laut nenne ich „Protagonist“. Ein Protagonist ist laut Duden eine „zentrale Gestalt“. Als solche kann der Protagonist dem Unterricht fast immer folgen und interveniert bei Schwierigkeiten. Protagonisten sind erfolgreich bei allen Prüfungsformaten, produzieren gern und ohne individuelle Aufforderung.

Starke aber leise Teilnehmer nenne ich „Hoffnungsträger“, laut Duden eine „Person oder (selten) Sache, an die jemand in einem bestimmten Bereich Hoffnungen knüpft“. Hoffnungsträger können dem Unterricht fast immer folgen, intervenieren aber wegen ihrer Passivität eher nicht bei Schwierigkeiten. Sie sind erfolgreich bei allen Prüfungsformaten, lassen aber eine Bevorzugung schriftlicher Abfrage erkennen. Während sie auch bei mündlichen Prüfungen meist erfolgreich sind, erfordern diese doch intensive Vorbereitung und Überwindung, da Hoffnungsträger im Unterricht erst nach individueller Aufforderung und oft mit anfänglicher Hemmung mündliche Beiträge liefern und sich daher nicht an spontanes Sprechen in der L2 gewöhnen. Aufgrund dieser Eigenschaft erscheinen Hoffnungsträger trotz ihres überdurchschnittlichen Potenzials als eher durchschnittlich.

Sodann folgt das Profil „Blender“, wobei „blenden“ hier die Bedeutung „durch äußere Vorzüge sehr für sich einnehmen und dadurch über negative Eigenschaften o. Ä. hinwegtäuschen“ hat. Der in dieser Definition genannte „äußere Vorzug“ ist im Wesentlichen die Eigenschaft, sich im Unterricht nicht zu verstecken. Dadurch vermittelt dieser Typ den Eindruck, dem Unterricht zu folgen, interveniert auch gelegentlich. Doch obwohl diese Teilnehmer im

Unterricht (und oft auch außerhalb) kommunikativ sind, erreichen sie wegen analytischer Mängel und eines oberflächlichen Sprachverständnisses keine überdurchschnittlichen Noten. Dies liegt auch daran, dass sie im Vergleich zu Protagonisten weniger diszipliniert und routiniert bei den Prüfungsvorbereitungen sind und daher letztlich bestenfalls durchschnittliche Leistungen erbringen können.
Schließlich haben wir Teilnehmer, die sowohl schwach als auch leise sind und auch bei engagierter und individualisierter Lehre kaum in den Unterricht zu integrieren sind. Ich nenne dieses Profil daher „Fehlbesetzung", was der Duden definiert als die „Besetzung (einer Stelle, Rolle) mit einer ungeeigneten Person", denn die Teilnahme dieser Lernenden ist im Allgemeinen eine Folge unpassender Fach- oder Kurswahl, d. h. sie studieren ein Fach, das nicht ihren Interessen entspricht und/oder sie besuchen eine Veranstaltung, die weit über ihrem Niveau liegt.
Dieser Teilnehmerkreis kann dem Unterricht fast nie folgen und interveniert nur bei organisatorischen Anliegen, zum Beispiel Fragen zu bevorstehenden Prüfungen. Fehlbesetzungen sind wenig überraschend erfolglos bei allen Prüfungsformaten. Als Konsequenz des beschriebenen Profils produzieren sie Äußerungen im Unterricht nur nach individueller Aufforderung und auch dann meist nur widerwillig. Es kommt sogar vor, dass Fehlbesetzungen zu mündlichen Prüfungen erscheinen, aber selbst dort dann kein einziges Wort in der L2 hervorbringen.

3. Probleme und Lösungen

Die verschiedenen Teilnehmerprofile bringen jeweils unterschiedliche Probleme mit sich. Beginnen wir wieder mit dem Protagonisten. Diese Teilnehmer finden am schnellsten Lösungen und sind bereit, diese auch im Unterricht spontan vorzutragen. Dies kann dazu führen, dass einige wenige Personen den Unterricht dominieren, wodurch Teilnehmer, die mehr Zeit benötigen, nicht zum Zuge kommen und marginalisiert werden. Bei den marginalisierten Teilnehmern kann so der Eindruck entstehen, dass die Protagonisten einen privilegierten Status haben und der Unterricht nur auf sie zugeschnitten ist.
Wo sich eine solche Dominanz abzeichnet, ist es daher ratsam, Protagonisten gelegentlich zu bremsen. Während bei einfacheren Fragen und Aufgaben, die auch durchschnittliche Teilnehmer bewältigen können, diesen die Möglichkeit gegeben werden sollte, sich auch aktiv in den Unterricht einzubringen, sollten Protagonisten vor allem bei besonders schwierigen Fragen drangenommen werden. Bei schriftlicher Einzelarbeit, die sie meist schneller als der Großteil durchführen, können sie zudem zusätzlich Aufgaben aus anderen Kursstufen bearbeiten. Protagonisten können fast durchgängig in anspruchsvoller L2 angesprochen werden, denn selbst wenn sie nicht sofort alles verstehen, empfinden sie dies als willkommene Herausforderung.
Die Hoffnungsträger stellen tendenziell die größte Gruppe dar und sind daher für den Erfolg des Unterrichtskonzepts zentral. Diese Gruppe entfaltet im Gegensatz zu den Protagonisten oft nicht ihr Potenzial, da sie zu zurückhaltend für den Konversationsunterricht ist. Aus diesem Grunde kann ihr Potenzial unerkannt bleiben und es besteht die Möglichkeit, dass sich diese Teilnehmer marginalisiert fühlen. Sie müssen daher im Unterricht ermutigt und gelobt werden und sollten vom Lehrenden häufig individuell angesprochen werden. Dies sollte nicht nur in der Fremdsprache erfolgen, sondern je nach Situation in L1 oder L2.
Während Protagonisten aufgrund ihrer hohen intrinsischen Motivation auch bei unangepasstem Unterricht lernen, machen Fehlbesetzungen auch trotz guten Unterrichts kaum Fortschritte. Daher spielt bei diesen beiden Gruppen die Individualisierung des Unterrichts keine so große Rolle. Die Protagonisten passen sich dem Stil des Lehrenden meist an, die Fehlbesetzungen nie. Der Schwierigkeitsgrad sollte sich daher an den Hoffnungsträgern orientieren, da diese am stärksten abhängig von guter Lehre sind.
Die Gruppe der Blender ist eine eher kleine Gruppe, die aber gelegentlich für Unruhe sorgen kann, da sie aktiv teilnehmen will, aber nicht kann. Diese Teilnehmer sind aber prädestiniert

für Einsätze vor der Klasse, Rollenspielvorführungen, (einfache) Aufgaben an der Tafel und Routinefragen. Auf diese Weise können sie in den Unterricht eingebunden und gewissermaßen „beschäftigt“ werden. Diese Gruppe profitiert besonders von detaillierten Erläuterungen zur Sprachstruktur und von Probeklausuren, wobei auch hier bei Bedarf die L1 ergänzend verwendet sollte, um sicherzustellen, dass die Informationen auch verstanden worden sind.
Wie schon erwähnt kann bei den Fehlbesetzungen auch gute Lehre nicht die unterdurchschnittliche Motivation und Eignung kompensieren. Dennoch sollten diese Teilnehmer bei sehr einfachen Problemen drangenommen werden, um völliges Abdriften zu verhindern. Auch kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich anfängliche Fehlbesetzungen im Laufe des Studiums weiterentwickeln und später doch noch Interesse und Gefallen an dem Erlernen und Benutzen der Fremdsprache finden. Für den Anfang benötigt diese Gruppe jedoch unbedingt individuelle Hinweise in der L1 zu organisatorischen Vorgängen, da L2-Konversation bis auf soziale Formeln (hallo, tschüss, danke, Entschuldigung usw.) nicht möglich ist.

4. Ausgleich zwischen den Gruppen

Die oben vorgestellte Typologie hilft beim Erkennen und bei der Berücksichtigung individueller Ambitionen. Es ist wichtig anzuerkennen, dass Motivationsunterschiede größer und bedeutsamer als Leistungsunterschiede sind. Welcher Teilnehmer vorne sitzt und aktiv mitmacht und welcher Teilnehmer sich in der Ecke versteckt, hängt weniger von Intelligenz und kognitiven Unterschieden ab als vom intrinsischen Interesse, sich mit der Fremdsprache zu beschäftigen. Denn während ein Teil der Lernenden sehr starkes Interesse mitbringt, weil sie zum Beispiel einen längeren Aufenthalt im Zielland planen, finden sich am anderen Ende der Motivationsskala Teilnehmer wieder, die nicht ihr Wunschfach studieren konnten und sich eher widerwillig mit der nächstbesten Alternative abfinden mussten.
Diese Faktoren sind insofern relevant als sie von den Lehrenden kaum zu beeinflussen sind. Leistungsunterschiede können eher nivelliert werden als Motivationsunterschiede und Lebensentwürfe. Dies bedeutet, dass eine nachhaltige Verminderung der Heterogenität im Unterricht nicht realistisch ist; unterschiedliche Lernerprofile bleiben bestehen (wobei es freilich zu Verschiebungen kommen kann), eine standardisierte Behandlung ist daher nicht zielführend. Hinzu kommt, dass organisatorische Zwänge bei der Veranstaltungswahl die Heterogenität verstärken, da zum Beispiel wegen Überschneidungen im Stundenplan aufeinander aufbauende Kurse nicht in der vorgesehenen Abfolge besucht werden können.

5. Differenzierungsstrategien

Von Nelson Mandela ist das geflügelte Wort überliefert „Sprichst du mit jemandem in einer Sprache, die er versteht, so erreichst du seinen Kopf. Sprichst du mit ihm in seiner eigenen Sprache, so erreichst du sein Herz." Mandela bezog sich darauf, dass man mit der Gegenseite in deren Sprache kommunizieren muss, um ihr Vertrauen zu gewinnen. Dies kann insofern auf den Fremdsprachenunterricht übertragen werden, als die L2 selbst da wo der Inhalt verstanden wurde nicht die Wirkung entfaltet, die dieselbe Botschaft in der L1 entfalten würde. Die L2 ist für die Lernenden ja eine Objektsprache, Äußerungen in der L2 sind gewissermaßen erst mal keine pragmatisch authentische Kommunikation, sondern lediglich zu analysierende Daten. Zudem ist der Grad des Verstehens zwangsläufig geringer und geht gelegentlich gegen Null, sodass man das oben angeführte geflügelte Wort folgendermaßen ergänzen könnte: „Sprichst du mit jemandem in einer Sprache, die er nicht versteht, so erreichst du seinen Rücken.“ Ich will damit sagen, dass eine der wichtigsten Strategien der Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht die abgewogene Verwendung von L1 und L2 abhängig von Profil und Situation ist. Natürlich ist die Rolle der Lehrenden, möglichst viel Kontakt mit der L2 zu ermöglichen. Doch würde der völlige Ausschluss der L1 dazu führen, dass mit einem großen Teil der Lernenden während des Großteils des Studiums nicht authentisch und auf Augenhöhe kommuniziert werden könnte. Daher sind Kenntnisse der L1 seitens der Lehren-

den und die sporadische Umkehrung des kommunikativen Stresses förderlich für eine produktive Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden.
Dies gilt sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts im Kontakt mit den Lernenden. So können Protagonisten auch zusätzlich außerhalb des Unterrichts mit der L2 „versorgt“ werden, wenn erkennbar ist, dass sie an solcher „außerplanmäßiger“ Kommunikation Interesse haben. Auf diese Weise kann kompensiert werden, was im Unterricht zu kurz kommt.
Doch noch einmal zurück zur Unterrichtssituation: Neben der Alternation von L2 und L1 ist eine weitere wichtige Differenzierungsstrategie die räumliche Mobilität des Lehrenden. Auch wenn am Anfang ausgeführt wurde, dass Sprachunterricht zumeist Frontalunterricht ist, so sollte dies nicht bedeuten, dass der Lehrende wie bei einer Vorlesung im Hörsaal nur auf einer Bühne an einem Pult steht. Vielmehr sollte er sich regelmäßig von der Bühne „herab“ unter die Lernenden „mischen“, also eher „zentral statt frontal“ unterrichten, um den frontalen Charakter des Frontalunterrichts mit seinen Nachteilen zu reduzieren. Die dadurch erreichte Aufweichung der räumlichen Trennung von Lehrendem und Lernenden hat viele positive Auswirkungen. So können zum einen Störer oft schon dadurch ruhiggestellt und Schlafende geweckt werden, indem man sich neben sie stellt, zum anderen werden Lernende ermutigt, Fragen zu stellen, wenn man an ihrem Platz vorbeikommt und bei einzelnen Teilnehmern auch einmal nachfragt, ob sie Fragen haben, oder ihnen über die Schulter schaut, um zu sehen, welche Probleme sie bei schriftlichen Aufgaben haben. Die räumliche Mobilität des Lehrenden, einfacher ausgedrückt das Herumlaufen im Unterrichtsraum, begünstigt somit individuelle Leistungskontrolle und informelle, individualisierte Rückmeldung. Frontalunterricht und Binnendifferenzierung schließen also einander keineswegs aus.

Lehrmaterial und heterogene Lerngruppen

Marc Herbermann

Deutsche Sprachkurse, Seminare und germanistische Veranstaltungen an koreanischen Universitäten bestehen oft aus heterogenen Lerngruppen. Lehrende und Studierende an deutschen oder europäischen universitären Einrichtungen sind es gewohnt, dass das Lernniveau in einem Sprachkurs hinsichtlich bestimmter Merkmale (Jahrgangsstufe, bereits in einem Sprachkurs gelernte Stundenzahl der Teilnehmenden,[1] Fachrichtung und Sprachkompetenz der TN) relativ wenig streut. Doch für die Merkmale von TN an Sprachkursen und Lehrveranstaltungen an koreanischen Universitäten scheint es nur offizielle Empfehlungen zu geben, die tatsächlich kaum Beachtung finden. So besuchen regelmäßig Studierende, die kurz vor dem Abschluss stehen, Anfängerkurse, oftmals getrieben von der Motivation, dort noch gute Noten einzufahren.

Auf welches Lehrmaterial sollte der Lehrende in solchen Kursen zurückgreifen? In vielen Fällen liegt das Lehrmaterial bereits fest. Der Fachbereich einer Universität X unterrichtet z.B. den Kurs A der 2. Jahrgangsstufe schon seit Jahren mit dem Buch studio d A1.[2] In anderen Fällen hat der Lehrende die Wahl, welches Material er oder sie verwendet. Das Lehrmaterial unterscheidet sich hinsichtlich der Frage, ob es eher dazu dienen soll, die Grundlage für einen inhaltlich umrissenen Kurs zu geben oder ob es in erster Linie dazu verhelfen soll, die Kompetenzen der TN methodisch zu trainieren und zu erweitern.

In die erste Kategorie fallen beispielsweise Unterlagen, die eine Veranstaltung zu einem bestimmten Film, Thema („Umweltschutz“, „Wiedervereinigung“, „Familie“ …) oder Buch / Roman begleiten. In die zweite Kategorie fallen Materialien und Lehrwerke, die helfen sollen - entsprechend den Vorgaben des Fachbereiches - , ein bestimmtes Sprach- oder Kommunikationsniveau anzusteuern, oder die gezielt auf eine Prüfung beim Goethe-Institut vorbereiten wollen.

Das Angebot von Lehrbüchern für den deutschen Sprachunterricht ist beträchtlich. So sollte es keine Schwierigkeit bereiten, ein passendes Buch für koreanische Studierende zu finden, sollte der Lehrende meinen. Tatsächlich gibt es für die oben beschriebenen Zwecke viele geeignete, wenn auch nicht vollkommen passende Medien. Doch selbst die Verwendung eines geeigneten Mediums trifft auf gewisse Hindernisse. Einige Fachbereiche möchten etwa „keine Experimente“ machen. Lehrende eines bestimmten Fachbereiches unterrichten beispielsweise schon jahrelang mit dem Lehrwerk „Schritte international“,[3] das jedoch „eher für homogene Gruppen gedacht“[4] ist. Der Fachbereich hält an „Schritte international“ fest, aus Gewohnheit, weil die Lehrenden damit viele Erfahrungen gesammelt haben, oder weil dieses Lehrwerk sich bewährt habe. Tatsächlich sprechen gute Gründe dafür, ein Lehrbuch über mehrere Jahre als Standard zu behalten: Die Einführung eines anderen Lehrbuches, selbst wenn es eher auf das Ziel und die Teilnehmerstruktur eines bestimmten Kurses abgestimmt wäre, ist dann allerdings nicht erwünscht. Andere Fachbereiche geben keine bestimmten Lehrbücher vor. Es herrscht manchmal ein lernhemmender Pluralismus verschiedener Lehr-

[1] Im Folgenden für Teilnehmer oder Teilnehmerin auch TN.
[2] Funk u. a. 2010.
[3] Klimaszyk und Krämer-Kienle 2006.
[4] Dockhorn 2006, 17.

materialien, selbst für Kurse derselben Kategorie. Gerade dies erschwert die obligatorische Einführung eines neuen Lehrbuches.
Denn eine oftmals unterschätzte Bedingung, die es beim Einführen eines Lehrwerkes zu berücksichtigen gilt, ist das Kaufverhalten und das Ausgabenkalkül koreanischer Studenten. Die Studiengebühren an einer koreanischen Universität übersteigen bei weitem die Gebühren an einer deutschen Universität. Die Kosten für Bücher nehmen daher im Etat koreanischer Studenten einen prozentual geringeren Anteil ein als dies bei deutschen Studenten der Fall ist. Dennoch besteht unter koreanischen Studenten die Tendenz, den Preis für ein Lehrbuch, selbst wenn es 10 Euro kostet, als „sehr hoch" einzuschätzen und es daher eher nicht zu erwerben.
Daher lassen einige Fachbereiche, das (deutsche) Copyright umgehend, für ihre Studenten die Lehrmaterialien kopieren. An Fakultäten, die dies nicht organisieren, fertigt ein nicht geringer Teil der Studenten selbst Kopien der vorgegebenen Lehrwerke an. Schließlich glauben schätzungsweise 5 – 10 % der Studierenden, „ohne alles" durchzukommen, selbst wenn in der Kursbeschreibung ein Pflichtwerk angegeben ist: Sie kaufen weder ein Originalwerk noch lassen sie sich eine Kopie anfertigen. „Gelegentliche Blicke in die Unterlagen des Nachbarn tun es auch", so lautet ihre Devise.
Doch Abzüge ganzer Lehrwerke sind problematisch. Zunächst einmal verletzen sie das Urheberrecht, zumindest in seiner deutschen Fassung. Sind die Studierenden einmal an den Erhalt solcher Kopien gewöhnt, lässt sich der reguläre Kauf eines Lehrwerkes nur schwer wieder vorschreiben. Zudem haben diese Kopien häufig eine deutlich schlechtere Qualität als das Originalwerk (Farbe, Stabilität, Papieroberfläche), so dass sich ihre Nutzer weniger mit ihnen identifizieren.

Im Folgenden möchte ich tabellarisch verschiedene idealtypische Situationen des Einsatzes von Lehrmaterialien im Hinblick auf die Arbeit mit heterogenen Gruppen unterscheiden. Eine erste Annäherung an eine Einschätzung geben einige Merkmalsausprägungen auf einer Ordinalskala.[5]

L	Einsatz eines traditionellen Lehrbuches eines etablierten Verlages („Schritte international", „studio d A1", „Tangram", „Themen aktuell" …)
LA	Vom Fachbereich erstellte Kopie eines Lehrbuches
KA	Ausdrucke selbstkonzipierter, frei zur Verfügung gestellter Übungen, Kopien von Lehrmaterial aus traditionellen Lehrbüchern, Medien aus dem Internet, Ausdrucke von Übungen, die im Internet erhältlich sind
TL + KA	Traditionelle Lehrbücher *und* Kopien / selbst- oder fremdkonzipierte Übungen, Medien
B	Selbstgeschriebenes, bei einem (koreanischen) Verlag verlegtes Buch
Z (TL + KA)	Geheftete oder gebundene Zusammenstellung aus selbst- oder fremderstellten Übungsinhalten

[5] „sehr hoch", „hoch", „mittel", „gering", „sehr gering". Hierbei handelt es sich um die Einschätzung des subjektiv zugeschriebenen Wertes dieser idealtypischen Situationen durch Lehrende (L) und Studierende (S).

		L	LA	KA	TL + KA	B	Z
S	Preis für Studierende	sehr hoch	mittel	sehr gering	sehr hoch	hoch	mittel
S	Identifikation der Studierenden mit dem Lehrwerk	hoch	mittel	sehr gering	hoch	mittel	mittel
L	Einmaliger Arbeitsaufwand (meist vor dem Semester / Schuljahr, am Anfang)	mittel bis hoch	mittel bis hoch	hoch	mittel	sehr hoch	hoch bis sehr hoch
L	kontinuierlicher, langfristiger Arbeitsaufwand	mittel	mittel	hoch	mittel bis hoch	mittel bis gering	gering
L	Möglichkeit, aktuelle unterhaltsame Texte und Medien zu integrieren	nein	nein	ja	ja	nein	begrenzt
S/L	Flexibilität (Möglichkeit, kurzfristig bestimmte Wünsche der Lernenden zu berücksichtigen)	sehr gering	sehr gering	sehr hoch	hoch	sehr gering	mittel bis hoch
S/L	Beachtung des Copyrights	ja	nein	begrenzt	ja	ja	begrenzt[6]

Setzt der Lehrende ein Lehrwerk ein, sei es ein etabliertes Lehrwerk eines Verlages oder sein eigenes Buch, entsteht eine gewisse Identifikation der Kursteilnehmer mit dem Lehrwerk und dem Unterricht. Denn niemand möchte „umsonst“ etwas kaufen oder etwas vergeblich zum Unterricht tragen. Der Kauf des Lehrwerkes soll sich also lohnen und die TN möchten in der Regel möglichst viele Lektionen des Buches durchnehmen. Andererseits sagt die Zahl der durchgenommenen Lektionen eines Kursbuches noch nichts darüber aus, ob die Lerninhalte dieser Lektionen auch tatsächlich angekommen sind; für einige Lernende ist diese Frage auch nachrangig. Zudem gelingt es kaum, ein Standard-Lehrwerk innerhalb eines Semesters durchzunehmen. Ein Lehrender kommt nun auf die Idee, den Kurs durch das Verteilen von Kopien interessanter und näher an den Teilnehmern zu gestalten. Verteilt er allerdings immer wieder Kopien, die nicht unmittelbar auf das Lehrwerk Bezug nehmen, fragen sich die TN: Warum haben wir eigentlich dieses Buch gekauft?
Tatsächlich kann der Lehrende die Studierenden damit verschonen, ein Buch „kaufen zu müssen“, und er kann die Materialien, die er für den Unterricht erforderlich hält, selbst kopieren (lassen). Das bedeutet für ihn oder sie die größte Flexibilität mit fallweise eingesetzten Kopien und Medien. Er kann während des Semesters, je nach Kenntnis-, Fertigkeits- und Motivationsstand der Klasse, Ausdrucke von selbst- oder fremderstellten Übungen (KA) an Schüler und Studenten verteilen. Auf diese Weise kann sich der Lehrende deswegen viel leichter auf eine heterogene Gruppe einstellen als mit einem vorgegebenen Lehrwerk. Damit ist allerdings ein recht hoher kontinuierlicher Arbeitsaufwand während des laufenden Semesters verbunden.
Zudem entsteht in den Unterlagen der Lernenden auf diese Weise ein Blättersalat, der eine durchgehende, auch äußerlich sichtbare Struktur vermissen lässt. Lernende können sich mit einem solchen Wust von losen Blättern natürlich nicht besonders gut anfreunden, es sei denn, sie heften ihre Unterlagen fein und säuberlich ab. Doch erbringt der durchschnittliche koreanische Studierende während des Semesters diese Ordnungsleistungen?

Wer ein auf das Lernniveau des Kurses abgestimmtes Buch (L, LA), eine eigens konzipierte Textzusammenstellung (Z) oder gar ein selbst geschriebenes und verlegtes Buch (B) einsetzt, muss während des Semesters nichts - oder deutlich weniger - kopieren und in der Regel auch

[6] Sofern die Quellen von allen Übungen nachgewiesen sind und kein ganzes Lehrwerk, sondern nur kleine Teile (bis zu 12%) zum eigenen Gebrauch kopiert werden. Aus Zeitungen und Zeitschriften darf der Lehrende einzelne Beiträge kopieren (vgl. § 53 UrhG).

weniger vorbereiten. Denn die gedanklichen und organisatorischen Vorbereitungen sind bereits erfolgt. Es sei denn, der Lehrende unterrichtet zum ersten Mal mit diesem Werk.
Seit einigen Jahren verwende ich eine Text- und Übungszusammenstellung, die dazu dienen soll eine Unterlage für die Vorbereitung auf das Goethe-Zertifikat B1 zu sein. Diese Zusammenstellung ist weniger umfangreich als die für diesen Zweck konzipierten Lehrwerke. Zudem enthält sie auch viel Platz für Notizen. Dieser fehlt oft in den Standardlehrwerken.
In diese Kurse kommen Studenten mit unterschiedlichen Hintergründen und Motivationslagen. Einige haben schon einen Termin für die B1 Prüfung anvisiert, und sie wollen sich nun systematisch auf diese Prüfung vorbereiten. Der größte Teil der Anwesenden kommt jedoch nicht mit dieser Zielperspektive. Manche spielen nur mit dem Gedanken, später einmal die B1 Prüfung abzulegen. Andere wollen einfach lediglich ihre Deutschkenntnisse auffrischen. Die meisten möchten gut unterhalten sein.
Daher besteht, entgegen den gängigen Lehrwerken, die zielgerichtet und effizient nur auf das Goethe Zertifikat B1 vorbereiten wollen, ein - vergleichsweise kleiner - Teil der selbsterstellten Unterlagen auch aus Spielen, Videoclips oder Liedern. In ein im Unterricht eingesetztes Standard-Lehrwerk lassen sich solche Elemente nicht aufnehmen, jedoch in eine Textzusammenstellung: In sie können die Erfahrungen des laufenden Semesters einfließen, so dass sie im folgenden Semester leicht modifiziert erscheint. Hielt ich mich im unmittelbar prüfungsrelevanten Teil anfangs noch relativ eng an die Hinweise, Übungen und Aufgabenstellungen der für diesen Zweck erschienenen Lehrwerke und Prüfungsblätter,[7] so habe ich mittlerweile die Unterlagen auch hinsichtlich der Aufgaben deutlich differenziert.
In dieser Text- und Übungszusammenstellung eines Kurses, der offiziell als Vorbereitung für das „Zertifikat Deutsch“ B1 ausgeschrieben ist,[8] sind nun ebenso Übungen für die Stufen A1 und A2 enthalten.[9] Während des Unterrichtes ist deswegen ein leichteres „Springen“ auf den verschiedenen Niveaustufen möglich. Der Lehrende kann unmöglich den Erwartungen und dem Kenntnisstand aller TN in solchen Kursen entsprechen. Dennoch stellen sich auf diese Weise aufgrund des Durchnehmens von ganz leichten bis mittelschweren Übungen bei TN auf unterschiedlichen Lernniveaus Erfolgserlebnisse ein.

Literaturliste

Dinsel, Sabine und Monika Reimann. 2000. *Fit fürs Zertifikat Deutsch. Tipps und Übungen*. Ismaning: Hueber.

Dockhorn, Birke. 2006. Schritte zur Internationalität - Das Lehrbuch Schritte international 1 im Vergleich zu Schritte 1. *DaF-Szene Korea*, Nr. 23 (Mai): 15–18.

Fischer-Mitzviris, Anni und Sylvia Janke-Papanikolau. 2001. *So geht's. Fertigkeitentraining. Grundstufe Deutsch - mit Lösungen.* Barcelona u.a.: Klett.

2006. *So geht's zum ZD. Prüfungsvorbereitung Zertifikat Deutsch. Testbuch. Mit 10 Modelltests*. Barcelona u.a.: Klett.

Funk, Hermann, Christina Kuhn, Silke Demme und Oliver Bayerlein. 2010. *studio d A1.*

[7] Um nur einige zu nennen: Dinsel und Reimann 2000; Fischer-Mitzviris und Janke-Papanikolau 2001; Fischer-Mitzviris und Janke-Papanikolau 2006; Goethe-Institut 2013a; Goethe-Institut; Hueber Verlag 2013; Maenner und Heringer 2010.

[8] In vielen Stundenplänen immer noch mit dem Namen „ZD“ (koreanische Aussprache: CD :-)), obwohl das Goethe-Institut diese Bezeichnung nicht mehr verwendet.

[9] Einige der Übungssätze sind im Internet frei erhältlich (Goethe-Institut 2012; Goethe-Institut 2013b)

Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen.

Goethe-Institut. 2012. *Goethe-Zertifikat A1: Start Deutsch 1, Übungssatz 01*. http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/sd1/mat/deindex.htm (zugegriffen: 23. Februar 2015).

2013a. Goethe-Zertifikat B1. Durchführungsbestimmungen: 1. Mai 2013.

2013b. *Goethe-Zertifikat A2: Start Deutsch 2, Übungssatz 01*. 4. http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/sd1/mat/deindex.htm (zugegriffen: 23. Februar 2015).

Modellsätze für das Goethe-Zertifikat B1. http://bfu.goethe.de/b1_04/lesen.php (zugegriffen: 25. Februar 2014).

Hueber Verlag. 2013. *Zertifikat B1. Leitfaden zu Themen aktuell*. Ismaning: Hueber.

Klimaszyk, Petra und Isabel Krämer-Kienle. 2006. *Schritte international 1. Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber.

Maenner, Dieter und Hans-Jürgen Heringer. 2010. *Prüfungstraining – Zertifikat Deutsch (B1) - mit Audio CD und Prüfungssimulator auf CD-Rom*. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen.

Heterogene Lernergruppen in Nicht-Sprachkursen

Michael Menke

Das Hauptthema dieses Heftes „heterogene Lernergruppen“ bezieht sich vor allem auf Sprachkurse für Deutsch. Jedoch belegen unsere Studenten natürlich auch andere Unterrichtsveranstaltungen, die Bereiche wie Landeskunde, Geschichte oder Literatur abdecken. Ich möchte hier einen meiner „anderen“ Kurse vorstellen, in dem es um kulturelle und politische Beziehungen zwischen den D-A-CH-Ländern und Korea geht.
Gegenstand des Kurses sind allgemeine Themen, wie z.B. „Beziehungen Nordkorea – DDR“, „koreanische Krankenschwestern in Deutschland“, „Deutsche in Namhae“, die in der Regel mit Videos eingeführt und dann diskutiert werden, oder die Vorstellung kultureller oder politischer Institutionen aus Deutschland, Österreich oder der Schweiz, die in Süd-Korea aktiv sind bzw. deren einzelne Vertreter. So besuchen wir an einem Termin das Goethe-Institut in Seoul, an anderen Tagen empfangen wir Gäste von den deutschsprachigen Botschaften, politischen Stiftungen, von religiösen Einrichtungen mit deutschem Hintergrund oder vom DAAD. Der Zweck des Kurses ist es zunächst, den Studenten Information zu vermitteln, aber auch aktive Kommunikation innerhalb (und bei Aufgaben außerhalb) des Unterrichts ist ein wesentlicher Bestandteil.

Die Studenten müssen sich selbst mit aktiver Beteiligung am Unterricht in den Kurs einbringen. Einbringen heißt in diesem Fall, mit den Gästen zu reden oder ihnen Fragen zu stellen, und dann natürlich die Antworten möglichst zu verstehen. Weiterhin muss am Ende des Kurses einzeln oder im Team eine Präsentation erstellt werden über ein bestimmtes Thema aus der Lehrveranstaltung. Teilnehmer dieses Kurses sind Studenten vom 2. bis zum 4. Studienjahr, teilweise auch Studenten, die aus anderen Fachbereichen kommen und Deutsch als Nebenfach belegt haben.

Die Deutschkenntnisse im Kurs sind völlig unterschiedlich, zwischen A2 und B2. Meine erste Notlösung zu diesem Kurs war: Wer Deutsch sprechen kann, soll das tun. Wer nicht „kommunikationsfähig“ ist, kann sich mit Englisch behelfen, muss aber immer versuchen möglichst auf Deutsch umzuschalten. Auch ich selbst leite den Kurs weitgehend auf Deutsch, aber bei Fragen oder Nichtverständnis versuche ich es mit Englisch (nicht Koreanisch, denn die Studenten sollen ja lernen in einer Fremdsprache zu kommunizieren). Das ergab natürlich erst mal ein sprachliches Durcheinander, im Laufe des Semesters konnte man aber erkennen, wie hilfreich es oft für (deutsch-)schwächere Studenten war, wenn etwas auf Englisch erklärt wurde. Gerade die Ähnlichkeit der beiden Sprachen verhalf danach immer wieder im weiteren Verlauf zum Einsatz von Deutsch, auch wenn das Niveau nur begrenzt war.

Kommunikation innerhalb des Unterrichts ist also der eine Bereich (der auch für die Notengebung relevant ist). Um allen gerecht zu werden, benote ich hier nach einem simplen Schlüssel:

- sagt viel
- sagt wenig
- sagt oder fragt nichts

und nach einem anderen Schlüssel:
- Frage kommt aus dem eigenen Interesse und wurde frei gestellt
- Frage kommt aus dem eigenen Interesse und wurde auswendig gelernt
- Frage wurde aus irgendeiner Quelle abgeschrieben und auswendig gelernt.

Ob ein Student weiß, was er fragt und ob er die Antwort auch versteht, sieht man in der Regel aus seinen Reaktionen auf die Antwort

Der wichtigste notenrelevante Teil ist eine Präsentation am Ende des Semesters. Als Thema hat sich hier bewährt: „Besuchen Sie ein Geschäft oder Restaurant in Seoul oder Incheon mit deutschem/österreichischen/schweizerischen Hintergrund und erstellen darüber eine Präsentation“. Auch hier gilt der Grundsatz, möglichst den Vortrag auf Deutsch zu halten. Wichtig ist nicht sprachliche Geschliffenheit (die bei einem Großteil der Teilnehmer noch nicht vorhanden sein kann), sondern die Interessantheit des vorgestellten Objektes. Nicht nur ich als Kursleiter bewerte diese Präsentationen, sonder lasse auch alle anderen Studenten einen Fragebogen mit Bewertung des Vortrags ausfüllen.
Die Präsentationen sind völlig unterschiedlich gestaltet, manche Studenten stellen mit Powerpoint-Slides ein Restaurant vor, wie hier z.B. einen deutschen Bäcker in Seoul:

Andere Studenten verlegen sich eher auf Fotos oder die Wiedergabe von Webseiten, die dann aber entsprechend selbst kommentiert werden müssen:

TECHNISCHE UNIVERSITÄT MÜNCHEN

DIE TECHNISCHE UNIVERSITÄT MÜNCHEN
VERLEIHT MIT DIESER URKUNDE

HERRN
HO-KWON BANG
GEBOREN AM 23. MAI 1973 IN SEOUL

DEN AKADEMISCHEN GRAD

DIPLOM-INGENIEUR UNIV.
(DIPL.-ING. UNIV.)

NACHDEM ER DIE VORGESCHRIEBENEN WISSENSCHAFTLICHEN STUDIENLEISTUNGEN NACHGEWIESEN UND DIE DIPLOMPRÜFUNG AN DER TECHNISCHEN UNIVERSITÄT MÜNCHEN ERFOLGREICH ABGELEGT HAT. DIE EINZELERGEBNISSE DER PRÜFUNG SIND IN EINEM GESONDERTEN ZEUGNIS ZUSAMMENGESTELLT.

MÜNCHEN, 13. APRIL 2004

PROF. DR. DR. H.C. MULT. WOLFGANG A. HERRMANN
PRÄSIDENT

Brauerei im Oktoberfest

Am schöpferischsten sind wohl diejenigen, die Videos von ihrem Besuch anfertigen, selbst schneiden und auf Deutsch (manchmal auch auf Englisch oder Koreanisch) untertiteln:

Besuch beim deutschen Bäcker Michael Richter in Seoul

Restaurant „Curry Wurst“, betrieben von einem Koreaner, der in Deutschland Operngesang studiert hat

Die Ziele des Kurses sind folgende:

- Informationen bekommen über deutsch-koreanische Beziehungen, politischer oder kultureller Art.
- Informationen bekommen über Organisationen der D-A-CH-Länder in Korea
- Kontakt mit Personen dieser Organisationen aufnehmen
- Übung von direkt angewandter Kommunikation in einer Fremdsprache, möglichst auf Deutsch, aber auch auf Englisch möglich. Dabei ist es weniger wichtig, wie gut oder schlecht man kommuniziert, sondern ob überhaupt ein Gedankenaustausch zustande kommt.

Benotung im Kurs:
Die Studenten werden nicht nach ihren konkreten sprachlichen Fähigkeiten bewertet, sondern nach dem Grad der Interessantheit und Relevanz ihrer Fragen und anderen Beiträge. Gleiches gilt für die Präsentationen. Auch hier ist der Schwerpunkt: Ist der Vortrag interessant, bringt er den anderen Studenten neue Kenntnisse, sind die Studenten beim Vortrag interessiert (auch durch Fotos, Videos etc.)

Webseite meines Kurses: http://dachkorea.blogspot.kr/

Vom Umgang mit heterogenen Unterrichtsgruppen in Korea

Ein Plädoyer fürs Ignorieren

Thomas Kuklinski-Rhee

Dies ist ein praktischer Leitfaden aus rein subjektiver Sicht, an der erlebten Realität des Autors erprobt. Andere LehrerInnen mögen andere Erfahrungen gemacht haben und andere Schlüsse ziehen. Wir würden uns freuen, ihre Perspektive kennenzulernen.

0) Feststellung der Binnendifferenzierung

Das Problem der Heterogenität in deutschen Sprachkursen lässt sich in Südkorea kaum vermeiden. Nicht nur, dass der Schöpfer in seiner unendlichen Weisheit Können und Wollen auf unergründliche Weise ganz unterschiedlich unter den Menschen verteilt hat, sondern es passiert auch immer wieder, dass im Sprachkurs gleich welchen Niveaus echte ExpertInnen neben puren AnfängerInnen sitzen, zumindest an Unis und Fremdsprachenoberschulen. An Privatschulen oder Institutionen wie dem Goethe-Institut mag es dank strenger Einteilungsverfahren leichter gelingen, größere Niveauunterschiede im Unterricht von vorneherein zu vermeiden, doch auch dort kristallisieren sich nach einiger Zeit Spreu wie Weizen zwischen den normal Lernenden heraus. Ein Lerner ist dank guter Englischkenntnisse etwa bereits mit der Verwendung von Personalpronomen vertraut, einem anderen war noch gar nicht klar, dass man „r“ und „l“ deutlich voneinander unterscheiden kann und sollte; die eine will in zwei Monaten in Frankfurt studieren und hängt sich voll rein, eine andere muss in zwei Monaten dorthin, weil der Vater dort die koreanische Firma für zwei Jahre vertreten wird, und gibt sich bereits jetzt im Unterricht der Trauer nach ihren Freundinnen hin; für den einen stellen die neu gelernten Grammatikregeln und -tabellen sportlich-intellektuelle Herausforderungen dar, für den anderen erschließt sich auch nach wochenlangen Wiederholungen und Übungen nicht das Geheimnis der Adjektivdeklination; und schließlich weiß die eine, dass sie vor dem Schlafengehen besser noch mal die neuen Vokabeln wiederholen sollte, während die andere darauf baut, dass eine Wiederholung in der durchgelernten Nacht vor der Prüfung schon ausreichen wird. (Alles schon selbst erlebt.)

Nicht immer müssen die Extreme so hart aufeinanderprallen, doch Heterogenität in deutschen Sprachkursen in Südkorea ist keine Frage des ob, sondern nur des wie viel. Selbst in einem absoluten AnfängerInnenkurs mit durchgehend null Komma null Vorkenntnissen wird die Niveauschere sehr bald auseinanderklaffen. Am krassesten wird es, wenn AustauschstudentInnen, also frische RückkehrerInnen aus dem deutschen Sprachbereich, die hörbar ans Deutschsprechen gewöhnt sind, und frische Rückkehrer aus dem Militärdienst, die sich hörbar das Deutschsprechen abgewöhnt haben, denselben Kurs besuchen, weil es die Prüfungsordnung so vorschreibt. Solche Kurse vergisst man als Lehrkraft nicht so schnell. Dann ist guter Rat teuer. Da die vorliegende Zeitschrift aber gratis ist, folgen hier evaluativ unsortierte Ratschläge, die hoffentlich noch als befriedigend durchgehen.

1) Unterrichtsvorbereitung

Das A und O der Unterrichtsvorbereitung beginnt mit einem O: Orientierung am tatsächlichen Kursstandard. Das klappt erfahrungsgemäß dann besonders gut, wenn man das Kursniveau vor Kursbeginn genau einschätzen kann, etwa, weil man die TeilnehmerInnen bereits aus dem letzten Semester kennt. Meist ist der Idealfall aber nicht der Fall, dann heißt es Plan B: Bereit-

stellung von Kursmaterial auf Basis der offiziellen Kursankündigung. Dabei sollte man sich zu Beginn nicht auf Gedeih und Verderb auf ein einziges Lehrbuch festlegen, sondern flexibel bleiben, um reagieren zu können. Es ist zum Beispiel schon vorgekommen, dass in einem offiziell für das A2-Niveau angekündigten Kurs mehrere frisch aus Deutschland zurückgekehrte Austauschstudentinnen saßen, und der Rest hatte bereits die B1-Prüfung bestanden oder bereitete sich gerade darauf vor. (Das scheint sich als Strategie unter Studis herumgesprochen zu haben, die sich gute Chancen auf eine gute Note erhoffen.) Am besten hat man daher Material für alle Niveaustufen jederzeit greifbereit, beispielsweise den kompletten Satz einer Lehrbuchserie. Wenn man dann die TeilnehmerInnen kennenlernt, richte man das tatsächlich unterrichtete Niveau danach aus, dass die schwächsten motivierten TeilnehmerInnen dabei möglichst viel lernen und sich verbessern können. Die Kursbesten muss man bei der Vorbereitung nur dann extra berücksichtigen, wenn man sonst vor Langeweile den Verstand verliert.

Die Qualität der Unterrichtsvorbereitung hängt wesentlich von den Faktoren eingesetzte Zeit und Auswahl geeigneter Unterrichtsmaterialien ab, und zwar derart, dass ein Mehr an investierter Zeit die Qualität generell verbessert, eine ausufernde Materialfülle aber die zur Verfügung stehende Zeit dramatisch verkürzt, mit dem schlechtesten Resultat, falls einer der Werte bei null liegt. Man kann das formell etwa so ausdrücken:

$Q(V) = Z / KB$

Lies: die Qualität der Unterrichtsvorbereitung Q(V) entspricht der Zeit Z, die man pro Kursbuch KB in die Suche nach und Erstellung von passenden Übungen investiert. (Natürlich *ceteris paribus*, also unter der Annahme, dass die Deutschunterrichtsfähigkeiten der Lehrperson immer gleichbleiben. Eine solche Formel kann selbstverständlich nicht als Vergleich verschiedener Lehrpersonen interpretiert werden – der eine etwa braucht mehr Zeit für eine vergleichbare Art und Menge an Vorbereitung, der andere weniger.)

Man erkennt an dieser Illustration schnell, dass man rein logisch sehr viel Zeit in eine qualitativ gute Vorbereitung investieren (und sich rein praktisch gesehen auf ein Lehrbuch pro Kurs beschränken) sollte:

$Q(V) * KB = Z$

Leider sind die wenigsten Stellen für muttersprachliche Deutschlehrkräfte in Südkorea derart üppig ausgestattet, dass man auf den einen oder anderen Nebenjob getrost verzichten und seine ganze produktive Zeit ausschließlich der Vorbereitung, Durchführung und Nachbearbeitung des für diese Stelle vorgesehenen Unterrichts widmen kann. Je weiter sich die Unterrichtsvorbereitung vom Idealfall entfernt, desto dringender wird der Blick auf Alternativen.

2) Improvisation

Eine Alternative zu durchgeplanten Planungen ist immer die Improvisation. Manchmal ist das die einzige Möglichkeit, etwa, wenn man mal den Stundenplan durcheinandergebracht hat und versehentlich mit den völlig falschen Materialien vor einer Klasse steht. Laut Murphys Gesetz darf sich jede Lehrkraft schon mal drauf freuen, die das noch nicht hinter sich hat.

Gutes Improvisieren ist eine Kunst für sich. Werfen wir einen Blick auf einen Bereich, wo Improvisationen zum Standardrepertoire gehören: Musik. Laut Wikipedia hängt das erfolgreiche Abspielen improvisierter Musikpassagen vor allem von drei Voraussetzungen ab:

- technische Beherrschung des Instruments/ der Stimme;
- Beherrschung der Logik und der musikalischen Parameter des jeweiligen Stils;
- Potential (Fähigkeit) zum kreativen Einsatz der Elemente.

Die ersten beiden Punkte sollten für eingeübte muttersprachliche Deutschlehrkräfte keine prinzipiellen Hürden darstellen; wir gehen im Folgenden davon aus, dass sie in puncto Aussprache, Grammatik und Rechtschreibung sowie bei der Beurteilung, ob die Lösungsvorschläge der TeilnehmerInnen richtig, falsch oder tolerierbar sind, ihren Job beherrschen. Das größte Problem lauert also beim letzten Punkt. Machen wir uns nichts vor: die allermeisten

Menschen sind keine geborenen Improvisationsweltmeister. Aber wie jede Fähigkeit kann man auch diesen Muskel trainieren.
Musiker orientieren sich meist zunächst an Tonleitern, die mit der gerade gehörten Grundmelodie harmonieren und/oder an kompatiblen rhythmischen Mustern, bis sich ein neues melodisches oder rhythmisches Muster ergeben hat, das auf verschiedene Weise variiert werden kann, wodurch sich wiederum neue Muster ergeben. Allgemein ausgedrückt orientieren sich die Meister der Improvisation anders als bei durchkomponierten Szenarien nicht an fest regulierten Abläufen, sondern an heuristischen Abschätzungen, inwieweit bisher eingesetzte Strategien in diesem Augenblick gerade erfolgreich sein könnten. Man müsste also nur ungefähr wissen, was der Kurs bisher gelernt hat bzw. einschätzen können, auf welchem Niveau sich die TeilnehmerInnen jetzt gerade ungefähr befinden, man müsste auf einen Pool an Erfahrung im Umgang mit verschiedenen Unterrichtstechniken zurückgreifen können und man bräuchte eine gewisse Experimentierfreudigkeit in der variierenden Umsetzung und der selbstkritischen Beurteilung der Maßnahmen, um sie beim nächsten Mal besser einsetzen zu können.
Die Qualität einer Improvisation Q(I) stellt somit (*ceteris paribus*) eine bedingte Funktion von (sehr diffus einzuschätzendem, bei jedem Menschen unterschiedlichem) Improvisationspotential P und zur Verfügung stehender Techniken T pro eingeschätztem Niveau N dar; denn je größer das (hoffentlich positive) Talent und je mehr Möglichkeiten man pro Niveau zur Auswahl hat, desto besser:
$Q(I) = P * (T / N)$
Man sieht sofort, was man tun muss, um seine Improvisationsfähigkeit P zu trainieren:
$Q(I) / (T/N) = P$
Die Meisterschaft in der Improvisation hängt also einerseits direkt davon ab, wie hoch die Qualität bisheriger (hoffentlich positiver) Erfahrungen mit Improvisationen war; andererseits ist es dabei förderlich, wenn die Bedingungen, unter denen diese (positiven) Erfahrungen erworben wurden, möglichst schwierig gewesen waren, d.h. dass die Auswahl der Techniken pro Niveaustufe möglichst gering, im Idealfall ausgeglichen, war. Kurz: Improvisieren lernt man am besten durch improvisieren! Der große Vorteil hierbei: Übung macht den Meister. Nur Übung. Jeder wird darin besser – irgendwann. Der große Nachteil: es ist nie leicht und besonders am Anfang schwer. Und natürlich besteht jederzeit ein Misserfolgsrisiko. Aber wer schon mal zwei Weltkriege verloren hat und sich zum Wirtschaftswunder wieder aufrappeln konnte, sollte gelegentliche Rückschläge verkraften können.

3) Improvisation im Deutschunterricht

Wer seinen Job als Improvisationsimpresario ernst nehmen will, sollte also im Training bleiben und bei der Kursplanung Raum für kleine improvisierte Auftritte lassen. Dabei geht es nicht nur um den spontanen Einsatz verschiedener Unterrichtstechniken, wie zum Beispiel das Nachplappern vorgegebener Texte, Frage-Antwort-Partnerübungen oder Gruppenarbeit, Rollen-, Würfel- oder Kartenspiele, Singen, Hangman oder Stille Post usw. usf.; entscheidend ist, die jeweiligen Anforderungen der durchaus im Vorfeld bereitgestellten Techniken und Methoden an Ort und Stelle auf die Fähigkeiten und Kenntnisse der Ausübenden maßzuschneiden.
Aus praktischer Sicht bietet es sich an, die Choreografie einer Unterrichts(doppel)stunde dergestalt zu planen, dass am Anfang erst einfachere Übungen drankommen, die im Verlauf der Sitzung allmählich bis zum Höhepunkt gesteigert werden, mit einer Art Open End am aller Fragen offenen Ende, das die letzten 15 Sekunden bis 15 Minuten auszufüllen in der Lage ist, je nachdem, wie schnell man gerade durch den Stoff jagen konnte, und das eventuell auch in eventuelle Hausaufgaben münden könnte. Diese Strategie lässt sich gut mit mehr oder weniger deutlich vorhandenen Binnendifferenzen vereinbaren, da Anfängerübungen tendenziell klarer strukturiert sein sollten, Übungen für Fortgeschrittene hingegen offener bleiben können. An den Stundenanfang gehören daher einfachere Übungen, die beispielsweise zum ge-

meinsamen Warmmachen in bewährt paternalistischer Manier vor dem gesamten Plenum frontal durchexerziert werden können, um die gesteigerte Aufmerksamkeit zu Kursbeginn auszunutzen. Mit zunehmend eingesetztem Wortschatz und verfeinerten grammatischen Strukturen steigt nicht nur das Niveau, sondern auch die Schweigsamkeit der TeilnehmerInnen, deren Zungen erfahrungsgemäß am besten durch Gruppen- oder Partnerarbeit wieder gelöst werden können. Genau hier setzen binnendifferente, an individuelle Leistungsniveaus angepasste Übungen an, es wäre also optimal, für diesen eigentlichen Hauptteil thematisch ähnliche Übungen mit variierenden Schwierigkeitsgraden in der Hand zu haben bzw. gleichartige Übungen den verschiedenen Partner- und Gruppenniveaus in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraduierungen schmackhaft machen zu können.
Hierzu bieten sich Dialogübungen oder Konversationsspiele mit mehr oder weniger großen kreativen Spielräumen an, die gleichermaßen mit simpleren oder auch komplexeren Redemitteln bearbeitet werden können. Erfahrungsgemäß haben die Lernenden meist selbst eine sehr klare Vorstellung über ihr Können und Wollen, kleinere Ungereimtheiten bei der Aufgabenstellung werden von ihnen oftmals begradigt, indem sie unklare Stellen einfach ignorieren und die Aufgabe nach ihrem Gusto bearbeiten. Sofern der Kurs nicht den Fesseln akuter Prüfungsvorbereitung unterliegt, sollte eine souveräne Kursleitung den Lernenden dabei ziemlich freie Hand und Mund lassen, denn die Grundmotivation, Langeweile zu vermeiden, reicht bei den meisten TeilnehmerInnen meist aus, an die eigene Leistungsgrenze zu gehen. (Natürlich kommt es immer wieder vor, dass der Eine oder die Andere nicht mitzieht, weil er oder sie im Kurs permanent gelangweilt ist, und zwar fast immer aus Mangel an Interesse, so gut wie nie aber (in 14 Jahren praktisch nie erlebt) wegen Unterforderung; doch wer im falschen Kurs sitzt und sich auch durch drohende schlechte Noten nicht disziplinieren lässt, wird sich von zurechtgeschnitzten Übungen erst recht kaum beeindrucken lassen. Kurz: Wer den Unterricht ignoriert, darf sich nicht wundern, von der Lehrperson ignoriert zu werden.)
Wichtige Orientierungspunkte bei offenen Konversationsübungen mit Improvisationsspielraum sind:

- Die Leute zum Sprechen bringen, nicht zum Zuhören verdammen;
- Variierung bei Zusammenstellung der Partner/Gruppen:
  - „Elitenförderung“: Gruppierung nach (eingeschätzten) Leistungskriterien: bessere TeilnehmerInnen mit besseren, schlechtere mit schlechteren zusammen;
  - Förderung des Kurszusammenhalts / Vereinheitlichung des Kursniveaus: Mischung unterschiedlicher Leistungsniveaus bei Gruppierungen;
- Einzelinterviews sind besser als Partnerübungen sind besser als Gruppenübungen sind besser als Plenum;
- selber machen ist besser als beobachten ist besser als schlafen;
- Totenstille im Raum (zu 99% ausgelöst durch Fragen der Lehrkraft ans Plenum) tötet fast sicher jede Kommunikation, eine lebhafte Atmosphäre bei Partner-/Gruppenarbeit dagegen weckt die Lebens- und Lerngeister, selbst auf die Gefahr hin, dass es unerhört laut werden sollte;
- ziemlich große Fehlertoleranz: nicht jeden Fehler korrigieren, aber wiederholte Fehler immer wieder;
- TeilnehmerInnen da abholen und einsetzen, wo sie tatsächlich sind: wer unkaschierbare Lücken bei der Kombination von Pronomen und Konjugationen offenbart, braucht vom Kursleiter zunächst ein paar entsprechend aus dem Hut gezauberte Extra-Übungssätze, auch wenn sich die aktuellen Übungen vielleicht gerade um Relativsätze drehen.

Die Lehrhilfereihen „Wechselspiel“, „Wechselspiel Junior“ und „Spielend Deutsch lernen“ von Langenscheidt sowie „44 Sprechspiele für Deutsch als Fremdsprache“ und „Zwischendurch mal … Spiele“ von Hueber etwa bieten variationsreiche und sehr nützliche Übungsauf-

gaben für die verschiedensten Situationen und Niveaustufen. Ebenfalls brauchbar (ebenfalls von Hueber) sind die drei Bände der „Spielesammlung“ für die „Schritte“-Reihe. Bei Gruppen mit einem überschaubaren TeilnehmerInnenfeld kann man die „Sprech- und Grammatikspiele“ aus dem AOL-Verlag [sic!] oft sehr gut einsetzen. Natürlich gibt es daneben noch viele weitere Sammlungen mit Unterrichtsmaterialien; so bietet praktisch jede Lehrbuchreihe (oft auf der Webseite) Kopiervorlagen mit relativ offenen Übungsaufgaben an, die mit maximal minimalen Anpassungen auch mit anderen Lehrbuchreihen kompatibel sind. Darüber hinaus haben moderne Lehrwerke wie etwa „Studio [21]“ von Cornelsen einen „Arbeitsblattgenerator“ im Programm, mit dem man sich seine eigenen Übungsblätter zusammenklicken kann, wie zum Beispiel automatisch generierte Kreuzworträtsel aus vorgegebenen Vokabellisten.

4) Plädoyer fürs Ignorieren

Ausgehend von der Einsicht, dass die Unterrichtsvorbereitung sowie Improvisationen im Unterricht sich gegenseitig unterstützen wie auch sabotieren können, lässt sich der Unterrichtserfolg E(U) einfach folgendermaßen formalisieren:

$E(U) = Q(V) * Q(I)$

Versagt die Lehrperson bei einem der beiden Faktoren, sinkt einer also auf null, bricht der ganze Unterrichtserfolg in sich zusammen. Die Voraussetzung ist also die Leistungskraft bzw. Energie der Lehrperson. Die Menge der einem Lehrer zur Verfügung stehenden Energie speist sich nach einem bewährten Lehrsatz aus knappen Ressourcen:

$E\ (\text{Energie}) = M\ (\text{Milch}) * C\ (\text{Coffein})^2$

Jeder weiß, wie schwierig es ist, in Korea guten, bezahlbaren Kaffee zu bekommen. Das allgegenwärtige „Coffee Mix“ ist nur eine laue Ersatzdroge. Damit kann man keine Bäume ausreißen, Berge versetzen oder Binnendifferenzen einebnen. Diese darf man weitgehend ignorieren und muss eventuell improvisieren. Man sollte dabei keine falsche Scheu vor der Herausforderung vortäuschen, denn ein Unterricht (meist eine Doppelstunde) läuft sowieso nie exakt so ab, wie zuvor geplant, er ist also nie perfekt. Und speziell in Südkorea ist SchülerInnen und StudentInnen dramatisch von der Perfektion entfernter Unterricht keineswegs fremd. Was dem Autor von SchülerInnen an Unterrichtserfahrung insbesondere bei der Vorbereitung auf die koreanische zentrale Abiturprüfung, dem 수능 (= Suneung), zugetragen wurde und was er aus eigener Erfahrung dabei erlebt hat, steht in keinem Verhältnis zu den PISA-Rankings Südkoreas. Überspitzt ausgedrückt sind koreanische SchülerInnen und StudentInnen an schlechten Unterricht gewöhnt, und wer in der Klasse oder im Kurs zur Spitzengruppe gehört, hat gelernt, im Unterricht in Ruhe gelassen anstatt gezielt gefördert zu werden. Das bedeutet nicht, dass deutsche muttersprachliche LehrerInnen sich den Gepflogenheiten anpassen müssen. Der Auftrag an professionelle Lehrkräfte lautet Improvisation, denn die beste Vorbereitung besteht darin, auf das Unerwartete vorbereitet zu sein. Und wenn mal was dabei schiefgeht, ist das auch kein Beinbruch: wenigstens hat man es versucht, hatte dabei (hoffentlich) ein wenig Spaß und weiß nun, wie man es nächstes Mal besser macht.

Einen ganz anderen Fall stellen dagegen Leistungsbeurteilungen dar, denn von der Prüfungsgestaltung über die Gewichtung von Beurteilungskriterien bis zur Notenvergabe sind Binnendifferenzen die notwendige Voraussetzung für differenzierte Beurteilungen. Statt Ignorieren und Improvisieren ist hier Organisieren und Evaluieren angesagt. Selbstverständlich ist die finale Punktevergabe, auf die der ganze Unterricht in Schulen und Universitäten am Ende hinausläuft, eine wichtige Aufgabe im Lehreralltag, doch bei der Frage nach dem Umgang mit Binnendifferenzen im Unterricht kommen wir abschließend zum gleichen Urteil: man kann sie im Unterricht getrost ignorieren! Inhaltlich sollten Prüfungen selbstverständlich auf den Unterrichtsstoff bezogen sein, doch der logische Zusammenhang zwischen Unterrichts- und Prüfungserfolg ist eher von folgender Natur:

$E(U) \neq E(P)$

Forum

Henkelmann, Dosirak, Bento & Co
– die Lunchbox als Alltagsgegenstand und sozio-kulturelles Phänomen

Tanja Rudtke

„satt? kochen-essen-reden“ war der Titel einer Ausstellung 2009 in Frankfurt. Der Begleitband dazu (hrsg. v. Helmut Gold, 2009) enthält u. a. einen Beitrag zur Entstehung der Werkskantine (S. 50). Bevor diese ein fester Bestandteil von Fabriken und Firmen wurde, war es üblich, dass den Arbeitern das Essen von Familienangehörigen zur Mittagszeit vorbeigebracht wurde. Manche Unternehmen führten einen Lieferdienst ein, der das Essen von der Wohnung der Fabrikangestellten abholte. Ein historisches Foto von 1912 zeigt einen Wagen, dem zwei Pferde vorgespannt sind, dabei handelt es sich um die „Knöpflespost“ der Firma WMF (Württembergische Metallwarenfabrik), die von 1891 bis 1927 in Betrieb war. Der schrankartige „Speisewagen“ enthält Kisten mit runden Metallbehältern, die aus mehreren aufeinander gestapelten Einzeldosen bestehen, die mit einer Klammer zusammengehalten werden. Mit diesen sogenannten Henkelmännern wurden die Mahlzeiten entweder warm zugestellt oder auch von zu Hause mitgebracht und dann aufgewärmt. Diese Art der Verköstigung wurde später durch den Besuch der Kantine abgelöst.

Zu den Trends, die das unerschöpfliche Nahrungsthema gegenwärtig hervorbringt, gehört auch der Blick zurück auf frühere Zeiten als eine Form der Erlebnisgastronomie. So bietet ein Restaurant in der Ruhrgebietsstadt Essen mit Industriekulturambiente ein mehrgängiges Menü an, einer der Gänge wird aus dem Henkelmann serviert und fällt entsprechend solide bzw. nahrhaft aus: Himmel und Erde – ein Gericht, das aus gebratenen Blutwurstscheiben mit Schmorzwiebeln, Kartoffelpüree und Apfelscheiben besteht.

In Korea kann man ein ähnliches Phänomen beobachten. Viele Koreaner erinnern sich noch an die Metallboxen aus ihrer Kindheit, gefüllt mit Reis, Kimchi und manchmal gebratenem Ei, die von zu Hause mitgebracht wurden und deren Inhalt in der Schule dann erwärmt wurde. In Blogs ist davon die Rede, wenn Dosirak-Restaurants besprochen werden, (um nur zwei von vielen zu nennen: ZenKimchi, Beitrag vom 4.7.2006; SeoulSearching, Beitrag vom 10.3.2013, beide aufgerufen am 30.6.2016) Dabei werden zwei Arten von Dosirak, der koreanischen Lunchbox, beschrieben: eine, bei der ausgewählte Zutaten in einem heißen Metallbehälter durchgeschüttelt und im Anschluss verzehrt werden (z.B. auf Namiseom Island gibt es sie). Die andere ist die verbreitetere, bei der eine Auswahl an Speisen voneinander abgetrennt, in einer Klarsichtbox zum Mitnehmen angeboten werden (z.B. Tongin Market).

Letztere ähnelt damit dem Bento, bei dieser japanischen Form der Lunchbox wird zudem besonders auf das ästhetische Arrangement der Speisen geachtet, das bestimmten Regeln folgt. Die Bento-Philosophie, die Vielfalt in Geschmack und Zubereitungsart und nicht zuletzt die Optik betont, führt dazu, dass das Vorbereiten und Befüllen eines Bento einer Kunst gleichkommt. Ebenfalls aus einem Foodblog ist „Das Bento Lunch Buch“ von Cam Tu Nguyen (Berlin 2015) entstanden, das neben Rezepten persönlich gehaltene Erläuterungen liefert und gemäß dem Gegenstand auch als Publikation einen künstlerischen Anspruch erfüllt, indem es graphisch besonders schön gestaltet ist.

An diesen Beispielen lassen sich mehrere Dinge ablesen, zum einen gibt es trotz aller Unterschiedlichkeit der Kulturen ähnliche Phänomene und Entwicklungen, zum anderen lässt sich am speziellen Beispiel Lunchbox auch die Bedeutungsvielfalt von Essen aufzeigen, gemäß der Aussage Gerhard Neumanns: „Jede Nahrung ist ein Symbol“ (In: Kulturthema Essen: Ansichten und Problemfelder/Alois Wierlacher; Gerhard Neumann; Hans-Jürgen Teuteberg. Berlin 1993. S. 385-444) Der Henkelmann war Symbol für den Alltag des Arbeiters und damit auch eines sozialen Status’; die Lunchbox, die Mütter ihren Kindern (bis heute, wenn auch in veränderter Form) in die Schule mitgeben, sagt etwas über die Beziehung zwischen ihnen aus. Sie ist Ausdruck der Fürsorge, aber auch Mittel einer sozialen Interaktion, wenn Kinder den Inhalt ihrer Lunchbox untereinander vergleichen oder austauschen. Sie ist zudem Teil einer gesellschaftlichen Situation und den damit verbundenen Rollenerwartungen, wenn Mütter sich mit kunstvollen Nachbildungen von Lieblingscomicfiguren aus Lebensmitteln gegenseitig zu übertrumpfen versuchen oder sich den berufstätigen Müttern, die darin keine Zeit investieren können, überlegen fühlen. Für diese „Eat-Art“ gibt es zahlreiche Anleitungen und Zubehör, das sich auch gut vermarkten lässt. Der Inhalt der Brotdose oder Vesperbox verweist ebenso auf den individuellen Ernährungsstil einer Familie.

Der erwähnte Nostalgietrend in den entsprechenden Restaurantangeboten wiederum zeigt das Interesse an der Vergangenheit, manchmal die Sehnsucht nach einer vermeintlich guten alten Zeit, insbesondere der eigenen Kindheit, die in der Erinnerung meist mit bestimmten Speisen verbunden ist.

Die vielen Foodblogs und Kochbücher, die das Thema Lunchbox aufgreifen, stellen die Beschäftigung mit Essen als künstlerisches Gesamtkunstwerk dar, mit professionellen Fotos, Illustrationen und individuellen Geschichten. Nicht zuletzt knüpft das Phänomen Lunchbox heutzutage an die Entwicklung „Bewusster essen“ im Sinne der Slow Food-Bewegung an, was zunächst als Paradox erscheinen mag, aber hier geht es ja gerade darum, statt kurzerhand zu einem Döner, einem Hamburger oder ähnlichem zu greifen, sich unterwegs mit sorgfältig selbstzubereiteten Speisen zu versorgen. Die Bedeutungen ergeben sich also aus dem Behältnis, mit dem Essen transportiert wird, dem Essen selbst und der Situation, in der eine Lunchbox benutzt wird.

Und dieser Alltagsgegenstand ist durchaus filmreif, das demonstriert der indische Regisseur

Ritesh Batra in seinem Langfilmdebüt „Lunchbox“ aus dem Jahr 2013. Die Handlung spielt in Indien, wo Dabbawallas nach einem ausgeklügelten System das von Ehefrauen zubereitete Essen in mehrstöckigen Metallbehältern, Tiffin oder Dabba genannt, an die arbeitenden Ehemänner ausliefern. Durch eine falsch zugestellte Lunchbox eröffnet sich der Dialog zwischen einer einsamen Ehefrau, deren Mann eine Affäre hat und einem einsamen Büroangestelltem kurz vor der Frühpension, der sein Essen im Übrigen mangels Ehefrau von einem darauf spezialisierten Restaurant bezieht. Neben Zettelbotschaften, die bald danach ausgetauscht werden, wird die Kommunikation zwischen den beiden auch durch die Kochkünste der Frau befeuert. Die von ihr aufwändig und mit Hingabe zubereiteten Gerichte sprechen ihre eigene Sprache, der sie mit Gewürzen unterschiedliche Nuancen verleiht. Ein Prozess wird in Gang gesetzt, der die Beteiligten neu über ihre Situation nachdenken lässt und der gleichzeitig die Bedeutung von „kochen, essen und reden“ auf wunderbar sinnliche Weise dem Zuschauer einmal mehr offenbart.

Bericht über eine explorative Studie zum medien- und medieneffektabhängigen Vokabellernen

Hans W. Giessen (Saarbrücken), Frank Kostrzewa (Karlsruhe),
Nicole Bachor (Karlsruhe)

Zusammenfassung (deutsch)

Die digitalen Medien bieten erhebliche Mehrwerte. Beispielsweise erlauben sie multimediale Formen der Aufbereitung, die aufgrund der vielfältigen visuellen und akustischen Reize die Lust am Lernen erhöhen sollen. Vor diesem Hintergrund werden digitale Medien in verschiedenen Kontexten oft und gern eingesetzt. Allerdings hinkt die Forschung der rasanten technischen Entwicklung und den vielen, inzwischen häufig genutzten Einsatzformen deutlich hinterher. So ist noch weitgehend unklar, ob beispielsweise die genannten multimedialen Effekte stets und uneingeschränkt sinnvoll sind. Die moderne Hirnforschung legt beispielsweise Wechselwirkungen nahe, die den Erfolg fördern oder beeinträchtigen können. Die Wechselwirkungen sind relativ komplex und hängen unter anderem vom Lerninhalt beziehungsweise vom jeweiligen spezifischen Medieneinsatz ab. In jedem Fall ist es förderlich, den Hyppocampus zu aktivieren, da dieses Hirnareal am Beginn erfolgreicher Lernprozesse steht. Dagegen beeinträchtigt die Aktivierung der Amygdala solche Prozesse, da sie im Kontext starker emotionaler Anspannung aktiviert wird und zur Hormonausschüttung oder zur Blutdruckerhöhung führt, aber reflektive und kreative Prozesse tendenziell behindert. Die Amygdala wird nun aber auch durch schnelle Bewegungen und vielfältige Reize aktiviert, die evolutionsgeschichtlich möglicherweise Gefahren angedeutet hatten. Vor diesem Hintergrund könnten gerade multimediale Präsentationsformen zu einer schwächeren Lerneffektivität führen. Eine Pilotstudie zum Vokabellernen hatte solche Konsequenzen multimedialer Lernszenarien nahegelegt. Die dort ermittelten Resultats sollten in einer größer angelegten explorativen Studie, die an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe durchgeführt worden ist, überprüft werden. Dazu wurden drei Probandengruppen Vokabellisten einer ihnen unbekannten Sprache (Ungarisch) vorgelegt: Die erste Gruppe bekam die Vokabelliste auf Papier, die zweite sah sie auf dem Computermonitor, aber noch ohne weitere multimediale Anwendungen, und die dritte erhielt sie in animierter Form. In unserem Vortrag sollen die Ergebnisse vorgestellt werden.
Schlüsselwörter: Computer-gestütztes Lernen, Amygdala, Hippocampus, Vokabellernen

1. Einleitung

Die digitalen Medien bieten erhebliche Mehrwerte für Lehrende wie für Lernende. Beispielsweise erlauben sie multimediale Formen der Aufbereitung, die aufgrund der vielfältigen visuellen und akustischen Reize die Lust am Lernen erhöhen sollen. Vor diesem Hintergrund werden digitale Medien in verschiedenen Kontexten oft und gerne eingesetzt.

Allerdings ist noch weitgehend unklar, ob beispielsweise die genannten multimedialen Effekte aus lerndidaktischer Perspektive stets und uneingeschränkt sinnvoll sind. Die moderne Hirnforschung legt beispielsweise Wechselwirkungen nahe, die den Erfolg fördern

oder beeinträchtigen können (Roth 2011). Die Wechselwirkungen sind relativ komplex und hängen unter anderem vom Lerninhalt beziehungsweise vom jeweiligen spezifischen Medieneinsatz ab.

In jedem Fall ist es förderlich, den Hippocampus, die Cortexrinde und die Insula zu aktivieren, da diese Hirnareale für Lernen, Kreativität und Memorisieren verantwortlich sind und am Beginn erfolgreicher Lernprozesse stehen (Seifert 1983, Traub/Miles 1991, Andersen 2006). Dagegen beeinträchtigt die Aktivierung der Amygdala solche Prozesse, da sie im Kontext emotionaler Anspannung aktiviert wird (bei großer Freude, bei Sorgen, Furcht oder Angst) und zur Hormonausschüttung führt. Sie beeinflusst dadurch auch den Blutdruck. Auf diese Weise werden die für Flucht oder Kampf notwendigen physiologischen Voraussetzungen geschaffen, aber gerade deswegen reflektierende und kreative Prozesse tendenziell behindert. Die Amygdala beeinträchtigt dabei die Funktionen des Hippocampus, indem sie die mit dem Hippocampus assoziierten Prozesse überlagert und diese zum Stillstand bringt (Eleftheriou 1972, Aggleton 1992, 2000, 2002, Damasio 2003, Phelps 2006).

Das Ziel der Aktivierung des Hyppocampus würde dafür sprechen, die Möglichkeiten multimedialer Angebote zu nutzen, um eine spielerische, angenehme und mithin erfolgreiche Lernatmosphäre zu gestalten (Giessen 2009). Andererseits wird die Amygdala durch schnelle Bewegungen und vielfältige Reize aktiviert (die evolutionsgeschichtlich möglicherweise Gefahren angedeutet hatten) – und genau dies könnte problematische Auswirkungen haben. Konkret hängt es also, wie angedeutet, vom spezifischen Medieneinsatz ab. Insbesondere ist fraglich, welche Folgen multimediale Effekte im Kontext digitaler Medien insbesondere haben, wenn die multimediale Effekte beispielsweise mit Animationen gekoppelt sind. Gegebenenfalls könnten gerade solche mit Bewegungen und vielfältigen Reizen arbeitende Präsentationsformen zu einer schwächeren Lerneffektivität führen.

Untersuchungen zu dieser Frage gibt es noch wenige. Die Forschungsgeschichte wurde lange von Vermutungen geprägt, die Richard E. Clark 1983 in einem häufig zitierten Aufsatz formuliert und noch 1994 wiederholt hat: „Media will never influence learning" (Clark 1994). Entscheidend sei die didaktische Aufbereitung; über welchen Kanal sie erfolge, sei nicht relevant. Erst Mitte der neunziger Jahre begann die Debatte, ob dies korrekt sei (Kozma 1994, Reeves 1998, McCombs 2000, Nathan / Robinson 2001, etc.). Kozma widersprach ihm noch vorsichtig und vermutete, dass ein Wechselspiel zwischen didaktischer Aufbereitung und medialem Kanal gebe, so dass er als Schlüsselfrage formulierte: „In what ways can we use the capabilities of media to influence learning for particular students, tasks, and situations?" (Kozma 1994.18). In den Jahren dieses Streits wurden immer neue Medien und mithin weitere mediale Aufbereitungen immer verbreiteter. McCombs formulierte dann schon deutlicher, dass die Computertechnologie das Potential habe, „to support diverse needs and capacities within the student population and to allow students greater control over their learning" (McCombs 2000.1). Inzwischen scheint die Auseinandersetzung entschieden. So konnte Workman beispielsweise experimentell zeigen, dass die Art der medialen Vermittlung in der Tat Auswirkungen auf den Lernerfolg hat. Man lernt dieselben Lerninhalte sogar in derselben Aufbereitung anders, wenn sie per Internet vermittelt werden, als wenn man sie auf einer CD-Rom bearbeitet (Workman 2004).

Indirekt wurde natürlich bereits früher bestätigt, dass die Mehrzahl beispielsweise der Sprachdidaktiker die Notwendigkeit sah, Lerninhalte zumindest medienadäquat aufzubereiten (Giessen 2004) - und mithin eine Wechselwirkung zwischen Inhalt und Medium unterstellte. Aus diesem Grund wurden beispielsweise Zeitschriften zum *Computer–Assisted Language Learning* oder *Language Learning and Technology* initiiert; und es gab zunehmend Publikati-

onen, die diesen Aspekt aufgegriffen haben (zum Beispiel Dudeney / Hockly 2007, Sharma / Barrett 2007, Thomas et al. 2012, Beatty 2013).

Aber auch hier standen zunächst die vielfältigen Vorteile (wie der unbegrenzte weltweite Zugang zu authentischen Sprachdokumenten, die Möglichkeit, zeit- und ortunabhängig zu lernen, und Lerninhalte eben multimedial und mithin ansprechend und attraktiv aufzubereiten, um nur die wichtigsten Aspekte zu nennen, die beipielsweise Chun und Plass 2000 zusammengefasst haben) und ihre Erprobung so sehr im Vordergrund, dass die Untersuchungen der Probleme und Nachteile zurückgestellt wurde. Zwar waren Medieneffekte nun akzeptiert, aber sie wurden fast ausschließlich positiv gesehen und untersucht; negative Effekte. Erst ab Beginn des neuen Jahrhunderts öffnete sich die Diskussion auch kritischen Fragen.

In diesem Kontext gab es auch erste Untersuchungen über eine mögliche unterschiedliche Lerneffektivität in Abhängigkeit davon, ob Lerninhalte traditionell ‚über Papier' vermittelt würden oder über einen Bildschirm (Brandl 2002, Stepp-Greany 2002, Wästlund et al. 2005, Ackerman / Lauterman 2012, Mueller / Oppenheimer 2014, Park et al, 2014). Hier dominierten dann die problematischen Effekte. Insbesondere wurde immer wieder festgestellt, dass die aufwändige Erstellung multimedialer Angebote selten in einem angemessenen Kosten-Nutzen-Verhältnis stand. ‚Bestenfalls' fanden sich keine Verbesserungen der Lerneffizienz beim (in den genannten Studien untersuchten) Leseverstehen; Mangen et al. meinten 2013 dann sogar bereits, ihre experimentelle Studie führe zum folgenden Resultat: „The main findings show that students who read texts in print scored significantly better on the reading comprehension test than students who read the texts digitally" (2013. 61).

Ähnliche Resultate ergaben sich in einer eigenen Pilotstudie zum Vokabellernen (Giessen 2011). Die dort ermittelten Resultate sollten in einer größer angelegten explorativen Studie, die an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe durchgeführt worden ist, überprüft werden.

2. Die Untersuchung

Zur Überprüfung dieser Fragestellung wurden drei Experimentgruppen gebildet, von denen die erste mit den zu memorisierenden Vokabeln auf traditionelle Art und Weise konfrontiert wurde (Vokabellisten in Papierform), die zweite in Form einer statischen Vokabelliste am Computer, während die dritte Gruppe die zu memorisierenden Vokabeln am bewegten Computerbildschirm als Flash-Dokument präsentiert bekam. Die präsentierten deutschen und fremdsprachlichen (ungarischen) Vokabeln ersetzten sich dabei gegenseitig in einem Auf- und Abblendprozess.

Da die zu lernenden Vokabeln einer Sprache entstammen sollten, die sich der lateinischen Sprache bedient, den Probanden jedoch mutmaßlich unbekannt sein sollte, fiel die Wahl auf das Ungarische. Die zu lernenden Vokabeln entstammten dem Wortfeld des Tourismus. Innerhalb von 30 Minuten war eine Liste von zehn Vokabeln zu memorisieren. Eine zweite Untersuchung erfolgte am darauffolgenden Tag, eine dritte eine Woche später.

Bezüglich der Anzahl der Experimentteilnehmer wurde entschieden, so viele Teilnehmer wie möglich (möglichst über 100 Probanden) zu erreichen. Bei der Zuordnung der Probanden zu den jeweiligen Gruppen sollte auf eine Homogenität der Gruppen bzw. eine vergleichbare Heterogenität Wert gelegt werden. Vor diesem Hintergrund sollten Faktoren wie Alter, soziodemographische Daten, Studienfach und Geschlecht Einfluss auf die Zuordnung der Probanden zu den jeweiligen Gruppen haben. Die Faktoren Alter und Geschlecht wurden im

Zuge der Untersuchung regelmäßig mit erfasst.

In einer circa 15-minütigen Vorabinformation wurden die Probanden über das Experiment informiert. Das Ziel der Untersuchung bzw. die konkrete Fragestellung der Untersuchung wurden jedoch nicht bekanntgegeben, um negative Einflüsse auf den Untersuchungsverlauf und das Ergebnis zu vermeiden.

In der Durchführung des Experiments war zu beachten, dass alle Probanden aller drei Gruppen dieselbe Zeit für das Memorisieren der Untersuchungsitems erhielten. Diese Zeitdauer lag bei 30 Minuten. Eine erste Überprüfung der Memorisierungsleistung fand direkt nach dem Einsammeln der Vokabellisten bzw. nach dem Ausschalten des Computers statt. Eine zweite Überprüfung erfolgte am nächsten Tag zur selben Zeit und die dritte Untersuchung exakt eine Woche später. Zum Abfragen der memorisierten Vokabeln wurden maximal 15 Minuten kalkuliert. Wichtig war zu beachten, dass die Zeitabstände zwischen Lernen und Abfragen in allen drei Gruppen identisch waren. Als Untersuchungssprache für das Experiment fiel die Wahl auf das Ungarische. Die Itempräsentation in der ursprünglichen Vokabelliste Deutsch/Ungarisch hatte folgendes Bild:

auf Wiedersehen	búcsú
bitte	kérem
Danke	köszönöm
Entschuldigung	bocsánat
Ferien	ünnep
Guten Tag	jó napot kívánok
die Mahlzeit	az étkezés
das Restaurant	az étterem
tschüss	viszlát
die Übernachtung	az éjszaka

Tab. 1: Die präsentierten Vokabellisten (deutsch - ungarisch): Itempräsentation (ursprüngliche Liste):

2.1. Ergebnisse des ersten Untersuchungsdurchgangs: Gruppe: Vokabellernen vom Blatt (Papierform):

kurzfristiges Behalten:	
Anzahl der Probanden:	22
durchschnittliche Behaltensleistung:	9,4 Punkte
höchster Wert:	10 Punkte
niedrigster Wert:	3 Punkte
mittelfristiges Behalten:	
Anzahl der Probanden:	9
durchschnittliche Behaltensleistung:	9,4 Punkte
höchster Wert:	10 Punkte
niedrigster Wert:	7 Punkte
langfristiges Behalten:	
Anzahl der Probanden:	19
durchschnittliche Behaltensleistung:	6,9 Punkte
höchster Wert:	10 Punkte
niedrigster Wert:	4 Punkte
Leistungen in Prozentwerten:	
kurzfristiges Behalten:	94%
mittelfristiges Behalten:	94%
langfristiges Behalten:	64%

Tab. 2: Ergebnisse des ersten Untersuchungsdurchgangs: Gruppe: Vokabellernen vom Blatt (Papierform):

Die Leistungen der Probanden waren beim kurzfristigen und mittelfristigen Behalten gleich hoch (Ø 9,4 Punkte bzw. 94%). Der höchste Wert lag sowohl beim Test zum kurzfristigen als auch beim Test zum mittelfristigen Behalten bei 10 Punkten (volle Punktzahl).

Der niedrigste Wert lag beim Test zum kurzfristigen Behalten bei 3 Punkten, beim Test zum mittelfristigen Behalten bei 7 Punkten.

Einschränkend muss beim Vergleich der Leistungen im Bereich des kurz- bzw. mittelfristigen Behaltens, dass am Test zum mittelfristigen Behalten lediglich 9 Probanden teilnahmen (statt 22 am Test zum kurzfristigen und 19 am Test zum langfristigen Behalten).

Die durchschnittliche Behaltensleistung war beim Test zum langfristigen Behalten am geringsten (Ø 6,9 Punkte bzw. 64%).

Die Minimal- und Maximalwerte waren beim Test zum langfristigen Behalten (Maximum: 10 Punkte, Minimum: 4 Punkte) ähnlich verteilt wie beim Test zum kurzfristigen Behalten (Maximum: 10 Punkte, Minimum: 3 Punkte).

2.2. Ergebnisse des zweiten Untersuchungsdurchgangs: Gruppe: Vokabellernen vom Blatt (Papierform):

kurzfristiges Behalten:	
Anzahl der Probanden:	18
durchschnittliche Behaltensleistung:	7,4 (im 1. Durchgang: 9,4 Punkte)
höchster Wert:	10 Punkte (wie im 1. Durchgang)
niedrigster Wert:	4 Punkte (im 1. Durchgang: 3 Punkte)
mittelfristiges Behalten:	
Anzahl der Probanden:	7
durchschnittliche Behaltensleistung:	8,1 (im 1. Durchgang: 9,4 Punkte)
höchster Wert:	10 Punkte (wie im 1. Durchgang)
niedrigster Wert:	2 Punkte (im 1. Durchgang: 7 Punkte)
langfristiges Behalten:	
Anzahl der Probanden:	10
durchschnittliche Behaltensleistung:	6,9 Punkte
höchster Wert:	10 Punkte
niedrigster Wert:	1 Punkt
Leistungen in Prozentwerten:	
kurzfristiges Behalten:	77,22%
mittelfristiges Behalten:	81,42%
langfristiges Behalten:	69%

Tab 3: Ergebnisse des zweiten Untersuchungsdurchgangs: Gruppe: Vokabellernen vom Blatt (Papierform)

Die Leistungen im Bereich des langfristigen Behaltens waren erneut (wie im 1. Durchgang) am geringsten (Ø 6,9 Punkte bzw. 69%). Die Leistungen im Bereich des mittelfristigen Behaltens lagen (mit Ø 8,1 Punkten bzw. 81,42%) knapp über den Leistungen im Bereich des kurzfristigen Behaltens (Ø 7,4 Punkte bzw. 77,22%).
Die Anzahl der Probanden lag in den Bereichen des mittel- und langfristigen Behaltens (mit 7 bzw. 10) deutlich unter der Zahl der Probanden im Bereich des kurzfristigen Behaltens (18 Probanden). Die von den Probanden erreichten Maximalwerte lagen in allen Behaltensbereichen bei 10 Punkten.
Die Minimalwerte lagen bei 4 Punkten (kurzfristiges Behalten), 2 Punkten (mittelfristiges Behalten) und lediglich einem Punkt für das langfristige Behalten.

2.3. Ergebnisse des ersten Untersuchungsdurchgangs: Gruppe: Vokabellernen am Computer (nicht animiert):

kurzfristiges Behalten:	
Anzahl der Probanden:	28
durchschnittliche Behaltensleistung:	83,57%
höchster Wert:	100%
niedrigster Wert:	30%
mittelfristiges Behalten:	
Anzahl der Probanden:	17
durchschnittliche Behaltensleistung:	86,47%
höchster Wert:	100%
niedrigster Wert:	40%
langfristiges Behalten:	
Anzahl der Probanden:	8
durchschnittliche Behaltensleistung:	80,59%
höchster Wert:	100%
niedrigster Wert:	40%

Tab. 4: Ergebnisse des ersten Untersuchungsdurchgangs: Gruppe: Vokabellernen am Computer (nicht animiert)

Die durchschnittlichen Behaltensleistungen der Probanden waren in allen drei Testgruppen (kurzfristiges Behalten: 83,57%; mittelfristiges Behalten 86,47%; langfristiges Behalten 80,59%) vergleichbar hoch. Gleichwohl war die Behaltensleistung der Probanden auch in dieser Testkonstellation (Computer: nicht animiert) im Bereich des langfristigen Behaltens am geringsten.

In der Beurteilung der Daten muss einschränkend festgestellt werden, dass die Probandenzahl im Test zum mittelfristigen (17 Probanden) und langfristigen Behalten (8 Probanden) deutlich unter der Zahl der Probanden im Test zum kurzfristigen Behalten lag (28 Probanden).

Die von den Probanden erreichten Maximalwerte lagen in allen Behaltensbereichen bei 100% (10 Punkten). Die Minimalwerte lagen bei 30% (3 Punkten (kurzfristiges Behalten)) und 40% (4 Punkten (mittelfristiges und langfristiges Behalten)).

Die Behaltensquote lag in der Gruppe **Vokabellernen am Computer (nicht animiert)** insgesamt (und in den einzelnen Teilleistungsbereichen: kurz-, mittel- langfristig) höher als in der Gruppe **Vokabellernen vom Blatt (Papierform)** des zweiten Durchgangs.

Im Vergleich zur Gruppe **Vokabellernen vom Blatt (Papierform)** des ersten Durchgangs lag die Behaltensleistung der Gruppe **Vokabellernen am Computer (nicht animiert)** lediglich im Bereich des langfristigen Behaltens höher. In den Bereichen des kurz- und mittelfristigen Behaltens lag die Behaltensleistung der Gruppe **Vokabellernen vom Blatt (Papierform)** über der der Gruppe **Vokabellernen am Computer (nicht animiert).**

2.4. Ergebnisse des zweiten Untersuchungsdurchgangs: Gruppe: Vokabellernen am Computer (animiert):

kurzfristiges Behalten:	
Anzahl der Probanden:	33
durchschnittliche Behaltensleistung:	69,39%
höchster Wert:	100%
niedrigster Wert:	20%
mittelfristiges Behalten:	
Anzahl der Probanden:	14
durchschnittliche Behaltensleistung:	47,14%
höchster Wert:	80%
niedrigster Wert:	0%
langfristiges Behalten:	
Anzahl der Probanden:	23
durchschnittliche Behaltensleistung:	47,83%
höchster Wert:	80%
niedrigster Wert:	10%

Tab. 5: Ergebnisse des zweiten Untersuchungsdurchgangs: Gruppe: Vokabellernen am Computer (animiert)

Die Behaltensleistungen der Probanden sind in den Bereichen des kurz-, mittel- und langfristigen Behaltens am niedrigsten im Vergleich zu allen anderen Probandengruppen.

Die Leistungen im Bereich des langfristigen Behaltens sind ausschließlich in dieser Untersuchungskonstellation (**Vokabellernen am Computer (animiert)**) höher (wenn auch nur geringfügig) als im Bereich des mittelfristigen Behaltens.

Die Behaltensleistungen der Probanden sind in der Untersuchungskonstellation (**Vokabellernen am Computer (animiert)**) deutlich geringer als in der Konstellation **Vokabellernen am Computer (nicht animiert).**

3. Fazit

Die Computeranimationen scheinen zu Inhibitionen des Behaltensprozesses zu führen.

Nimmt man die klassische Vokabelliste in Papierform (1. Untersuchungsdurchgang), so war diese im Gesamtkontext des Experiments am erfolgreichsten.

Im zweiten Durchgang war die klassische Vokabelliste in Papierform in den Bereichen des kurz-, mittel- und langfristigen Behaltens dem Vokabellernen am Computer (nicht animiert) leicht unterlegen.

Eine insgesamt deutliche Verschlechterung bzw. Einschränkung der Lerneffizienz durch den Einsatz des Computers kann nicht generell angenommen werden.

Lediglich animierte Computerpräsentationen scheinen zu schlechten Behaltensleistungen in den Bereichen des kurz-, mittel- und langfristigen Behaltens zu führen.

Insgesamt erscheint es im Kontext des Vokabellernens sinnvoll, auf animierte Computerpräsentationen zu verzichten.

Referenzen

Ackerman, Rakefet; Lauterman, Tirza (2012), "Taking Reading Comprehension Exams on Screen or on Paper? A Metacognitive Analysis of Learning Texts Under Time Pressure". In: *Computers in Human Behaviour*, Vol. 28, 1816 - 1828.

Aggleton, John P. (1992), *The Amygdala: Neurobiological Aspects of Emotion, Memory and Mental Dysfunction*. London: Wiley

Aggleton, John P. (2000), *The Amygdala: A Functional Analysis*. Oxford: Oxford University Press

Aggleton, John P.; Young, Andrew W., (2002), "The Enygma of the Amygdala. On Its Contribution to Human Emotion". In: Lane, Richard D.; Nadel, Lynn (Eds.) (2002), *Cognitive Neuroscience of Emotion*. Oxford; New York: Oxford University Press. 12 – 23.

Andersen, Per; Morris, Richard; Amaral, David; Bliss, Tim; O'Keefe, John (Eds.) (2006), *The Hippocampus*. Oxford: Oxford University Press

Beatty Ken (2013), *Teaching & Researching: Computer-Assisted Language Learning.* London: Routledge

Brandl, Klaus (2002), "Integrating Internet-based Reading Materials Into the Foreign Language Curriculum: From Teacher-to Student-centered Approaches". In: *Language Learning & Technology,* Vol. 6, No. 3, 87 – 107.

Chun, Dorothy M.; Plass, Jan L. (2000), "Networked Multimedia Environments for Second Language Acquisition". In: Warschauer Marc; Kern Richard (Eds.) (2000), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. New York: Cambridge University Press

Clark, Richard E. (1983), "Reconsidering Research on Learning from Media". In: *Review of Educational Research, Vol.* 53, No. 4, 445 – 459.

Clark, Richard E., 1994. "Media Will Never Influence Learning". In: *Educational Technology Research and Development*, No. 42, No. 2, 21 - 29

Damasio, Anotonio (2003). *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain*. New York, New York: Harcourt.

Dudeney Gavin, Hockly Nicky (2007), *How to Teach English with Technology*. Harlow: Pearson

Eleftheriou, Basil. E. (Ed.) (1972), *Neurobiology of the Amygdala*. London: Plenum

Giessen, Hans W. (2004), *Medienadäquates Publizieren*. Heidelberg; Berlin: Spektrum Akademischer Verlag / Elsevier

Giessen, Hans W. (Hrsg.), (2009), *Emotionale Intelligenz in der Schule: Unterrichten mit Geschichten*. Weinheim: Beltz.

Giessen, Hans W. (2011), „Medien- und medieneffektabhängiges Vokabellernen". In: *Journal of Linguistics and Language Teaching*, Volume 2, Issue 2, 325 – 336

Kozma, Robert B. (1994), "Will Media Influence Learning? Reframing the Debate". In: *Educational Technology Research and Development,* Vol. 42, No. 2, 7 - 19.

Langner, Michael (2011), „Digitale Medien, E-Learning – und was ‚sagt' unser Gehirn dazu?". In: Tinnefeld, Thomas unter Mitarbeit von Busch-Lauer, Ines-A.; Giessen, Hans Langner, Michael; Schumann, Adelheid (Hrsg.) (2011). *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht. Anforderungen – Ausrichtung - Spezifik*. Saarbrücken: htw, 191 – 201.

Mangen Anne; Walgermo Bente R.; Brønnick, Kolbjørn (2013). "Reading Linear Texts on Paper versus Computer Screen: Effects on Reading Comprehension". In: *International Journal of Educational Research* Vol. 58, 61 – 68.

McCombs, Barbara L., (2000), *Assessing the Role of Educational Technology in the Teaching and Learning Process: A Learner-centered Perspective.* In: The Secretary's Conference on Educational Technology 2000. Washington: USA Dept of Education.

Mueller, Pam A.; Oppenheimer, Daniel M. (2014), "The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking". In: *Psychological Science*, Vol. 25, June 2014, 1 - 10.

Nathan, Mitchell; Robinson, Cecil (2001), "Considerations of Learning and Learning Research: Revisiting the 'Media Effects' Debate". In: *Journal of Interactive Learning Research*, Vol. 12, No. 1, 69 - 88.

Park, Jaehan; Yang, Jaeh-Seok; Hsieh, Yi Chin (2014), "University Level Second Language Readers' Online Reading and Comprehension Strategies". In: *Language Learning & Technology,* Volume 18, Number 3 (October 2014), 148 – 172.

Phelps, Elizabeth A. (2006), "Emotion and Cognition: Insights from Studies of the Human Amygdala". In: *Annual Review of Psychology*, Vol. 57, 27 – 53.

Reeves, Thomas C., (1998), *The Impact of Media and Technology in Schools*. Gütersloh: A Research Report Prepared for the Bertelsmann Foundation

Roth, Gerhard (2011), *Bildung braucht Persönlichkeit: Wie Lernen gelingt.* Stuttgart: Klett-Cotta

Seifert, Wilfred (1983) *Neurobiology of the Hippocampus*. London: Academic Press

Sharma, Pete; Barrett, Barney (2007), *Blended Learning*, London: Macmillan Publishers

Stepp-Greany, Jonita (2002), "Student Perceptions on Language Learning in a Technological Environment: Implications for the New Millennium" In: *Language Learning & Technology*, Vol. 6, Num. 1 (January 2002,), 165-180.

Thomas, Michael; Reinders, Hayo; Warschauer Marc (Eds.) (2012), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning.* London; New York:. Bloomsbury Academic.

Traub, Roger D.; Miles, Richard (1991), *Neuronal Networks of the Hippocampus*. Cambridge: Cambridge University Press

Wästlund, Erik; Reinikka, Henrik; Norlander, Thorsten; Archer, Trevor (2005), "Effects of VDT and Paper Presentation on Consumption and Production of Information: Psychological and Physiological Factors". In: *Computers in Human Behaviour,* Vol. 21, 377 – 394.

Workman, Michael (2004), "Performance in Computer-based and Computer-aided Education: Do Cognitive Styles Make a Difference?" In: *Journal of Computers in Human Behavior,* Vol. 20, 517 – 534.

Der große Preis
– ein Fernseh-Quiz im Deutschunterricht

Rudolf Weinmann

Die Älteren unter uns erinnern sich wahrscheinlich noch an das populäre Fernseh-Quiz „Der große Preis“ mit Wim Thoelke und Wum, dem sprechenden (Comic-)Hund. Es wurde von 1974 bis 1992 im ZDF ausgestrahlt und gehörte neben anderen Dauerbrennern wie Rudi Carrell oder – auch damals schon – dem „Tatort” zum Standardprogramm des Familienabends. Die Sendung lief in drei Runden ab: Während zu Beginn und am Ende die drei Kandidaten Fragen zu ihren jeweiligen Spezialgebieten beantworten mussten, wurde dazwischen ihr Allgemeinwissen überprüft. Dazu erschienen auf einer Multivisionswand nebeneinander verschiedene Themenbereiche; darunter waren jeweils Felder mit den Zahlen 20, 40, 60, 80 und 100 angeordnet. Nannte nun einer der Kandidaten ein Thema, kombiniert mit einer der Zahlen, so erschien eine Frage. Bei richtiger Beantwortung erhielt er oder sie den entsprechenden Betrag gutgeschrieben, anderenfalls wurde die Frage an die übrigen Kandidaten weitergegeben. Hinter einigen Feldern verbargen sich „Joker“: Hier bekamen die Kandidaten einen gewissen Betrag geschenkt. Bei der sog. Risiko-Frage musste ein Teil des bisher erworbenen Kapitals gesetzt werden. In meinem Unterricht ist es seit mehreren Jahren Tradition, dass ich in den fortgeschritteneren Kursen (Niveau etwa ab Ende A1) einmal im Semester einen „großen Preis” durchführe, meist nach den Zwischenprüfungen, als “Belohnung” und zur Entspannung. Dabei nehme ich mir die zweite Runde des beschriebenen Fernseh-Quiz zum Vorbild, mit einigen notwendigen Anpassungen an meine Unterrichtssituation. So treten in meinen Kursen Kleingruppen (idealerweise drei bis vier Teilnehmer) gegeneinander an. Dabei achte ich darauf, dass die Sprachgewandteren unter ihnen auf die einzelnen Gruppen verteilt werden. Die Smartphones bleiben natürlich abgeschaltet. An die Tafel schreibe ich eine Tabelle mit fünf Themenbereichen in der oberen Leiste – die linke Spalte enthält von oben nach unten die Punktzahlen 10 bis 50 – insgesamt gibt es also 25 Fragefelder. Dabei bemühe ich mich, die Fragen nach ihrer Schwierigkeit entsprechend der Punktzahl zu staffeln. Wie im Original-Quiz nennt die jeweilige Gruppe ein Thema, kombiniert mit einer Punktzahl (z. B. „Auto 20“). Daraufhin lese ich die Frage vor und erkläre sie bei Bedarf. Bei einer korrekten Antwort notiere ich den Punktgewinn an der Tafel, ansonsten erhalten die anderen Gruppen ihre Chance. Die Mitglieder können die Frage beraten, müssen aber nach spätestens einer Minute eine Antwort nennen (die Zeit kontrolliere ich mit der Stoppuhr). Dabei gilt die erste von einem der Gruppenmitglieder geäußerte Antwort; schnell „herausgerutschte” falsche Statements führen unweigerlich zum Punktverlust und lösen Heiterkeit bei den übrigen Teilnehmern aus. Die Gruppe mit der richtigen Antwort darf die nächste Frage stellen; wird keine richtige Lösung genannt, kommt das Team an die Reihe, dessen letzte Frage am längsten zurückliegt. Auch bei mir gibt es Joker und Risiko-Fragen; bei Letzteren wird die „gesetzte“ Punktzahl im Fall einer korrekten Antwort verdoppelt. Außerdem stelle ich noch „Schätz-Fragen”: Dabei sollen alle Gruppen eine Zahl nennen – der Vorschlag, der am nächsten bei der richtigen Lösung liegt, bringt den Punktgewinn mit sich. So reichten die Annahmen bezüglich der Anzahl der Flüchtlinge, die Deutschland 2015 aufgenommen hat, von 200.000 bis zu über 3 Millionen – eine gute Gelegenheit, nicht nur die Sache richtigzustellen, sondern auch kurz auf den Hintergrund der aktuellen Flüchtlingsbewegung einzugehen. Zur Veranschaulichung diverser Fragen eignet sich natürlich hervorragend der Beamer, der neben der Tafel die Funktion der Multivisionswand im Original-Quiz übernimmt. Bei einem gesuchten

Nahrungsmittel stellte ich die drei wesentlichen Stufen seiner Produktion: Welken, Rollen und Trocknen, jeweils anhand von Bildern der entsprechenden Geräte dar. Die Antwort, die auch richtig benannt wurde, lautete „Tee“. Abgesehen von der Auflockerung und der Motivationssteigerung lassen sich durch das Quiz unterschiedliche sprachliche und landeskundliche Kenntnisse vermitteln bzw. wiederholen. So kommen bei mir immer wieder gängige Unterrichtsthemen vor, z. B. der Klassiker „Essen/Trinken”: Hier fragte ich etwa nach dem Unterschied zwischen einem Punsch und einer Bowle, oder was man als „deutsches Kimchi“ bezeichnen könnte. Zum Thema „Berufe“ suchte ich nach einem Synonym für „Raumpflegerin“. Bei schwierigeren Fragen gebe ich oft fünf verschiedene Antwortmöglichkeiten vor; so stellte ich als „Symbol des Bäckerhandwerks“ neben der Brezel (d. i. die korrekte Antwort) auch noch „Torte“, „Brot“, „Brötchen” und „Mehlfass” zur Auswahl. Das Multiple-Choice-Verfahren hat den Vorteil, dass die Lösung auch erraten werden kann, und ein Lerneffekt ist dabei auf jeden Fall gegeben. Neben den landeskundlichen lassen sich in diesem Quiz-Format ebenso sprachliche Themen behandeln. So wollte ich bei „Denglisch“ wissen, wieso das Handy seinen Namen trägt oder wie man „Software” auf Deutsch wiedergeben kann. Von fünf englischen Wörtern, die ich nannte, sollte schließlich dasjenige ausgewählt werden, das nicht zugleich im Deutschen verwendet wird (in diesem Fall war es „graveyard” – offensichtlich eine schwierige Aufgabe für die Teilnehmer). Nach dem Prinzip der bekannten Quizsendung „Jeopardy!“ gab ich zum Thema „Fragen“ die Antworten vor, z. B. einen beliebigen Namen oder „Nein, aus Mogadischu.“ oder auch „Nach München sind es noch 225 Kilometer.” Gar nicht so einfach, dazu eine passende – und überdies korrekt formulierte – Frage zu stellen! Den größeren Teil der Aufgaben beziehe ich allerdings auf allgemeinere Themen, die gelegentlich einmal im Unterricht angesprochen werden, aber auf jeden Fall zum Weltwissen zählen. So habe ich unter „Deutsche Volkslieder“ gefragt, was „Am Brunnen vor dem Tore“ steht oder welches Lied mit der Zeile „Ich weiß nicht, was soll es bedeuten” anfängt. In einer Multiple-Choice-Frage sollte das eine Lied im Walzertakt ausgewählt werden (der gesuchte Titel war „O du lieber Augustin“. Mit den Volksliedern waren die TN bereits in einem früheren Kurs „Deutsch lernen mit Liedern” konfrontiert worden). Als weitere Themenbereiche wären zu nennen: „Europa” (In welchem Land befindet sich seine geografische Mitte?), „Geld“ (Der größte Euro-Schein?), „Gebäude” (Wie nennt man den Raum unter dem Hausdach?) oder auch „Daten“ (Welcher von den fünf genannten Personen lebte NICHT im Jahr 1800? – Nur George Washington erfüllte dieses Kriterium.) Daneben gibt bzw. gab es noch einige Themenbereiche, deren Sinn sich nicht auf den ersten Blick erschließt; der damit verbundene Überraschungseffekt erhöht das Spannungsmoment: Unter „Hohl“ stellte ich beispielsweise mehrere Objekte zur Auswahl, unter denen das eben nicht hohle zu bestimmen war (die Praline). An Spezialisten richtete sich die weitere Frage, warum sich die „Magdeburger Halbkugeln“ nicht trennen ließen; zur Veranschaulichung zeigte ich ein Bild dieses Instruments. Ein Teilnehmer wusste tatsächlich die Antwort – in diesem Fall akzeptierte ich ausnahmsweise, dass sie nicht auf Deutsch erfolgte. Bei „Buchstabe T“ wollte ich ein deutsches Wort wissen, das mit ebendiesem anfängt und aufhört, oder auch, wie „die Frau des Bruders der Mutter“ heißt (sehr kniffelig, obwohl doch im Deutschen weit weniger Verwandtschaftsbezeichnungen existieren als im Koreanischen!). Und dann präsentierte ich einmal die „Wundertüte”: In einen Plastikbeutel hatte ich verschiedene Haushaltsgegenstände gepackt und bei jeder Frage zog ich das entsprechende Objekt heraus, z. B. ein Teekännchen samt Deckel, Sieb und Unterteller: „Wo ist hier die Tülle?“ – da konnte allerdings nur Raten weiterhelfen. Aus meiner Sicht ist der „große Preis“ eine angenehme, spielerische Ergänzung v. A. des landeskundlichen Unterrichts; die gespannte Erwartung in den Gesichtern der Teilnehmer, die sich einstellt, wenn ich das Quiz ankündige, bestätigt mir meine Einschätzung.

Die Banalität der Superhelden
Wozu braucht die globale Gesellschaft „Freaks in Clownkostümen“[10]?

Thomas Kuklinski-Rhee

Wir befinden uns gerade mitten in einer Zeit des Umbruchs, die Kinos werden mit Filmen über Superhelden überschwemmt. So schmeißen in diesem Jahr (2016) drei große Hollywood-Studios sechs geplante Mega-Blockbuster auf die große Leinwand, je zweimal 20th Century Fox (*Deadpool* und *X-Men: Apocalypse*), Warner Bros. (*Batman v Superman* und *Suicide Squad*) sowie die zum Disney-Konzern gehörenden Marvel Studios (*Captain America: Civil War* und *Doctor Strange*). Zusammen haben die Filme bis Mitte des Jahres (Ende Juni) weltweit bereits über 3 Milliarden US-Dollar eingespielt, so viel wie Superheldenfilme bisher allenfalls im ganzen Jahr (vgl. hierzu und im Folgenden [1]). Allein die Marvel-Ideenschmiede hat mit Filmen für ihr sogenanntes „Marvel Cinematic Universe“ (MCU), also nur die Geschichten um die „Avengers“ (inklusive *Guardians of the Galaxy*) ohne die bisherigen *Spider Man*-Filme von Sony, die „Fantastic Four“ oder das komplett eigenständige *X-Men*-Universum (jeweils von 20th Century Fox), mehr Streifen im Portfolio als jede andere Kinofilm-Reihe (außer, noch, *James Bond*) und hat andere Blockbuster-Reihen wie *Star Wars*, *Harry Potter* oder die Tolkien-Verfilmungen mit weltweiten Einnahmen von weit über 10 Milliarden Dollar weit hinter sich gelassen. Zusammen mit den Figuren des sogenannten „DC Extended Unvierse“ (DCEU) wie dem *Suicide Squad* oder der kommenden *Justice League* um „Batman“ und „Superman“ beherrschen Superhelden die Kinoleinwände und längst auch die Berichte darüber. Spätestens, seitdem der Download gigabytegroßer Datenpakete für Privatnutzer keine technische oder finanzielle Herausforderung mehr darstellt und soziale Netzwerke die schnelle multimediale Kommunikation global so leicht machen, stellen Kinofilme die Speerspitze der weltweiten Mainstreamkultur dar, und in diesem Mainstream sind die Superhelden inzwischen die absoluten Superstars. Dabei gibt es doch, wenn man mal ehrlich ist, kaum eine albernere Vorstellung als mit Steroiden aufgeblasene Angeber in bunten Trainingsanzügen, die die Unterhose außen tragen und auf erwachsen machen. Wie konnte es nur so weit kommen? Steht das Abendland wieder einmal am Abgrund? Warum sind Superheldenfilme weltweit so beliebt?[11]

Die Macher der Superheldenfilme über ihren Erfolg

Der gegenwärtige Boom von Superheldenfilmen ist keine Selbstverständlichkeit, wie die zahlreichen kommerziellen wie filmqualitativen Klogriffe in diesem Genre, insbesondere *Superman IV* (1987), *Batman & Robin* (1997), *Catwoman* (2004), *Green Lantern* (2011) und *Fantastic Four* (2015), zeigen. Der Erfolg bei Kritikern und Publikum ist das Ergebnis harter,

[10] So „Bruce Wayne“ zu „Clark Kent“ auf der Wohltätigkeitsveranstaltung von „Alexander Luthor“ in *Batman v Superman* (2016).

[11] Abweichend von der verbreiteten amerikanischen Bezeichnung *comic book movies* sind Untersuchungsgegenstand dieses Essays in erster Linie Kinofilme mit Superhelden und Superschurken. Diese basieren zwar meist auf Comicvorlagen, müssen es aber nicht unbedingt; andererseits handelt nicht jede Comic-Verfilmung von Superhelden. Und schließlich lässt sich weder der gegenwärtige Erfolg noch der gelegentliche Misserfolg von Superheldenfilmen durch teilweise Jahrzehnte ältere Comicvorlagen erklären. Die durchaus interessante Geschichte der amerikanischen Comic-Literatur kann hier daher nur punktuell und nur zur Illustration herangezogen werden.

professioneller Arbeit. Für Christopher Markus und Stephen McFeely, Drehbuchautoren von *Captain America: The Winter Soldier* (2014) und *Civil War* (2016) sowie von den geplanten zweiteiligen *Avengers: Infinity War* (2018 und 2019), ist ein elementarer Faktor moderne digitale Tricktechnik wie CGI und Motion Capturing [2]. So waren revolutionär professionelle Filmtricks im Jahr 1978 sicherlich mindestens teilweise für den überwältigenden Erfolg von *Superman* mit Christopher Reeve („A man can fly!“) verantwortlich. Der Film schöpfte aus dem Arsenal der beim kurz zuvor abgedrehten *Star Wars* entwickelten Tricktechniken und raffinierte Blue Screen zum festen Standardverfahren der kommenden Jahrzehnte. Die miserable Qualität eben jener Tricktechniken beim spektakulären Misserfolg von *Superman IV* von 1987 springt geradezu schmerzhaft ins Auge. Andererseits kamen der Blockbuster zwei Jahre später, Tim Burtons *Batman* mit Michael Keaton, sowie sein Nachfolger 1992 fast gänzlich ohne moderne Filmtricks aus, obwohl selbst CGI-Techniken in Filmen wie *The Abyss* (1990) und *Terminator 2* (1991) bereits für perfekte Illusionen sorgten. Dieser Tradition blieb Christopher Nolan bei seiner sogenannten *Dark Knight*-Trilogie (2005, 2008, 2012) gewissermaßen treu, auch er verzichtete zugunsten von real arrangierten, Aufsehen erregenden Stunts und Crashs (selbst mit Flugzeugen) weitgehend auf ausgedehnte Ausflüge in CGI-Fantasiewelten. Doch ganz ohne kam auch er nicht aus, und mittlerweile ist der Einsatz digitaler Tricktechniken bei nahezu jedem Film, der für den globalen Markt produziert wird, üblich. Ein Übermaß am Einsatz digitaler Filmwelten allein ist aber nicht hinreichend für den Erfolg, wie kommerziell katastrophale CGI-Orgien wie *Green Lantern* zeigen. Filmtricks sind kein Selbstzweck, aber hilfreiche Werkzeuge.

Der Regisseur des überraschenden Filmhits *Guardians of the Galaxy* von 2015, James Gunn, verriet, dass es ihm vor allem darauf ankomme, glaubwürdige Figuren und Gefühle rüberzubringen [3]. Erst dann zünde ein Actionfeuerwerk auch beim Zuschauer. So kann man den dramatischen *Civil War* zwischen Team Captain America und Team Iron Man erst dann richtig genießen, wenn man die Hintergründe und inneren und äußeren Konflikte der Protagonisten und ihrer KollegInnen kennt. Was dabei herauskommt, wenn man das komplett ignoriert, sieht man besonders beim Kritiker wie Zuschauer enttäuschenden *Superman III* von 1983, wo man dem eigentlich als Komiker bekannten, aber als Supergegner angeheuerten Richard Pryor in jeder Szene die entsetzliche Erkenntnis im Gesicht ansieht, definitiv im falschen Film gelandet zu sein und sich die Nominierung zur Goldenen Himbeere redlich verdient zu haben. Oder an dem zur Totgeburt geratenen Wiederbelebungsversuch der *Fantastic Four* von 2015 (Goldene Himbeere 2016), dem das Kunststück gelingt, auf dem Hintergrund einer ausgiebig erzählten Entstehungsgeschichte der Freundschaft zwischen den superungleichen Reed Richards/ „Mr. Fantastic“ und Ben Grimm/ „The Thing“ die zehn Jahre ältere gleichnamige erste, damals nur als mittelmäßig empfundene Verfilmung mit Stars wie Jessica Alba und dem sehr jungen Chris Evans, heute bekannt als „Captain America“, im Rückblick als vergleichsweise richtig gut aussehen zu lassen. Gerade an diesen Misserfolgen kann man erkennen, dass die besseren Superheldenfilme auch großes, nachempfindbares Gefühlskino sind. Echte Superhelden dürfen zu Tränen rühren und ruhig selbst auch mal weinen.

Der spirituelle Godfather des Marvel-Universums, Stan Lee, hebt neben den interessanten Figuren die Situationen hervor, in denen sie sich befinden [3]. Diese müssen nachvollziehbar und spannend genug sein, sodass man wissen möchte, wie es weitergeht. Für den Darsteller des „Captain America“, Chris Evans, ist die Kunst, derartige Geschichten zu erzählen, schlicht eine Art von Magie [3]. Dessen zweiter Stand-Alone-Film über den *Winter Soldier* (2014) hebt die Spannung und Dramaturgie der Erzählung wie kein anderer Superheldenfilm hervor und erinnert oft mehr an Agententhriller aus den 1970er Jahren als an das Muskel-Spandex-Genre (tatsächlich war *Die drei Tage des Condor* von 1975 ein wichtiger Impulsgeber für die Filmemacher gewesen; so stellte der betagte Robert Redford 2014 auf beeindruckende Weise eine ähnliche bösewichtige Figur dar, die er 1975 als Protagonist im besten Alter selbst noch vehement bekämpft hatte). Am anderen Ende der Fahnenstange befindet

sich, wieder einmal, *Green Lantern*, dessen spannungsarmes Drehbuch in einem irrelevanten CGI-Brei zerlief.
Ausgefeilteste Filmtechnik, große Gefühle, mehrschichtige Charaktere und glaubhafte Situationen – das sind die klassischen Erfolgsfaktoren für beinah jeden großen Kinofilm, von *Vom Winde verweht* bis zum *Revenant*, von *Metropolis* bis *Good Bye Lenin*. Eine Portion Action dazu und eine Prise Humor, wenn gut gemacht, sind auch nie verkehrt. Warum aber befinden sich unter den größten US-globalen Kinohits unserer Zeit – zugleich praktisch die größten, die es jemals gab – und denen, die in den nächsten Jahren auf uns zukommen werden, immer mehr SUPERhelden als ProtagonistInnen [1]?

Von Helden zu Superhelden
Es war ein langer Weg bis dahin, in den letzten hundert Jahren ist in Hollywood visiokulturell sehr viel passiert. Bis in die 1930er Jahre ließ man sich noch ziemlich unbekümmert von visuell inszenierter Komik, dem Slapstick, unterhalten, bis man ab den 40er Jahren lieber John Waynes patriotische Helden anfeuerte. In den 50er Jahren katapultierten irrsinnig teure und aufwendige Megaproduktionen wie *Quo Vadis?* (1951), *Die Zehn Gebote* (1956) oder *Ben Hur* (1959) Hollywood an die Spitze der globalen Mainstreamkultur, Hitchcocks Thriller- und Horrorszenarien aus der Zeit zählen längst zur ernsthaften Hochkultur. In den 60er Jahren wurden James Bonds böse Gegner allmählich immer böser; so tritt Bonds Erzgegner Ernst Stavro Blofeld erst im fünften Streifen *Man lebt nur zweimal* von 1967 erstmals offen auf und droht erstmals mit der Zerstörung der Welt (durch einen von ihm provozierten Nuklearkrieg zwischen den Supermächten). In den 70ern labte man sich an den visuellen Inszenierungen ganzer amerikanische Städte zerstörender Katastrophen (ließ es aber durch das garantierte Happy End nicht eskalieren) und/oder zitterte mit rebellischen Outlaws, die angesichts dysfunktionaler gesellschaftlicher Umstände auf eigene Faust für Recht und Ordnung sorgen mussten. In den 80er Jahren waren Recht und Ordnung wieder in der Hand der Mächtigen, prototypisch verkörpert durch Muskelberge, die ihre Gegner reihenweise niedermähten. Die 90er Jahre läuteten das Zeitalter der visuellen Allmacht durch Digitalisierung der Filmtechniken ein und bereicherten Hollywood durch den Import ostasiatischer Actionnarrative (v.a. durch Jackie Chan, John Woo und Filme wie *The Matrix* von 1999 *Tiger and Dragon* von 2000); und im neuen Jahrtausend machten *Harry Potter* und *Der Herr der Ringe* Fantasy (nach Science-Fiction in den 60er/ 70er Jahren, etwa durch Kubricks *2001: Odyssee im Weltraum* von 1968) endlich salonfähig.
Erst jetzt gelang nach den Debakeln mit den peinlich lächerlichen *Superman*-Fortsetzungen der 1980er sowie den neongrellen, aufgesetzt-albernen *Batman*-Fortsetzungen der späten 1990er Jahre mit *Spider-Man* von 2002 (und in einem geringeren Maß mit dem zweiten Film der *X-Men*-Reihe von 2003, im Gegensatz zum ersten Film *X-Men* von 2000) ein echter moderner Blockbuster mit weltweiten Einnahmen von über 800 Millionen Dollar (knapp doppelt so viel wie der globale Filmhit *Batman* von 1989), ein zuvor unvorstellbares Niveau, das auch bei den Fortsetzungen zunächst fast wieder erreicht (2004) und dann sogar übertroffen (2007) wurde [4]. Im anschließenden Jahr 2008 wurde mit dem beachtlich erfolgreichen ersten *Iron Man*-Film die Reihe des sogenannten „Marvel Cinematic Universe“ (MCU) eingeläutet, in der bis Mitte 2016 dreizehn Filme erschienen sind, für die konkrete Planungen bis mindestens 2019 vorliegen und die derzeit die erfolgreichste Filmreihe auf unserem Planeten ist [1]. Im selben Jahr 2008 erschien der zweite Teil von Christopher Nolans sogenannter *Dark Knight*-Trilogie, der erste Superheldenfilm, der die Eine-Milliarde-Dollar-Marke knackte (wie auch der dritte Teil 2012). Was erst nur *Batman* 1989 vergönnt war, wurde nun zum Standard: Seit 2002 erschien fast jedes Jahr mindestens ein Superheldenfilm mit weltweiten Einnahmen von über 400 Millionen Dollar (2005 und 2009: knapp drunter), seit 2012 fast jedes Jahr mindestens ein Superheldenfilm mit über eine Milliarde Dollar (außer 2014, da aber gab es vier Streifen mit jeweils über 700 Millionen; zu Einzelheiten siehe [4]).

In dieser Entwicklungsreihe lässt sich erkennen, dass die erfolgreichen Superheldenfilme fast alle vorhergehenden Genres gewissermaßen einverleibt und erfolgreich beerbt haben: SF- und Fantasy-Thematik, digitale Filmtricks und asiatische Kampfkunst, muskelbepackte Helden, rebellische Outlaws und zerstörte amerikanische Städte, böse Erzfeinde, ernsthafte Mainstreamkultur, (amerikanischer) Patriotismus und nicht zuletzt auch unbekümmerter Humor – bewusst ironisch-humorvoll inszenierte Streifen wie *Guardians of the Galaxy* (2014), *Ant-Man* (2015) und *Deadpool* (2016) oder die brillant witzigen Superhelden-Familienfilme *The Incredibles* (2004), *Monsters vs. Aliens* (2009), *Megamind* (2010) und *Big Hero 6* (2014) stellen Möchtegern-Parodien wie *Superhero Movie* (2008; fremdschämendes Flatulenzhumorniveau) oder Komödien wie *Super – Shut up, Crime!* (2010), die mehr mit erschreckend exzessiven Gewaltdarstellungen als mit Humor in Erinnerung bleibt, inzwischen bei weitem in den Schatten. Einzig die Freunde schmachtvoller Liebesschnulzen dürften bei Gelegenheitsromantikern wie „Clark Kent“, „Peter Parker“, „Wolverine“ oder „Deadpool“ noch nicht voll auf ihre Kosten gekommen sein, noch weniger die Fans prachtvoll inszenierter Musicals trotz der Tanzeinlagen in Tim Burtons *Batman*-Filmen, in *Spider-Man 3* und in *Guardians of the Galaxy* oder der Musikvideoclip-Kampfszenen in *Catwoman* von 2004. Am deutlichsten ist freilich die Verwandtschaft zu klassischen Heldenfilmen. So sehen auch die *Captain-America*-Drehbuchschreiber Christopher Markus und Stephen McFeely Superheldenfilme als die neuen Western [2], für McFeely ist der „Captain America“-Darsteller Chris Evans mit seiner Geradlinigkeit und Aufrichtigkeit der neue Gary Cooper [5] und Christopher Nolans *Batman*-Figur stellt den „Dirty Harry“ des neuen Genres dar [2]. Entsprechend sind auch immer wieder Stimmen zu hören, die das Ende der Superhelden-Erfolgsserie voraussagen. Steven Spielberg etwa prophezeite 2013, dass Superheldenfilme „den Weg des Westerns“ gehen, also in der Versenkung verschwinden (und irgendwann vielleicht wieder auftauchen) werden, und wiederholte dies zwei Jahre später [6]. Auch der Produzent von *X-Men Origins: Wolverine*, Ralph Winter, fragte sich bereits 2009, wie lange das mit dem Filmgenre wohl noch gut ginge, gab sich aber gleich selbst die Antwort: „Die Leute wollen immer eine gute Heldengeschichte sehen“ [3].

Superhelden als Götter?

Der Sinn und Zweck eines Helden besteht darin, ein Vorbild in der Überwindung scheinbar unüberwindlicher Schwierigkeiten zu sein. Das Konzept ist mindestens so alt wie die menschliche Schriftkultur, heute noch kennen wir antike Helden wie Gilgamesch und Enkidu, Herakles und Achilles. Die großen Helden der Antike waren die Superstars ihrer Zeit, ihr Status war mindestens der eines Halbgottes. Auch die heutigen Superhelden sind mit der Göttlichkeit vernetzwerkt. „Thor“ und „Wonder Woman“ sind offensichtlich so etwas wie Götter (zumindest auf unserem Planeten), in den Zack Snyder-Streifen von *Watchmen* bis *Batman v Superman* wird die Göttlichkeit supermächtiger Übermenschen (jetzt „Metamenschen“ genannt) immer wieder als Problemfeld thematisiert, und der beliebteste Comic-Superheld der 1940er Jahre, „Captain Marvel“ (pikanterweise nicht von Marvel, sondern von DC Comics, der als „Shazam“ 2019 seinen eigenen Stand-Alone-Film im „DC Extended Universe“ (DCEU) bekommen soll), erweckt seine Superkräfte durch lautes Ausrufen von „Shazam!“, eine Anspielung auf „die Weisheit Salomos, die Stärke Herakles‘, die Ausdauer Atlas‘, die Macht Zeus‘, der Mut Achilles‘ und die Schnelligkeit Merkurs“ [7]. Und in einer der im Internet beliebtesten Szenen aus *Avengers* (2012) verdrischt der ungeheure „Hulk“ „Thors“ Halbbruder „Loki“ nach allen Regeln der Kunst und verspottet ihn anschließend als „puny god!“, womit er sich gleichsam zum Herrn über die Göttlichkeit erhebt.

An diesem Punkt setzt ein verbreitetes Erklärungsmuster für die gegenwärtige Superpopularität von Superhelden an: Der schwindende Glaube an divine Mächte erzeuge bei den Menschen eine Art spirituelles Vakuum, das durch den Glauben an fantastische Ersatzgötter kompensiert werden müsse. Dies mag für Kenner der Superheldencomics zu offensichtlich lächer-

lich erscheinen, weiß doch jedes Kind, dass „Superman“ und die „Avengers“ genauso wirklich sind wie „Mickey Maus“ und „Pokémon“. Doch längst nicht alle Kinogänger sind Comicexperten, und in den Verfilmungen der letzten Jahre, die sich an den Comicvorlagen orientieren, aber auch eigene Wege des filmischen Ausdrucks einschlagen, wird der Topos „Superheld = Gott“ immer stärker in den Blickpunkt gerückt.
Eine der ersten zarten Andeutungen in diese Richtung machte der *X-Men*-Regisseur Bryan Singer in *Superman Returns* von 2006, seinem bisher einmaligen Ausflug zu DC Comics. In einer Szene erklärt Kevin Spacey alias Oberschurke „Lex Luthor“ seinen Unterschurken, dass Götter selbstgefällige Typen seien, die in kleinen roten Umhängen herumflögen und ihre Kräfte nicht mit der Menschheit teilten (anders als er selbst, der dafür aber auch eine anständige Bezahlung erwartet). So erweist sich der prototypische Superheld in den gefälligen Action-Szenen in der ansonsten vergleichsweise heilen Schönwetterwelt dieses an *Superman II* von 1980 anknüpfenden Nostalgiestreifens, in dem ein Zeitungsartikel mit dem Titel „Warum die Welt Superman nicht braucht“ mit dem Pulitzerpreis ausgezeichnet wird, als allzeit souveräner Muster-Schwiegersohn, der selbst die theatralische Tollpatschigkeit der Kunstfigur „Clark Kent“, Christopher Reeves unerreichtes Markenzeichen, gewohnt perfekt zu simulieren in der Lage ist. Wie zwanzig Jahre zuvor steht „Superman“ für „Gerechtigkeit, Freiheit und dem amerikanischen Weg“ ein und findet immer einen Ausweg aus jedem moralischen Dilemma, wie es sich für einen echten Über-Mann auch gehört. Singer toppt diese klassische Donner-Reeve-Interpretation, indem sein „Superman“ bei der Rettung der (amerikanischen) Menschheit zur Selbstaufopferung in Jesus-Pose mit anschließender Wiedererweckung greift, eine Theatralik, die allerdings unter dem Eindruck des abschließenden Happy Ends wieder weitgehend verloren geht.
Drei Jahre später stellte der für sein visuell bombastisches Brachialwerk *300* (2007) bekannte Regisseur Zack Snyder diesen Topos ins Zentrum seiner auf einer höchst gelobten Comicvorlage basierenden Superheldenparabel *Watchmen* von 2009 (die von den Massen allerdings weitgehend ignoriert wurde). Dort stellt die Figur „Dr. Manhattan“ eine äußerst machtvolle Superheldengestalt dar, die zwar souverän über den Naturgesetzen steht, wie im Alten Testament aber nicht über den eigenen Bedürfnissen und sich für die Konsequenzen ihrer Handlungen (und für menschlich-moralische Belange insgesamt) immer unempfänglicher zeigt. Auch in seiner von Christopher Nolans *Dark Knight*-Trilogie beeinflussten Neuinterpretation von „Superman“ macht Snyder diesen Topos gleichsam zum Zentralthema, indem er den außerirdischen Kryptonier statt als Gute-Laune-Oberpfandfinder à la Christopher Reeve (im YouTube-Video „Honest Trailers – Superman (1978)“ passend als „Fun Man of Steel“ bezeichnet) als an seiner Rolle zweifelnden, gottgleichen Erlöser inszeniert, der im Kampf für das auserwählte Volk der Menschheit gegen das Böse in *Man of Steel* (2013) erst seine moralische Integrität und in *Batman v Superman* (2016) dann sein eigenes Leben opfert, um am Ende, jetzt als den Film abschließender Happy-End-Gipfel inszeniert, erwartungsgemäß wieder aufzuerstehen. Auch Snyders „Superman“ beherrscht in dramatischen Szenen die Jesus-Pose und lässt sich (in *Man of Steel*) sogar von einem katholischen Priester in Sachen Erlöserrolle beraten, und in *Batman v Superman* diskutieren „echte“ Journalisten, Wissenschaftler und Intellektuelle wie Vikram Gandhi und Neil deGrasse Tyson (von sich selbst dargestellt) direkt über die Erlöserrolle des Überirdischen. Dessen potenziell gefährliche gottgleiche Superpotenz stellt letztlich auch den Grund dar, warum sich der jüngste Sprössling der altbekannten Oberschurkendynastie, Alexander Luthor, zum Antagonisten aufschwingt: er will den „falschen“ Gott und Erlöser entlarven und stürzen.
Auch im MCU gibt es mit „Vision“ eine Figur in den Reihen der „Avengers“, die praktisch über die gleichen Superkräfte wie „Superman“ verfügt und außerdem den sogenannten Wallhack beherrscht, sich also durch Wände und andere Objekte bewegen kann. Sinnigerweise ist sie es auch, die im diesjährigen *Civil War* darüber philosophiert, dass die Konsequenzen von Superhandlungen nicht immer vorhersehbar seien und Superhelden daher eine potenzielle

Gefahr für die Gesellschaft darstellten, selbst wenn sie die besten Absichten verfolgten. Den klassischen Regeln der Tragödie entsprechend ist es dann auch genau diese Figur, die den an die Wand gemalten Teufel herbeibeschwört, als sie (übrigens in Leipzig) versehentlich den Kollegen „War Machine“ abschießt und beinahe umbringt. Dieser gleichsam abgeleitete Topos, dass Superhelden durch ihr Eingreifen die Menschheit (grundsätzlich potenziell) in Gefahr bringen, ist dem Kinopublikum sowohl im MCU als auch im DCEU erst in den vergangenen Jahren vor Augen geführt worden, seitdem die „Avengers“ ganze Städte wie „Sokovia“ wortwörtlich in Schutt und Asche legen und der Mann aus Stahl bei seinem Rettungseinsatz ein halb zerstörtes „Metropolis“ hinterlässt. Dieses Superheldendilemma ist das Grundthema der aktuellsten MCU- und DCEU-Filme Mitte 2016, und man darf gespannt sein, wie die Filmemacher künftig damit (oder es) umgehen wollen. Der naheliegende Götter- und Erlösertopos jedenfalls hat Kirchenvertreter bereits dazu veranlasst, jungen Leuten das Konzept „Jesus“ durch Verweise auf Superhelden zu erklären [8].

Die Selbsterkenntnis über die grundsätzliche Fehlbarkeit macht Superhelden automatisch menschlicher und entfremdet sie zugleich von der göttlichen Allmächtigkeit, was bei vielen Fans, die mit dem grenzenlos optimistischen „Superman“ aus den 1970er und 80er Jahre aufgewachsen sind, der neben der Welt auch noch scherzend kleine schnucklige Kätzchen aus dem Baum rettet, sauer aufstößt (siehe etwa die Kommentare von User „nicholasmax“ in [9]: Snyder machte aus dem strahlenden Vorbild der Jugend einen „unnachgiebigen, zynischen Idioten“). An der Illusion des rundum perfekten Superhelden wollen anscheinend viele Hardcore-Fans gern festhalten, doch niemand treibt dieses Gefühl bisher so weit, „Superman“ oder seine Kollegen in der wirklichen Welt ernsthaft als Erlöser anzuerkennen oder als Gott anzubeten. Bisher jedenfalls ist noch keine Sekte oder Kirche der Superhelden in der Öffentlichkeit in Erscheinung getreten. Dagegen sehen sich viele Anhänger etablierter Religionsgemeinschaften gern Superheldenfilme an, ohne gleich in eine Glaubenskrise zu stürzen; ebenso Atheisten. Wenn „Batman“ und „Captain America“ tatsächlich göttliche Konkurrenten um die Gunst der Gläubigen wären, hätten die einschlägigen Glaubensinstitutionen sicherlich längst öffentlich zum Boykott dagegen aufgerufen; wer erinnert sich nicht mehr an das Geschrei gegen die *Harry Potter*-Filme im vergangenen Jahrzehnt? Der wahre Grund für die Popularität der Superhelden dürfte weniger in der Anbetung der außerirdischen Figuren oder ihrer übermenschlichen Fähigkeiten liegen als vielmehr, wie bei jeder banalen Heldenfigur, in der mehr oder weniger stark erträumten Identifikation mit ihnen [10]. So stößt die alttestamentarische Urgewalt des „Dr. Manhattan“ in *Watchmen*, der letztlich zwar irgendwie gute Absichten hat, moralisch aber ziemlich eigensinnig ist, bei den meisten Fans eher auf Unverständnis und Ablehnung, während der zwar superintegre, aber menschlich limitierte Soziopath „Rorschach“ wegen seiner vorbildlich stolzen Kapitulation vor der Übermacht des „Dr. Manhattan“ als „Fan Favorite“ gilt [11]. Die Identifikation mit dem aufrechten Loser ist also stärker als die Ehrfurcht vor der biblischen Allmacht.

Superschurken

Halbgöttliche Helden brauchen mindestens halballmächtige Gegner, die ganze Städte, Kontinente und unseren schönen Planeten zerstören und/oder wenigstens die Menschheit ausrotten können (und wollen), die uns also supergroße Schwierigkeiten bereiten, die nur mittels Superkräften bewältigt werden können. So lässt sich der Erfolg von zwei ikonisch erfolgreichen Superheldenfilmen zu einem großen Teil mit den jeweiligen Oberschurken erklären: Heath Ledgers „Joker“ in *The Dark Night* von 2008 (erster Superheldenfilm, der die Eine-Milliarde-Dollar-Marke knackte) und Tom Hiddlestons „Loki“ in *The Avengers* von 2012 (knackte als bisher einziger die Anderthalb-Milliarden-Dollar-Marke). Auf der anderen Seite ist nichts langweiliger und sinnloser anzusehen als Superhelden, die nichts zu tun haben. Nicht umsonst zählen diejenigen Superheldenfilme, in denen die Darsteller der Obergegner nur hysterisch-alberne Karikaturen ihrer Figuren verkörpern, zu den lächerlichsten und schlechtesten des

Genres überhaupt: Gene Hackmans „Lex Luthor“ sowie Mark Pillows „Nuclear Man“ in *Superman IV* (1987), Tommy Lee Jones’ „Two-Face“ in *Batman Forever* (1995) und Arnold Schwarzeneggers „Mr. Freeze“ sowie Uma Thurmans „Poison Ivy“ in *Batman & Robin* (1997). Ernsthafte, bewunderte Superhelden brauchen also echt bedrohliche Superantagonisten, bei denen „normale“ Helden nichts mehr ausrichten können. „Robin Hood“ und seine Leute können noch so merry sein, „Wilhelm Tell“ noch so viele Äpfel entwurmen, „Sherlock Holmes“ noch so clever kombinieren, „Tarzan“ kann noch so wild den Affen machen, „James Bond“ noch so viele Martinis schütteln, „Harry Callahan“ mit einer noch so dreckigen Magnum herumballern, „Indiana Jones“ den Nazis noch so viele verlorene Schätze abjagen, „Rocky“ noch so viele Schweinehälften verdreschen, „John McClane“ noch so langsam sterben und „Jason Bourne“ noch so schwer sich erinnern, gegen megapotente Superschurken wie „Loki“, „Ultron“, „Doomsday“, „Apocalypse“ oder „Thanos“ haben sie alle keine Chance. Normalsterbliche Helden gibt es auch in den Superuniversen, wie etwa *Batmans* unbestechlichen Kontaktmann, den Polizeibeamten „James Gordon“ (DCEU), oder den furchtlosen S.H.I.E.L.D.-Agenten „Phil Coulson“ bei den *Avengers* (MCU). Doch gerade im direkten Vergleich mit den übermenschlichen Muskelprotzen in den körperbetonten Latexleibchen springt der Kategorienunterschied ins Auge.

Das ganze Konzept der Superhelden steht und fällt also mit dem Auftritt augenhochrangiger Gegner. Was ist das Besondere an Superschurken? Interessanterweise taucht dieser Begriff auch in den Sozialwissenschaften auf. Viele Sozialwissenschaftler gehen davon aus, dass Werte wie Vertrauen und Kooperation, also das sogenannte „Sozialkapital“, in einer zivilisierten Gesellschaft von grundlegender Bedeutung sind. Nun gibt es in jeder Gesellschaft aber Verbrecher gegen diese Werte, die aus klassisch egoistischen Motiven das Wohl der Gemeinschaft riskieren, die altbekannten „normalen“ Schurken. Um die Ordnung und das Wohlergehen der Gesellschaft aufrechtzuerhalten, gibt es institutionalisierte „Helden“ wie Polizei, Staatsanwälte und Richter, deren hauptsächliche Rolle darin besteht, die Schurken zu entlarven und ihnen das Handwerk zu legen. „Diejenigen, die nicht kooperieren, sind die kleinen Gauner; die „Superschurken“ sind diejenigen, die die Helden bestrafen.“ (Paul Collier, *Exodus*, S. 70) Mit Superschurken sind hier also Organisationen oder auch Individuen gemeint, die die Macht haben, eigentlich die Ordnung aufrechterhaltende Institutionen als „die wahren Schurken“ hinzustellen und das soziale Kapital weiter zu entwerten (ebd.). Als Mittel dazu dienen beispielsweise moralische Empörung, Verletzung der Ehre („Vendetta“), persönliche Loyalität oder ideologische Gründe (70f.). Das ist keine bloß theoretische Spekulation oder begriffliche Spielerei. Vergleichende Untersuchungen mit experimentellen Kooperationsspielen haben ergeben, dass „in manchen Gesellschaften „Superschurken“ äußerst zahlreich“ sind (72). Dieses Phänomen tritt typischerweise in Gesellschaften mit einem relativ geringen Sozialkapital auf, in denen also Werte wie Vertrauen und Kooperation aufgrund mangelnder Rechtsstaatlichkeit bereits ziemlich erschüttert sind. Dort bildet sich eine Art Clan-Denken mit eigenen Standards der Moralität und Loyalität heraus, die Absicht und Verhalten der „Superschurken“ rechtfertigen. Die zwei Faktoren Clanbildung und Zerfall des sozialen Kapitals gehen Hand in Hand, sie verstärken sich gegenseitig.

Diese recht abstrakte Beschreibung passt auf so verschiedene clanähnliche Gruppierungen wie die Mafia oder die FIFA sowie, je nach Sichtweise, ebenso auf die Europa überfallende Wehrmacht wie auf die zahlreichen Widerstandsgruppen gegen die reichsdeutschen Besetzer. Es handelt sich bei „Superschurken“ also um von außen eindringende oder innere aufrührerische Mächte, die eine realistische Bedrohung für die etablierten Institutionen darstellen. In realen Konflikten gehen die Provokationen und Aggressionen meist mehrmals hin und her, wer angefangen hat, ist oft nicht eindeutig zu bestimmen. Dann hängt es entscheidend von der Perspektive ab, ob die eine Partei als „Ordnungsmacht“ oder als „Terrornetzwerk“ aufgefasst wird. Nur zu verständlich, dass Otto Normalsterblich sich in solch einem Konfliktfall eine Art Supermacht herbeiwünscht, die dem Spuk schnell und gründlich ein Ende bereiten könnte. In

der Realität greifen dann oft Spezialkräfte oder das Militär ein. Aber was, wenn sich zeigt, dass das Militär es nicht hinkriegt? Wenn im ganzen Land keiner so recht weiß, wie er die Bedrohung ein für alle Mal beenden soll? Wohin dann mit dem anwachsenden Unbehagen vor dem Dauerproblem? Wenn sich ein störendes Gefühl oder eine nervende Stimmung nicht beseitigen lässt, hilft es manchmal, es oder sie zu kompensieren.

Die Entstehung der Superhelden

Es ist kein Geheimnis, dass die Superheldencomics in den USA der 1930er und 40er Jahren entstanden und populär wurden, als in den Köpfen der jungen Amerikaner das Gespenst eines neuen Weltkriegs umherging. Die Entstehungsgeschichte der Superhelden zeigt interessante Parallelen zu den Eckdaten aufrührender welthistorischer Ereignisse: 1933 (Roosevelts „New Deal“ ans Antwort auf die „Great Depression“; „Machtergreifung“ der Nazis) wurde die Superman-Figur von Jerry Siegel und Joe Shuster erstmals kreiert, 1936 (Nazi-Olympiade) wurde mit dem „Phantom“ der prototypische Muskelheld mit Maske und hautengem Schlüpferkostüm (allerdings ohne echte Superkräfte) erstmals veröffentlicht, 1939 (Beginn des 2. Weltkriegs) erstmals in Farbe. „Superman“ erblickte 1938 („Anschluss“ Österreichs) das Licht der Öffentlichkeit, Kollege „Batman“ folgte ein Jahr später. Die MCU-Leitfigur „Captain America“ (ursprünglicher Name: „Super American“) hatte ihr fulminantes Debüt im Jahr der Kriegserklärung Hitlers an die USA, 1941, und auf dem Cover ihres ersten Abenteuers einige Monate vor dem Angriff auf Pearl Harbor schickt sie den damaligen Oberschurken Hitler persönlich mit einem strammen rechten Haken auf die Bretter. Das war genau das, was die jungen Leute sehen wollten, wer konnte es ihnen verdenken.

In keinem anderen Jahr hatten mehr Superhelden ihr Debüt als 1941 (nach [12] genau siebenundzwanzig Figuren; 1940 waren es fünfundzwanzig, 1939 zwölf, 1942 elf und 1964 und 1971 jeweils acht), die 40er Jahre waren das „goldene Zeitalter“ der Comics und „Captain Marvel“ (die DC-Figur, erstmals veröffentlicht 1940) nach Verkaufszahlen der beliebteste Superheld. 1941 war dieser auch der erste Superheld, der in einer Realverfilmung verewigt wurde (leicht auf YouTube zu finden). Einer seiner Erzfeinde hieß bezeichnenderweise „Captain Nazi“, erstmals veröffentlicht im Dezember 1941, im Monat der Kriegserklärung. Nach dem Ende des 2. Weltkriegs gab es zunächst kaum noch Superheldendebüts, zwischen 1947 und 1951 überhaupt keine (siehe hierzu und zum Folgenden [12]). 1961 wurde die Berliner Mauer ohne Vorwarnung errichtet, die UdSSR schockierte die westliche Welt mit dem ersten Menschen im All und 1962 stand die Welt in der Kubakrise kurz vor dem Atomkrieg. Ab 1962 nahmen auch die Superheldendebüts wieder signifikant zu (sechs Figuren, darunter „Ant-Man“, „Hulk“, „Spider-Man“ und „Thor“), im Jahr von Kennedys Ermordung 1963 debütierten neben „Iron Man“ noch sechs weitere Superhelden und die „X-Men“ sowie die „Avengers“ formieren sich erstmals, und 1964, als die USA in den Vietnamkrieg eintraten, erreichten die Debüts mit insgesamt acht Figuren (darunter die Avengers „Black Widow“ & „Hawkeye“ und die Avenger-Mutanten „Quicksilver“ & „Scarlet Witch“ (Nachkommen „Magnetos“) sowie „Daredevil“) ein neues Hoch. Den letzten Höhepunkt Anfang der 70er Jahre könnte man wahlweise mit dem Vietnamkrieg oder mit Nixons Präsidentschaft in Verbindung setzen; darauf soll hier verzichtet werden. Es sei nur erwähnt, dass diese Zeit außer mit „Wolverine“ kurz nach Nixons Rücktritt 1974 kaum in den bisherigen Verfilmungen beachtete Figuren hervorbrachte.

Superhelden in der Krise

Auf die Gefahr der Überinterpretation kann man daran so etwas wie die Tendenz erkennen, dass in Zeiten der Unsicherheit bei der jugendlichen Bevölkerung Amerikas (die hauptsächlichen Comicleser) das Angebot von und vermutlich auch die Nachfrage nach Superhelden größer war als in eher entspannten Zeiten. Lassen sich derartige Parallelen vielleicht auch bei den erfolgreichen Superheldenfilmen ziehen? Eine größere Krise etwa stellte der Einmarsch

der Sowjetunion in Afghanistan Ende Dezember 1979 dar, worauf die USA zwar mit dem Boykott der Olympischen Sommerspiele 1980 in Moskau reagierten, der aber bei den damaligen Teenagern und zukünftigen Soldaten vermutlich keine größere Panik ausbrechen ließ. Auswirkungen auf den Erfolg von *Superman II* (1980) dürften eher gering einzuschätzen sein, nicht nur, weil der Film größtenteils bereits 1977, zusammen mit dem ersten Teil, abgedreht war, sondern auch, weil die internen Querelen um die Fortsetzung des Blockbusters und die Ablösung von Richard Donner durch den neuen Regisseur Richard Lester die Kinoversion des zweiten Superman-Streifens entscheidend geprägt haben (2006 ist mit dem „Richard Donner Cut" eine Alternativversion von *Superman II* auf DVD erschienen). Trotz erneut aufwendiger Tricktechnik fiel der Film vor allem wegen filmischer Ungereimtheiten und alberner Gags anstelle einer spannenden Dramaturgie auf (wobei in den weiteren Fortsetzungen von 1983 und 1987 die Albernheit auf Kosten der schauspielerischen, dramaturgischen und tricktechnischen Qualitäten erschreckend überhandnahm). Irgendwelche Angstgefühle dürften sich damit bis heute kaum kompensieren lassen.

Ganz offensichtlich gab es in den 1980er Jahren in Hollywood keinen Bedarf an ernsthaften Superheldenfilmen. Sowohl der von den USA angeführte Boykott der Olympischen Sommerspiele 1980 in Moskau als auch der postwendend erfolgte Boykott der Olympischen Sommerspiele 1984 in Los Angeles von Ländern im Einflussbereich der Sowjetunion wurde in Amerika als großer und stolzer Beweis der westlichen Überlegenheit verkauft. Im Rausch des Reagan-Patriotismus der 80er Jahre fühlten sich die USA ihrem kaltkriegerischen Rivalen UdSSR moralisch und technisch ausreichend überlegen, sodass Helden mit zwar extremer, aber nicht übernatürlicher Muskelkraft und mit modernsten, aber nicht supermodernen Waffen ausreichten, um die Schurken aus dem Reich der Bösewichte, wo anscheinend Russisch gesprochen wird, umzunieten. Es war das goldene Jahrzehnt der Stallones und Schwarzeneggers. Erst im fahlen Licht der düsteren Visionen von Tim Burtons *Batman* (1989), einem Superhelden in Sachen raffinierter Kampfkunst und technisch superraffinierter Ausrüstung, sah die Sache anders aus, wurde ein Gang hochgeschaltet. War es reiner Zufall, dass der dunkle Ritter ausgerechnet dann ernsthaft damit anfing, die Straßen von Gotham City sicher zu machen, als die Weltordnung der vergangenen Jahrzehnte durch den Zerfall des Sowjetblocks und den Fall der Berliner Mauer aus den Fugen geriet? So erklärt die Filmfigur „Batman" seiner Filmpartnerin „Vicki Vale" auf ihren Einwurf, er sei doch irgendwie nicht ganz normal: „Wir leben auch in keiner normalen Zeit."

Es war die Zeit des großen weltpolitischen Umbruchs, aus der die USA als einzig verbliebene Weltmacht hervorgingen und gerne bereit waren, es den Anderen zu zeigen. Unter George Bush marschierten sie 1991 kalt lächelnd in den Irak hinein und wieder hinaus, unter Bill Clinton sprachen sie im Bosnienkrieg 1995 das entscheidende Machtwort, orchestrierten das Friedensabkommen von Dayton und setzten 1999 dem Kosovokrieg durch hartes Durchgreifen ein Ende. Dank immer kleinerer Chips, schnellerer Internetverbindungen und günstigerer Zinsen blähten sich (bis 2000) die Dotcom- und (bis 2008) die Hypotheken-Blasen ungesund auf, am Ende des Jahrtausends schien vielen Leuten das Ende aller Sorgen zum Greifen nah, einschlägige ökonomische Parameter wie Bruttoinlandsprodukt, Durchschnittseinkommen, Arbeitslosigkeitsquote, Dow-Jones-Index und Neuverschuldung (außer vielleicht die Inflationsrate) standen auf Ampelgrün (vgl. Winkler, *Geschichte des Westens*, Band IV, S. 189). Die Wirtschaft boomte, in der Außenpolitik herrschte die „Pax Americana" – selbst Nordkorea konnte sich im schönsten politischen Sonnenschein aalen –, und innenpolitisch blieben die größten Aufregerthemen, die Whitewater-Affäre und Monicagate, für die Regierung letztlich folgenlos. Den Amis ging es so verboten gut, dass sie meinten, die bewährte demokratische Mehrheitsregel bei der Entscheidungsfindung ignorieren zu können, und so erklärten sie anstelle des kompetenten und zuverlässigen, aber etwas farblosen Al Gore den unfreiwillig komischen, früher gern blauen Aufschneider George W. Bush zu ihrem neuen Präsidenten. In jenem Jahrzehnt machte Francis Fukuyamas Wort vom „Ende der Geschichte" (1992) die

feuchtfröhliche Runde, Superhelden wurden irgendwie nicht mehr gebraucht. So konnte Tim Burtons film- und erzähltechnisch gleichartiger zweiter Streich *Batman Returns* von 1992, erneut mit einem halbunmenschlichen Verrückten als Anführer einer Terroristengang, an den Erfolg von 1989 nicht mehr recht anknüpfen, noch weniger allerdings Joel Schumachers außergewöhnlich alberne Fortsetzungen von 1995 und 1997, in denen die Superschurken trotz Starbesetzung kaum gefährlich, dafür aber maximal hysterisch-lächerlich wirken.

Das Zeitalter der Superhelden

Im neuen Millennium versuchte der Hype um den ersten *X-Men*-Film aus dem Jahr 2000 erst noch, auf den Wellen des überraschenden Welterfolgs aus dem Vorjahr, *The Matrix*, Trittbrett zu surfen. Doch während es im aufkommenden digitalen Zeitalter durchaus vorstellbar war, dass eines Tages ein Supercomputerprogramm die komplette Realität simulieren könnte, ging die Vorstellung von „wirklichen" Supermutanten unter uns Normalos allerdings über jede Kraft derselben. Die Fortsetzung *X2* von 2003 dagegen, mit fast gleicher Besetzung und nahezu gleichem Plot wie drei Jahre zuvor, wiederholte den Erfolg des ersten *Batman* von 1989, plötzlich war die Superfreakshow um „Prof. X", „Wolverine" und „Magneto" nicht mehr idiotisch, sondern Kult. Lag es wirklich nur daran, dass der globale Superblockbuster ein Jahr zuvor, der erste *Spider-Man*-Film, sowie der Start der phantastischen *Harry Potter*- und *Herr der Ringe*-Reihen 2001 eine entsprechende Nachfrage etabliert hatten? Wenn man als Kriterium für „Superheld" mal nur eine typische Superkraft und eine eventuelle Kostümierung heranzieht (die Maskerade spielt ja auch im MCU fast keine Rolle), so sind streng genommen auch „Harry Potter" und „Dumbledore" oder „Gandalf" und „Galadriel" Superhelden, die es mit verschiedenen Superschurken aufnehmen, nicht weniger als „Neo" und „Trinity" sowie, wenn wir schon mal dabei sind, auch der gute Terminator „T-800". Weder 1978 noch 1989 noch 1991 noch 1999 noch auch 2000 konnte man aber erahnen, dass Superheldenfilme jemals zu einem global führenden Trend werden sollten, doch nach 2001 explodierte die Nachfrage regelrecht.

Reiner Zufall, dass dies mit den Terroranschlägen vom 11. September, die die USA neurotisch traumatisiert haben, koinzidierte? George W. Bush bezeichnete es einst als „Pearl Harbor des 21. Jahrhunderts" (Winkler, S. 199), doch anders als bei der japanischen Weltkriegsaggression sechzig Jahre zuvor wurden direkte Referenzen an das traumatische Ereignis, zumindest bei Superheldenfilmen, bis heute konsequent vermieden. Das belegt freilich weniger dessen Irrelevanz, sondern unterstreicht vielmehr, wie heiß dieses Eisen tatsächlich immer noch ist. So war laut Script in Bryan Singers *Superman Returns* von 2006 eigentlich eine Szene geplant, in der der Titelheld nach Jahrelanger Abwesenheit vom Planeten Erde Ground Zero in New York aufsuchen und sagen sollte, dass das vielleicht nicht passiert wäre, wenn er anwesend gewesen wäre, doch der *X-Men*-Regisseur dachte noch einmal darüber nach und verwarf die Szene komplett [13]. In den nachfolgenden DC-Streifen, also Christopher Nolans *Dark Knight*-Trilogie und Zack Snyders *Man of Steel*-Duologie, wird auf den Terroranschlag vom 11. September 2001 zwar so eindeutig und deutlich Bezug genommen wie in keiner bisherigen Verfilmung aus der weitläufigen Marvel-Comicwelt, doch er wird nie direkt thematisiert, immer handelt es sich entweder um eine andere Art des Terrors (Nolan) oder um eine andere Art von Terror-Lebewesen mit anderen Motiven (Snyder). Bei Marvel-Verfilmungen lassen sich zwar auch immer wieder so etwas wie Erinnerungen an dieses Ereignis finden, doch der Filmplot geht jeweils deutlich darüber hinaus. Die Quasi-Fixierung des DCU auf diesen Terrorakt mag mit ein Grund dafür sein, dass Publikum wie Kritiker allmählich ihre Unlust darüber immer stärker artikulieren.

Die weiteren Schlüsseljahre der Superheldenfilme nach 2002 (*Spider-Man*) waren, wie erwähnt, 2008 (der erste Milliardenblockbuster *The Dark Knight* mit Heath Ledger als Oskargekröntem „Joker") und 2012 (erstmals mit den *Avengers* und *The Dark Knigh Rises* zwei Milliardenblockbuster). Es mag reiner Zufall sein, dass diese Jahre mit der Amtseinführung

und -verlängerung des ersten schwarzen Präsidenten der USA zusammenfielen. Plausibler scheinen Zusammenhänge mit handgreiflicheren supermodernen Bedrohungen wie Klimawandel, Finanzkrise, Gentechnik oder Cyberkriegen zu sein. So begann vor etwa vier Jahren der Bürgerkrieg in Syrien zu eskalieren, seitdem setzen sich Flüchtlinge von dort und aus anderen Krisenregionen der Erde in vorher unbekannten Massen global in Bewegung. 2013 hat der neue Machthaber in Nordkorea zu verstehen gegeben, dass er seine Atombomben nicht nur zum Aufbewahren aufbewahrt, 2016 hat er sein Argument unterstrichen. Die lupenreine Putinokratie versucht, trotz roter Karte bei den Olympischen Spielen 2016 in Rio de Janeiro, wieder in der globalen Champions League mitzuspielen, wo mit Aufsteigern wie Indien und Brasilien längst nicht nur Punktelieferanten den USA die Schuhe putzen und die Bälle hinterhertragen und China sich allmählich für den Titelkampf fit spritzt. Und zu gar nicht guter Letzt überziehen fanatische islamistische Glaubenskrieger in den letzten Jahren die Länder in ihrem Einflussbereich (meist islamische Länder) immer mehr und intensiver mit Terroranschlägen und fingen vor etwa zwei Jahren an, einen Islamischen Staats (IS) in Syrien und im Irak zu bilden, der Andersgläubige auf der ganzen Welt (also praktisch die ganze restliche Menschheit) vernichten will. In den USA hat sich in der Endphase der Regierung Obama, von Gegnern als demokratische Weicheier angesehen, eine Stimmung entwickelt, in der es einem medialen Politjoker wie Donald Trump möglich ist, Präsidentschaftskandidat der Republikaner zu werden. Ganz offensichtlich traut ein großer Teil der Wähler den „liberalen Pussys“ nicht zu, die aktuellen Schwierigkeiten wie drohende Finanz- und Wirtschaftskrise sowie den Statusverlust als einzige globale Supermacht in den Griff zu kriegen und giert nach einem Captain Patriotica, der die Dinge in seine superstarke Hand nimmt, um das Land wieder „great“ zu machen. Funktionell ähnliche Sorgen und Ängste wie in den USA, wo die Superheldenfilme ja größtenteils produziert, also dem Weltmarkt angeboten werden, beschäftigen auch die Menschen in Europa und (Ost-) Asien, wo die meisten Menschen leben, die das Angebot annehmen. Es ist wohl mehr als reiner Zufall, dass dies alles in einer Zeit geschieht, in der die Superheldenfilme anfangen, alle Rekorde zu brechen – ja, auch die „Macht“ eines „Luke Skywalker“ oder einer „Rey“ ist eine Art Superkraft, ohne die sich die gleichartig aufgerüsteten „Sith“-Superschurken nicht bekämpfen lassen. Und auch die komplett emotionslose logische Denkfähigkeit eines „Mr. Spock“ übersteigt die natürlichen Möglichkeiten jedes normal vernunftbeschränkten Sterblichen [14] auf der Erde.

Superhelden gegen Supersorgen

Die hier propagierte These lässt sich also folgendermaßen zusammenfassen: Superheldenfilme sprechen die Leute dann an, wenn die Superschurken, denen sich die Superhelden furchtlos und natürlich meist am Ende erfolgreich stellen, an Kräfte einer übergeordneten Art erinnern, die in der eigenen Lebenswelt eine Bedrohung für die normalerweise Ordnung und Sicherheit garantierenden sozialen Institutionen darstellen. Es kostet keine Anstrengung, eine fiktive Terrororganisation wie beispielsweise „Hydra“ aus dem MCU oder die ominöse Ninja-Sekte „Gesellschaft der Schatten“ aus der *Dark Knight*-Trilogie als eine Anspielung auf die Nazis, Al-Qaida oder den IS zu verstehen. Zugegeben, bei vielen Superschurken wie (temporär) böswilligen Mutanten aus den *X-Men*-Filmen oder Wolkenkratzer zerstörenden Alien-Invasoren von „Krypton“ aus dem DCEU ist die Verbindung nicht so unmittelbar, aber Angstgefühle haben sich noch nie von begriffslogischen Einschränkungen beeindrucken lassen. Wenn unterschiedliche Bedrohungsszenarios jeweils stimmig sind, dann fallen sie phänomenologisch unter dieselbe Kategorie. Wer im Alltag also immer wieder mit der realen Bedrohung konfrontiert wird, die von Superschurken potenziell ausgeht, ohne dass es der Gesellschaft gelingt, sie in die Schranken zu weisen, träumt sich halt hin und wieder gern eine fantastische Superkraft herbei, warum also nicht gleich in Form eines schicken starken Mannes oder eines jungen sexy Models, wenn man schon mal am Träumen ist, die den eigenen Ängsten endlich mal so in den Hintern tritt, wie man es selbst gern tun würde, wenn man

könnte. Das hat viel mit Katharsis als psychischem Reinigungsprozess zu tun, aber kaum etwas mit einem spirituellen, transzendenten Erlebnis einer Göttlichkeit, verkörpert durch eine alberne Comicfigur. Es sei denn, man hat selbst eine übernatürliche Super-Vorstellungskraft. Vielleicht sollte man dann einen Film darüber drehen. Die Aussichten dafür waren nie besser.

Links:
[1] https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_highest-grossing_films

[2] http://www.cinemablend.com/new/Why-Superhero-Movies-Popular-Right-Now-According-Superhero-Screenwriters-69189.html

[3] https://filmink.com.au/2016/the-age-of-heroes-why-are-superhero-movies-so-popular/

[4] https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_American_superhero_films

[5] http://www.ign.com/articles/2015/01/15/captain-america-scribes-talk-the-civil-war-comic-book

[6] http://www.hollywoodreporter.com/heat-vision/steven-spielberg-predicts-superhero-movies-819768

[7] http://blogs.indiewire.com/leonardmaltin/the-first-marvel-avenger-on-the-screen

[8] http://www.bild.de/politik/inland/ostern/jesus-ist-ein-superheld-40389976.bild.html

[9] https://vipmovieclub.org/2016/06/04/why-batman-v-superman-is-the-greatest-superhero-movie-of-all-time/

[10] https://www.psychologie-heute.de/news/gesundheit-psyche/detailansicht/news/der_filmheld_in_uns/

[11] http://www.ign.com/articles/2008/08/01/cast-of-characters-watchmen?page=3

[12] https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_superhero_debuts

[13] http://german.imdb.com/title/tt0348150/trivia

[14] https://de.wikipedia.org/wiki/Begrenzte_Rationalität

Literatur:
Paul Collier, *Exodus. Warum wir Einwanderung neu regeln müssen*. München: Siedler, 2014.
Heinrich August Winkler, *Geschichte des Westens.* Band IV: *Die Zeit der Gegenwart*. München: Beck, 2015.

Filme:
Um die hier vertretene These zu überprüfen und sich ein eigenes Urteil über Superheldenfilme zu bilden, muss man sie selbst sehen. Von illegalen Downloads oder Streamings wird hier klar abgeraten, nicht nur aus juristischen, ethischen und ökonomischen Gründen, sondern auch wegen der in der Regel schlechten, meist sogar miserablen Qualität dieser Versionen (nicht zu reden von der Virengefahr). Superheldenfilme brauchen (wie die meisten anderen Kinofilme) bestmögliche Qualität und eine größtmögliche Darstellungsfläche, um voll zur

audiovisuellen Entfaltung zu kommen. Dienstleister wie Netflix oder Amazon Prime bieten hervorragende HD-Qualität, haben aber nur eine eingeschränkte Auswahl. Viele Superheldenfilme, insbesondere die populären Blockbuster, hat das koreanische Digitalfernsehen oft überraschend günstig im Angebot. Das umfassendste und auch preiswerteste Angebot findet sich auf den offiziellen YouTube-Kanälen der Filmproduktionsfirmen, wo man die meisten Superheldenfilme, inklusive der eher unpopulären und älteren Streifen, in SD- oder HD-Qualität für den Preis einer Busfahrt mieten beziehungsweise für den einer Taxifahrt auch kaufen und ruckelfrei streamen kann. Hier eine (unvollständige) Übersicht:

https://www.youtube.com/channel/UCEEFuKSjCLd_oLdFZ7E8p6w
-> **Warner Movies Korea**: alle Filme um die Figuren aus dem DC Extended Universe (*Superman*, *Batman*, *Suicide Squad*, *Justice League*)

https://www.youtube.com/channel/UCSB5FOwUVnAhGo_o99IhxYA
-> **Marvel Korea**: Marvel Cinematic Universe (*Avengers*, *Guardians of the Galaxy*)

https://www.youtube.com/user/FoxInternationalHEKR
-> **20th Century Fox**: *Fantastic Four*, *X-Men*, *Deadpool*

https://www.youtube.com/channel/UCYqMDhA_O3N_e6IDQajMXCQ
-> **Universal Movies Korea**: *Hulk*

https://www.youtube.com/channel/UCTC32MWvBbStwacYuYRRt1Q
-> **Sony Pictures Korea**: *Spider-Man*

https://www.youtube.com/channel/UCbv7Dcn5iNrAyd3GwgVHkIQ
-> **Disney Movies Korea**: *The Incredibles*, *Big Hero 6*

https://www.youtube.com/channel/UCd96wD3OqAx6BlStH8UaIkg
-> **DreamWorks Korea**: *Monsters vs. Aliens*, *Megamind*

Peter Haubner oder das Leben eines Deutschlektors in Korea

Marc Herbermann

Peter Haubner (1948-2016) kannte ich als Teilnehmer der LVK-Lektorentreffen seit mehr als sieben Jahren. Er unterrichtete an der Jeonju Universität in Hyoja-dong, Wansan Gu, Jeonju. Ich vermisse ihn, das Gespräch mit ihm, seinen Geist, seinen Humor, seine Gestalt. Im März 2016 ist er von uns gegangen. Peter kam regelmäßig zu den Zusammenkünften der Lektoren-Vereinigung Korea. Wie lange er schon in Korea war, weiß ich nicht, vielleicht 20 Jahre. Einmal berichtete er mir: Nach einer schweren Erkrankung vor vielen Jahren habe ihn seine Frau gefragt, ob er nicht als Deutsch-Lehrer in Korea unterrichten wolle? Er habe zugestimmt.

Peter strahlte für mich bajuwarische Gemütlichkeit aus. Er konnte über alle möglichen Themen kenntnisreich sprechen, dabei vertrat er, was ich an ihm schätzte, auch begründete Standpunkte jenseits der offiziellen, medial vermittelten Einheits-Weltsicht. Er trank gerne Bier. Er meinte, auch in seiner Jugend habe er dem Bier in größeren Mengen zugesprochen. Seit dem Jahre 2013 hatte er allerdings seinen Bierkonsum stark gedrosselt und sogar teilweise ganz eingestellt. Nach den Lektorentreffen pflegte er früher „auf ein Bier“ noch mit zu kommen. In den letzten Jahren wurde dies allerdings seltener: Immer öfter ging er auch gar nicht mehr mit.

Nicht nur in der Kneipe, auch während der Veranstaltungs-Pausen und auf unseren Fußwegen zur U-Bahn unterhielten wir uns angeregt: über Politik, Gesundheits- und Wirtschaftsthemen - und auch über Fragen der Lebensgestaltung. Fragen des DaF-Unterrichtes behandelten wir ebenso, sie rückten jedoch eher in den Hintergrund. Einmal diskutierten wir darüber, ob es sinnvoll sei, Englisch im Unterricht zu benutzen. Ich plädierte für eine sehr begrenzte und dosierte Bezugnahme auf englisches Vokabular, etwa wenn international gebräuchliche Wörter im Englischen und Deutschen einander ähneln oder gleich sind. Dies gelte auch für den Unterricht mit Personen, die gerade anfangen, Deutsch zu lernen. Ich meinte, der Einsatz des Englischen solle auch hier nur mit Vorbehalt erfolgen. Peter dagegen schien öfter Englisch im Unterricht zu benutzen. „Wie will ich mich sonst bei einem geringen deutschen Sprachniveau meiner Studenten verständigen?“, fragte er. Ich meinte dagegen, dass der Lehrende kaum eine andere Sprache als Deutsch braucht, sofern es ihm oder ihr gelingt, das Publikum in kleinen Schritten zu Wort- und Satzbedeutungen sowie zu grammatischen Formen zu führen.[12] Allerdings, hier stimmte ich mit Peter überein, stößt dieses Verfahren in einigen

[12] So geschieht es in dem Lehrwerk „Erste Schritte“: Jutta Orth-Chambah, Dörte Weers, und Renate Zschärlich, Erste Schritte. Vorkurs Deutsch als Fremdsprache (Hueber, 2007).

Situationen an seine Grenzen und in denen andererseits der Lehrende das Problem oder die Regel nicht oder nur unzureichend in Koreanisch darstellen kann. In solchen Situationen liegt der Wechsel in die englische Sprache nahe.
Eine Zwischen-Bemerkung: Der englische Immersionsunterricht ist in Korea allgemein akzeptiert. Was spricht aber dagegen, auch Anfänger (ausschließlich) auf Deutsch zu unterrichten? Eigentlich nichts. Dagegen spricht an vielen koreanischen Universitäten hingegen die Gewohnheit. Etabliert sind Germanistik-Seminare auf Koreanisch. Germanistik Fachbereiche erachten den Deutsch-Unterricht des ausländischen Lektors zwar als notwendig und sinnvoll, allerdings weniger die Studenten. Gerade Studierende, die eher unfreiwillig Germanistik studieren, sträuben sich gegen einen überwiegend in einer fremden Sprache abgehaltenen Unterricht. Denn sie sind es gewohnt, vieles fertig in Koreanisch präsentiert zu bekommen.

Peter erzählt mir einmal, seine Frau sei engagierte Buddhistin. Ebenso ein Sohn und eine Tochter, die mittlerweile seit einigen Jahren in Berlin in einem koreanischen buddhistischen Zentrum lebt. Peter selbst genoss in jungen Jahren auf einer Klosterschule eine streng katholische Erziehung. Vermutlich strahlte diese Erziehung mit anderen Vorzeichen auch auf seine Familie ab. Es fiel ihm schwer, mit dieser Lage umzugehen, wie er mir öfters sagte: Er in Korea, ein Teil seiner Familie, ganz dem Buddhismus ergeben, in Deutschland. Vor Jahren bat er mich, einen Fragebogen auszufüllen: Eine Untersuchung sollte mehr über den Lebenswandel von buddhistisch orientierten Paaren herausfinden. Ich habe einen solchen Fragebogen jedoch nie erhalten.
Eng verbunden mit dem Lebenswandel ist die Frage: Wo gehe ich welcher Erwerbsarbeit nach? Peter war pragmatisch. Er meinte, Bücher von Dale Carnegie und Napoleon Hill und „all das andere Zeugs solcher Autoren“ könne ich vergessen. Solche Bücher habe er schon vor dreißig Jahren aufgehört zu lesen. Daher waren ihm neuere Ansätze der Zeit- und Lebensgestaltung unbekannt, etwa David Allens Methode „Getting Things Done“. „Das Problem ist, du kannst dich nicht ändern“, sagte er einmal zu mir als wir uns im Mai 2014 zu einem Lektorentreffen im Kloster Waegwan einfanden. „Reiche Leute, oder solche, die es werden wollen, sitzen nicht so herum wie wir“, behauptete er abends bei einem Glas Bier. „Sie sind ständig für andere ansprechbar, teilen ihre Zeit genau ein und tragen Maßanzüge zu mehreren tausend Euro. Schau dich einmal an, trägst du sehr teure Klamotten?“ Mir schien diese Argumentation damals zu holzschnittartig. Was spricht gegen die Möglichkeit, durch eine systematische Vorgehensweise sich ein Vermögen aufzubauen? Aber, soweit mir noch in Erinnerung war, ging es mehr um die dazu notwendige Motivationslage. Und hier habe ich ähnliche Zweifel wie Peter. Wem in unseren Kreisen gelingt es schon, seine Gemütslage so umzukrempeln, dass die Liebe zum Reichtum an der Spitze der eigenen Werthierarchie steht?
Peter jedenfalls vermittelte den Eindruck, sich in seinem Leben einen ausreichenden Lebensstandard erarbeitet zu haben. Früher arbeitete er als Zahnarzt in verschiedenen Ländern, auch auf den Philippinen. Er war kein Germanist, sondern Zahnmediziner. Sein Doktortitel erleichterte ihm einen Zugang zu einer akademischen Tätigkeit in Korea. Er meinte, es war vielen Koreanern anfangs gar nicht bewusst, dass er kein Germanist war, allein sein Titel habe bereits Kompetenz ausgestrahlt. Vermutlich unterrichtete er viele Jahre als Deutsch-Lektor auf einer Vollzeitstelle auf der Jeonju Universität.
Irgendwann sagte er mir einmal „Nun hab ich ihn, endlich hab‘ ich ihn.“ „Was hast du nun?“, wollte ich wissen. „Na, den Rentenbescheid.“ Auch Peter lebte wie viele andere am Ende ihres aktiven beruflichen Lebens überwiegend in Gedanken an die Zeit danach. Dennoch lehrte er nach seiner Pensionierung noch einige Jahre weiter als Lehrbeauftragter.

*

Ich hatte immer den Eindruck, Peter interessiere sich für Fragen des Deutschunterrichtes und der Germanistik an koreanischen Schulen und Hochschulen. Nicht zuletzt deswegen kam er regelmäßig zu den Lektorentreffen. Doch er schien sich nicht mit einem Dasein als Deutsch-Lektor in Korea zu identifizieren. Im Grunde genommen ist dies bei manchen Deutsch-Lektoren, wage ich an dieser Stelle zu behaupten, nicht viel anders. Wer kann schon behaupten, zielstrebig und enthusiastisch darauf hingearbeitet zu haben, einmal in Korea Deutsch zu unterrichten?

„Deutschlektor in Korea" ist für viele ein Beruf mit verschiedenen Vorteilen, bestimmten Nachteilen und Risiken - und keine Berufung. Worin liegen die Vorteile? Ich möchte einige Stichworte nennen: im Glücksfall anspruchsvollere Unterrichtsgegenstände, relativ selbstständige Arbeitsweise, freie Zeitgestaltung - sofern man nicht auf einer Schule unterrichtet, recht lange Ferien. Von den langen Ferienzeiten machte Peter gerne Gebrauch. Er erzählt mir auch von seinen Ausflügen nach Thailand, und dass er danach wieder aufgeblüht sei. Ein weiterer Vorteil ist die Möglichkeit, mit der koreanischen Kultur und Sprache vertraut zu werden. Das bedeutet natürlich auch, interkulturelle Erfahrungen machen zu können.
Und die Nachteile? Gelingt dem durchschnittlichen Lektor in Korea auf Deutsch ein inhaltlich anspruchsvoller Unterricht? Nach meinen Erfahrungen und Eindrücken nur sehr begrenzt. Kaum ein Deutsch-Lernender kann auf Deutsch differenziert über Geschichte, Politik, Wirtschaft, Literatur oder „heikle Themen" sprechen. Peter ist viel in der Welt herumgekommen und hatte ein breites Wissen. Ich vermute: Er ließ seine Erfahrungen in den Unterricht mit einfließen, dass dieser ihn intellektuell aber unterforderte, weil er die eben erwähnten Themen nur oberflächlich behandeln konnte.
Weitere Nachteile einer Tätigkeit als „Deutschlektor in Korea" sehe ich in dem recht geringen Einkommen, wenngleich Alteingesessene oder formal hochqualifizierte Lektoren ein relativ hohes Gehalt beziehen mögen.[13] Neben dem eher mageren Gehalt besteht ein weniger zufriedenstellendes Element des Arbeitsverhältnisses in den rechtlich eher unverbindlichen Bestimmungen. Viele Lektoren, einerlei welche Sprache sie unterrichten, hängen nach der ersten Vertragsperiode, und diese endet häufig nach einem Jahr, bereits in der Luft. Ihr Arbeitgeber lässt sie oft lange über eine Vertragsverlängerung im Unklaren. Manchmal steht sogar der Vertrag selbst zur Disposition: noch während der Vertragslaufzeit, und dass nicht, weil der Lehrende seine vertraglichen Pflichten verletzt hätte, sondern weil in der Einrichtung Umstrukturierungen anstehen, von denen eher Angestellte mit geringer Positionsmacht betroffen sind. Konflikte mit Kollegen können in jedem Land, können überall auftreten. In Korea kann sich der Dozent allerdings weniger auf das Arbeitsrecht berufen. Die Regeln in den von vielen privaten Universitäten gemachten Verträgen sind änderbar und scheinen nur mit hohen Nachteilen einklagbar zu sein.
Zudem fallen die Menschen, so ist mein Eindruck, eher durch das sozialstaatliche Netz in Korea als in Deutschland. Die sozialstaatlichen Beiträge für Arbeitslosigkeit, Krankheit und Alter fließen spärlicher. Der durchschnittliche Lektor wird wohl kaum mit seinen Zahlungen in die hiesige Rentenkasse seinen Lebensabend bestreiten können. Daher hatte sich Peter, so erzählte er mir einmal, nach mehreren Seiten, auch durch rentable Aktienanlagen, auf seinen Ruhestand vorbereitet.

Eine Deutschdozenten-Tätigkeit in Korea kann auch in einer Einbahnstraße enden. Wer mit Feuer und Flamme Deutsch unterrichtet und darin seine Lebensaufgabe sieht, der sieht auch in Korea eine willkommene Gelegenheit des Wirkens und Lernens. Aber was ist mit denjenigen, die glauben, ihr berufliches Leben bestehe vielleicht aus etwas anderen als darin, über

[13] Darauf deuten jedenfalls die Ergebnisse einer auf dem Lektorentreffen im Mai 2015 vorgestellten nicht repräsentativen Befragung.

Jahre relativ einfach strukturierte sprachliche Muster an ein nicht gerade lernbegieriges Publikum zu vermitteln? Für diese wird der Absprung mit den Jahren immer schwieriger. Peter dachte offenbar schon lange nicht mehr an einen „Absprung“. Er hatte sich damit abgefunden, wahrscheinlich sogar damit angefreundet, seinen Lebensabend in Korea zu verbringen.

Holger Steidele: Sinnvoll(es) Deutsch lernen und lehren

Michael Menke

Beginnen wir mit dem Buch-Umschlag, der gleich zum Raten bzw. zum Googeln einlädt. Dort ist der Beginn des Textes „Was ist Aufklärung?“ von Immanuel Kant abgebildet, darin der Satz: „Habe Mut(h), dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ Diese Sentenz zieht sich wie ein roter Faden durch die gesamte Summe von Texten des Bandes.

Der Verfasser Holger Steidele hat seit 2004 an verschiedenen Universitäten in Korea gearbeitet und ist seit 2011 als Assistant Professor an der Tamkang Universität in Taiwan tätig. Und um den Deutschunterricht in diesen beiden Länder geht es.

Die erste Hälfte des Bandes dreht sich um Überlegungen zu den Grundbedingungen des DaF-Unterrichts im (zielsprachenfernen) Ausland allgemein, wobei aber immer der Bezug zu Korea und Taiwan gegeben ist. Es geht um die Gründe für Schüler und Studenten Deutsch zu lernen, aber auf der Lehrerseite auch um den Sinn des Deutschunterrichts/des Deutschunterrichtens. Weitere Fragen sind: Wer sind die Studenten, was ist ihr kultureller Hintergrund, wie ist ihre Studiensituation, wie ist der Unterricht, wer sind die Lehrer?
Dass die beiden Länder Korea und Taiwan zwar eine eigenständige Kultur haben, dennoch aber in weiten Bereichen von einer „Weltkultur“ abhängig sind, macht Steidele in dem Abschnitt „Probleme unserer Zeit“ deutlich. Die Welt mache wissenschaftlich zwar Fortschritte, parallel aber nehme die Verdummung und Entfremdung der Gesellschaft durch Interessensgruppen zu. Und das nicht nur in Europa, sondern dass sich „nämlich Korea und Taiwan, in besonders umstrittenen und politisch brisanten Situationen befinden, die nur sehr selten auch nur ansatzweise politisch neutral beschrieben werden, deren Besprechung aber im Rahmen eines interkulturellen Austausches zwischen Lehrenden und Lernenden essentiell ist.“
Und hier kommen wir wieder zu Kant: „Mit anderen Worten: das Ziel, eine interkulturelle Kompetenz aufzubauen, muss notwendigerweise mit der Entwicklung der Studenten zu mündigen Bürgern einhergehen. Gerade in zielsprachenfernen Ländern wie Korea und Taiwan, die nicht auf eine Tradition der Aufklärung zurückgreifen können, kann der Wahlspruch der Aufklärung nach Kant – ‚Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!‘ ganz wörtlich genommen werden.“ Und so heißt einer der letzten Abschnitte im ersten Teil denn auch „Denken im Unterricht“.

Der zweite große Abschnitt des Buches setzt sich mit dem „sinnvollen DaF-Unterricht“ auseinander und bildet ein Plädoyer gegen beliebige Methoden und Inhalte. Dieses große Kapitel unterteilt den DaF-Unterricht in interkulturelle Semantik mit der Zielsprache Deutsch, in interkulturelle Landeskunde und in interkulturelle Kommunikation und schließt mit dem Unterkapitel „Kommunikation als offene und ehrliche Kommunikation“.

Im letzten Teil „Ausblick“ erläutert der Verfasser noch einmal, was für ihn „sinnvoll(es) Deutsch lernen und lehren bedeutet: „Es sollte jedoch deutlich geworden sein, dass in den zielsprachenfernen Ländern Korea und Taiwan in weit höherem Maße gilt, was für Deutsch-

land gilt: dass mit einer ‚albernen Berufsorientierung' dem geisteswissenschaftlichen Studium und das heißt auch dem Fremdsprachenstudium kein Sinn verliehen werden kann. Auch im Sinne eines Bildungsauftrages, den die Universitäten zweifellos haben, muss es vielmehr darum gehen, den koreanischen und taiwanesischen Deutschlernern, die nur mit rudimentären Vorkenntnissen in Bezug auf die Zielkultur und nur mit geringem Erfahrungswissen jenseits des auf Prüfungen zentrierten Schulwissens an die germanistischen Abteilungen kommen, zu selbständigem und kritischem Denken in Bezug auf die Fremd- wie auch die Eigenkultur zu verhelfen, sie zu mündigen Bürgern in (mindestens) zwei Kulturen zu machen, die in der Lage sind, Zusammenhänge zu begreifen, ihre eigene äußerlich beschränkte und sich selbst beschränkende kulturell-determinierte Weltsicht zu überwinden, um interkulturell handlungsfähig zu werden und letztlich auch, um ihrem eigenen Land, ihrer eigenen Kultur neue Alternativen aufzeigen zu können. Kein Studium ist dafür so geeignet wie ein Sprachstudium."

Holger Steidele: Sinnvoll(es) Deutsch lernen und lehren
Ein kritischer Beitrag zum universitären Deutschunterricht im zielsprachenfernen Ausland unter besonderer Berücksichtigung der Lehr- und Lernsituation Koreas und Taiwans
Iudicium (München) 2016
ISBN 978-3-86205-430-5 · 346 S. · EUR 45,—

Ein ganzes Land unter einer riesigen Luftglocke
Vitaly Mansky: „Im Strahl der Sonne“

Konstantin Kountouroyanis

Fast jeder DaF-Dozent kennt das Hörspiel von Lothar Streblow aus dem B2-Lehrbuch. Ein ganzes Volk ist kaserniert, interniert und lebt – wie der Vertreter der Behörde es nennt – „glücklich“ unter hermetisch abgeschlossenen Luftglocken. Außerhalb der Luftglocken, so erklären es die Führer der Gesellschaft, sei tierisches und menschliches Leben nicht möglich. Die anhaltende Verseuchung von Wasser und Luft mache dies unmöglich. 1972 wurde das Stück mit dem Hörspielpreis der ARD für Kurzhörspiele ausgezeichnet. Doch in dem Hörspiel entdeckt eines Tages ein Mann beim Spaziergang außerhalb der Luftglocken, der stundenweise in Schutzanzügen und mit Sauerstoffbehältern unternommen werden kann, in einem naheliegenden Bächlein einen Fisch. Einen Fisch im Jahr 2972! Als das Hörspiel 1972 den Preis gewann, da war Deutschland noch in die Bundesrepublik und die DDR geteilt und natürlich war es klar, was der Fisch symbolisieren sollte.

Nordkorea schreibt das Jahr 103 nach der Geburt des Großen Führers Kim, Il-Sung bzw. 2014 nach unserer Zeitrechnung, als der 1963 in der damaligen Sowjetunion geborene Dokumentarfilmer Vitaly Mansky nach Nord-Korea reist, um einen Film über das Leben des jungen Mädchens Zin-Mi zu drehen. Monotisch klingt die Film-Melodie, zusammengesetzt aus einfachen Klaviertönen und Akkorden, in Moll, die sich wie die Monotonie eines immerwährenden Metronoms über den gesamten Film legt und eine Trostlosigkeit im Leben von Zin-Mi beschwört, die wahrscheinlich mit dem ersten Schlag ihres Herzens begann und wahrscheinlich für sie auch erst mit dem letzten aufhören wird. Wie trostlos muss das Leben für ein Kind sein, wenn es spätestens nach seinem dritten oder fünften Geburtstag weiß, dass jeder Tag im immer gleichen Grau gehüllt sein wird, bis der Tod einen aus diesem ewigen Albtraum erlöst. Dies alles können wenige Klaviertöne – ohne dass ein Wort des Kommentators notwendig ist – vermitteln.

Vitaly Mansky hat es geschafft eine todtraurige Geschichte ohne Worte, nur durch die eindrucksvolle Kraft der Bilder und der kommentierenden Klavierklänge zu erzählen. Die Kinoversion, die ich mir zwei Mal in Prag – einmal im bekannten Kino Lucerna und ein weiteres Mal in einem Open-Air Kino am Metronom auf dem Letna, wo einst die Stalin-Statue thronte, ansah, enthielt im Gegensatz zu der bei Youtube veröffentlichten (und mittlerweile gesperrten) Version keinen Kommentarton. Lediglich die Dialoge der handelnden Personen wurden auf Tschechisch untertitelt. Während am Letna-Hügel das Open-Air Kino junge Studenten, die allesamt nach 1989 geboren wurden, zum Publikum hatte, waren die Besucher des legendären Lucernas Berufstätige der Jahrgänge 1950 – 1980. Um ehrlich zu sein: Ich bin froh, dass der Film in Tschechien gezeigt wurde, weil sich eine nicht geringe Anzahl an Populisten und konservativen Aktivisten in den letzten 5 Jahren, insbesondere Leute der jüngeren Jahrgänge um und nach 1989 ein kommunistisches Tschechien wieder zurückwünscht. Auch die Menschen in Polen und Ungarn üben sich gerade darin, eine Rolle rückwärts zu machen.

Der Film „Im Strahl der Sonne“, der in Tschechien unter dem Titel „V paprscích slunce“ lief, rüttelte junge Leute wieder wach und zeigte ihnen, wie der Traum von der kollektiven Gleichheit im Albtraum der kollektiven Gleichgültigkeit enden kann. Im ZEIT-Interview äu-

ßerte sich Vitaly Mansky dahingehend, dass ihn die Architektur, die Kunst und das öffentliche Leben an die frühen Jahre der Sowjetunion, also der 30er und 50er, erinnerte. Die 50er Jahre, das war auch die Zeit der massenhaften Todesurteile in der Tschechoslowakei, der Slánský-Prozesse und der Zeit, als Menschen ohne besonderen Grund in Gefängnissen verschwanden, oft auf nimmer Wiedersehen.

In Nord-Korea scheint diese Atmosphäre der Angst und des Misstrauens nun mittlerweile seit Jahrzehnten anzuhalten. Im gleichen ZEIT-Interview merkt Mansky an, dass das öffentliche Leben in Nord-Korea nicht nur vom immer gleichen alltäglichen Stumpfsinn geprägt ist, sondern dass die Kinder – und das zeigt auch der Film mit seiner Unterrichtsszene eindeutig – in einem Klima der permanenten Propaganda gegen Süd-Korea, Japan und die USA erzogen werden, sodass den Menschen es eigentlich gar nicht klar sein kann, dass außerhalb ihrer „Luftglocke“ der Krieg schon längst zu Ende ist. Doch es ist nicht nur das künstlich aufrecht erhaltene Bild über das Ausland, das der Film transportiert. Der Film verrät auch viel über die Gesellschaft an sich und dass ohne die Zensoren es hätten verhindern können. Es sind Szenen wie die gemeinsamen Fitness-Übungen auf der Straße, der Blick aus dem Fenster am Morgen, die alten, mit massenhaft klimpernden – und dadurch inflationär wertlos gewordenen – Orden überhäuften Veteranen, die die Schulkinder mit den ewig gleichen Kriegsgeschichten zum Einschläfern langweilen. Es ist der Blick in die Gesichter der Menschen beim Einsteigen in die Metro von Pjöngjang. Es ist der Blick von Zin-Mi, wenn sie teilnahmslos aus dem fahrenden Bus in das winterliche Grau der Straßen sieht. Es sind die Plattenbauten und der neblige Smog, der sie umgibt. Es ist die Luft, die den Menschen auch unter der „Kuppel Nord-Korea“ zum Atmen fehlt. Denn Freiheit ist wie Luft.
Doch die Zensoren haben trotzdem versucht, nichts dem Zufall zu überlassen. Das Film-Team bekam vor Beginn ihrer Arbeiten ein komplettes Drehbuch vorgesetzt. Daran hatten sie sich zu halten. Vitaly Mansky gelang es aber in den Drehpausen die Kamera einfach weiterlaufen zu lassen und diese Szenen außer Landes zu schmuggeln. So wird die sog. Essen-Szene in der elterlichen Wohnung, in der Zin-Mi mit ihrer Familie vermutlich nur für die Dauer der Drehарbeiten „gewohnt“ haben, mehrmals hintereinander geschnitten gezeigt. Der immer gleiche Dialog über die koreanische Nationalspeise und wie gesund sie sei, endet mit dem „ungezwungenen“ Gelächter der Eltern. In den tschechischen Medien wies ein Journalist darauf hin, dass diese nicht autorisierten Szenen mit Sicherheit für Sympathien beim Publikum sorgen, aber für diese „Nachlässigkeit“ bei der Überwachung des ausländischen Filmteams vermut-

lich „irgendjemand“ mit dem bisschen von seiner Freiheit, das ihm in diesem Land noch geblieben war, bezahlen musste. Ein armer Teufel mehr, der in irgendeinem nordkoreanischen Gefängnis oder Arbeitslager, ja wenn nicht sogar am Galgen gelandet ist und so für diese Filmszenen geradestehen musste.

Natürlich sollte die Dokumentation über das Leben der 8jährigen Zin-Mi vollkommen durchorganisiert sein. Bilder aus dem wahren Leben sollten nicht eine Filmminute lang beleuchtet werden. Dafür zeigt aber der Film eines ganz deutlich. In Nord-Korea scheint alles Kulisse zu sein. Der Gang in die Schule, der Unterricht, die Familienfotos, die Berichte der Veteranen über den Großen Führer oder auch der Blick in die produzierenden Betriebe. Sogar die gemeinsamen Fitness-Übungen. Es ist ein wenig so, als wenn alle wüssten, dass Theater gespielt wird, aber keinem der Unterschied zwischen Bühne und Tribüne klar ist. Wer ist Zuschauer und wer Schauspieler? Oder wie es Mansky im ZEIT-Interview ausdrückte: Es gibt keinen Unterschied zwischen Fiktion und Dokumentation. „Es gibt nur ein Dogma, das alles durchdringt, das ganze Leben.“ Richtig merkt er an, dass ein Schauspieler die Möglichkeit hat, eine Rolle anzunehmen oder abzulehnen. Den Menschen in Nord-Korea fehlt diese Wahl. Sie werden in ein System hineingeboren, in dem ihnen eine Funktion zugewiesen wird. Der Vergleich mit einer anderen Utopie, nämlich der aus Gene Roddenberrys Holodeck-Vision, liegt da nahe. Menschen werden kreiert, programmiert und dass alles, damit sie innerhalb eines vorgegebenen Handlungsrahmens agieren – nicht interagieren; und als ob das alles nicht schon schlimm genug wäre, erschreckt erst beim zweiten Hinsehen die Tatsache, dass – wie Mansky es anmerkt – die Personen dieses potjomkinschen Landes gar nicht ihrer Künstlichkeit bewusst sind. Man merkt, wie Zin-Mi, wie alle jungen Menschen, innerlich noch rebellierten. In wenigen Jahren wird auch diese kleine Flamme des Widerstands in ihr wohl erloschen und sie ein perfektes Mitglied ihrer Gesellschaft sein. Vielleicht wird sie sogar glauben, dass sie frei und glücklich ist. Oder wie der Mann in Streblows Hörspiel es formuliert: *Glücklich kaserniert, glücklich in einer Gesellschaft aus der Retorte, in der die Menschen künstlich ernährt und künstlich am Leben erhalten werden, für ein Leben nach den Wünschen ihrer Führer.*

Manskys Film konnte nicht zeigen, wie all die anderen Millionen Nord-Koreaner unter einer anzunehmenden Lebensmittel- und Energieknappheit und wer weiß unter welchen Arten der Mangelwirtschaft noch (Stichwort: Medizinische Versorgung) leiden, aber der Film konnte Einblicke in die Psyche einer Gesellschaft und ihrer Führer geben. Dadurch, dass die Zensoren Mansky ein komplettes Drehbuch vorgesetzt haben, haben sie auch mehr darüber verraten, wie sie sich gerne selbst sehen wollen, es aber nicht sind.

Bericht über die Teilnahme am Frühjahrstreffen der japanischen Ortslektoren am 27. Mai in Tokio

Tobias Lehmann

Ich habe an der Veranstaltung teilgenommen, um einen Einblick in die Arbeit der japanischen Ortslektoren zu bekommen. Vor allem die Vor- und Nachteile, die Herausforderungen und die Problemstellungen im DaF-Unterricht im Vergleich zu Südkorea haben mich zur Teilnahme bewogen. Mit meinem Vortrag wollte ich eine Diskussion über erfolgreichen DaF-Unterricht an Oberschulen in Ostasien anregen und selbst von den Ergebnissen der Diskussion profitieren.
Da Japan aufgrund der geographischen Nähe, der soziokulturellen Gemeinsamkeiten sowie der historisch engen Beziehung ein ähnliches Bildungs- und Universitätssystem wie Südkorea hat, hat mich der Austausch mit den japanischen Kollegen schon seit langem interessiert. Im letzten Jahr habe ich während des DAAD-Sommerseminars für Ortslektoren einige Bekanntschaften mit Lektoren aus Japan schließen können. Sie haben mich auf die Möglichkeit aufmerksam gemacht, einmal in Tokio einen Vortrag zu halten. Daraufhin habe ich mich beim DAAD-Verbindungslektor in Seoul informiert und mich schließlich beim DAAD beworben. Darüber hinaus wollte ich mein soziales Lektorennetzwerk erweitern, um davon insoweit zu profitieren, als dass ich die neuen Methoden(er)kenntnisse über den DaF-Unterricht in Japan nach Korea transportieren und die Ortslektoren in Korea beim nächsten Lektorentreffen informieren kann.

Die Veranstaltung wurde von der DAAD-Außenstelle in Tokio organisiert. Im Mittelpunkt standen die Vorträge von Florian Rossbach, DAAD-Lektor in Peking, der über interkulturelle Kernkompetenzen und deren Realisierung im zielsprachenfernen Ausland referiert hat und spielerische Methoden der Gruppenarbeit interaktiv im Rahmen eines Kartenspiels vorgestellt hat. Über die Vorträge hinaus hat mir gefallen, wie dieser heterogene Verbund von Ortslektoren miteinander kommuniziert und interagiert sowie kontrovers die verschiedensten Herausforderungen, wie zum Beispiel die Gründung eines Lektorenverbands, diskutiert hat. Hierzu konnte ich mich äußern und einbringen, weil es bereits seit Jahren einen gut funktionierenden Lektorenverband in Korea gibt.

Ich habe von dem Vortrag von Florian Rossbach viele Erkenntnisse über die interkulturelle Arbeit mit ostasiatischen Studenten gewinnen können. Zudem habe ich viel über die Struktur und Organisationsweise der Germanistik an japanischen Universitäten lernen können. Vor allem mögliche Reformen für das Curriculum der Germanistik in Korea haben mich interessiert. Außerdem haben wir mit den japanischen Ortslektoren viel über Partner- und Gruppenarbeit diskutiert. Binnendifferenzierung und Zuordnung von Studenten unterschiedlicher Jahrgänge standen im Mittelpunkt. Die zentrale Frage, die auch Thema meines eigenen Vortrages war, nämlich was erfolgreicher Deutschunterricht bedeutet, stand auch in den Pausen und im Nachgespräch immer wieder zur Debatte.

Im Rahmen meines Vortrags habe ich eine Studie über erfolgreichen Deutsch-Unterricht aus Sicht koreanischer und muttersprachlicher Deutschlehrer vorgestellt. Ich habe über die Situation des Deutschunterrichts vornehmlich an koreanischen Oberschulen gesprochen und die

Veränderungen der Schülerzahlen und verfügbaren Unterrichtsstunden sowie die Herausforderungen und Probleme anhand von Statistiken analysiert. Vor allem der Rückgang von Deutsch lernenden Schülern und Deutsch unterrichtenden Lehrern an Oberschulen ist mit Japan vergleichbar. Viele Aha-Effekte wurden während des Vortrags bei den Kollegen hervorgerufen. Vor allem haben wir über die Bedeutung des Frontalunterrichts vs. Partner- und Gruppenarbeit diskutiert. Zudem haben wir herausgestellt, wie wir mit heterogenen Lerngruppen in großen Kursverbänden angemessener umgehen können und welche Bedeutung die Binnendifferenzierung für den Deutschunterricht hat. Allerdings blieb offen, wie wir in Zukunft dem Rückgang der Studentenzahlen begegnen und wie die Germanistik im Zeitalter der Kultur- und Bildungsglobalisierung ihre Position lokalisiert und ihre Stellung innerhalb der Geisteswissenschaften behaupten kann.

Zu meiner Freude haben sich einige japanische Lektoren erkundigt, ob und wie sie in Korea beim Lektorentreffen teilnehmen und einen Vortrag halten können. Ich habe auf diese Möglichkeit explizit aufmerksam gemacht, um mehr Kooperationen zu schließen. Zudem ist in Japan die Bildung eines Lektorenverbands parallel zur DAAD-Außenstelle angedacht. Ich habe über die Arbeit des Lektorenverbands in Südkorea informiert und wurde im Anschluss beim Abendessen konsultiert. Es wird darüber nachgedacht, zusammen mit den taiwanesischen Kollegen ein trinationales Zusammentreffen der Ortslektoren zu organisieren. Gerade die interkulturelle Arbeit mit den Studenten könnte bei so einem Treffen befruchtend analysiert und diskutiert werden, wofür sich Perspektiven für die weitere Zusammenarbeit ergeben könnten. Darüber hinaus könnte ich mir auch den Austausch von Lektoren über den ostasiatischen Kulturkreis hinaus vorstellen.

Insgesamt hat mich die freundliche, erfrischende und stets respektvolle Kollegialität der Ortslektoren in Japan beeindruckt. Obwohl das Treffen eine sehr heterogene Zusammenkunft von Lektoren unterschiedlichster Lebensläufe und Hintergründe war, haben sich alle bemüht, kommunikativ, diskussionsfreudig und befruchtend miteinander umzugehen. Auch über die Tagung hinaus haben wir am Wochenende und zuvor am Donnerstag viel miteinander unternommen. Beim Abendessen am Freitag im Anschluss an die Tagung haben sich viele interessante Konversationen ergeben, die Raum für mehr Zusammenarbeit zulassen könnten.

Bericht über das Treffen der Ortslektoren in Taiwan zum Thema „Die Bedeutung der Landessprache“

Gerd Jendraschek

Für ihr Treffen am 19. Dezember 2015 hatte die Vereinigung der deutschsprachigen Ortslektoren in Taiwan jeweils einen Vertreter aus Japan und Südkorea gesucht und so wurde ich schließlich eingeladen, auf ihrem Treffen als Gastredner einen Vortrag zum Rahmenthema „Die Bedeutung der Landessprache“ zu halten. Das Treffen fand an der Nationaluniversität Taiwan (NTU) in der Hauptstadt Taibei (oder in eingedeutschter Schreibweise Taipeh) statt und dauerte den ganzen Tag. Meine Teilnahme wurde vom DAAD finanziert, wofür ich mich bei dieser Gelegenheit bedanken möchte.

Neben dem Gastredner aus Japan, Axel Harting von der Universität Hiroshima, und mir hatten sich rund ein Dutzend Deutschlektoren aus Taiwan eingefunden. Obwohl einige der angekündigten Programmpunkte entfallen mussten, ließ sich der Tag auch mit den verbleibenden fünf Vorträgen samt anschließenden Diskussionen gut füllen. Mein Vortrag hatte den Titel „Das Potential der Landessprache im universitären DaF-Unterricht: Erfahrungsbericht aus Südkorea“. Der detaillierte und empirisch fundierte Vortrag von Axel Harting aus Japan mit dem Titel „L1 oder L2? Einsatzweisen der Muttersprache der Lernenden im DaF-Unterricht in Japan“ bestätigte nicht nur viele meiner eigenen Beobachtungen, sondern lieferte auch nützliche Hinweise, wie die Verteilung der Sprachen im DaF-Unterricht weiter optimiert werden kann. Ich werde daher gleich noch einige Punkte aus diesen beiden Referaten vorstellen. Weitere Vorträge beschäftigten sich mit den Themen „Fachsprache Jura in der taiwanischen Praxis“ (C. Petzold), „Der Kulturbegriff im DaF-Unterricht“ (Ursula Grütter) und „Unterrichten ohne Lehrbuch: Ein Kurs mit Materialien der Deutschen Welle“ (Stefanie Eschenlohr).

In meinem Referat habe ich versucht darzulegen, warum Ortslektoren zumindest Grundkenntnisse der Landessprache haben sollten und wie diese zur Verbesserung des Unterrichts eingesetzt werden können. Zweisprachiger Unterricht findet in meinem Unterricht vor allem bei der Übersetzung von Modellsätzen statt, welche teils der Hörgeschichte, teils den Übungen des Lehrbuchs entnommen, teils konstruiert sind. Die Modellsätze zu einer Lektion werden den Studierenden zu Beginn der Lektion in einer Satzliste präsentiert. Die Lernenden suchen zunächst eigenständig Übersetzungen ins Koreanische und bilden so Hypothesen zu Wortschatz und Grammatik; sie entdecken, wo sich die Sprachen ähnlich verhalten und wo eine wörtliche Übersetzung nicht möglich ist. Statt nur passiv den Erklärungen des Lehrenden oder einer Vokabelliste im Lehrbuch ausgeliefert zu sein, wird durch diese Annäherung an die neue Lektion das aktive Erschließen der Fremdsprache ermöglicht. Der individuelle Einsatz von Smartphones ist hierbei ausdrücklich erwünscht. Die Lernenden übersetzen mit ihrer individuellen Geschwindigkeit und haben die Möglichkeit, mit dem Lehrenden individuell Übersetzungsprobleme zu besprechen. Dieser kann dann Hilfestellung geben, insbesondere bei unbekannten grammatischen Phänomenen, Polysemie, Homonymie, Phraseologismen, und Ähnlichem, das beim Übersetzen Probleme bereitet. Missverständnisse werden durch den Übersetzungsvorgang und den anschließenden Vergleich der Lösungen aufgedeckt und geklärt.

Diese Übung ist im Prinzip auch mit Lehrenden möglich, die die Landessprache nicht beherrschen; allein der Vergleich der individuell gefundenen Lösungen und die Suche unter den Studierenden nach der „besten“ Übersetzung kompensieren dann die fehlende Überprüfung

durch den Lehrenden. Allerdings garantiert Konsens unter den Lernenden noch lange nicht die korrekte Interpretation der deutschen Daten. Daher korreliert die Qualität dieser Unterrichtseinheit doch mit dem Niveau des Lehrenden in der Landessprache.
Die neuen Strukturen aus der nunmehr zweisprachigen Satzliste werden im Verlauf der Lektion in den verschiedenen Texten und Übungen wiedererkannt und so vertieft. Zum Ende der Lektion wird die Satzliste auswendig gelernt. Das Auswendiglernen ist ein weiterer Anreiz zur individuellen Analyse und unterstützt den Erwerb komplexer Einheiten statt isolierter Wörter.
Insbesondere wenn die Sprachen so verschieden sind wie Deutsch und Koreanisch, ergeben sich viele Fragen, die ohne den Einsatz der Muttersprache nicht befriedigend geklärt werden können. Bei Italienern, die das nahe verwandte Spanisch lernen, wäre eine zweisprachige Satzliste wohl unnötig. Je größer jedoch die Distanz zwischen L1 und L2 (oder L3), desto weniger führt schlichte Immersion zum Ziel. Hier ist vielmehr eine kontrastive Herangehensweise erfolgversprechender.
Als sinnvolle Übung zur Verbesserung des Hörverständnisses hat sich die teilweise Transkription von Hörtexten erwiesen. Während diese Übung im Prinzip einsprachig, also rein deutsch, ablaufen kann, ist der Einsatz der Muttersprache, also in unserem Fall Koreanisch, oft hilfreich, um die Studierenden in die richtige Richtung zu lenken und Fehler zu verdeutlichen. Bei einer Erklärung auf Deutsch wird oft nicht verstanden, wo der Fehler liegt, während bei einer wörtlichen Übersetzung eines vom Studierenden produzierten falschen deutschen Satzes sich die Sinnlosigkeit des Satzes meist sofort offenbart.
Allgemein gilt, dass der Anteil des Deutschen mit dem Niveau der Lernenden korrelieren sollte. Dies war auch die zentrale Botschaft des Vortrags „L1 oder L2? Einsatzweisen der Muttersprache der Lernenden im DaF-Unterricht in Japan“ von Axel Harting von der Universität Hiroshima. Ein Punkt war die Optimierung der Lehrpraxis durch bewusste Sprachverwendung. Als empirische Grundlage wurden zunächst die Äußerungen des Lehrenden während des Unterrichts transkribiert und statistisch ausgewertet. Hierdurch konnte bestätigt werden, dass auf der Stufe A1 der Anteil des Japanischen noch bei 45% liegt, bei den Lernenden der Stufe A2 auf 30% zurückgeht, und auf dem Niveau B1 schließlich auf 12% schrumpft. Während also in den Anfängerklassen Deutsch überwiegend nur Objektsprache ist und Japanisch als Metasprache fungiert, kann der Fortgeschrittenenunterricht überwiegend auf Deutsch erfolgen, sodass die Verwendung des Japanischen auf die Erläuterung komplexer Inhalte, die Mitteilung wichtiger Informationen und die Motivierung der Lernenden beschränkt werden kann.
Im Rahmen der empirischen Untersuchung waren auch die Lernenden zur gewünschten Verwendung der beiden Sprachen befragt worden. Hierbei ergab sich, dass A1-Lerner die L1 für die Unterrichtskommunikation bevorzugen und die Befürchtung äußern, L2-Instruktionen nicht zu verstehen, während B1-Lerner einen überwiegend in der L2 durchgeführten Unterricht begrüßen. Die einzige Ausnahme hierbei waren Ankündigungen von oder Erläuterungen zu Tests und Prüfungen.
Insgesamt scheint der Einsatz der Muttersprache der Lernenden wenig kontrovers. So stimmten bei einer weiteren Umfrage 83% der deutschen und 80% der japanischen Deutschlehrenden der Aussage zu, dass im Deutschunterricht beide Sprachen, also Deutsch und Japanisch, jeweils nach Maßstäben der Effektivität verwendet werden sollten. Die Aussage, dass ausschließlich Deutsch verwendet werden sollte, fand hingegen überhaupt keine Zustimmung.
Die beiden hier kurz zusammengefassten Vorträge sprachen sich also für den umsichtigen Einsatz der Muttersprache der Lernenden im Fremdsprachenunterricht aus. Im Laufe der Veranstaltung zeichnete sich dann auch der Konsens ab, dass Kenntnisse der Landessprache für den DaF-Unterricht von hohem Nutzen sind. Die ausschließliche Verwendung des Deutschen vom ersten Tag an schüchtert die Studierenden ein und schafft eine Barriere zwischen Lehrenden und Lernenden. Insbesondere in den Anfängerkursen hilft der abgewogene Gebrauch

der L1 daher, „das Eis zu brechen“, Missverständnisse zu klären, die knappe Unterrichtszeit effizienter zu nutzen und einen Unterricht „auf Augenhöhe“ zu halten.
Neben der fachlichen Komponente diente das Treffen mit Teilnehmern aus Taiwan, Japan und Südkorea auch der Vertiefung der Beziehungen zwischen den Ortslektoren der drei Länder, die unter recht ähnlichen Bedingungen leben und arbeiten und daher von einem regelmäßigen Austausch profitieren.

ADeKo-Symposium 2016: Abschied vom Menschen – Sinn und Perspektive unserer Existenz im Zeitalter der KI

Thomas Kuklinski-Rhee

Zum ADeKo-Symposium 2016 mit dem provokanten Titel „Abschied vom Menschen" trafen sich ProfessorInnen, StudentInnen und allgemein Interessierte am 20. Mai 2016 ab 9.00 Uhr im Millennium Seoul Hilton. In der geräumigen Atrium-Halle des Hotels am Namsan mitten in Seoul konnte man auf bequemen Stühlen begeisterten und begeisternden Vortragenden zusehen, den brauchbaren Simultanübersetzungen lauschen, anerkennende Blicke austauschen und sich später auf dem Sonnendeck das aufwendige Buffet und das eine oder andere kalte Bier schmecken lassen. Und wer Glück hatte, durfte nach der abschließenden Tombola am Abend noch ein kleines oder größeres Präsent mit nach Hause nehmen.
Das Highlight des Symposiumteils, der den Vormittag bis frühen Nachmittag ausfüllte, waren die zwei großen Plenarvorträge der Professoren Klaus Mainzer von der TU München und Kim Daeshik vom KAIST. Mainzer eröffnete den ersten Teil des Symposiums, eine Bestandsaufnahme über das Verhältnis von Mensch und denkender Maschine, mit einem inhaltlich sehr dicht gepackten Vortrag über „Natürliche und künstliche Intelligenz: Wann übernehmen die Maschinen?", der zunächst den Verlauf und gegenwärtigen Stand der KI-Forschung und das Verhältnis von künstlicher zu natürlicher Intelligenz skizzierte. Dabei kamen auch aktuelle Anwendungen wie autonome Fahrzeuge, Arbeitswelt 4.0 und natürlich Googles AlphaGo zur Sprache. Mainzers Blick in die Zukunft ging davon aus, dass Moores Quasi-Gesetz der regelmäßigen Verdopplung der Komplexität integrierter Schaltkreise in absehbarer Zeit an seine natürliche Grenze stoßen und immer größere Mengen von Energie verschlingen wird. Im Gegensatz dazu fand die natürliche Evolution einen relativ energiesparenden Weg der Leistungssteigerung der natürlichen Intelligenz mittels sogenannter „Wetware". Ob die Verbindung technischer Effizient mit evolutionären Vorteilen wie Energiesparen in neuromorphen Computern ein erstrebenswertes Ziel ist, sei aber keine rein technische, sondern eine ethische, rechtliche und soziale Frage; die Humanwissenschaften werden daher auch künftig eine mindestens gleichrangige Bedeutung behalten.
Im Anschluss daran machte sich Prof. Martin Ziegler vom KAIST Gedanken über „Logische Grenzen algorithmischer Ethik". Leider war der Vortragende wegen der Vorgabe von zehn Minuten pro Minivortrag dazu gezwungen, seinen Stoff in Höchstgeschwindigkeit abzuspulen, wodurch das zweifellos wichtige Thema stark entwertet wurde (was auch für die nachfolgenden Redner galt, die sich aber anschließend besser drauf einstellen konnten). Der Inhalt bestand aus eher allgemeinen Feststellungen als Schlussfolgerungen, es darf also erwartet werden, dass die „arithmetische Ethik" im Zuge der weiteren KI-Entwicklung noch genauer ausformuliert wird. Martin Wöhrle, Leiter des R&D-Zentrums bei BMW Korea, stellte in seinem Vortrag über „Automatisiertes Fahren – Schutzengel und Butler" die Zukunftsvorstellungen seines Unternehmens vor und zeigte dazu einen mehrminütigen Film, was im Zeitalter von YouTube nicht viel mehr besagt, als dass man selbst nichts zu sagen weiß. Na ja. Aber ohne diesen Werbebeitrag wäre die Teilnahmegebühr von 40.000 Won vielleicht doppelt so hoch ausgefallen. So philosophierte man sich auch diese zehn Minuten schön, und nach der Werbeunterbrechung sprach der Philosoph Shin Sangkyu von der Ehwa-Frauenuniversität über die „Erneuerung des Konzepts vom „moralischen Agenten" im Zeitalter autonomer Technologie". Ausgehend vom italienischen Informationsphilosophen Luciano Floridi plä-

dierte Shin für eine holistische Ethik der gemeinsamen Mensch-Maschine-Moralität, die sich um die Entropie als moralisches Kriterium in dem Sinne dreht, dass eine Anstrengung dann moralisch sei, wenn sie Entropie vermeidet. Im letzten Vortrag des Vormittags mit dem Titel „Koeveolution von künstlicher und menschlicher Inelligenz“ machte sich Zhang Byoung-tak von der SNU darüber Gedanken, wie unsere hypermoderne Zeit mit Hilfe der geschichtsphilosohischen Konzepte Giambattista Vicos als auf Reflexionen basierendes „Zeitalter des Menschen“ im Gegensatz zu älteren „göttlichen“ und „heroischen“ Zeitaltern, die auf Erinnerung und Phantasie beruhen, verstanden werden kann.
Nach der Mittagspause ging es in den Nachmittagssitzungen um Mythos und Realität der Erschaffung einer neuen Spezies. In einem brillianten Vortrag behandelte Kim Daeshik vom KAIST die Frage: „Sind wir die neuen Neandertaler im Zeitalter der denkenden Maschinen?“ Kim differenzierte zunächst zwischen „dummen“ und „klugen“ Robotern, erklärte uns „Moravec’s Paradox“, dass eine KI, die zwar gut rechnen kann, noch lange keinen simplen Kinderkram wie Bauklötze stapeln erledigen könne, und unterschied dann zwischen „schwacher“ KI wie Deep Learning und Deep Mind, die in vielleicht 10-20 Jahren erreichbar sei und uns dann vielleicht das Autofahren abnimmt, und „starker“ KI à la „HAL“ oder „Terminator“ aus bekannten Hollywoodfilmen, die der beschränkte menschliche Verstand niemals durchschauen, geschweige denn wird konstruieren können. Dazu wird dereinst allein die schwache KI in der Lage sein, und nach dieser KI-Singularität wird eine neue Ordnung auf der Welt herrschen. Wann es soweit sein könnte, wird nach Kim niemand vorhersagen können. Im Vergleich zu dieser Superintelligenz verhielten sich Menschen wie tumbe, längst ausgestorbene Neandertaler; unsere einzige Chance bestände dann darin, unseren Vorteil bei den neuen Herren der Schöpfung zu vermarkten – vielleicht durch Klötzchenbauen?
Anschließend folgte eine Reihe von Versuchen, das Thema mit kulturellen Überlieferungen verschiedenster Traditionen zu verknüpfen. Zunächst sprach Lee Jungwon von der University of Seoul über „Koexistenz mit Robo sapiens“, also dem klugen und weisen Roboter. Ausgehend von den fünf Kriterien oder Konstanten moralischer Lebewesen des neokonfuzianischen Philosophen Zhou Dunyi (Menschlichkeit, Aufrichtigkeit, Gewissen, Sittlichkeit und Weisheit) postulierte Lee, dass diese auch für Quasi-Personen wie Roboter bestimmend sein sollten und dass Roboter zukünftig an speziellen Roboterschulen Unterricht darin erhalten könnten. Danach folgten Überlegungen über „Unsere Position zur Möglichkeit der Buddharoboter“ von Lee Soojin von der Inha-Universität. Ausgehend von der Analyse eines Kurzfilms namens „Heavenly Creature“, wo ein Roboter nach buddhistischem Studium Selbstmord begeht und ins „Nirvana“ gelangt, stellt Lee die Frage, ob Roboter dereinst aus eigenem Antrieb Spiritualität entwickeln und zu Selbstbewusstsein gelangen könnten. Aus buddhistischer Sichtweise seien alle Lebewesen gleichwertig, warum sollten hoch entwickelte Roboter also eine Ausnahme darstellen? Schließlich erinnerte Joo Wonjun vom Hannim-Bibelinstitut in seinem Vortrag „Kreator und Kreatur – Mythos und Kritik“ an den akkadischen Atrahasis-Epos von ca. 1700 v.u.Z., wo der von den Göttern erschaffene und mit Intelligenz ausgestattete Mensch seine Schöpfer derart verärgerte, dass diese eine Sintflut über die Erde schickten, die nur ein paar handvoll Auserwählte mittels einer Arche überleben konnten. Erst die Weisheit ließ die Menschen erkennen, dass sie die Götter brauchen, und so plädierte auch Joo dafür, die KI um künstliche Weisheit zu ergänzen, bevor sich die Roboter dereinst die Frage stellen, wozu sie denn ihre Schöpfer eigentlich noch brauchen. Im Gegensatz zu Kim Daeshik plädierte Joo für die optimistische Einstellung, dass die KI den Menschen dienen solle wie diese den Göttern. Und im abschließenden Vortrag stellte Ko Insok von der Inha-Universität die Frage: „Unter welcher Bedingung werden Artefakte als Personen gelten können?“ Mit „Artefakt“ meinte Ko jede Art von ausgelagertem (sozialen) Geist, die dann als „Person“ bezeichnet werden könne, wenn sie in ein Handlungssystem integriert ist, in dem sie sowohl als Objekt wie auch als Subjekt auftritt. Abschließend zitierte Ko ein Beispiel aus seinen unabgeschlossenen Untersuchungen, wann ein Roboter als Person gelten könne: Wenn er sich das 3. Robotergesetz von

Isaac Asimov zu Eigen mache, das da lautet: „Ein Roboter muss seine eigene Existenz beschützen."
Das ADeKo-Symposium 2016 hatte ein vielschichtiges Thema, das durch den Sieg von AlphaGo über den Koreaner Lee Sedol im März 2016 gerade topaktuell geworden war und in naher wie ferner Zukunft immer wichtiger werden wird. An der Auswahl und Gestaltung der Vorträge war nicht viel auszusetzen, doch das zeitliche Limit von 30 Minuten für die beiden Haupt- und jeweils 10 Minuten für die zahlreichen Nebenvorträge war eindeutig zu knapp bemessen. Das hatte zur Folge, dass die Frage- und Diskussionsrunde gebündelt und ganz ans Ende der Veranstaltung gelegt wurde, was dem Geist von Kommunikation und fruchtbarem Austausch fundamental zuwiderläuft. Außerdem war der Rezensent gezwungen, nach den Vorträgen zu einer Unterrichtsveranstaltung an seine Uni zu eilen und bekam von diesem Teil der Veranstaltung leider kaum etwas mit.

16. Internationale Deutschlehrertagung in Freiburg/Schweiz

Die XVI. IDT findet von Montag, den 31.07. bis Freitag, den 04.08.2017 in Freiburg i.Ü. in der Schweiz unter dem Motto: BRÜCKEN GESTALTEN – MIT DEUTSCH VERBINDEN: Menschen – Lebenswelten – Kulturen statt.

Die zweisprachige Stadt Freiburg im Üechtland als KulturBrückenStadt zwischen Deutsch und Französisch mit ihrer zweisprachigen Universität, dem Studienbereich Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik sowie dem Institut für Mehrsprachigkeit ist ein idealer Ort, um die Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur zum Thema und Brücken sichtbar zu machen, denn Deutsch verbindet: als Erstsprache, als Zweitsprache, als Fremdsprache, als plurizentrische Sprache – sei es in Bildung oder Beruf, im Öffentlichen oder im Privaten.

Die Tagung wendet sich an Expertinnen und Experten, Lehrende, Forschende und Studierende, Verbandsvertreterinnen und –vertreter aus der ganzen Welt sowie an Entscheidungsträger vornehmlich aus den deutschsprachigen Ländern. Sie schafft ein Forum für Begegnung, fachlichen Austausch, Vernetzung und Weiterbildung.

Ziel der Tagung ist, über den aktuellen Stand von Forschung und Entwicklung im Fach Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache zu informieren, die Zusammenarbeit weltweit, zwischen den deutschsprachigen Ländern und innerhalb der Schweiz zu fördern und bildungspolitische Akzente zu setzen.

http://www.idt-2017.ch/

Autorenhinweise

Nicole Bachor, Dr.: Studium der Fächer Germanistik und Kunst an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, langjährige Tätigkeit als Grundschullehrerin in Bruchsal, seit 2008 abgeordnete Lehrerin an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe 2013 Promotion zum Thema „Wortschatzarbeit mit Zweitsprachlernern im Literarischen Sprachunterricht“ (Gutachter: Prof. Dr. Heidi Rösch/Prof. Dr. Frank Kostrzewa)

Hans W. Giessen, Prof. Dr.: Studium an der FU Berlin, der Université de Metz und der Universität des Saarlandes, Saarbrücken. 1992 Promotion. Berufstätigkeit im Medienbereich, Saarbrücken und Luxembourg. Stipendiat der Deutschen Forschungsgemeinschaft, 2001 Habilitation, 2009 apl. Prof. an der Universität des Saarlandes, Saarbrücken.

Marc Herbermann: Diplom-Soziologe und gelernter Bankkaufmann. Studium der Soziologie, Philosophie und Pädagogik in Trier, Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung, Sozialforschung und im Journalismus. Seit einigen Jahren Lektor für verschiedene koreanische Universitäten für Deutsch als Fremdsprache, unterrichtet seit März 2015 an der Kyonggi-Universität in Suwon.

Gerd Jendraschek, Dr. habil.: seit März 2014 Assistenzprofessor an der germanistischen Abteilung der Sangmyung-Universität in Cheonan, Süd-Korea. Auf den Magister in Linguistik, Französisch und Wirtschaftswissenschaften an der Universität Bielefeld folgte eine Promotion in Linguistik an der Universität Toulouse-Le Mirail (Frankreich) und eine Habilitation im Fach Allgemeine und Vergleichende Sprachwissenschaft an der Universität Regensburg. Er war Charles La Trobe Research Fellow an der La Trobe University (Melbourne, Australien), Akademischer Rat an der Universität Regensburg und Korea Foundation Fellow an der Sogang-Universität (Seoul, Süd-Korea). Sein Hauptinteresse gilt dem Lernen, Lehren und Beschreiben von Sprachen.

Konstantin Kountouroyanis, M.A.: kaufmännische Ausbildung, Studium der Germanistik (Geschichte/Politik) und Mathe/Informatik in Hannover (o. A.). 2001 - 2002: Assistant Professor am Department of German der Han-Nam University in Daejeon sowie an der Foreign Language Daejeon-Highschool. 2002 - 2005: Institut für Sprache und Kommunikation in Hannover, 2005 - 2011: DaF-Dozent am Goethe-Institut Göttingen. 2012 - 2013: DaF-Dozent am Goethe-Institut Prag. Seit 2013 ununterbrochener Forschungsaufenthalt in Prag zwecks eines wissenschaftlichen Projektes zur Prager deutschen Literatur. Weitere Tätigkeiten als freier Journalist, Schriftsteller sowie Webdesigner, Programmierer und Serveradministrator.

Frank Kostrzewa, Dr.: Von 1993-1997 als DAAD-Lektor an der Keimyung Universität in Daegu/Korea, danach DAAD-Lektor in Budapest und wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten Rostock und Köln. Seit 2007 als Professor für Linguistik und Sprachdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Institut für deutsche Sprache und Literatur, tätig.

Thomas Kuklinski-Rhee, Ph.D.: lebt seit 14 Jahren in Südkorea und hat an zehn Universitäten, fünf Oberschulen und mehreren Privatschulen und -instituten gearbeitet.

Tobias Lehmann, M.A.: von 2002 bis 2006 Studium an der Universität Erfurt, Geschichte, Politik und Linguistik. Danach von 2006 bis 2009 Studium an der Sogang Universität, Ostasienwissenschaft mit Schwerpunkt Korea und außerdem Koreanisch am Spracheninstitut der Universität. Nach dem Abschluss Deutsch-Lehrer und -Lektor u.a. an der Seoul Fremdsprachenoberschule und an der Korea Universität (Sejong Campus). Seit August 2011 als Deutsch-Lektor tätig an der Kongju Nationaluniversität.

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.

Anja Scherpinski-Lee: Magisterabschluss DaF, Interkulturelle Wirtschaftskommunikation und Anglistische Literaturwissenschaft an der FSU Jena. Seit 2007 als Lektorin für Deutsch als Fremdsprache in Korea tätig; derzeit an der Hankuk Fremdsprachenuniversität in Seoul. Interessengebiete: Sprache und Kultur Koreas, Cultural Studies, Didaktik und Methodik DaF, bes. Umgang mit Film im Fremdsprachenunterricht.

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

DAAD-Verbindungslektorat für Korea
Jan-Philipp Holzapfel
Tel. (02) 3277-3940
Fax (02) 3277-3572
holzapfel@ewha.ac.kr

Goethe-Institut Seoul
Ulrike Drißner, Leiterin der Spracharbeit in der Region Nordostasien
Tel. (02) 754-9831/2/3
Fax (02) 754-9834
ls@seoul.goethe.org
www.goethe.de/ins/kr/seo/deindex.htm

Deutsche Botschaft Seoul
Isabel Lorenz, Leiterin der Kultur- u. Wissenschaftsabteilung
Tel. (02) 748-4117
Fax (02) 748-4171
ku-1@seou.diplo.de
www.seoul.diplo.de/

Johann Ludwig Schild, Kulturabteilung
Tel. (02) 748-4114
direkt: Tel. (02) 748-4128
Fax (02) 748-4161
ku-10@seou.diplo.de

Schweizer Botschaft Seoul
Doris Wälchli Giraud, Kulturabteilung
Tel. (02) 3704-4725
Fax 737-9392
doris.waelchligiraud@eda.admin.ch
www.eda.admin.ch/seoul

Österreichische Botschaft Seoul
Barbara Biller-Jisa, Assistant Attachée
Tel. (02) 732-9071
Fax (02) 732-9486
barbara.biller-jisa@bmeia.gv.at
www.austria.or.kr

Koreanische Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF)
Prof. Dr. Hyung-Uk Shin, Präsident
shinhyuk@hufs.ac.kr
www.kgdaf.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
Prof. Dr. Kwon, Oh-Hyeon
kwonohyn @snu.ac.kr
http://dugerman.or.kr/

Koreanische Gesellschaft für Germanistik (KGG)
Prof. Dr. Jee, Kwang-Sin
kgg@kggerman.or.kr
http://kggerman.or.kr

Koreanischer Deutschlehrer-Verband
Young-Il Han
Tel. 010 7273 7208
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
lekt@daadjp.com
www.tokyo.daad.de

DAAD Bonn
Elke Hanusch
Ortslektorenprogramm / S 14
Kennedyallee 50, 53175 Bonn
Tel. +49 228 882 836
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: Songpa-gu, Samjeon-ro 4gil, 05593 Seoul, Republik Korea. E-Mail: lektorenvereinigung@yahoo.com

Vorstand FALK*:*
Dr. Reinhold Arnoldi (Geschäftsführer)
chrisarnoldi@hotmail.com

Christina Youn-Arnoldi
(stellvertr. Geschäftsführerin)
chrisarnoldi@hotmail.com

Vorstand LVK:
Jan-Philipp Holzapfel (DAAD-Verbindungslektor)
holzapfel@ewha.ac.kr

Michael Menke (Geschäftsführer)
mmenke@hotmail.com

Marcus Stein
steinemd@cau.ac.kr

Homepage: Hans-Alexander Kneider, http://www.lvk-info.org
Redaktion: Jan-Philipp Holzapfel, Michael Menke, Marcus Stein.
Layout, Anzeigen: Michael Menke

Die DaF-Szene Korea wird in Berlin und Seoul herausgegeben vom Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK e.V.) und der Lektoren-Vereinigung Korea (LVK). Sie erscheint zweimal jährlich 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: 15. April 2017. 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 *.rtf*- oder *.doc(x)*-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!