

DaF-Szene Korea

Nr. 45

Digitale Medien im DaF-Unterricht

herausgegeben vom



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

und der



Berlin & Seoul, Dezember 2017

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit Genehmigung der Autoren

ISSN 1860-4463

Inhalt

Vorwort — V

Digitale Medien im DaF-Unterricht

Christian Horn & Monika Moravkova

Keine Angst vor Blended Learning – Schritt für Schritt den Unterricht ins Netz bringen — 3

Marc Herbermann

Kante zeigen mit Graphviz — 29

Lindsay Herron & Angela Jeannette

Digitale Angebote, Unterricht lebendiger zu gestalten — 41

Webseiten, Tools und Apps für den DaF-Unterricht — 43

Jochen Stappenbeck

Überleben im Offline-Modus — 47

Forum

Gerd Jendraschek

Pflichtveranstaltung oder Hobby? Zu Formen und Zielen des universitären Fremdsprachenunterrichts — 53

Frank Kostrzewa

Zur Typologisierung isolierender, flektierender, agglutinierender und inkorporierender Sprachen — 69

Konstantin Kountouroyanis

Die Geschichte der vergessenen Prager deutschen Schriftsteller in japanischer Übersetzung — 85

Anja Scherpinski

Materialien zur aktiven Spracharbeit am Spielfilm »Die Welle« — 91

Rezensionen & Filmbesprechungen

Thomas Kuklinski-Rhee

Vernunft Reloaded. Nikil Mukerji: »Die 10 Gebote des gesunden Menschenverstands« — 119

Simon Wagenschütz

Korea und Deutschland. Zum Deutschland-Bild in »My Way« und »Ode to My Father« — 123

IV — Inhalt

Seminare & Tagungen

Christian Horn

Bericht zum Workshop »Aktivierende Methoden« an der HUFS — 153

Programm des Lektorentreffens am 9. Dezember 2017 — 155

Autorenhinweise — 157

Kontakte — 159

Impressum — 160

Vorwort

Digitale Medien prägen unsere Lebenswelt und nicht zuletzt auch den Alltag unserer Studierenden in hohem Maße, schließlich sind diese von klein auf mit den neuen Technologien des digitalen Zeitalters aufgewachsen. Computer, Smartphones und soziale Netzwerke sind aus ihrem Leben nicht mehr wegzudenken. So ist es nur natürlich, dass seit einiger Zeit aus unterschiedlichen Richtungen ein stärkerer und vielfältigerer Einsatz von elektronischen Medien in der Lehre gefordert wird, geht man doch davon aus, dass diese den Unterricht interessanter machen und zu einem besseren Verständnis der Lehrinhalte beitragen. Wie lassen sich nun digitale Tools, Apps und Webseiten sinnvoll und praxisbezogen im DaF-Unterricht einsetzen? Diese Frage steht im Mittelpunkt der aktuellen Ausgabe der *DaF-Szene Korea*.

Im ersten thematischen Beitrag liefern Christian Horn und Monika Moravkova eine leicht verständliche Einführung in die Erstellung einer Webseite mit WordPress, wie sie sie auch selbst im Rahmen des Deutschunterrichts als Plattform und Forum für studentische Schreibprojekte einsetzen. Marc Herbermanns Beitrag zeigt, wie sich Satzbaupläne und Wortfelder mittels des Grafikprogramms Graphviz gut für die Arbeit im Unterricht veranschaulichen lassen. Lindsay Herron und Angela Jeanette stellen eine Vielzahl an digitalen Angeboten vor, die zwar ursprünglich aus dem Englischunterricht stammen, jedoch auch für die Arbeit im DaF-Unterricht nutzbar gemacht werden können. Zusätzlich werden weitere Ideen und Praxisbeispiele sowie für den DaF-Unterricht relevante Webseiten, Tools und Apps schlaglichtartig präsentiert. Bei aller Begeisterung für digitale Medien soll jedoch auch warnenden Stimmen Gehör geschenkt werden: So weist Jochen Stappenbecks Beitrag auf mögliche Gefahren des medialen Konsumverhaltens hin. Das von ihm vorgeschlagene Konzept einer »Handy-Schlafecke« könnte vor diesem Hintergrund als Beispiel für einen gemäßigten Umgang mit digitaler Technik in der Unterrichtszeit dienen.

Wie immer finden auch weitere thematische Beiträge Raum im »Forum«: Gerd Jendraschek knüpft in seinem Beitrag an eine in den Ausgaben Nr. 43 und 44 der vorliegenden Zeitschrift begonnene Diskussion zu heterogenen Lerngruppen und Binnendifferenzierung an. Ein sprachwissenschaftlicher Beitrags, der u. a. auch interessante Erkenntnisse zur Verortung des Koreanischen präsentiert, legt Frank Kostrzewa vor. Zu Prager deutschen Schriftstellern und ihrer Rezeption in Japan gibt Konstantin Kountouroyanis Einblicke. Anja Scherpinski stellt in ihrem Beitrag Arbeitsmaterialien zur unterrichtlichen Arbeit mit dem deutschen Spielfilm *Die Welle* (2008) vor.

In der anschließenden Rubrik »Rezensionen & Filmbesprechungen« findet sich diesmal eine Rezension von Thomas Kuklinski-Rhee zu Mukerjis *Die 10 Gebote des gesunden Menschenverstands* (2016). Hinzu kommt ein Beitrag von Simon Wagenschütz, in dem das Deutschlandbild, wie es sich in zwei koreanischen Filmen darstellt, in den Blick genommen wird. Den Abschluss des Heftes bildet ein Rückblick auf den Workshop *Aktivierende Methoden*, der am 4. November 2017 an der Hankuk Universität für Fremdsprachen (HUFS) durchgeführt wurde, sowie die Programmübersicht für das kommende Lektorentreffen, das am 9. Dezember 2017 an der Ewha Womans University in Seoul stattfinden wird.

Die Herausgeber danken allen Autorinnen und Autoren und freuen sich, wenn die aktuelle Ausgabe der DaF-Szene Korea im neuen Layout großen Anklang findet. Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre!

Die Herausgeber
Berlin & Seoul, November 2017

Digitale Medien im DaF-Unterricht

Keine Angst vor Blended Learning – Schritt für Schritt den Unterricht ins Netz bringen

Christian Horn & Monika Moravkova

Zusammenfassung

In diesem Beitrag zeigen wir Schritt für Schritt, wie eigene Webseiten für die Nutzung im Unterricht erstellt werden können. Alle Aspekte, die man zur Einrichtung und ersten Gestaltung einer Webseite durchführen muss, werden dabei erläutert und anschaulich illustriert. Als Basis dient das aktuelle und kostenlos erhältliche Programm WORDPRESS, das sehr leicht auch von Neulingen in der Webseitengestaltung bedient werden kann und mit einem breiten Angebot von bestehenden Designs sofortige Erfolge ermöglicht. Unser Beitrag richtet sich in erster Linie an Kursleiter, die eigene Webseiten im Unterricht nutzen möchten, bisher aber noch über keine oder geringe Kenntnisse in diesem Bereich verfügen.

1. Warum eigene Webseiten im Unterricht nutzen?¹

Unter »Blended Learning« werden allgemein Lehrmethoden verstanden, die traditionelle Präsenz- und Selbstlernphasen mit den Möglichkeiten von E-Learning und Digitalisierung verbinden. Eine dieser Möglichkeiten im DaF-Unterricht ist die Einbeziehung von eigens für den Unterricht erstellten Webseiten. Solche Webseiten bieten viele Vorteile, sowohl für die Kursleiter wie für die Kursteilnehmer; im Folgenden seien einige Wichtige genannt: Zunächst werden die Kursteilnehmer durch ein Medium angesprochen, das aktuell ist. Es ist auf vielen Endgeräten nutzbar und durch das Smartphone immer dabei, es macht Geleistetes sichtbar, dokumentiert eigenes sprachliches Handeln, lässt sich herumzeigen, bietet direkt weiterführende Links, eröffnet Möglichkeiten zur Kommunikation mit anderen Kursteilnehmern und Externen und bietet auch außerhalb des Unterrichts ständig Raum für die Beschäftigung mit den Inhalten. Den Kursleitern ermöglicht das Medium niedrigschwellig die Kommunikation mit den Kursteilnehmern auch außerhalb des Unterrichts (wenn gewünscht), eine Beobachtung des Lernfortschritts, die Steuerung von Teamaufgaben und die Gestaltung des Unterrichts gegebenenfalls über ein Lehrbuch hinaus. Die Einrichtung einer Webseite kann auch als gemeinsame Projektaufgabe begriffen und in den Kurs integriert werden und so für alle Beteiligten eine motivierende Aufgabe sein.

¹ Auf der Webseite der Lektoren-Vereinigung Korea (www.lvk-info.org) steht den Mitgliedern im geschützten Bereich eine um Screen-Shots erweiterte Version dieser Anleitung zur Verfügung.

Diese Beobachtungen sind nicht neu; die Konsequenz daraus, Webseiten im und für den eigenen Unterricht zu gestalten und sie dann tatsächlich zu nutzen, wird aber noch recht selten umgesetzt. Woran liegt das? Unserer Ansicht nach kommen vor allem zwei Gründe in Betracht: Erstens existiert vermutlich oft die Vorstellung, dass eine Webseitenerstellung mit großem Aufwand verbunden ist. Zweitens sind wohl nicht immer entsprechende Kenntnisse zur Webseitenerstellung vorhanden. Mancher hat dabei vielleicht auch noch die Vorstellung vom »Programmieren«, bei dem man tatsächlich »Befehle« kennen und in Editoren eingeben muss. Mit modernen Webseitenerstellungstools ist dies allerdings gar nicht mehr der Fall.

In diesem Beitrag wollen wir beiden Aspekten möglichst niedrigschwellig begegnen und dem Leser eine Schritt-für-Schritt-Anleitung an die Hand geben, mit der wirklich jeder seine eigene Webseite für den Unterricht erstellen kann. Als technisches Tool nutzen wir dafür die aktuell sehr verbreitete Software **WORDPRESS**, die kostenlos erhältlich ist. Wir können Ihnen an dieser Stelle – sollten Sie noch keine Erfahrungen mit Webseitenerstellung haben – ganz sicher sagen: Wenn es Ihnen das erste Mal geglückt ist, werden Sie im Rückblick (und vielleicht auch Kolleginnen und Kollegen) sagen, dass es ganz einfach ist.

Zur Webseitenerstellung müssen wir drei grundlegende Dinge erledigen. Das erste ist, dass wir uns ein Konzept für die eigene Seite überlegen, etwa anhand folgender Fragen: Wozu dient die Webseite? Welche Inhalte sollen auf ihr dargestellt werden? Wer ist die Zielgruppe? Welches Design gefällt mir? Wie soll die Webseite gegliedert sein und welche Menüpunkte möchte ich haben? Die Fragen mögen relativ komplex erscheinen, aber eine strukturierte Herangehensweise vereinfacht die Gestaltung der Webseite erheblich. Sollte es aber so sein, dass Sie noch keine konkreten Vorstellungen zu den einzelnen Fragen haben, betrachten Sie doch bestehende Seiten im Internet und lassen Sie sich inspirieren. Falls Sie dann noch immer nicht genau wissen, wie Ihre Seite aussehen soll, können Sie auch einfach mit den folgenden Schritten loslegen und sich ihr eigenes Konzept im Lauf der Zeit (und mit wachsendem Kenntnisgewinn) erschließen. Schneller kommen Sie natürlich mit einem fertig auf einem Blatt vorgezeichneten Konzept zum Ziel.

Wenn wir uns für ein Konzept entschieden haben, brauchen wir noch zwei Dinge für unsere eigene Webseite: Erstens die sogenannte »Domain« und Speicherplatz auf einem Server, auf dem wir dann unsere Daten zur Webseite speichern (solchen Speicherplatz nennt man »Webpace«). Wie das funktioniert erklären wir in Abschnitt 2. Nachdem das erledigt ist, brauchen wir zweitens noch eine Software, mit der wir dann unsere Webseite gestalten. Abschnitt 3 zeigt Ihnen detailliert, wie Sie das machen.

2. Die Grundlagen zur Nutzung legen: Webspaces und Domain anlegen

In Abschnitt 2.1 erhalten Sie zunächst einige Informationen über grundlegende Begriffe und Zusammenhänge, die Sie zur Einrichtung einer eigenen Webseite benötigen. Abschnitt 2.2 bietet dann eine Anleitung in drei Schritten, wie Sie Ihren eigenen Webspaces und eine eigene Domain anlegen.

2.1 Was Hausbau und eigene Webseite gemein haben: ein paar Hintergrundinformationen

Den grundlegenden Vorgang, den wir im Folgenden beschreiben, kann man sich wie einen Hausbau vorstellen. Für einen Hausbau müssen wir zunächst ein Grundstück kaufen. Dieses Grundstück liegt an einem bestimmten Ort, es hat also eine Adresse, die wir anderen mitteilen können, die uns besuchen oder uns etwas schicken wollen. Wenn wir ein Grundstück erworben haben, können wir uns entscheiden, ob wir uns lieber ein exklusives Architektenhaus oder ein Fertighaus leisten wollen. Der erste Fall wird recht teuer, erfordert hohen Besprechungsaufwand und ist mit vielen planerischen und kostenseitigen Risiken verbunden. In der Regel sind neben dem Architekten auch weitere Firmen bei der Umsetzung beteiligt. Das Fertighaus lässt uns weniger Spielraum, ist dafür aber relativ schnell geplant und bezugsfähig, (in der Regel) kostengünstiger, und wir bekommen alles aus einer Hand.

Wenn wir dieses Beispiel nun auf unsere Webseite übertragen, brauchen wir zuerst den Ort, wo wir die Webseite bauen können (entspricht dem Grundstück). Da wir eine Webseite aber nicht aus Stein und Beton sondern aus Daten bauen, brauchen wir also Speicherplatz auf einer Festplatte, und zwar auf einer Festplatte, die (vereinfacht gesagt) an das Internet angeschlossen und für die Benutzung im Internet vorgesehen ist (eine solche Festplatte nennt man »Server«). Für solchen Speicherplatz kann man entweder selbst in den Laden gehen und eine entsprechende Festplatte kaufen oder man mietet ihn bei einem Anbieter, der dafür entsprechende Server kommerziell betreibt. Das Anmieten hat viele Vorteile, zum Beispiel, dass man sich um viele Dinge (etwa Wartung, Backups, bestimmte Sicherheitseinstellungen) nicht kümmern muss und viele Zusatzprogramme schon bereitgestellt werden, die man mit nur wenigen Klicks installieren kann. Dafür bezahlt man für den gemieteten »Webspaces« ein bisschen mehr. Wir empfehlen gerade Einsteigern die Anmietung und Nutzung von Webspaces; wenn man später mal wechseln will, kann man die Daten sehr leicht mitnehmen.

Das »Grundstück« in Form von Webspaces haben wir nach der Anmietung also nun. Allerdings hat der Webspaces noch keine »Adresse« (anders als das Grundstück in der realen Welt, bei dem die Adresse von der Stadtverwaltung vergeben wurde). Die Adresse für Webspaces nennt man auch »Domain«, und die Domains werden von einer zentralen Stelle gegen Entgelt vergeben. Man kann sie bei verschiedenen

Vermittlern gegen eine (meist geringe) jährliche Zahlung erwerben. Würden wir das nicht tun, könnte unser Webespace von niemandem gefunden werden. Dass uns keine Adresse vorgegeben wurde, hat allerdings den Vorteil, dass wir relativ frei auswählen können, wie sie lauten soll. Üblicherweise hat sie im Internet das Format `www.adresse.de`. Für die Zeichenkette nach dem `www.` sind wir ziemlich frei in der Wahl; zwei Bedingungen sind allerdings zu beachten: Erstens muss man sich für eine »Endung« nach dem Punkt entscheiden (zum Beispiel `.de`, `.kr`). Diese Endungen heißen »Top-Level-Domain«; sie sind die höchsten Namenskategorien für Internetadressen. Früher gab es hier hauptsächlich Länderkennungen, heute stehen aber weitaus mehr Auswahlmöglichkeiten zur Verfügung, etwa auch solche, die anzeigen, dass es sich um eine Adresse im Bildungsbereich (`.education`) oder für Organisationen (`.org`) handelt. Zweitens darf keine komplette Adresse (d. h. inklusive der Top-Level-Domain) doppelt vergeben werden.

Nun haben wir also unser Grundstück (den Webespace) und unsere Adresse (die Domain). Im nächsten Schritt beauftragen wir den Betreiber unseres Webespace, den Speicherplatz mit der Adresse zu verbinden (das nennt man »konnektieren«). Nachdem das erfolgt ist, ist unser Webespace prinzipiell über das Internet erreichbar, selbst dann, wenn noch keine weiteren Inhalte eingestellt wurden (meist gibt es in solchen Fällen dann eine vom Anbieter des Webespace voreingestellte Anzeige, dass noch keine Inhalte hinterlegt sind). Besonders einfach geht das, wenn beide Komponenten (also Webespace und Domain) beim selben Anbieter liegen, daher empfehlen wir gerade Einsteigern, darauf zu achten. Unter Umständen kostet das etwas mehr, die Verwaltung wird aber deutlich einfacher und übersichtlicher. Insgesamt sollte man für beides zusammen mit etwa fünf Euro pro Monat rechnen.

Im letzten Schritt müssen wir uns noch zwischen »Architektenhaus« oder »Fertighaus« entscheiden. Übertragen auf die eigene Webseite bedeutet dies: Wollen wir die eine, für uns komplett neu entwickelte Webseite oder nutzen wir eine auf unsere Bedürfnisse abgestimmte, bestehende Fertiglösung? Hier können wir guten Gewissens auf die Fertiglösung zurückgreifen, die uns dabei aber immer noch riesigen Gestaltungsspielraum lässt. Bestimmte Fertiglösungen, die einen relativ festen Rahmen bieten, die Inhalte aber flexibel ausgestalten lassen, nennt man (vereinfacht gesprochen) auch »Content-Management-System« (CMS). Das CMS, das wir hier benutzen werden (WORDPRESS), stellen wir in Abschnitt 3 vor. Vorher bieten wir nach den nun erläuterten Hintergrundinformationen aber noch eine konkrete Schritt-für-Schritt-Anleitung, die die bisher genannten Informationen in einer leicht umsetzbaren Abfolge zusammenfasst. Dazu geben wir jeweils einige Tipps und eine Angabe zur Zeitdauer der Umsetzung. Dabei ist allerdings zu beachten, dass die Details bei den einzelnen Schritten sich ein bisschen danach unterscheiden, bei welchem Anbieter Sie Ihren Webespace und Ihre Domain mieten. Die hier vorgestellte Anleitung

geht von einem Komplettanbieter aus, weil wir das gerade für Einsteiger empfehlen. Wählen Sie einen anderen Weg, kommen einige (machbare) Schritte hinzu.

2.2 In drei Schritten zum eigenen Webspace und zur eigenen Domain

Schritt 1: Auswahl der Domain

Überlegen Sie sich, wie Ihre Domain heißen und welche Top-Level-Domain sie haben soll, zum Beispiel www.lvk-info.org.

Tipp: Wählen Sie einen Namen, der möglichst kurz ist, möglichst sprechend Ihr Projekt beschreibt und möglichst wenig Raum für Tippfehler mit sich bringt. Bestimmte Zeichen (wie Umlaute oder ß) sind mittlerweile zwar zulässig, auf vielen internationalen Tastaturen aber nur umständlich zugänglich und daher besser zu meiden.

Schritt 2: Webspace-Paket und Anbieter auswählen

Suchen Sie im Internet nach Anbietern von Webspace und Domains, etwa über »webspace mieten«. Eine einfache Suche über Google zeigt etwa die deutschen Anbieter STRATO, 1&1 und ALL-INKL.

Vergleichen Sie die Angebote und achten Sie dabei auf folgende inhaltliche Komponenten:

- Ausreichend großer Speicherplatz für Ihr angedachtes Projekt. Sollen dabei Fotos, Videos, große PDFs oder ähnliches bereitgestellt werden? Dann brauchen Sie viel Speicherplatz (mindestens 1 GB einplanen). Möchten Sie später eventuell weitere Projekte auf demselben Webspace nutzen, ohne das alte löschen zu müssen, dann brauchen Sie mehr Speicherplatz. Speicherplatz ist aber nicht teuer. Tipp: 20 bis 50 GB geben Ihnen auf lange Sicht für alle Aktivitäten genug Platz und kosten nicht viel.
- Ist eine Domain im Paketpreis bereits inklusive? Das reduziert die Kosten, Sie können sie direkt mitbuchen. Sind bereits mehrere Domains im Preis enthalten, können Sie später für weitere Projekte zusätzliche Domains hinzubuchen, ohne, dass weitere Kosten anfallen. Eine Domain reicht aber erstmal aus.
- Der Anbieter sollte, wenn Sie mit dem in Abschnitt 3 vorgestellten Programm WORDPRESS arbeiten wollen, dieses Programm direkt bereitstellen (oft per sogenannter »1-Klick-Installation«). Das vereinfacht das weitere Prozedere erheblich.

Wenn Sie bei einem großen Anbieter fündig geworden sind, können Sie eigentlich kaum etwas falsch machen. Andere administrative Aspekte wie etwa Vertragslaufzeit, Kündigungszeitraum sind natürlich Ihren Wünschen entsprechend zu berücksichtigen.

Tipp: Wählen Sie einen Anbieter, der Webspaces und Domainen gemeinsam anbietet. Prüfen Sie vor Vertragsabschluss auf der Webseite des Anbieters, ob Ihre Wunschdomain noch frei ist. Ist das nicht der Fall, können Sie über die Top-Level-Endung experimentieren oder einen anderen Namen wählen. Nicht alle Top-Level-Domains (insbesondere .kr) sind bei allen Anbietern verfügbar.

Melden Sie sich dann bei dem Anbieter an und registrieren Sie im Verlauf des Anmeldeprozesses Ihre gewünschte Domain. Die Konnektierung dauert dann etwa einen Tag, danach kann man über den Browser Ihre Adresse aufrufen.

Zeitaufwand: Für die Suche, Auswahl und Registrierung müssen Sie mit etwa einer Stunde Zeit rechnen.

Schritt 3: WordPress installieren

Loggen Sie sich mit Ihren erhaltenen Zugangsdaten bei Ihrem Anbieter ein. Orientieren Sie sich in Ihrem persönlichen Bereich, Sie finden hier (neben Ihren Vertragsangaben) viele Informationen zur Ihrer Domain, etwa Angaben zur Besucherzahl Ihrer Webseite, installierte Softwareversionen, oder die Möglichkeit der Hinzubuchung weiterer Domains. Wenn Sie einen Anbieter gewählt haben, der WordPress bereitstellt, finden Sie hier die Möglichkeit, das Programm zu installieren. Dies sollten Sie als erstes erledigen. Folgen Sie einfach den Installationsangaben. Vergeben Sie dabei auch Ihre Zugangsdaten, die Sie später für den Anmeldeprozess bei WordPress benötigen und notieren Sie sich diese.

Da dies alles auf Ihrem Webspaces und nicht auf Ihrem persönlichen Computer erfolgt, müssen Sie während des Installationsprozesses nichts herunterladen, alles geschieht auf den Festplatten Ihres Anbieters schnell und unkompliziert.

Nachdem Sie WordPress installiert haben, können Sie noch ein bisschen stöbern oder sich ausloggen. In der Regel brauchen Sie sich auf der Webseite Ihres Anbieters nun für längere Zeit nicht mehr einzuloggen, da die weitere Arbeit ab jetzt komfortabel über Ihre eigene Webseite stattfinden kann. Dazu müssen Sie allerdings (normalerweise) einen Tag abwarten, bis Ihre Domain konnektiert ist. Dass die Konnektierung erfolgreich war, stellen Sie fest, wenn Sie Ihre Domain im Browser eintippen (am besten direkt ein Lesezeichen anlegen) und dort dann eine Willkommenseite von WordPress erscheint, mit der Aufforderung, sich einzuloggen. Dies können Sie mit den Zugangsdaten erledigen, die Sie sich während des Installationsprozesses notiert haben.

Zeitaufwand: Für die Orientierung und Installation 30 Minuten; die Konnektierung passiert automatisch und dauert ungefähr einen Tag.

Haben Sie diese Schritte erfolgreich durchlaufen, können Sie mit der Gestaltung Ihrer Webseite beginnen. Der folgende Abschnitt zeigt Ihnen, wie dies einfach gelingen kann.

3. Die Grundlagen der Webseitengestaltung mit WordPress

In Abschnitt 3.1 finden Sie Erklärungen zu einigen grundlegenden Begriffen, die im Zusammenhang mit Webseitengestaltung und WORDPRESS oft verwendet werden. Abschnitt 3.2 bietet eine Schritt-für-Schritt-Anleitung zur Gestaltung Ihrer eigenen Webseite. Dabei beschränken wir uns auf die wesentlichsten Elemente, möchten Sie aber gern ermutigen, auch andere Optionen auszuprobieren.

Was ist WordPress?

WORDPRESS ist eine Software, die ursprünglich für die Erstellung von Blog-Seiten entwickelt wurde. Mittlerweile wird die Software aber auch als CMS (Content Management System) genutzt, um Webseiten zu erstellen. Zu den zwei größten Vorteilen gehört einerseits die Tatsache, dass man auch ohne spezielle Computerkenntnisse schöne Seiten erstellen kann und andererseits die große Anzahl an verfügbaren Templates und kostenlosen Plug-Ins, die regelmäßig aktualisiert werden. WORDPRESS wird ebenfalls regelmäßig aktualisiert, um Sicherheitslücken zu schließen.

3.1 Das Haus von innen und außen

Kommen wir wieder zu unserer Haus-Metapher zurück. Wenn Sie ein Haus bauen möchten, beauftragen Sie zuerst einen Architekten, der für Sie erste Design-Vorschläge entwirft. Alternativ entscheiden Sie sich vielleicht für ein Fertighaus. In beiden Fällen können Sie sich für ein bestimmtes Design entscheiden. Das können Sie auch bei Ihrer Webseite tun: WORDPRESS bietet grundlegende Designs (sogenannte »Themes«) an, aus denen Sie eins für sich auswählen.

Das Haus besteht aus dem Grundgerüst, Wänden, Strom- und Wasserleitungen. Wenn Sie über die nötigen Kenntnisse verfügen, können Sie zum Beispiel Stromleitungen verlegen, neue Wände bauen oder alte einreißen. Ihr Haus können Sie aber auch ohne große Veränderungen schön gestalten, indem Sie zum Beispiel die Wände streichen. Sie können das Haus komplett selbst gestalten, etwa die Wandfarbe bestimmen, Tapeten aussuchen oder festlegen, in welcher Schrift und wie groß Ihr Namensschild an der Tür sein soll – Sie würden so die Rolle eines Innenarchitekten übernehmen. Auf ihrer Webseite können Sie ebenso gestalterisch tätig werden und innerhalb des gewählten Designs bestimmte Veränderungen vornehmen. Diese gestalterischen Design-Veränderungen führen Sie bei WORDPRESS mithilfe des so-

genannten »Customizers« durch. Die Kombination aus grundlegendem Theme und Anpassung durch den Customizer erlaubt Ihnen vielfältige Möglichkeiten zur Individualisierung Ihrer Webseite.

Wie Ihr Haus aus Zimmern besteht, so besteht Ihre Webseite aus einzelnen »Seiten«. Wenn Sie Besuch bekommen, entscheiden Sie jeweils, wer Zutritt zu welchen Zimmern erhält. Ebenso bestimmen Sie für Ihre Webseite, welche Seiten öffentlich zugänglich sind und welche nur für ausgewählte Besucher bestimmt sind. Prinzipiell legen Sie als Eigentümer also fest, wie die einzelnen Seiten gestaltet werden, Sie können diese Rechte aber auch anderen einräumen und so mit diesen Personen gemeinsam die entsprechende Seite gestalten. Ein Beispiel für eine solche Seite ist eine »Beitragsseite«, bei der von Ihnen festgelegte Besucher »Beiträge« etwa in Form von Texten, Bildern oder Videos veröffentlichen können.

Eine Webseite bei WORDPRESS besteht aus zwei Teilen: Der erste Teil ist der, in dem Sie Ihre Inhalte anbieten und den die Besucher Ihrer Webseite sehen können. Diesen Teil nennt man »Front-End«. Der andere Teil ist den Besuchern dagegen verborgen, hier nehmen Sie alle gestalterischen Einstellungen vor und entwickeln Ihre Inhalte. Dieser Teil ist daher mit einer Werkstatt vergleichbar, in der die Dinge hergestellt werden, die später im Schaufenster eines Ladens angeboten werden. Dieser Teil heißt »Back-End«. Zum Back-End Ihrer Webseite gelangen Sie automatisch, wenn Sie sich mit Ihren Zugangsdaten bei WORDPRESS anmelden. In dem dort für Sie bereitstehenden Arbeitsbereich finden Sie die grundlegende Arbeitsfläche mit zahlreichen Werkzeugen. Dieser Teil heißt bei WORDPRESS »Dashboard«. Sie können Ihren Werkzeugbestand um weitere Zusatzwerkzeuge (sogenannte »Plug-Ins«) ergänzen.

Im Folgenden wollen wir uns anschauen, wie Sie in zehn Schritten eine Webseite mit WORDPRESS erstellen können. Die ersten acht Schritte führen jeden Anfänger zum Ziel; die letzten zwei Schritte richten sich an etwas fortgeschrittenere Anwender, die – bildlich gesprochen – die eine oder andere Wand einreißen oder Wasserleitungen verlegen möchten. Jeder Schritt beinhaltet Hintergrundinformationen, Beschreibung des Arbeitsvorgangs, Optionen, Tipps und ein Beispiel aus der Lehre. Bei dem Beispiel handelt es sich um eine Webseite, die wir für einen Schreibkurs im Fach Deutsch als Fremdsprache erstellen. Auf der Webseite veröffentlichen die Kursteilnehmer einmal pro Woche einen Beitrag und verbessern dadurch ihre Schreibfähigkeit außerhalb des Unterrichts. Außerdem bietet die Webseite die Möglichkeit, Unterrichtsmaterialien und zusätzliche Materialien auf eine ansprechende Weise zur Verfügung zu stellen.

3.2 In zehn Schritten die eigene Webseite gestalten

Schritt 1: Das Design auswählen, installieren und aktivieren

a. Hintergrundinformationen

Erklärungen zur Text-Gestaltung

Im Folgenden werden alle Menü- und Untermenüpunkte, die Sie im Dashboard anklicken können sowie Unterpunkte und Auswahlmöglichkeiten und Plug-Ins *kursiv* geschrieben. Alle Buttons werden **fettgedruckt auf grauem Hintergrund** geschrieben.

Mit der Wahl des Themes entscheiden Sie sich für das Design Ihrer Webseite. WORDPRESS bietet ihnen eine große Auswahl unterschiedlicher, grundlegender Designs (»Themes«) für Ihre Webseite, die Sie einfach per Mausklick auswählen können. Viele davon sind kostenlos und einige schon vorinstalliert. Ein großer Vorteil der Themes ist, dass sie sie auch später noch wechseln können, wenn Sie sich doch ein anderes Design wünschen. Dabei gehen Ihre bereits gespeicherten Daten nicht verloren, sondern werden direkt für das neue Theme verwendet. Wenn Sie sich zunächst einen Überblick dazu verschaffen wollen, welche Themes es so gibt, können Sie einfach danach googlen.

In den folgenden Arbeitsschritten zeigen wir Ihnen, wie Sie ein Theme aktivieren, d. h. auf Ihre Webseite anwenden können.

b. Arbeitsvorgang

1. So gelangen Sie zu den Themes: Dashboard → *Design* → *Themes*
2. Nun können Sie sich die einzelnen Themes anschauen: Fahren Sie dazu mit der Maus über das Bild des Themes. Es erscheinen die Buttons **Aktivieren** und **Live-Vorschau**. Klicken Sie auf **Live-Vorschau**. Es öffnet sich eine Seite, auf der Sie rechts das Front-End (also die für die Besucher sichtbare Seite) sehen können. Links gibt es ein Menü, in dem Sie verschiedene Design-Einstellungen durchführen können. Diese Seite heißt auch »Customizer« und wird in Schritt 2 näher erklärt.
3. Wenn Sie ein Theme gefunden haben, das Sie verwenden möchten, aktivieren Sie es. Klicken Sie dazu in der Live-Vorschau oben links auf den Button **Speichern & Aktivieren**.
4. Aus der Live-Vorschau gelangen Sie so zurück zu Themes: Klicken Sie im Live-Vorschau-Fenster oben links auf das Kreuz.

c. Optionen

Option 1: Wenn Ihnen die vorinstallierten Themes nicht gefallen, können Sie die riesige Themes-Datenbank durchstöbern.

1. So gelangen Sie zu den Themes: Dashboard → *Design* → *Themes*
2. Zur Liste mit verfügbaren Themes kommen Sie so: Klicken Sie auf + *Neues Theme hinzufügen* am Ende der Liste mit den installierten Themes. Es wird nun eine Liste mit verschiedenen Themes angezeigt.
3. Nun können Sie sich die einzelnen Themes anschauen: Fahren Sie wieder mit der Maus über das Bild des jeweiligen Themes. Es erscheinen nun die Buttons **Aktivieren** und **Vorschau**. Klicken Sie auf **Vorschau**. Es öffnet sich ein Fenster, in dem Sie rechts das Front-End (also die für die Besucher sichtbare Seite) sehen können. Links gibt es ein Menü, in dem Sie verschiedene Design-Einstellungen durchführen können.
4. Wenn Sie ein Theme gefunden haben, das Sie verwenden möchten, aktivieren Sie es. Klicken Sie dazu in der Live-Vorschau oben links auf den Button **Speichern & Aktivieren**.
5. Aus der Live-Vorschau gelangen Sie so zurück zu Themes: Klicken Sie im Live-Vorschau-Fenster oben links auf das Kreuz.

Option 2: Sie können das Theme auch installieren und aktivieren, ohne es sich vorher in Live-Vorschau anzuschauen:

1. Entscheiden Sie sich für ein Theme aus der Liste und fahren Sie mit der Maus darüber.
2. Klicken Sie auf **Installieren** und anschließend auf **Aktivieren**.

Option 3: Wenn Sie den Namen des Themes, das Sie installieren möchten, schon kennen, können Sie den Namen im Suchfenster (Dashboard → *Design* → *Themes* → + *Neues Theme hinzufügen*) eingeben und es installieren, wenn es als Suchergebnis erscheint.

d. Tipp

Wählen Sie ein Theme, das für Mobilgeräte skalierbar ist («Responsive Design Theme»). Das bedeutet, dass sich die Webseite auch auf Mobilgeräten (etwa Handys) an die jeweilige Bildschirmgröße anpasst und die Inhalte optimal dargestellt werden. Eine Übersicht von Themes mit Responsive Design finden Sie zum Beispiel hier: <https://colorlib.com/wp/free-wordpress-themes/>

e. Beispiel für eine Anwendung in der Lehre

Für die Webseite unseres Schreibkurses entscheiden wir uns für das Theme »Twenty Twelve«, da es hell und sehr übersichtlich aufgebaut ist. Das Navigationsmenü

befindet sich im Kopfbereich unter dem Bereich für Titel und Untertitel. Unter dem Menü gibt es Platz für ein sogenanntes »Header-Bild« (ein Bild im Kopfbereich, das auf jeder Seite erscheint), das wir für ein eigenes Foto oder Bild nutzen können. Entsprechend der obigen Vorgehensweise wurde das Theme installiert und aktiviert.

Schritt 2: Das gewählte Design im Customizer anpassen

a. Hintergrundinformationen

Über den »Customizer« können Sie Design-Änderungen durchführen und dabei sofort sehen, wie die Webseite dadurch aussehen würde. Zu Beginn sind nur wenige Einstellungen nötig; Sie können aber jederzeit (also auch nach den folgenden Schritten) den Customizer aufrufen und dort weitere Änderungen vornehmen.

b. Arbeitsvorgang

1. So gelangen Sie zum Customizer: Dashboard → *Design* → *Customizer*
2. Nehmen Sie Ihre Veränderungen am Design vor: Klicken Sie entweder auf die Option links oder auf das Icon mit weißem Stift und wählen Sie diese aus den angebotenen Möglichkeiten (siehe dazu die Aufstellung unten). Zu Beginn sollten Sie für Ihre eigene Webseite zumindest bei folgenden Punkten Einstellungen vornehmen: *Webseiten-Informationen*, *Header-Bild* und (wenn Sie Ihre einzelnen Seiten erstellt haben) *Menüs*. Die anderen Punkte können Sie später bearbeiten.
3. Speichern Sie Ihre Änderungen: Klicken Sie dazu links oben auf **Speichern & Publizieren**.
4. Verlassen Sie dann den Customizer: Klicken Sie links oben auf das Kreuz. Damit gelangen Sie wieder zum Dashboard.

c. Optionen

Die im Customizer zur Verfügung stehenden Optionen hängen vom gewählten Theme ab. Nicht jedes Theme bietet dieselben Optionen. Die im Folgenden genannten Angaben hängen also davon ab, welches Theme Sie gewählt haben. Folgende Menüpunkte sollten aber in allen Themes enthalten sein:

Webseite-Informationen: Hier können Sie ein Logo für die Webseite hochladen sowie den Titel und den Untertitel der Webseite eintragen, die jeweils ein- oder ausgeblendet werden können.

Farben: Hier können Sie die Hintergrundfarbe ändern bzw. je nach aktiviertem Theme andere Farbänderungen vornehmen.

Header-Bild: Hier haben Sie die Möglichkeit, ein Bild, das im Kopfbereich der Webseite erscheint, hochzuladen, zu ändern bzw. ein- und auszublenden. Je

nach Theme können Sie auch mehrere Bilder auswählen, die sich automatisch abwechseln.

Hintergrundbild: Anstatt einer Farbe können Sie auch ein Bild von Ihrem Computer hochladen und es als Hintergrund benutzen.

Menüs: Wenn Sie Seiten angelegt haben, können Sie das Navigationsmenü der Webseite organisieren und die Reihenfolge und Über- bzw. Unterordnungen der einzelnen Seiten festlegen oder verändern und auch die einzelnen Menüpunkte (Seiten) umbenennen oder ganz aus dem sichtbaren Menü entfernen. Sie haben die Wahl zwischen einem primären Menü mit einer statischen Startseite oder einem Social-Links-Menü. Die statische Startseite bleibt immer gleich, wohingegen bei einem Social-Links-Menü als Startseite die Beitragsseite funktioniert, sodass hier immer neue Beiträge erscheinen. Wir empfehlen das primäre Menü, weil man da die einzelnen Menüpunkte besser organisieren kann. Das Menü können Sie alternativ auch über das Dashboard organisieren, wie wir in Schritt 4 sehen werden.

Widgets: Widgets sind kleine grafische Komponenten, in denen bestimmte Informationen angezeigt werden. Durch Widgets können Sie etwa die Liste Ihrer Beiträge, ein Video oder einen kurzen Text anzeigen lassen. Wenn Sie bestimmte Plug-Ins installiert haben (vgl. Schritt 8), können Sie auch Funktionen dieser Plug-Ins über die Widgets zugänglich machen. Je nach Theme können Sie wählen, wo Sie Ihre Widgets anzeigen lassen, etwa auf dem rechten Teil jeder Unterseite, im Fußzeilen-Bereich links, rechts oder in der Mitte.

Statische Startseite: Da WORDPRESS häufig zur Erstellung von Blog-Seiten genutzt wird, kann man wählen, ob man als Startseite eine statische Seite mit sich nicht (oft) verändernden Informationen verwendet, oder ob sich beim Start eine Blog-Seite mit den letzten Blogbeiträgen öffnet. Diese Wahl können Sie im Customizer unter *Statische Startseite* treffen. Wie gesagt, empfehlen wir für den Einstieg zunächst die statische Startseite.

Zusätzliches CSS: Diese Funktion müssen Sie erstmal gar nicht beachten, da sie eher für etwas fortgeschrittenere Webseitengestalter geeignet ist, die der CSS-Sprache mächtig sind.

d. Tipps

Tipp 1: Über den Customizer können Sie sich ansehen, wie Ihre Webseite auf verschiedenen Mobilgeräten, wie Smart-Phones oder Tablets, erscheinen würde. Klicken Sie dafür einfach ganz unten auf das Icon des gewünschten Gerätes.

Tipp 2: Der Customizer ist auch für die Auswahl eines geeigneten Themes hilfreich, denn er zeigt Ihnen direkt, welche Änderungsmöglichkeiten das jeweilige Theme überhaupt anbietet. Welche Änderungen Sie prinzipiell vornehmen können, sehen

Sie entweder in den Customizer-Optionen links im Menü oder auf der Webseiten-Vorschau rechts. Hier steht (je nach gewähltem Theme) bei den veränderbaren Stellen ein Icon mit weißem Stift auf blauem Hintergrund.

e. Beispiel für eine Anwendung in der Lehre

Für unsere Schreibkurs-Webseite legen wir im Customizer die Schriftarten für den Titel und den Untertitel der Webseite fest und laden das Header-Bild hoch. Für die Webseite wählen wir eine statische Startseite, auf der der Zweck der Webseite beschrieben ist. Wir legen die Hintergrundfarbe fest und wählen das primäre Menü aus. Im rechten Teil der Seite legen wir drei Widgets an, die auf allen Seiten gezeigt werden. Das erste ist ein Video-Widget, in dem jede Woche ein zum Thema passendes YOUTUBE-Video verlinkt wird. Da es sich um eine Seite handelt, bei der die Kursteilnehmer tagebuchähnliche Beiträge schreiben sollen, gibt es im zweiten Widget eine Liste der letzten Beiträge. Darunter befindet sich im dritten Widget die Liste aller Kursteilnehmer, die sich für die Seite registriert haben. Damit ist es möglich, sich die Beiträge sortiert nach ihren Autoren anzuschauen.

Schritt 3: Seiten erstellen oder bearbeiten

a. Hintergrundinformationen

Nun kann es mit der inhaltlichen Bearbeitung losgehen. Bei WORDPRESS besteht Ihre komplette Webseite mit allen Verzweigungen aus »Seiten«. Im Dashboard finden Sie unter dem Menüpunkt *Seiten* eine Liste der einzelnen Seiten Ihrer Webseite. Einige Seiten stehen zu Beginn schon da, denn sie werden mit dem Theme mitgeliefert. Sie können Seiten bearbeiten, indem Sie sie anklicken. Die sich dann öffnende Bearbeitungsseite ist im Wesentlichen (mit kleinen Einschränkungen) wie ein Text-Bearbeitungs-Programm (zum Beispiel MS WORD) aufgebaut. Sie können also wie gewohnt schreiben und dabei fettgedruckt, kursiv oder unterstrichen hervorheben. Im Folgenden zeigen wir Ihnen, wie Sie eine Seite erstellen und bearbeiten können.

b. Arbeitsvorgänge

Arbeitsvorgänge beim Erstellen einer Seite

1. Eine neue Seite erstellen: Dashboard → *Seiten* → *Erstellen*
2. Geben Sie den Titel der Seite ein. Unter diesem Titel erscheint die Seite später auch im Menü.
3. Geben Sie den Text ein, der auf der Seite angezeigt werden soll.
4. Sehen Sie sich nun die Vorschau der Seite an: Klicken Sie rechts im Fenster *Veröffentlichen* auf **Vorschau der Änderungen**, um zu sehen, wie die Seite im Front-End (also für die Besucher) aussehen würde.

5. Wenn die Seite fertig bearbeitet ist, veröffentlichen Sie sie: Klicken Sie rechts im Fenster *Veröffentlichen* auf **Veröffentlichen**. Veröffentlichte Seiten erscheinen nicht automatisch im Menü, sie müssen dort erst eingetragen werden. Trotzdem stehen veröffentlichte Seiten aber schon im Netz, haben eine eigene URL und sind daher darüber schon erreichbar.

Arbeitsvorgänge zum Bearbeiten einer Seite

1. Eine bestehende Seite öffnen: Dashboard → *Seiten* → *Alle Seiten* → wählen Sie die Seite, die Sie bearbeiten möchten.
2. Passen Sie Titel und Text der Seite an.
3. Speichern Sie Ihre Änderungen: Klicken Sie dazu rechts im Fenster *Veröffentlichen* auf **Aktualisieren**.

c. Optionen

Wenn Sie nicht möchten, dass Ihre Seite im Internet sichtbar ist, speichern Sie sie als »privat« (rechts auf der Bearbeitungsseite: *Sichtbarkeit* → *Privat*).

Wenn Sie möchten, dass nur bestimmte Personen Zugriff auf eine konkrete Seite haben, speichern Sie sie als »passwortgeschützt« (rechts auf der Bearbeitungsseite: *Sichtbarkeit* → *Passwortgeschützt*), legen Sie ein Passwort fest und teilen Sie es den Personen mit.

d. Tipp

Klicken Sie zwischendurch auf **Aktualisieren**, um Ihre vorgenommen Änderungen zu speichern.

e. Beispiel für eine Anwendung in der Lehre

Für unsere Schreibkurs-Webseite haben wir folgende Webseiten erstellt: Start, Über den Kurs, Semesterplan, Blog, Arbeitsblätter, Materialien, Hausaufgaben und Kontakt. Auf die *Startseite* schreiben wir den Zweck der Webseite sowie Anweisungen an die Kursteilnehmer, wie oft sie Beiträge schreiben und wie lang diese sein sollen. Auf der Seite *Über den Kurs* gibt es eine kurze Beschreibung des Kurses mit Informationen zur Themenauswahl, über die Materialien und Hausaufgaben sowie Erklärungen zur Evaluation. Auf der Seite *Semesterplan* erstellen wir einen Plan mit den Semesterwochen, ihren Daten und den jeweiligen Themen. Die Seite *Blog* ist die Beitragsseite, auf der die Kursteilnehmer ihre Beiträge platzieren. Unter *Arbeitsblätter* finden die Kursteilnehmer die Materialien für die nächste Stunde, die sie ausdrucken und mitbringen sollen. Unter *Materialien* finden sie einerseits Unterlagen, die im Kurs erstellt wurden (etwa Poster) sowie andererseits zusätzliche Materialien (wie etwa thematische Videos oder weiterführende Texte), die immer nach der Behandlung

des entsprechenden Themas im Unterricht bereitgestellt werden. Die Seite *Hausaufgaben* enthält eine Tabelle mit dem Semesterplan, in dem immer die Hausaufgaben für die folgende Sitzung angegeben werden. Über die *Kontakt*-Seite können die Kurs Teilnehmer schließlich eine E-Mail an den Kursleiter verschicken oder die Adresse und Telefonnummer des Abteilungsbüros erfahren.

Schritt 4: Das Menü organisieren

a. Hintergrundinformationen

Unter *Menü* versteht man die Navigationspunkte, die die Besucher Ihrer Seite anklicken können, um zu den einzelnen Seiten Ihrer Webseite zu gelangen. Wenn Sie eine neu erstellte Seite veröffentlichen, wird diese Seite allerdings nicht automatisch in das Menü Ihrer Webseite aufgenommen. Dies liegt daran, dass WORDPRESS nicht weiß, an welcher Stelle diese Seite im Menü erscheinen soll. Daher müssen wir diese Einbindung selbst vornehmen.

b. Arbeitsvorgang

1. Rufen Sie den Bereich mit den Menüeinstellungen auf: Dashboard → *Design* → *Menüs*
2. Fügen Sie dem Menü Seiten hinzu: Links unter *Seiten* sehen Sie eine Liste all Ihrer Seiten. Setzen Sie ein Häkchen bei den Seiten, die Sie im Menü Ihrer Webseite anlegen möchten und klicken Sie dann auf **Zum Menü hinzufügen**. Die Seitennamen erscheinen nun rechts unter der Menüstruktur, allerdings noch ungeordnet. In den zwei folgenden Schritten stellen Sie die von Ihnen gewünschte Ordnung her.
3. Die oberste Menüstruktur festlegen: Verschieben Sie rechts in der Menüstruktur die einzelnen Menüpunkte per Drag & Drop nach oben oder unten.
4. Die Punkte im Untermenü festlegen: Ziehen Sie den jeweiligen Menüpunkt unter dem gewünschten Obermenüpunkt ein wenig nach rechts, dadurch wird er zu einem Unterpunkt des jeweiligen Obermenüpunktes.

c. Optionen

Oben haben wir geschrieben, dass die von Ihnen neu erstellten Seiten nicht automatisch im Menü erscheinen. Dies können Sie aber selbst einstellen, indem Sie unter der Menüstruktur beim Punkt *Menü-Einstellungen* ein Häkchen bei *Neue Seiten der ersten Ebene automatisch zum Menü hinzufügen* setzen. Wir raten jedoch davon ab, da solche Seiten sofort über das Menü aufrufbar sind, Sie aber vielleicht an den Seiten noch arbeiten möchten. Außerdem könnte dadurch Ihre sorgfältig geplante Menüstruktur durcheinander geraten.

d. Tipp

Seiten, die sich nicht im Menü befinden, sind trotzdem für alle aufrufbar, wenn man über ihren Link verfügt. Wenn Sie nicht möchten, dass bestimmte Seiten im Internet sichtbar sind, speichern Sie sie als »privat« (vgl. Schritt 3).

e. Beispiel für eine Anwendung in der Lehre

Für unsere Schreibkurs-Webseite fügen wir die erstellten Seiten dem Menü hinzu und ordnen sie dort in folgender Reihenfolge an: *Start*, *Über den Kurs*, *Blog*, *Arbeitsblätter*, *Materialien*, *Hausaufgaben*, *Kontakt*. Die Seite *Semesterplan* wird im Menü der Seite *Über den Kurs* untergeordnet. Somit sind nun alle erstellten Seiten über das Menü erreichbar.

Schritt 5: Benutzer verwalten

a. Hintergrundinformationen

Kommen wir kurz zu unserer Haus-Metapher zurück. Wie bereits gesehen, können Sie Gäste in Ihr Haus einladen und manchen sogar Zutritt in Ihre Werkstatt gewähren. Ihre Gäste können sich das Haus entweder nur anschauen oder es auch mitgestalten. Die Berechtigung dazu vergeben Sie als Hauseigentümer. Für die Arbeit an Ihrer Webseite geschieht diese Rechtevergabe über die Funktion *Benutzer*, die Sie im Dashboard finden. Sie als Webseiteneigentümer sind der Administrator und können mit und auf Ihrer Webseite alle Einstellungen ohne Beschränkungen vornehmen. Ihren Gästen können Sie verschiedene Rollen zuweisen, die mit verschiedenen Rechten bzw. Einschränkungen verbunden sind. Im Folgenden finden Sie eine kurze Übersicht der Rollen.²

Administrator: Ein Administrator verfügt über alle Rechte, die seine Webseite betreffen. Er hat beispielsweise die volle Kontrolle über Seiten und Beiträge, Kommentare, Einstellungen, Wahl des Themes, Benutzer und kann auch die ganze Webseite löschen.

Redakteur: Ein Redakteur kann jede Seite und jeden Beitrag ansehen, bearbeiten, veröffentlichen und löschen. Er kann Dateien und Bilder hochladen und verfügt über weitere Rechte, die die Seiten und Beiträge betreffen, wie etwa die Moderation der Kommentare. Er kann aber die Einstellungen der Webseite oder das Theme nicht ändern und keine Benutzer verwalten.

Autor: Ein Autor kann nur seine eigenen Beiträge bearbeiten, veröffentlichen und löschen sowie Dateien und Bilder hochladen. Er kann aber keine Seiten bearbeiten, hinzufügen, löschen oder veröffentlichen.

² <https://de.support.wordpress.com/user-roles/>

Mitarbeiter: Ein Mitarbeiter kann seine eigenen Beiträge bearbeiten, kann sie aber nicht veröffentlichen. Die Beiträge müssen vom Administrator oder Redakteur geprüft und genehmigt werden, die sie veröffentlichen können. Sobald dies geschieht, kann der Mitarbeiter den Beitrag nicht mehr bearbeiten. Ein Mitarbeiter kann Bilder und Dateien nur innerhalb seines Beitrags hochladen.

Abonnent: Ein Abonnent erhält E-Mail-Benachrichtigungen, wenn ein neuer Beitrag auf der Webseite veröffentlicht wird. Er kann einstellen, ob er die Benachrichtigungen sofort, täglich oder wöchentlich bekommen möchte. Bearbeitungsrechte hat ein Abonnent jedoch nicht.

b. Arbeitsvorgang

1. Fügen Sie einen neuen Benutzer hinzu: Dashboard → *Benutzer* → *Neu hinzufügen*
2. Geben Sie Informationen über den Benutzer ein: Schreiben Sie den gewünschten Benutzernamen und die E-Mail-Adresse des neuen Benutzers in das Formular. Vorsicht: Den Benutzernamen kann man später nicht mehr ändern! Alle weiteren Angaben sind nicht erforderlich.
3. Legen Sie fest, dass der neue Benutzer eine E-Mail mit seinen Zugangsdaten erhält: Setzen Sie ein Häkchen bei der Option, ob der Benutzer eine E-Mail zu seinem Konto erhalten soll. Der Benutzer bekommt seine Zugangsdaten zu Ihrer Webseite dann zugeschickt.
4. Legen Sie die Rolle fest: Wählen Sie aus der oben angegebenen Liste die Rolle, die Sie dem neuen Benutzer zuweisen wollen.
5. Speichern Sie Ihre Eingaben: Klicken Sie auf **Benutzer hinzufügen** am Ende des Formulars.

c. Optionen

Wenn Sie mit vielen Benutzern rechnen, die sich auf Ihrer Webseite registrieren sollen (etwa bei einer für den Unterricht erstellten Webseite), ist es empfehlenswert, dass sich neue Benutzer selbst registrieren. Dies können Sie unter *Einstellungen* (vgl. Schritt 7) bestimmen, wo Sie auch die Standardrolle für neu registrierte Benutzer festlegen können.

Um die Benutzer noch einfacher zu verwalten, empfehlen wir, ein entsprechendes Plug-In zu installieren, etwa *Ultimate Member* oder *WP Members*. Diese Plug-Ins stellen Registrierungs- und Anmeldeformulare zur Verfügung, über die sich neue Benutzer selbst registrieren bzw. anmelden können. Welche Informationen Sie dabei abfragen möchten, können Sie selbst in den Einstellungen der Plug-Ins festlegen. Über die Plug-Ins können Sie auch Benutzer-Gruppen anlegen, denen Sie bestimmte Rechte zuweisen können.

d. Tipps

Tipp 1: Für eine Webseite, an der Ihre Kursteilnehmer mitwirken sollen, können Sie jeden von ihnen als Mitarbeiter einstufen. So können Sie immer noch alle Inhalte kontrollieren, bevor sie veröffentlicht werden.

Tipp 2: Wie bei einem Haus auch, sollten Sie einer Person Ihres Vertrauens einen »Ersatzschlüssel« zu Ihrem Haus und der Werkstatt geben. Für den Fall, dass Sie sich aus Versehen irgendwie aussperren sollten (was auch bei einer Webseite passieren kann), wäre es von Vorteil, wenn Sie Ihre Webseite wieder entsperren können. Dies können Sie dadurch gewährleisten, dass Sie einen zweiten Administrator mit eigenen Zugangsdaten festlegen.

e. Beispiel für eine Anwendung in der Lehre

Alle Kursteilnehmer des Schreibkurses registrieren sich für die Webseite selbst. Die Standardrolle der Benutzer legen wir auf *Autor* fest, damit die Kursteilnehmer ihre Beiträge sofort veröffentlichen können. Das hat den Vorteil, dass sie und ihre Kommilitonen sofort ihre Texte auf der Webseite sehen können und nicht lange auf Korrekturen warten müssen. Ein Nachteil ist dabei natürlich, dass die Beiträge sehr viele Fehler enthalten. Dies könnte man teilweise verhindern, indem man ein Peer-Review einführt, bei dem die Kursteilnehmer gegenseitig ihre Beiträge vor dem Veröffentlichen korrigieren müssen.

Schritt 6: Beiträge erstellen und bearbeiten

a. Hintergrundinformationen

WORDPRESS ist eine Software, die ursprünglich zum Erstellen von Web-Blogs entwickelt wurde, weshalb Blog-Beiträge auch eine große Rolle spielen. Beiträge sind ähnlich wie Tagebuch-Einträge, da sie auf der Webseite in chronologischer Reihenfolge mit der Datum- und Autorenangabe dargestellt werden. Sie werden in Archiven gespeichert und man kann sie nach Kategorien sortieren. Je nach Einstellung erscheinen die Beiträge entweder auf der Startseite oder auf einer festgelegten Beitragsseite. Erstellt werden sie ähnlich wie die Seiten in einer dem Text-Bearbeitungsprogramm ähnlichen Seite.

b. Arbeitsvorgang

1. Einen neuen Beitrag erstellen Sie so: Dashboard → *Beitrag* → *Erstellen*
2. Geben Sie nun den Titel und den Text Ihres Beitrags ein.
3. Schauen Sie sich nun an, wie der Beitrag aussieht: Klicken Sie dazu rechts im Fenster *Veröffentlichen* auf **Vorschau der Änderungen**, um zu sehen, wie der Beitrag im Front-End (also für die Besucher) aussehen würde.

4. Zum Schluss veröffentlichen Sie Ihren Beitrag: Klicken Sie dazu rechts im Fenster *Veröffentlichen* auf **Veröffentlichen**. Veröffentlichte Beiträge erscheinen sofort auf der Beitragsseite.

c. Optionen

Beiträge können Sie (wie Seiten auch) privat oder passwortgeschützt speichern (vgl. Schritt 3). Private Beiträge sind nur für deren Autoren, Redakteure und den Administrator sichtbar.

Wenn Sie Ihre Beiträge nach bestimmten Oberthemen kategorisieren möchten (etwa nach Unterrichtsmaterial, Hausaufgaben und eigenen Beiträgen), setzen Sie rechts im Fenster *Kategorien* ein Häkchen bei der gewünschten Kategorie (die Standardeinstellung ist *allgemein*) oder erstellen Sie eine neue Kategorie (rechts im Fenster *Kategorien* → + *Neue Kategorie erstellen*).

d. Beispiel für eine Anwendung in der Lehre

Der wesentliche Zweck der Webseite des Schreibkurses besteht darin, dass die Kursteilnehmer dort Blog-Beiträge verfassen, in denen sie Momente aus ihrem Alltag beschreiben. Das Erstellen von Beiträgen in WORDPRESS ist so einfach, dass alle Kursteilnehmer nach einer sehr kurzen Anleitung in der ersten Stunde problemlos selbstständig Beiträge veröffentlichen können. Am Anfang verfassen die Kursteilnehmer reine Texte, später laden sie zu ihren Beiträgen auch immer häufiger passende Fotos und Videos hoch. Da die Kursteilnehmer sich ausschließlich zu einem Thema äußern, brauchen wir keine Kategorien einzurichten. Für den Fall aber, dass die Kursteilnehmer später etwa Hausaufgaben zu verschiedenen Themen hochladen sollten, wäre eine thematische Kategorisierung sinnvoll.

Schritt 7: Einstellungen

a. Hintergrundinformationen

Unter dem Menüpunkt *Einstellungen* gibt es mehrere Unterpunkte, bei denen Sie sehr viele verschiedene Einstellungen vornehmen können. Wenn Sie mit der Gestaltung Ihrer Webseite beginnen, können Sie die meisten vorgegebenen Einstellungen beibehalten. Die folgenden sind aber zu Anfang wichtig.

b. Arbeitsvorgang

1. Einstellungen unter dem Menüpunkt *Allgemein* vornehmen: (i) Tragen Sie die E-Mail-Adresse ein, an die Benachrichtigungen über die Webseite geschickt werden sollen. Solche Nachrichten betreffen beispielsweise Aktualisierungen

VON WORDPRESS oder dienen der Information über neu veröffentlichte Beiträge. (ii) Vergeben Sie Standardrollen für neue Benutzer: In Schritt 5 haben wir bereits empfohlen, die Standardrolle für neue Benutzer auf *Mitarbeiter* zu setzen, wenn Ihre Kursteilnehmer Beiträge veröffentlichen sollen. So können Sie vor der Veröffentlichung die Inhalte immer noch kontrollieren.

2. Einstellungen unter dem Menüpunkt *Schreiben* vornehmen: Legen Sie die Standard-Beitragskategorie für das Schreiben von Beiträgen fest. Wenn Sie die Beiträge der Kursteilnehmer automatisch kategorisieren lassen möchten, legen Sie hier fest, welcher Kategorie die Beiträge automatisch zugeordnet werden sollen.
3. Einstellungen unter dem Menüpunkt *Lesen* vornehmen: (i) Um eine bessere Übersicht zu behalten, empfehlen wir unter *Blogseiten*, maximal zehn bis fünfzehn Beiträge pro Seite anzeigen zu lassen. (ii) Unter dem Punkt *Sichtbarkeit für Suchmaschinen* können Sie festlegen, ob Ihre Webseite in Suchmaschinen wie etwa Google angezeigt werden soll oder nicht. Wenn Sie dies zulassen, wird es für die breite Öffentlichkeit einfacher sein, die Seite zu finden und sie sich anzuschauen.
4. Einstellungen unter dem Menüpunkt *Diskussion* vornehmen: (i) Legen Sie zunächst die Standardeinstellungen für Beiträge fest. Setzen Sie dazu ein Häkchen bei *Besuchern erlauben, neue Beiträge zu kommentieren*. Danach erscheint unter jedem Beitrag im Front-End ein Kommentarfenster in dem die Kursteilnehmer gegenseitig ihre Beiträge kommentieren können. (ii) Setzen Sie ferner ein Häkchen bei *Benutzer müssen zum Kommentieren registriert und angemeldet sein*. So vermeiden Sie anonyme Kommentare, Spam und behalten den Überblick darüber, wer, was und wie viel geschrieben hat. (iii) Wenn Sie möchten, dass Sie über neue Kommentare informiert werden, setzen Sie ein Häkchen bei *Mir eine E-Mail schreiben, wenn jemand einen Kommentar schreibt*.

c. Option

Einige der Einstellungen können auch auf anderen Wegen vorgenommen werden, etwa über den Customizer, wie wir in Schritt 2 gesehen haben. Lassen Sie sich davon nicht verwirren.

d. Tipp

Sobald Sie Plug-Ins installiert haben (vgl. dazu Schritt 8), werden hier auch für diese die Einstellmöglichkeiten angezeigt.

e. Beispiel für eine Anwendung in der Lehre

Da wir nicht ständig kontrollieren möchten, ob jemand auf unserer Webseite einen Beitrag veröffentlicht hat, entscheiden wir uns für E-Mail-Benachrichtigungen nach Beitragsveröffentlichungen. In diesem Fall muss man zwar mit vielen E-Mails rechnen; trotzdem erleichtert dies es aber, einen Überblick darüber zu behalten, welche Beiträge der Kursteilnehmer veröffentlicht wurden und welche man selbst schon gelesen und kommentiert hat. Die Kommentarfunktion erlaubt es dabei einerseits, die Beiträge der Kursteilnehmer sprachlich zu korrigieren, andererseits können die Kursteilnehmer so auch gegenseitig auf ihre Beiträge reagieren und somit authentische Kommunikationssituationen üben. Wir stellen unsere Webseite so ein, dass sie nicht über Suchmaschinen auffindbar ist; dies gewährleistet etwas Privatsphäre, ohne die Webseite völlig privat zu stellen. Auf diese Weise haben die Kursteilnehmer die Möglichkeit, auch unangemeldet die Materialien herunterzuladen oder die Seite ihren Freunden zu zeigen. Zum Kommentieren müssen sie jedoch angemeldet sein, damit eventuelle Spam-Kommentare vermieden werden.

Schritt 8: Plug-Ins

a. Hintergrundinformationen

Plug-Ins sind kleine Zusatzmodule, mit denen Sie WORDPRESS um verschiedene Funktionen erweitern können. Es gibt unzählige Plug-Ins. Wenn Sie also bei der Gestaltung Ihrer Webseite feststellen, dass Sie gerne die eine oder andere Funktion bräuchten, dann können Sie einfach ein Plug-In dafür suchen. Achten Sie bei der Installation eines Plug-Ins allerdings darauf, ob es mit Ihrer WORDPRESS-Version kompatibel ist. Mit Ihrer WORDPRESS-Version ungetestete Plug-Ins könnten Probleme verursachen, müssen es jedoch nicht. Unser Rat: Probieren Sie es gegebenenfalls einfach. Bei Problemen können Sie das Plug-In wieder deaktivieren. Hilfreich ist es auch zu schauen, wie viele Webseiten dieses Plug-In bereits benutzen.

b. Arbeitsvorgang

- Zu den installierten Plug-Ins gelangen Sie so: Dashboard → *Plugins* → *Installieren*
- Installierte Plug-Ins verwalten: Wo sich der Menüpunkt für die Einstellungen befindet, hängt von dem jeweiligen Plug-In und seiner Funktion ab. Bei vielen Plug-Ins erscheint nach der Aktivierung im Dashboard ein Menüpunkt zu diesem Plug-In. Die Einstellungen für Plug-Ins können normalerweise auch über das Dashboard unter *Werkzeuge* oder *Einstellungen* verändert werden.
- Ein neues Plug-In finden: Geben Sie im Suchfenster ein geeignetes Schlagwort ein. Sie erhalten dann eine Liste von Plug-In-Vorschlägen.

- Plug-In-Informationen abrufen: Klicken Sie auf das Plug-In, über das Sie sich informieren wollen.
- Ein neues Plug-In installieren und aktivieren: Klicken Sie beim jeweiligen Plug-In auf **Jetzt installieren** und dann auf **Aktivieren**.

c. Optionen

Einige Plug-Ins haben wir bereits erwähnt und möchten Ihnen nun eine kleine Auswahl von Plug-Ins vorstellen, die unserer Ansicht nach nützlich für jede Webseite sind.

Empfehlenswerte Plug-Ins:

1. Wie bei jedem Computer ist es auch bei Ihrer Webseite wichtig, Backups zu erstellen, mit denen Sie Ihre Seite notfalls wiederherstellen können, falls etwas nicht den gewünschten Verlauf nehmen sollte. Außer Backup- und Wiederherstellungsfunktionen bieten viele Sicherheitsplugins auch zusätzliche Funktionen an, mit denen Sie Ihre Seite schützen können.

Tipp: *iThemes Security*

2. Alle Dateien Ihrer Webseite sind in Verzeichnissen im Internet gespeichert. Mit dem richtigen Pfad (manchmal auch aus Versehen oder bei einem Funktionsfehler) kann es jedem Internetnutzer gelingen, sich Ihre Verzeichnisse anzusehen. Dies ist aber in der Regel nicht gewünscht, weil der Besucher sich dann eventuell auch Inhalte ansehen kann, die nicht für seine Augen bestimmt sind. Es gibt mehrere Wege, wie man dies verhindern kann; der einfachste ist, ein entsprechendes Plug-In zu installieren.

Tipp: *AB WP Security*

3. Wenn Sie auf Ihrer Webseite E-Mail-Adressen oder Telefonnummern veröffentlichen, dann können diese von sogenannten »Spambots« (d. h. Computerprogrammen, die auf Webseiten nach E-Mail-Adressen suchen und Spam verschicken) missbraucht werden. Deshalb ist es empfehlenswert, die E-Mail-Adressen und Telefonnummern auf Ihrer Webseite mithilfe eines Plug-Ins zu kodieren.

Tipp: *Email Encoder Bundle*

4. Sicherlich möchten Sie auf Ihrer Webseite Links einfügen, um Ihre Besucher entweder auf andere Seiten Ihrer Webseite oder externe Webseiten weiterzuleiten. Ein Plug-In kann für Sie kontrollieren, ob ein Link funktioniert und die Benutzer an die gewünschte Stelle weitergeleitet werden.

Tipp: *Broken Link Checker*

5. Beim Erstellen und Bearbeiten von Seiten und Beiträgen haben Sie ähnliche Möglichkeiten wie bei gewöhnlichen Textverarbeitungsprogrammen. WORDPRESS bietet allerdings nur Grundfunktionen an, die Sie durch ein Plug-In erweitern können, um beispielsweise Tabellen einzufügen.

Tipp: *TinyMCE Advanced*

6. Bei Tabellen auf Webseiten besteht die Gefahr, dass Sie trotz eines Responsive Theme auf mobilen Geräten nicht richtig angezeigt werden. Deshalb ist es empfehlenswert, ein Plug-In zu installieren, das Ihre Tabellen automatisch skaliert.

Tipp: *Automatic Responsive Tables*

7. Mithilfe von Plug-Ins können Sie die unterschiedlichsten Formulare erstellen, über die Ihre Benutzer mit Ihnen in Kontakt treten können.

Tipp: *Contact Form 7*

8. Wenn Sie auf Ihrer Webseite Medien-Dateien (etwa Audiodateien oder Videos) hochladen möchten, dann werden Sie normalerweise nach dem Datum des Hochladens sortiert. Bei vielen Dateien ist es dann schwierig, den Überblick zu behalten. WORDPRESS bietet aber leider keine Möglichkeit, Ordner zu erstellen, in denen man die Dateien sortieren kann. Deshalb ist ein Plug-In empfehlenswert.

Tipp: *WORDPRESS Media Library Folders*

9. Wenn Sie die Besucher Ihrer Webseite gern mit unterschiedlichen Rechten ausstatten und ihnen damit unterschiedliche Berechtigungen für verschiedene Aktivitäten geben möchten, können Sie diese mit einem Plug-In zur Verwaltung von Benutzern einfach realisieren. So können Sie etwa bestimmen, welche Inhalte angezeigt werden, wenn man ein- oder ausgeloggt ist. Sie können aber auch ganze Seiten nur für bestimmte Gruppen sichtbar machen.

Tipp: *WP Members oder Ultimate Member*

10. Wenn Sie Ihren Gästen die Möglichkeit einräumen möchten, sich miteinander zu unterhalten und Diskussionen zu führen, müssen Sie dafür die Bedingungen schaffen. Ein Plug-In, mit dem man Foren erstellen kann, ist die beste Option.

Tipp: *bbPress*

Generell gilt: Plug-Ins, die Sie nicht verwenden, sollten Sie lieber löschen, da jedes Plug-In – wie jede andere Software auch – ein potentielltes Sicherheitsrisiko darstellt. Um ein Plug-In zu löschen, gehen Sie wieder zu den installierten Plug-Ins (*Plug-Ins* → *Installierte Plug-Ins*), wählen Sie das Plug-In und klicken Sie auf **Deaktivieren** und **Löschen**.

d. Beispiel für eine Anwendung in der Lehre

Für unsere Schreibkurs-Webseite installieren wir alle oben genannten Plug-Ins, um die Sicherheit der Webseite und den Austausch unter den Kursteilnehmern zu ermöglichen.

Hinweis: Die folgenden Schritte 9 und 10 eignen sich eher für etwas fortgeschrittenere Anwender.

Schritt 9: Child-Theme erstellen

a. Hintergrundinformationen

In den bisherigen Schritten haben wir beschrieben, wie Sie das Design und wesentliche Funktionen Ihrer Webseite anpassen können. Vielleicht werden Sie aber auch darüber hinaus etwas verändern wollen, wozu Sie in den einzelnen Einstellungen keine Möglichkeit gefunden haben. In diesem Fall müssten Sie Veränderungen an css-Dateien oder php-Dateien durchführen. Zu diesen Dateien gelangen Sie, wenn Sie im Dashboard *Editor* anklicken (vgl. Schritt 10). Die Schwierigkeit ist jedoch, dass Veränderungen, die Sie in diesen Dateien durchführen, verloren gehen, wenn eine Aktualisierung (etwa durch Sicherheitsupdates) des Themes erfolgt, da die Dateien mit aktuellen Dateien überschrieben werden. Deshalb empfiehlt es sich, ein sogenanntes »Child-Theme« zu erstellen. Das Child-Theme ist ein Theme, das die Funktionen eines ihm übergeordneten Themes – des »Eltern-Themes« – übernimmt. Wenn Sie ein Child-Theme haben, führen Sie die Änderungen in den Dateien dieses Themes durch, wodurch sie von den Aktualisierungen unberührt bleiben.

Was ist PHP?

PHP (Hypertext Preprocessor) ist eine Sprache mit der man Webseiten und Webanwendungen erstellen kann. Die einzelnen Sätze aus dieser Sprache nennt man auch Code-Schnipsel. Jeder Code-Schnipsel steht für eine Funktion auf der Webseite. Um Veränderungen in den php-Dateien durchzuführen, müssen Sie nicht nur der Sprache mächtig sein, sondern auch wissen, wo Sie welche Codes einfügen oder welche Sie löschen dürfen. Falsche Eingriffe in die php-Dateien könnten im schlimmsten Falle zur Folge haben, dass Sie die ganze Seite außer Betrieb setzen und keinen Zugang mehr zum Back-End haben. Deshalb raten wir hier zur Vorsicht.

Was ist CSS?

CSS (Cascading Style Sheets) ist eine Sprache, in der man Gestaltungsanweisungen erstellen kann. Auch hier benutzt man Code-Schnipsel, die an die richtigen Stellen geschrieben werden müssen. Falsche Eingriffe ziehen aber nicht so schwerwiegende Folgen nach sich wie falsche Eingriffe in die php-Dateien.

b. Arbeitsvorgang

1. Installieren Sie zunächst ein Plug-In zur Erstellung von Child-Themes, etwa *Child Theme Wizard* (vergleichen Sie zur Vorgehensweise Schritt 8).
2. Zum *Child Theme Wizard* gelangen Sie so: Dashboard → *Werkzeuge* → *Child Theme Wizard*
3. So erstellen Sie das Child-Theme: Wählen Sie zunächst das Eltern-Theme (das ist das Theme, das wir bisher einfach nur als Theme bezeichnet haben), zu dem Sie ein Child-Theme erstellen möchten. Es öffnet sich eine Seite mit einem Formular, das Sie ausfüllen. Es reicht, wenn Sie hier den Titel angeben und auf den Button **Create Child Theme** klicken.
4. Aktivieren Sie nun das Child-Theme: Dashboard → *Design* → *Themes* → *Child-Theme* **Aktivieren**

c. Tipp

Als Titel für Ihr Child-Theme empfiehlt sich der Name Ihres aktivierten Themes mit der Ergänzung »Child«, beispielsweise *IAmSocial-Child*. So können Sie das Child-Theme jederzeit dem Eltern-Theme zuordnen.

d. Beispiel für eine Anwendung in der Lehre

Für unsere Schreibkurs-Webseite erstellen wir ein Child-Theme.

Schritt 10: Editor**a. Hintergrundinformationen**

Manchmal möchte man eine bestimmte Einstellung, vielleicht die Hintergrundfarbe des Forums, verändern, findet bei den Einstellungen aber keine Option dafür. In solchen Fällen müssen Sie sich die css- oder php-Dateien anschauen und bestimmte Code-Schnipsel einfügen.

b. Arbeitsvorgang

1. Zu den css- und php-Dateien gelangen Sie so: Dashboard → *Design* → *Editor* → wählen Sie Ihr Child-Theme aus → wählen Sie die zu bearbeitende Datei (css bzw. php) aus
2. Führen Sie Ihre Veränderungen durch. Schreiben Sie den gewünschten Code-Schnipsel oder fügen Sie einen bereits existierenden ein. Im Internet findet man zahlreiche fertige Code-Schnipsel für die unterschiedlichsten Funktionen.

c. Option

Sie können einen Code-Schnipsel, den Sie verändern möchten, aus der Eltern-Theme-Datei kopieren und in die Child-Theme-Datei einfügen. Hier können Sie ihn dann bearbeiten.

d. Tipps

Tipp 1: Veränderungen sollten Sie grundsätzlich in den Dateien des Child-Themes durchführen, damit sie bei der Aktualisierung des Themes nicht verlorengehen (vgl. Schritt 9).

Tipp 2: Wir empfehlen Ihnen, zur Arbeit an den css- und php-Dateien ein FTP-Programm (zum Beispiel FILEZILLA) auf Ihrem Computer zu installieren. Mit diesem Programm haben Sie Zugriff auf alle Dateien Ihrer Webseite, ohne sie über das Back-End von WORDPRESS im Internet zu erreichen. Falls Sie wegen eines Fehlers in der php-Datei keinen Zugriff mehr auf Ihre WORDPRESS-Webseite haben sollten, können Sie den Fehler in der php-Datei über das FTP-Programm beheben. Empfehlenswert ist es auch, die Originaldateien lokal zu speichern, bevor Sie Veränderungen durchführen, damit Sie sie einfach ersetzen können, falls sie nicht wie erwünscht funktionieren. Auch Dateien, in denen Sie Änderungen nach Ihren Wünschen vorgenommen haben, sollten Sie lokal speichern, damit sie im Fall von WORDPRESS- oder Theme-Aktualisierungen leicht wieder hochladen können.

4. Schlussbemerkung

Wenn Sie den Schritten der Anleitung gefolgt sind, haben Sie nun Ihre (vielleicht erste?) eigene Webseite mit WORDPRESS erstellt. Wir gratulieren herzlich! Vielleicht sind Sie noch auf die eine oder andere Hürde gestoßen, haben aber auch schon eigene Vorstellungen erfolgreich umgesetzt. Wir möchten Sie zum Abschluss noch ermutigen, einfach viele Dinge auszuprobieren. Experimentieren Sie und gestalten Sie Ihre Webseite nach Ihren eigenen Bedürfnissen. Passen Sie Ihre Seite Ihrem jeweiligen Unterrichtskonzept an und gestalten Sie sie vielleicht sogar im Dialog mit Ihren Kursteilnehmern. Wir wünschen Ihnen dabei weiterhin viel Erfolg!

Kante zeigen mit Graphviz

Marc Herbermann

1. Einleitung

1.1 Vorbemerkung

Schon vor 10 Jahren waren Desktops und Mobiltelefone in Südkorea allgegenwärtig. Wie gingen in dieser Zeit Koreaner ins Internet? Sie nutzten den Microsoft Internet-Explorer in einem dafür vorgesehenen Netzwerk. »Internet« und »Microsoft-Internet-Explorer« waren synonyme Ausdrücke, andere Browser unbekannt. Mittlerweile besitzt ein Großteil der koreanischen Bevölkerung ein optisch und technisch ansprechendes Smartphone. Auch in anderen entwickelten modernen Gesellschaften findet diese Technologie breiten Anklang. Die Monopolisierungstendenzen in der Computer- und Softwareentwicklung setzen sich mit ungeahnter Geschwindigkeit weiter fort. Seit der Einführung des iPhones vor rund zehn Jahren erreicht Apples Hard- und Software immer größere Käuferschichten. Doch nach wie vor befinden sich die Betriebssysteme und Programme des weltweit größten Softwareimperiums aus Redmont auf den meisten Personal-Computern, auch auf den meisten PCs in Südkorea.

Nach Angaben der Koreanischen Internet- und Sicherheits-Agentur (KISA) hatte Linux im Jahre 2016 einen Anteil von 0,58 Prozent an allen Betriebssystemen auf dem südkoreanischen PC-Markt. Immerhin machte es einen großen Sprung. Denn ein Jahr zuvor betrug sein Anteil nur magere 0,11 Prozent.¹ Die Software auf südkoreanischen Desktops entspricht nach wie vor einer Windows-Monokultur. Auf 96,99 Prozent der PCs befinden sich MS-Windows-Betriebssysteme. Tatsächlich sind die Programme der alles dominierenden Technologiefirmen tief in die koreanische Computer- und Lebenswelt eingedrungen. Die meisten koreanischen Unternehmen zögern, ihre Webseiten in Richtung auf mehr Kompatibilität mit verschiedenen Betriebssystemen umzugestalten. Webseiten koreanischer Internet-Versandhäuser und Banken muten ihren Kunden zu, aus Sicherheitsgründen erst einmal eine Unzahl verschiedener Schutzprogramme zu installieren. Dabei spielt auch die veraltete und unsichere Active-X Technologie ihr Unwesen. Selbst Microsoft entwickelt dieses Programm nicht mehr weiter. Spätestens nach den Ransomware-Attacken des vergangenen Jahres sah auch die koreanische Regierung die Schattenseiten der Microsoft-Dominanz. Doch anstatt etablierte Linux-Distributionen in Korea einzuführen oder

¹ Cho 2017.

zu unterstützen, förderte sie das Linux-System Harmoniker, das allerdings kaum auf öffentliches Interesse stieß.

Die meisten Menschen finden es nach wie vor bequem, praktisch und sicher, kommerzielle Software zu verwenden. Sie lieben Software, die »alle nutzen«. Im gewohnten Trott klicken sie sich durch eine bunte App- und Bilder-Welt, berühren Mattscheiben, beschaffen und präsentieren mit dieser Software wichtig erscheinende Informationen. Lohnt es sich überhaupt, freie Software oder Open-Source Programme zu nutzen?²

Verschiedene Gründe sprechen für die Nutzung von freier Software und Open-Source Programmen. Grundsätzlich bieten die ausgereifteren Linux-Systeme einen besseren Schutz gegen Attacken aus dem Internet. Die Gefahren, die von Viren, Trojanern und anderen elektronischen Schädlingen ausgehen, sind schon lange bekannt. Deswegen gehört es bereits zur Normalität, wenn Windows-Nutzer hochgerüstet das Internet betreten: mit teuren Firewalls und Spamfiltern, die stets up-to-date sein müssen, und mit allen möglichen komplizierten, Ressourcen-hungrigen Virensclannern. Deuten all diese Programme nicht auf einen Konstruktionsfehler hin? Was würde Hapag-Lloyd sagen, wenn ihr Daewoo Schiffe mit Lecks verkaufte? Linux-Systeme sind aufgrund ihrer Sicherheitsarchitektur und ihres geringeren Verbreitungsgrades weniger anfällig für schädliche oder kriminelle Software, die in erster Linie Windows-Systeme attackiert.

Es entfallen zudem keine Lizenzgebühren. Während Microsoft den Quellcode seiner Programme abschirmt und andererseits gerne auf Nutzerdaten zugreift, können Entwickler in dem frei zugänglichen Linux-Kernel Fehler finden und beheben. Allerdings hat das Nutzen freier Software auch seinen Preis: Das Angebot in einigen Bereichen ist kleiner, manche Programme sind wenig kompatibel mit der gängigen Software - besonders mit der Windows-Monokultur in Südkorea, und das selbstständige Suchen nach Lösungen erfordert Geduld.

1.2 Was kann Graphviz?

Mit Hilfe des Open-Source Programms Graphviz lassen sich Graphen erstellen. Verbreitet sind Graphen vor allem in der Informatik. Dort bezeichnen sie anschauliche Repräsentationen von Objekten und deren Verbindungen. Etliche Zusammenhänge, auch gerade komplexe Probleme, lassen sich anschaulich durch moderne Graphen darstellen.

2 Ich habe hier bewusst zwischen »Open-Source« und »Freier Software« unterschieden. Freie Programme ermöglichen einen freien Zugang zu all ihren Bestandteilen, während Open-Source-Programme ihren Nutzern manchmal bestimmte Freiheiten vorenthalten. »Free software means software that respects users' freedom and community. Roughly, it means that the users have the freedom to run, copy, distribute, study, change and improve the software. Thus, 'free software' is a matter of liberty, not price. To understand the concept, you should think of 'free' as in 'free speech,' not as in 'free beer.' We sometimes call it 'libre software' to show we do not mean it is gratis« (Stallman 2015, 3).

Übersichtlich und logisch aufgebaute Graphen können schwierigen Entscheidungen erleichtern, Satzbestandteile verdeutlichen, Strukturen eines Unternehmens oder einer Familie veranschaulichen, Zusammenhänge in einer Zelle aufzeigen, physikalische Abläufe illustrieren, Verkehrsnetze darstellen, mathematische Probleme aufzeigen und vieles mehr. Graphviz erschien, von der Firma AT&T Labs entwickelt, erstmals 1991. Es ist ein plattformübergreifendes Open-Source-Programmpaket zur Visualisierung von Objekten (in der Graphentheorie auch »Knoten« genannt) und deren Beziehungen untereinander, dargestellt durch Linien: (»ungerichtete Kanten«) oder Pfeile (»gerichtete Kanten«).³ Mathematisch ausgedrückt visualisiert Graphviz gerichtete und ungerichtete Graphen.

Einige Computerprogramme entnehmen ihre Anweisungen Textdateien.⁴ Dazu zählen Programme wie emacs, BibTeX, LiliPond, remind, taskjuggler oder eben auch Graphviz. Dieses Prinzip hat viele Vorteile: Die in Textdateien abgelegten Anweisungs-Dateien sind auch noch in fünfzig Jahren lesbar, während die Dateien der meisten anwenderorientierten Programme schon in wenigen Jahren unleserlich sein werden. Auf Textdateien können andere Anwendungen leichter zugreifen. Beispielsweise liest, verarbeitet und verwendet Wikipedia Graphviz-Dot-Dateien.

Schließlich errechnen textbasierte Programme aufgrund der vorliegenden Anweisungen wesentlich schneller ansprechende Formen und Figuren als gängige Grafikprogramme. Folglich lassen sich textbasierte Anweisungsdateien viel einfacher bearbeiten und weitergeben als Dateien von anwendernahen Programmen, die dem Nutzer ein oftmals mühevolleres Hindurchklicken durch verschiedene Ebenen abverlangen. Allerdings erfordern solche Programme in der Regel mehr Einarbeitungszeit als Programme, die auf einer intuitiven Benutzeroberflächen basieren.

Graphviz entnimmt also einer Anweisungsdatei die Befehle für die Knoten, Kanten, Farben, Formate und geometrischen Figuren des Graphen. Diese Befehle sind in der an »C« angelehnten Anweisungssprache »DOT« geschrieben. Graphviz berechnet und optimiert automatisch die Positionen der einzelnen Knoten sowie die Krümmungen und Wölbungen der Kanten oder geometrischen Figuren. Im Folgenden geht es zunächst um die Installationsvoraussetzungen von Graphviz. Eine kurze Darstellung grundlegender Regeln folgt. Schrittweise erläutern dann die Ausführungen verschiedene Befehlszeilen dieses Programmes, angelehnt an ihre Funktion in den entsprechenden Graphen.

1.3 Umwandlung einer Textdatei in eine Grafikdatei

```
marc@linux-uhvk:~> cd ~/Dokumente/EDV-inst-Software/Grafiken/
&& dot -Tpng Zukunft.dot > Zukunft.png
```

³ Ballantyne 2014; Feichtinger 2015.

⁴ Vergleiche hierzu den vom Autor im Jahre 2010 in dieser Zeitschrift erschienenen Beitrag (Herbermann 2010).

Die obigen Befehlszeilen⁵ zeigen: Das Dokument `Zukunft.dot` liegt im Verzeichnis `home/marc/Dokumente/EDV-inst-Software/Grafiken`. Der Nutzer gibt nun dem Betriebssystem den Befehl, in dieses Verzeichnis zu wechseln und Graphviz erhält dementsprechend die Anweisung, mittels des Schalters `-Tpng`⁶ aus der Textdatei `Zukunft.dot` die Grafikdatei `Zukunft.png` zu erstellen und diese im selben Verzeichnis abzulegen. Wer unter Windows Graphviz installiert hat, kann ebenso folgenden Befehl verwenden:

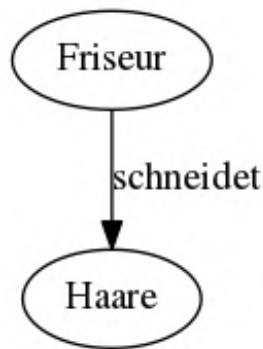
```
dot -Tpng input.dot > output.png
```

2. Einige Graphen

2.1 Einfacher Graph

```
digraph
graphname {
Friseur -> Haare [label=schneidet];
}
```

Die unten stehende Grafik basiert auf dem obigen Skript.⁷ Wer ein solches Skript schreibt, hat einige Regeln zu beachten: Die einzelnen Befehlszeilen müssen untereinander stehen. Die öffnende und die schließende Klammer müssen an der richtigen Stelle erscheinen. Programmzeilen enden grundsätzlich mit einem Semikolon. Verstößt man gegen eine dieser Regeln, kann Graphviz die Anweisungsdatei nicht lesen.



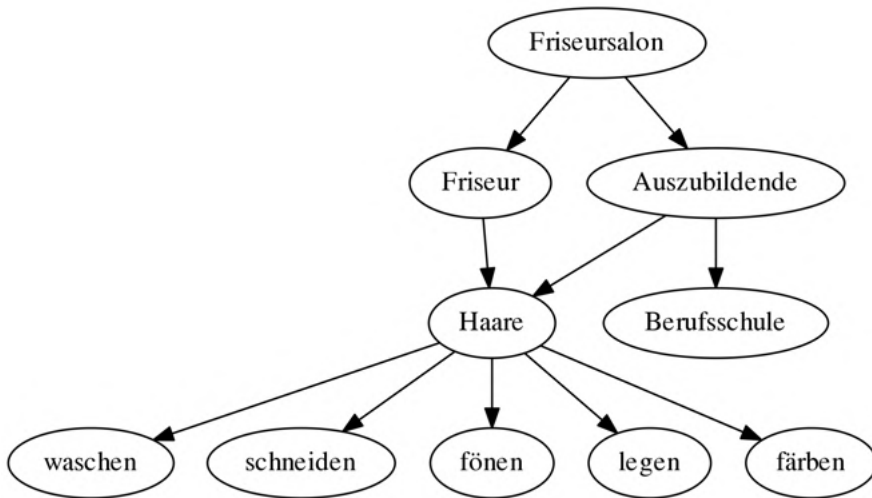
⁵ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit erfolgt in den Skript-Beispielen bei einigen längeren Befehlszeilen ein Zeilenumbruch.

⁶ In ähnlicher Weise entstehen aus `-Tgif` Gif-Dateien und aus `-Tsvg` strukturierte Vektordateien.

⁷ Die Grafiken wurden mit graphviz in der Version 2.38.0-5.24 erstellt. Als praktisch erwies sich hierbei »Org-babel«, die in emacs eingesetzte Programmibibliothek von Org-mode (vgl. Feichtinger 2015).

2.2 Wortfeld

Leicht lassen sich mit Graphviz Wortfelder veranschaulichen.



Das dazugehörige Skript sieht folgendermaßen aus:

```

digraph
graphname {
  graph [ dpi = 300 ];
  Friseursalon -> {Friseur, Auszubildende};
  Friseur -> Haare;
  Auszubildende -> {Berufsschule, Haare};
  Haare -> {waschen, schneiden, föhnen, legen, färben};
}
  
```

In der dritten Zeile steht nun `graph [dpi = 300];`. Damit erhöht sich die Pixelzahl und die Qualität der Grafik.

2.3 Ein Satzbauplan

Die aus dem folgenden Skript hervorgehende Grafik lehnt sich an ein Beispiel aus dem Grammatikduden an.⁸ Graphviz repräsentiert in der Voreinstellung Graphen vertikal von oben nach unten. Mit der Anweisung `rank=same` können wir mehrere Wörter auf dieselbe Ebene legen.

```

graph
graphname {
  graph [ dpi = 300 ];
  A [label="Der Friseur"; shape=box, color=white, style=filled, size=12];
  B [label="färbt"; color= white, style=filled, size=12];
}
  
```

⁸ Dudenredaktion 2005, 941.

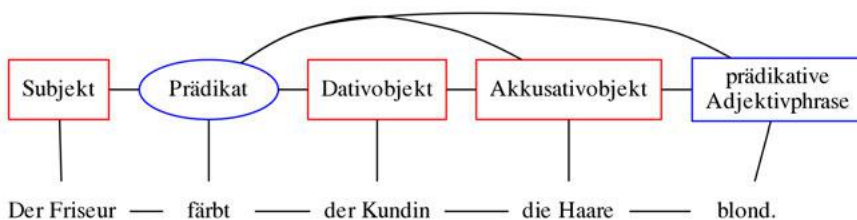
```

C [label="der Kundin"; shape=box, style=filled, color=white, size=12];
D [label="die Haare"; shape=box, style=filled, color=white, size=12];
E [label="blond."; color=white, style=filled, size=12];
1 [label="Subjekt"; shape = box, color = red];
2 [label="Prädikat"; color = blue];
3 [label="Dativobjekt"; shape = box, color = red];
4 [label="Akkusativobjekt"; shape = box, color = red];
5 [shape=box label="prädikative\nAdjektivphrase"; color = blue, font=10];
1 -- A;
2 -- B;
3 -- C;
4 -- D;
5 -- E;
2 -- 4;
2 -- 5;
A -- B -- C -- D -- E;
1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5;
{rank=same; A B C D E;}
{rank=same; 1 2 3 4 5;}
}

```

Dieses Mal sind die Bezeichnungen der einzelnen Knoten auch durch Leerzeichen unterbrochen: etwa Der Friseur. Graphviz würde eine Zeile wie Der Friseur → färbt; fehlinterpretieren. Ein Platzhalter (A, B, C ... im obigen Beispiel) für die Bezeichnung eines Knotens mit Leerzeichen behebt dieses Problem. Damit die Kreise um die Objekte A, B, C ... nicht sichtbar werden, habe ich sie weiß färben lassen (color=white) – eleganter ginge dies mit dem der Befehl invis (siehe 2.6).

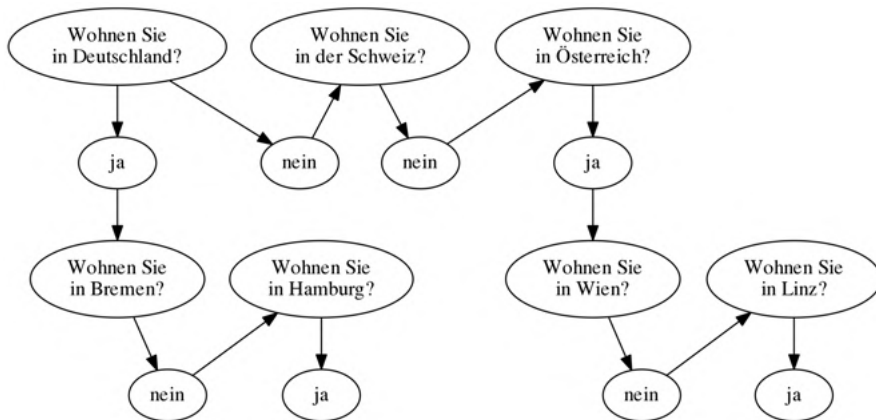
Zwei nebeneinander stehende Striche -- erzeugen eine ungerichtete Kante. Ebenso finden sich in dem obigen Skript Anweisungen für die Gestalt und das Aussehen der Knoten: etwa shape, color oder style. Man kann auch innerhalb eines Knotens mehrere Zeilen untereinander schreiben (wie oben im Skript bei Label 5: ... \n...). Das hilft Platz sparen und eine Grafik gefälliger zu gestalten.



2.4 Dialog: Wohnen Sie in der Schweiz?

In Kursen für Personen, die mit dem Deutschlernen beginnen, setze ich auch eine Abfolge von Ja/Nein-Fragen ein. Dazu habe ich die untenstehende, mit Graphviz erzeugte Grafik in mehrere aufeinander aufbauende Grafiken zerlegt. Diese einzelnen Grafiken zeige ich dann, von der Frage »Wohnen Sie in Deutschland?« ausgehend

und mit den Studenten interagierend, hintereinander, so dass der Eindruck einer bewegten Abfolge entsteht.



Das Skript für diesen Graphen zerfällt in Anweisungen für mehrere Subgraphen, mit denen sich die Abfolge der Fragen horizontal darstellen lässt.

```

digraph G {
  subgraph 1 {
    rank = same
    A  [label="Wohnen Sie\nin Deutschland?"];
    B  [label="Wohnen Sie\nin der Schweiz?"];
    C  [label="Wohnen Sie\nin Österreich?"];
  }

  subgraph 2 {
    rank = same
    A1 [label="Wohnen Sie\nin Bremen?"];
    A2 [label="Wohnen Sie\nin Hamburg?"];
  }

  subgraph 3 {
    rank = same
    C1 [label="Wohnen Sie\nin Wien?"];
    C2 [label="Wohnen Sie\nin Linz?"];
  }

  1 -- ja --> 2
  1 -- nein --> 3
  3 -- ja --> 2
  3 -- nein --> 4
  2 -- ja --> 5
  2 -- nein --> 3
  5 -- ja --> 6
  5 -- nein --> 3
  6 -- ja --> 7
  6 -- nein --> 3
  7 -- ja --> 8
  7 -- nein --> 9
}

```

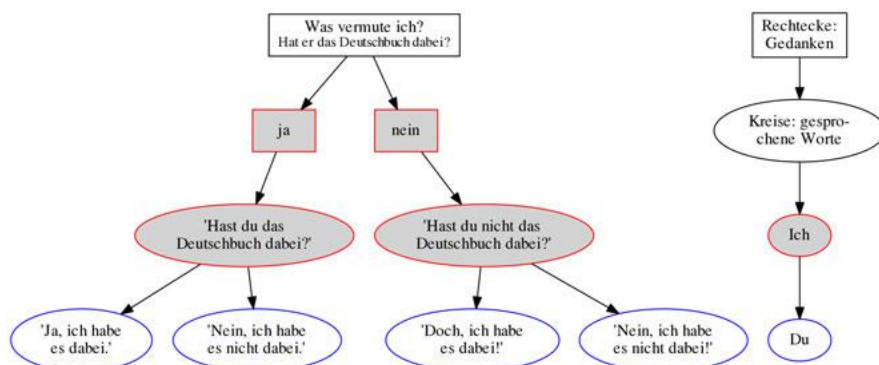
```

B  -> 4;
4  -> C;
C  -> 5;
5  -> C1;
C1 -> 6;
6  -> C2;
C2 -> 7;
}

```

2.5 Dialog: Haben Sie das Deutschbuch dabei?

Einige Sprachen – wie die koreanische oder englische – enthalten keine wörtliche Entsprechung für den Antwortpartikel »doch« als Bejahung auf eine verneinende Frage. Koreanische Studenten haben daher Schwierigkeiten, dieses Konzept nachzuvollziehen. Die koreanische Sprache erscheint in dieser Hinsicht logischer als die deutsche: Deutsch sprechende Personen antworten auf eine verneinende Frage mit »doch«, wenn sie den verneinenden Gehalt der Frage verneinen, also »ja« meinen. Dies ist als Konvention logisch nachvollziehbar. Dagegen antworten sie auf eine verneinende Frage, wenn sie den verneinenden Gehalt der Frage bestätigen wollen, mit dem eindeutigen Ausdruck »nein«⁹. Doch auf eine verneinende Frage mit »nein« zu antworten ist eigentlich eine doppelte Verneinung und daher eine Bejahung. In *Schritte international 1* gibt es dazu auf Seite 62 ein kleines Schaubild. Mit ihm lässt sich kaum die Verwendung des Wortes »doch« bei verneinenden Fragen erklären. Daher setze ich die auf der nächsten Seite abgedruckte Grafik im Unterricht ein.



Hier steht die Erläuterung auf der rechten Seite unverbunden zu dem linken Schaubild. Eine Unterscheidung von Erwartungen und Sprechhandlungen der beteiligten Personen hilft, so glaube ich, diese Sprechsituation deutlich zu machen.

⁹ Vgl. Dudenredaktion 2005, 603. Dora Schulz und Heinz Griesbach bringen es auf die einfachere Formel: Eine Antwort mit »ja« oder »doch« auf eine »Entscheidungsfrage« besage, »daß der in Frage stehende Sachverhalt zutrifft«, während eine Antwort mit »nein« besage, dass dieser Sachverhalt nicht zutrefte (Schulz und Griesbach 1970, 428f). Demnach hätten nach diesen beiden Autoren, sofern man auf beide Fragen mit »nein« antwortet, eine bejahende und eine verneinende Frage die gleiche Bedeutung.

```

digraph G {
graph [ dpi = 300 ];
  subgraph 1 {
    A [shape=box label=<Was vermute ich?<br/><font color="black"
      point-size="12">Hat er das Deutschbuch dabei?</font>>];
    B [label=""Hast du das\nDeutschbuch dabei?""; color = red, style = filled,
      fillcolor = lightgrey];
    C [label=""Hast du nicht das \nDeutschbuch dabei?""; color = red, style =
      filled, fillcolor = lightgrey];
  }
  1 [label="ja"; shape = box, color = red, style = filled, fillcolor =
    lightgrey];
  2 [label="nein"; shape = box, color = red, style = filled, fillcolor =
    lightgrey];
  3 [label=""Ja, ich habe\nes dabei.""; color = blue];
  4 [label=""Nein, ich habe\nes nicht dabei.""; color = blue];
  5 [label=""Doch, ich habe\nes dabei!""; color = blue];
  6 [label=""Nein, ich habe\nes nicht dabei!""; color = blue];

  subgraph 2 {
    7 [label="Rechtecke:\nGedanken"; shape = box, color = black];
    8 [label="Kreise: gespro-\nchene Worte"; color = black];
    9 [label="Ich"; color = red, style = filled, fillcolor = lightgrey];
    10 [label="Du"; color = blue];
  }

  A -> 1;
  A -> 2;
  1 -> B;
  2 -> C;
  B -> 3;
  B -> 4;
  C -> 5;
  C -> 6;
  7 -> 8;
  8 -> 9;
  9 -> 10;
}

```

2.6 Ein einfacher Familienstammbaum

Mittlerweile finden sich im Internet zahlreiche Familienstammbäume mit recht netten und farbigen Fotos. Leider sind einige dieser Familienstammbäume mit allerlei Erläuterungen und direkter Rede überladen, oder sie enthalten eine kleine Schriftgröße, die für die Präsentation mit dem Projektor ungeeignet ist. Warum nicht selbst einen Stammbaum erstellen?

```

graph {
graph [ dpi = 300 ];
  splines=ortho;
  {0, 1, 2, 3 [width=0, shape=point, style=invis];}
  {rank=same; 1 -- 2 -- 3;}
  0 -- 2;
  node [shape=box];
  {rank=same; Peter -- 0 -- Maria;}
  1 -- Franz;
}

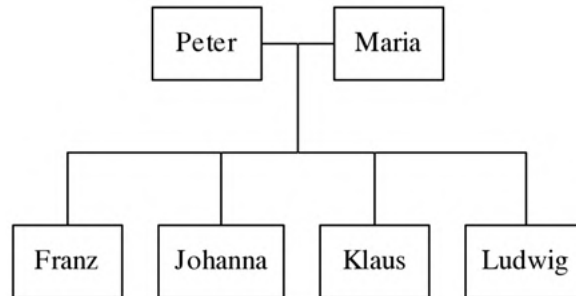
```

```

1 -- Johanna;
3 -- Klaus;
3 -- Ludwig;
}

```

Dieser Familienstammbaum erinnert an ein Unternehmensorganigramm. Anstelle einer simplen Pfeilbeziehung treten rechteckige Verbindungslinien. Das Skript von Frassinelli (2016) ist abgeändert: Anstelle der ursprünglich verwendeten Buchstaben stehen nun deutsche Personennamen.



2.7 Drei Familien

Natürlich geht es auch weniger grob und anspruchsvoller. Wie kann man schöner darstellen, dass zwei Personen verheiratet sind? Nach einigem Suchen fand ich bei »stackoverflow« eine Lösung (E. L. 2013), die ich überarbeitete. Auch das folgende Skript enthält andere Personennamen.

```

digraph G {
    graph [ dpi = 300 ];
    edge [dir=none];
    node [shape=box];

    "Thomas"      [shape=box, regular=0, color="blue", style="filled"
                    fillcolor="lightblue"] ;
    "Dieter"      [shape=box, regular=0, color="blue", style="bold, filled"
                    fillcolor="lightblue"] ;
    "Margarethe"  [shape=oval, regular=0, color="red", style="bold, filled"
                    fillcolor="pink"] ;
    "Frank"       [shape=box, label="Frank\nKaufmann", regular=0, color="blue",
                    style="filled" fillcolor="lightblue"] ;
    "Christine"   [shape=oval, label="Chinjoung\nKim", regular=0, color="red",
                    style="filled" fillcolor="pink"] ;
    "Peter"       [shape=box, label="Peter\nFröhlich", regular=0, color="blue",
                    style="filled" fillcolor="lightblue"] ;
    "Maria"       [shape=oval, label="Maria\nFröhlich", regular=0, color="red",
                    style="filled" fillcolor="pink"] ;
    "Patricia"    [shape=oval, regular=0, color="red", style="filled"
                    fillcolor="pink"] ;
    "Bomin"       [shape=oval, regular=0, color="red", style="filled"
                    fillcolor="pink"] ;

```

```

"Benedikt"    [shape=box, regular=0, color="blue", style="filled"
               fillcolor="lightblue"] ;
"Lisa"        [shape=oval, regular=0, color="red", style="filled"
               fillcolor="pink"] ;
"Monika"      [shape=oval, regular=0, color="red", style="filled"
               fillcolor="pink"] ;

a1 [shape=diamond,label="",height=0.25,width=0.25];
b1 [shape=circle,label="",height=0.01,width=0.01];
b2 [shape=circle,label="",height=0.01,width=0.01];
b3 [shape=circle,label="",height=0.01,width=0.01];
{rank=same; Peter -> a1 -> Maria};
{rank=same; b1 -> b2 -> b3};
{rank=same; Thomas; Dieter};
a1 -> b2 ;
b1 -> Thomas ;
b3 -> Dieter ;

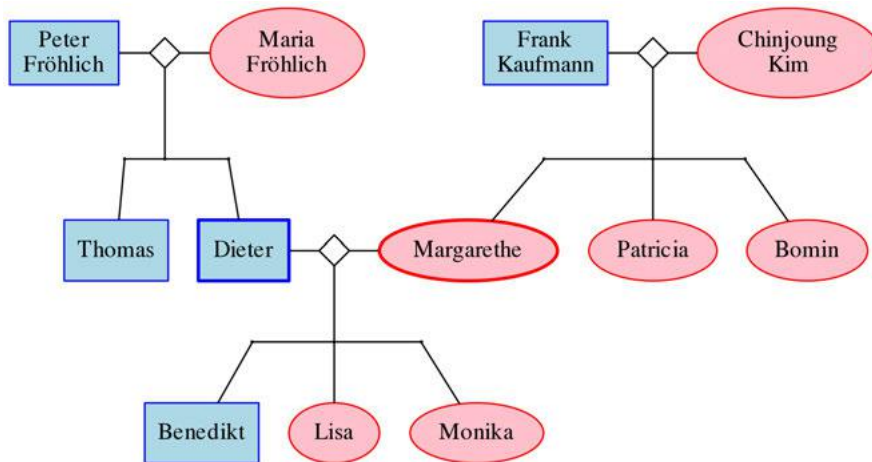
p1 [shape=diamond,label="",height=0.25,width=0.25];
q1 [shape=circle,label="",height=0.01,width=0.01];
q2 [shape=circle,label="",height=0.01,width=0.01];
q3 [shape=circle,label="",height=0.01,width=0.01];
{rank=same; Dieter -> p1 -> Margarethe};
{rank=same; q1 -> q2 -> q3};
{rank=same; Benedikt; Lisa; Monika};
p1 -> q2;
q1 -> Benedikt;
q2 -> Lisa;
q3 -> Monika;

x1 [shape=diamond,label="",height=0.25,width=0.25];
y1 [shape=circle,label="",height=0.01,width=0.01];
y2 [shape=circle,label="",height=0.01,width=0.01];
y3 [shape=circle,label="",height=0.01,width=0.01];
{rank=same; Frank -> x1 -> Christine};
{rank=same; y1 -> y2 -> y3};
{rank=same; Patricia; Bomin; Margarethe};
x1 -> y2;
y1 -> Margarethe;
y2 -> Patricia;
y3 -> Bomin;
}

```

2.8 Schlussbemerkung

Wer sich (etwas) in die Auszeichnungssprache DOT eingearbeitet hat, produziert vielschichtige Graphen einfacher und schneller mit Graphviz als mit gängigen Bildbearbeitungsprogrammen. Das Erstellen anspruchsvollere Graphen erfordert allerdings Hintergrundwissen. Man kommt dann manchmal nicht drum herum, eine längere Zeit nach Einzelheiten für die Befehlszeilen zu recherchieren. Das Herumexperimentieren kann sich aber lohnen, wenn am Ende eine wohlgeformte Grafik steht.



3. Quellen

3.1 Literatur

- Ballantyne, Tony. 2014. Drawing Graphs using Dot and Graphviz. <http://tonyballantyne.com/graphs.html>
- Cho, Jin-young. 2017. IoT Operating System – Linux Takes Lead in IoT Market Keeping 80% Market Share. *Business Korea*. 4. Juli. <http://www.businesskorea.co.kr/english/news/ict/18525-iot-operating-system-linux-takes-lead-iot-market-keeping-80-market-share>
- Dudenredaktion. 2005. *Duden. Band 4. Die Grammatik*. 7., völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- E.L. 2013. S=Homer. *Family tree layout with Dot/GraphViz*. 29. Dezember. <https://stackoverflow.com/questions/2271704/family-tree-layout-with-dot-graphviz>
- Feichtinger, Derek. 2015. graphviz-babel (Emacs version: GNU Emacs 24.5.1, org version: 8.2.10). 17. Juni. <https://github.com/dfeich/org-babel-examples/blob/master/graphviz/graphviz-babel.pdf>
- Frassinelli, Francesco. 2016. Image & Code. In *Graphviz, how do I align an edge to the top center of a node?* 30. April. <https://stackoverflow.com/questions/27504703/in-graphviz-how-do-i-align-an-edge-to-the-top-center-of-a-node/36953206#36953206>
- Herbermann, Marc. 2010. Mit Texten Ordnung ins Leben bringen. *DaF-Szene Korea*, Nr. 32 (Schwerpunkt: *Reise/n im DaF-Unterricht*), (Dezember): 55–63.
- Niedermair, Michael. 2014. Graphviz berechnet flexibel Graphen – Richtig arrangiert. *linuxuser*, Nr. 1 (Januar): 46–52.
- Schulz, Dora und Heinz Griesbach. 1970. *Grammatik der deutschen Sprache. Neubearbeitung von Heinz Griesbach*. 8. Aufl. München: Hueber.
- Stallman, Richard M. 2015. *Free Software, Free Society. Selected Essays of Richard M. Stallman*. 3. Aufl. Boston: Free Software Foundation.

3.2 Internetseiten

Graphviz Stiftung: <http://www.graphviz.org/>
 Download Windows Version: http://www.graphviz.org/Download_windows.php
 AT&T Labs: <http://about.att.com/innovation/labs>

Digitale Angebote, Unterricht lebendiger zu gestalten

Lindsay Herron & Angela Jeannette

Diese Übersicht stellt eine Vielzahl an digitalen Angeboten vor, die zwar ursprünglich aus dem Englischunterricht stammen, aber durchaus auch für die Arbeit im DaF-Unterricht nutzbar gemacht werden können. Meist sind sie kostenlos und können nach Registrierung im Unterricht eingesetzt werden.

Vorausgesetzt, dass der Klassenraum mit Computer und Projektor sowie störungsfreiem Internet ausgestattet ist, kann man online, integriert in eine Präsentation mit Powerpoint oder SMART Notebook oder verlinkt mit dem Online-Kursraum der Universität motivierende Materialien für die und mit den Lernenden erstellen.

Die folgende Zusammenstellung basiert auf einer Übersicht von Lindsay Herron.



Socrative
<http://socrative.com>

Mit Socrative kann man verschiedene Quizze und Umfragen erstellen. Wettbewerbe zwischen Teams sind möglich, die Ergebnisse werden sofort angezeigt.



Wizer
<http://app.wizer.me>

Auf dieser Webseite kann man interaktive Arbeitsblätter erstellen, in die auch Videos eingefügt werden können. Arbeitsanweisungen können als geschriebener oder gesprochener Text eingefügt werden. Die Seite ist auf Englisch, doch spricht ja nichts dagegen, deutschsprachigen Inhalt zu verwenden.



Class tools
www.classtools.net

Diese Seite bietet viele verschiedene interaktive Möglichkeiten. Neben unterschiedlichen Spielen kann man beispielsweise Kreuzworträtsel erstellen, einen »facebook«-Account für eine fiktive Person einrichten oder einen Handy-Chat mit »echten« SMS simulieren. Dies ist ebenfalls eine englischsprachige Webseite.



Tildee
www.tildee.com

Mit Tildee kann man online professionell aussehende Schritt-für-Schritt-Anleitungen erstellen, beispielsweise für Rezepte oder für selbständiges Lernen zuhause. Für jeden Schritt können zusätzlich zur Beschreibung Fotos oder Videos eingebettet werden.



Padlet
<http://padlet.com>

Padlet bietet ein Schwarzes Brett, auf dem Gruppen online Ideen sammeln, Notizen schreiben oder längere Texte hochladen können. Gut geeignet beispielsweise für Brainstorming-Aktivitäten, oder um während einer Campus-Schnitzeljagd Fotos hochzuladen.



Vocaroo
<http://vocaroo.com>

Vocaroo ermöglicht es, Stimm aufnehmen zu machen und diese per E-Mail zu versenden.



Audacity
www.audacityteam.org

Mit Audacity kann man Audioaufnahmen machen und bearbeiten.



Amara
www.amara.org

Amara enthält eine umfangreiche Bibliothek mit bereits Untertitelten Videos in vielen unterschiedlichen Sprachen. Man kann auch selbst Videos hinzufügen und sie dann mit Untertiteln oder Synchronsprache versehen.



Plotagon
<https://plotagon.com>

Diese App wandelt geschriebenen Text in kurze Animations-Videos um. Man kann eine Szene und Figuren wählen, Dialoge schreiben und Emotionen, Klangeffekte und Musik hinzufügen. Es gibt auch eine deutsche Sprachoption. Diese klingt allerdings nicht überzeugend, wenn sie im Video dann »gesprochen« wird.



Lingofox
<http://lingofox.dw.com>

Mit diesem Didaktisierungstool der Deutschen Welle können Verb- und Konjugationstabellen sowie Lücken- oder Schütteltexte erstellt werden.



Grammatik-Clips
www.klett-sprachen.de/dafleicht-grammatikclips

Ergänzend zu dem Lehrwerk »DaF Leicht« bietet diese Webseite 20 animierte Grammatik-Clips. Die Videos sind frei zugänglich.

Webseiten, Tools und Apps für den DaF-Unterricht

Der Potplayer und seine Einsatzmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht

(Gerd Jendraschek)

Der Potplayer ist eine einfach und kostenlos zu installierende Software zum Abspielen digitaler Medien, darunter Audiodateien, Videodateien, DVDs, aber auch beispielsweise Radio-Streaming. Er zeichnet sich dadurch aus, dass er praktisch alle Dateiformate akzeptiert und umfangreiche Funktionen hat. Für den Fremdsprachenunterricht besonders nützlich sind hier die Wiedergabe von Ausschnitten in Endlosschleife (A-B Repeat), die verlangsamte oder beschleunigte Wiedergabe (Speed Down/Up), sowie die vorprogrammierten Navigationsfunktionen (Jump Backward/Forward). Im Zusammenspiel mit anderen Programmen (z. B. Internet Download Manager, Movie Maker, Audacity) ist es zudem möglich, für den Unterricht »maßgeschneiderte« Dateien zu erstellen und einzusetzen. Eine weitere Einsatzmöglichkeit ist der Vergleich verschiedener Sprachversionen (z. B. Deutsch/Englisch) bei DVDs (DVD Control → Audio Output) oder von Untertiteln (DVD Control → Subtitle Option).



<https://potplayer.daum.net>

Blog »Bert auf Reisen« (Anna Ahrens)

»Bert auf Reisen« ist ein offenes Projekt, das Deutschlerner in Asien dazu animieren soll, Texte auf Deutsch zu schreiben und ihnen die Gelegenheit gibt, Eindrücke aus ihrem Alltag in einem Blog für einen deutschsprachigen Leserkreis zu veröffentlichen. Die Studierenden nehmen Bert, einen Sorgenfresser, mit zu sich nach Hause, machen einige Fotos und schreiben aus Sicht von Bert einen kleinen Text über ihren Alltag. Auf dem Blog www.bertaufreisen.com sind bereits Berts Reiseerlebnisse aus Russland, China, Kirgisistan und der Ukraine nachzulesen. Das Projekt wird unterstützt vom Lektorenprogramm der Robert Bosch Stiftung.



www.bertaufreisen.com

Learning Games »Kahoot!« (Roman Lach)

Auf kahoot.com kann man sehr einfach recht krawallig mit Musik, Cartoons und GIFs gestaltete Quizzes erstellen, die die KTN mit ihren Smartphones im Unterricht spielen können. Man kann damit gut checken, ob der Lernstoff angekommen ist, und da die TeilnehmerInnen sich mit dem richtigen Namen oder mit Alias anmelden können, kann inkognito bleiben, wer sich nicht so viel zutraut. Erfahrungsgemäß haben die KTN Spaß daran, weil es Ähnlichkeit mit Quizformen hat, die aus dem Fernsehen bekannt sind, und dass man ganz offiziell das Smartphone einsetzen darf ist für viele reizvoll. Man braucht dazu Internet im Unterrichtsraum und einen Beamer oder ein Smartboard. Ist natürlich nur zum Abfragen von positivem Wissen geeignet und inhaltlich eigentlich weder kreativ noch kompetenzfördernd. Hin und wieder ein Spaß. Da die Ergebnisse gespeichert werden, können KL die Ergebnisse hinterher analysieren und erkennen, was evtl. wiederholt werden muss.



www.kahoot.com

Das Tool »Wortwolken.com« (Simon Wagenschütz)

Mit der Hilfe einer Wortwolke lassen sich Informationen visualisieren. In der Regel zeigt eine Wortwolke die Häufigkeit bestimmter Begriffe (in einem Text) an. Je häufiger ein Begriff (in einem Text) auftaucht, umso größer erscheint er in der Wortwolke. Im Internet finden sich verschiedene kostenfreie Programme, um Wortwolken zu generieren, z. B.: www.wortwolken.com.

Wortwolken können zur Visualisierung von Assoziationen im DaF-Unterricht eingesetzt werden. Zum Beispiel kann man die Lerner auffordern, fünf Begriffe zu notieren, die ihnen zu Deutschland einfallen. Anschließend sammelt man diese Begriffslisten und erstellt mit ihnen eine Wortwolke, die dann sehr schön veranschaulicht, was die Studierenden typischerweise mit Deutschland verbinden. Man kann Wortwolken aber auch als Schreibenanlass nehmen. So kann man beispielsweise den Lernern eine Wortwolke geben und sie auffordern, mit den Begriffen aus der Wortwolke eine Geschichte zu schreiben.

Als ich das Tool wortwolken.com im Unterricht eingesetzt habe, kam es bei den Lernern gut an, besonders der Veranschaulichungseffekt bei der Wiedergabe von auf Papier gesammelten Informationen mittels Visualisierung.



www.wortwolken.com

»WeTransfer« (Anja Scherpinski)

WeTransfer ist ein 2009 eingeführter Filehosting-Dienst. Der primäre Zweck ist nicht das dauerhafte Speichern und Teilen von Dateien mit Anderen, sondern nur der Versand großer Dateien an einen oder mehrere Empfänger (d. h. ein kurzfristiges Speichern auf dem Server zum Zwecke des baldigen Herunterladens durch die Empfänger). Eine Besonderheit ist, dass man sich nicht registrieren muss, um den Dienst zu nutzen. Es genügt das Hinterlegen der eigenen E-Mail-Adresse und der des Empfängers. Nach Angaben der Betreiber werden Dateien eine Woche nach dem Hochladen vom Server gelöscht, eine Datei darf die Größe von 2 Gigabyte und die Zahl der Adressaten von 20 nicht überschreiten. Ich nutze den Dienst insbesondere, um mir von meinen Kursteilnehmern Videodateien (Abschlusspräsentationen, Videoblogs) zur Bewertung senden zu lassen.



www.wetransfer.com

Überleben im Offline-Modus

Jochen Stappenbeck

Bei aller Begeisterung für die neuen Möglichkeiten: Als Verantwortliche für die Erziehung junger Menschen müssen wir über den Tellerrand der Digitalisierung des Lernens sehen, um sie als Teil einer umfassenden Digitalisierung des Lebens zu erkennen, die einer übergeordneten Agenda zuzuordnen ist, die dem Menschen langfristig nicht zuträglich ist, sondern ihm massiv schadet. Es geht darum, dass mit Künstlicher Intelligenz und Automatisierung der Mensch zuerst kontrolliert und schließlich überflüssig gemacht wird. Die künftigen Probleme auf dem Arbeitsmarkt sind dabei nur ein vordergründiger Aspekt, der vielleicht mit Einfallsreichtum wettzumachen sein könnte. Wer den Hintergrund dieser Prozesse erforscht, wer also die vordergründige Argumentation über die System-Medien als von Lobby-Gruppen gesteuert einordnet, wird im Hintergrund höchst destruktive »Player«, also Mächte, Konzerne, Personen und Strukturen sehen, die diese Prozesse anschieben. Es handelt sich nicht um natürliche oder unausweichliche Prozesse, wie es Begriffe wie etwa »das digitale Zeitalter« oder »Globalisierung« suggerieren. Die so genannte Globalisierung ist letztlich ein totaler Krieg gegen die Natur und das Natürliche im Menschen. Verwiesen sei zur Eigenrecherche auf unabhängige Medien (Empfehlungen unten). Die Digitalisierung ist Teil einer größeren Agenda, die mit Transhumanismus umschrieben werden kann. Aus diesem Befund heraus gilt es, die Diskrepanz zu verstehen zwischen der immer »smarter« werdenden Technologie und der immer weniger klug agierenden Mehrheit der Gesellschaft der Konsumenten, die die existentiellen Gefahren ausblendet. Der Amerikaner nennt das »dumbing down of society.«

Die moralische Pflicht von uns Lehrern ist, die schädigende Wirkung der Digitalisierung auf die Organismen der jungen Menschen zu erkennen und ihr entgegenzutreten. Sie entfaltet sich auf mehreren Ebenen:

1. Entfremdung von einfachen natürlichen Körperhandlungen wie das Schreiben mit dem Stift und das haptische Handwerken mit Büchern und Heften.
2. Hypertrophie »digitaler« Gehirnzonen bei Stillsetzung anderer Gehirnzonen. Verdummung. Im Zusammenspiel mit schleichender Vergiftung durch nährstoffarme Nahrung.
3. Konditionierung hin zu einer Ineinssetzung von Genuss, Ablenkung und Studium vor allem durch das Smartphone.
4. Elektrosmog der Handy- und Computerstrahlungen werden im materialistischen Verständnis von Körper und Seele als Unsinn abgetan. Aber seine lang-

fristigen Schäden sind sicher. Es genügt, die Hintergrundpolitik hinter der Digitalisierung zu erforschen, um zu verstehen, dass die Produzenten nichts Gutes mit uns und den Kindern vorhaben. (Abgesehen von ihren eigenen Kindern. Steve Jobs hatte zum Beispiel gesagt, er schütze seine Kinder vor seinen eigenen Produkten.)

5. Dank der Technikbegeisterung fragloses, entpolitisiertes oder ideologisch limitiertes Akzeptieren der anti-natürlichen Entwicklungen auf der Erde.
6. Sucht, »Onlinitis«. Der Süchtige streitet übrigens immer ab, nicht mehr die Kontrolle zu haben.

Konkret bedeutet das in meinem Unterricht:

1. Die Smartphones werden vor dem Unterricht ausgeschaltet und in eine Handy-Schlafecke gelegt. Das Ausschalten erfordert anfangs einige Übung. Viele Studenten kennen den »roten Knopf« nicht. Regelmäßig wird auf den Sinn dieser Maßnahme hingewiesen: Statt technischer Störfelder genießen wir nun für eine Unterrichtsstunde die erfrischende Natürlichkeit eigener Gehirnfelder.
2. In vielen Lehrwerken ist starke Handy-Werbung eingebaut. Darauf sollte hingewiesen werden. Zum Beispiel Schritte International. Im zweiten Band sind in sechs von sieben Fotogeschichten Handys am Ohr der Protagonisten. Im vierten Band wird auf S. 33 unkritisch ein verharmlosender Handytyp-Test abgedruckt, bei dem über die Hälfte der möglichen Punktzahl dem »Handy-Normalo« zugeordnet wird. Hier finden sich im praktischen Test alle Studenten wieder. Je vier Punkte für den »Handy-Freak« und für den »Handy-Hasser« werden mit sanften Empfehlungen versehen, im Falle des »Handy-Hassers«: »Sehen Sie aber auch die positiven Seiten. Und: Seien Sie doch tolerant mit Ihren Mitmenschen.« Die Arbeit mit der Werbung kann gut spielerisch erfolgen. Wir stellen die journalistischen W-Fragen: Wo ist hier Werbung versteckt? Wer könnte bei der Finanzierung geholfen haben? Wie verkauft man Bücher? Wer ist der Leser? Was sollen wir kaufen und was als normal sehen? Was hat sich seit 2006, dem Erscheinen des Lehrwerks, getan?
3. Innerhalb des Sprachmaterials Aufklärung machen für Natur, freies Denken und analoges Menschsein.
4. Ab und zu Unterricht im Grünen. Die Studenten üben hier das Laut-Reden, indem sie Dialoge mit weitem Abstand voneinander ausführen. Lernen im Laufen wird gezeigt.

Nachteil: Die Studentenbewertung am Semesterende kann Protestnoten enthalten. Süchtige reagieren nicht erfreut, wenn man ihnen ihr Suchtmaterial wegnimmt oder madig macht.

Vorteil: Die meisten Studenten sind dankbar für die tätige Sorge um ihre Gesundheit und Denkfreiheit. Ihnen wird bewusst, dass sie als Studenten der Geisteswissenschaft einen großen Vorteil gegenüber dem Rest der unbewusst konsumierenden Mitbewerber haben, da sie verborgene Zusammenhänge, das Zusammenspiel von Materie und Geist studieren und die Manipulierbarkeit der Menschen deuten können.

Einwand: Wenn die Information zu den Hintergründen und somit auch zur Rettung vor der Digitalisierung und den dahinter stehenden destruktiven Absichten (Zerstörung natürlicher und traditionell gewachsener Bollwerke gegen die totale Globalisierung) in den neuen, freien, digitalen Medien liegt, dann sind diese doch auch auf der »guten« Seite? So schlimm kann es dann doch nicht sein. »Wo Gefahr ist, wächst das Rettende auch«, wie Hölderlin dichtete.

Der (noch) freie Zugang zu den Hintergründen ist wohl damit zu erklären, dass sich bereits eine überwältigend große Mehrheit der Menschen ihre Begeisterung für die Digitalisierung nicht mehr nehmen lassen will. Aldous Huxley, Autor von »Brave New World«, hatte dies als perfektes Sklaventum antizipiert, in dem das Opfer glücklich mit seiner Rolle ist. Es sind außerdem mittlerweile Programme im Einsatz, die anhand der Beobachtung der Netzaktivität das Risiko etwaiger Gefahren für die mächtigen Kreise sondieren und ihnen rechtzeitig durch Unterwanderung oder Sabotage entgegensteuern können. Das allgemeine Desinteresse an Aufklärung über die Hintergründe – vor allem im akademischen Bereich – ist ebenso als Teil solcher Schutzmaßnahmen zu werten. Die Rettung liegt also im Offline. Online-Handlungen verebben oft in Klicktivismus. »Aktivist, wer aktiv ist.«

Zum Einstieg

<https://www.newparadigm.ws/my-blogs/smart-technology-wifi-agenda-21-energy-field-wars-on-humanity/>

Schweizer Behörde: <https://mieuxprevenir.blogspot.kr/2017/09/switzerland-note-issued-by-child-and.html> »Das Schweizerische Amt für Öffentliche Instruktionen hat eine Notiz über die Risiken der digitalen Technologie für die Gesundheit herausgegeben, die allen Lehrern zu Beginn des Schuljahres übermittelt werden muss. Der Service erinnert uns daran, dass Bildschirme auch Schlaf und Sehkraft beeinflussen und die Entwicklung von Krankheiten wie Typ-2-Diabetes, Herz-Kreislauf-Erkrankungen und Fettleibigkeit begünstigen. Die Notiz erwähnt kurz die elektromagnetische Strahlung (im Kontext des Krebsrisikos und die Vorsorgeempfehlungen des Bundesamtes für Gesundheit in Bezug auf Wi-Fi-WLAN). Es ist unsere Hoffnung, dass diese Notiz auch allen Ärzten, besonders den Kinderärzten, zugesandt wird.«

Ein neues Wort ist »Nature Deficit Disorder«: <http://www.spektrum.de/news/natur-entfremdung-kinder-kommen-immer-weniger-in-die-natur/1507953>

<http://www.questioneverything.de/2016/12/handystrahlung/>

Eine vom Autor erstellte Sammlung an Quellentipps samt Erörterung der Frage nach unabhängigen Medien: <https://alethocracy.wordpress.com/> Darin: https://alethocracy.files.wordpress.com/2017/06/die-sichersten-quellen-fc3bcr-einsteiger_oktober-2017.pdf

Forum

Pflichtveranstaltung oder Hobby? Zu Formen und Zielen des universitären Fremdsprachenunterrichts

Gerd Jendraschek

Der vorliegende Aufsatz ist der vorerst letzte Teil einer Trilogie zu heterogenen Lerngruppen und Binnendifferenzierung, die in Jendraschek (2016) ihren Anfang nahm und sich in Kuklinski-Rhee (2017; im Folgenden KR) fortgesetzt hat.

1. Von der Typologie der Lernenden zu einer Typologie der Lehrenden

Die Hauptaussage von Jendraschek (2016) war einerseits, dass Sprachunterricht besser »zentral statt frontal« (S. 10) erfolgen sollte, also mit einer Lehrkraft, die sich zum Zwecke effizienterer Kommunikation im Raum umherbewegt statt nur am Pult oder vor der Tafel zu stehen, und dass andererseits für eine angemessene Einbindung der Teilnehmer in den Unterricht unterschiedliche Teilnehmerprofile zu berücksichtigen sind. Zu diesem Zweck wurde eine grobe Typologie vorgeschlagen, deren Parameter laut vs. leise und stark vs. schwach sind, wobei »laut« weitestgehend für »(im Unterricht) aktiv« steht und »stark« mit »(in Prüfungen) erfolgreich« gleichgesetzt werden kann. Aus der Kombination dieser beiden Parameter ergeben sich vier Typen, die zur besseren Einprägsamkeit »Protagonist«, »Hoffnungsträger«, »Blender« und »Fehlbesetzung« getauft wurden.

Bei den genannten vier Typen handelt es sich jedoch keinesfalls um einen »Schubladenschrank« (KR 2017: 31), sondern vielmehr um komposite Fallstudien, wie sie beispielsweise in der Ethnografie zum Einsatz kommen (siehe z. B. Davis 1994: xvii). Ziel dieser Typologie ist also nicht, individuelle Lernende einer Kategorie zuzuordnen (in KRs Worten »schubladisieren«), sondern durch eine abstrahierende Modellierung der Heterogenität den Umgang mit selbiger zu erleichtern. Dass das Modell die Wirklichkeit zu Analysezwecken reduziert, aber nicht abbildet, erkennt man schon daran, dass Durchschnittslernende darin gar nicht vorkommen, da die Parameter binär konzipiert wurden. KR (2017: 33) argumentiert völlig zu Recht, dass es erforderlich sei, individuelle Stärken und Schwächen der Lernenden einschätzen zu können und man sie deshalb »gut kennen und kennenlernen« müsse. Daraus allein lassen sich jedoch noch keine Empfehlungen für den Umgang mit verschiedenen Typen von Lernenden ableiten. Um also über Ad-hoc-Maßnahmen hinauszukommen, ermöglicht das Konzeptualisieren von Prototypen – so wie in Jendraschek (2016) erfolgt – eine systematischere Ableitung differenzierter Unterrichtsstrategien.

KR (2017) setzt sich nun in der Replik darauf zum einen kritisch mit der Typologie aus Jendraschek (2016) auseinander und steuert zum anderen seinerseits eine Typologie der Unterrichtsstrategien bei, bei denen Lehrende Rollen einnehmen, die Gemeinsamkeiten aufweisen mit der Rolle als »Dompteur« (ergebnisorientierter Frontalunterricht), »Manager« (ergebnisorientierter offener Unterricht), »Animateur« (prozessorientierter Frontalunterricht) und »Zuschauer« (prozessorientierter offener Unterricht). Eine Schlussfolgerung aus der Diskussion dieser Unterrichtstypen ist, dass Heterogenität im ergebnisorientierten Frontalunterricht am problematischsten ist, während sie vor allem beim prozessorientierten Unterricht auch Chancen bietet.

2. Motivation: Wunschdenken vs. Empirie

Im vorliegenden dritten Teil dieses Diskussionsstrangs sollen nun KRs »Unterrichtsformen« (frontal vs. offen) und »Ziele« (ergebnisorientiert vs. prozessorientiert) noch einmal aufgegriffen werden. Zuvor muss jedoch mit dem Missverständnis eingeräumt werden, die in Jendraschek (2016) so genannten Fehlbesetzungen seien einfach »schlicht prüfungsschwach« (KR 2017: 29). Sicherlich ist nicht jeder passive Kursteilnehmer mit unterdurchschnittlicher Endnote gleich ein Grund zur Sorge, zumal der Durchschnitt ja auch ein relativer Wert ist. Liegt er in einem besonders guten Kurs beispielsweise bei 90 % der maximal erreichbaren Punktzahl, entspricht jemand mit 88 % sicher nicht dem Typus des Blenders oder der Fehlbesetzung.

Doch während zahlreiche koreanische Lernende im Rahmen eines Bachelor-Studiengangs Germanistik nach drei bis vier Jahren eine externe Deutschprüfung des Niveaus B1 bestehen, kommen einige Fehlbesetzungen, die dieselben Kurse durchlaufen haben, auch im vierten Studienjahr nicht ansatzweise an A1 heran. Wie in Jendraschek (2016: 8) bereits beschrieben, erscheinen einige Studierende zu mündlichen Prüfungen, sagen aber auch dort kein Wort auf Deutsch. In den vergangenen zwei Semestern habe ich insgesamt 95 mündliche Einzelprüfungen durchgeführt. Ab dem zweiten Studienjahr hat sich hier das Nacherzählen einer aus dem Lehrbuch bekannten Geschichte mit Hilfe von Fotos bewährt. Die Produktion ist also semi-spontan: Der Inhalt und das benötigte Vokabular können und sollen vorbereitet, genauer gesagt aufgefrischt, werden, die Geschichte ist aber zu lang, um von Anfang bis Ende auswendig vorgetragen werden zu können. Außerdem frage ich gegebenenfalls nach weiteren Details der Geschichte.

In drei der 95 Prüfungen musste ich null Punkte vergeben, was nur dann erfolgt, wenn Prüfungsteilnehmer überhaupt kein Deutsch sprechen. In weiteren dreizehn Fällen konnte die halbe Punktzahl nicht erreicht werden. Hierbei handelt es sich normalerweise um Studierende, die zwar etwas Deutsch sprechen, sich aber nicht auf das Prüfungsthema vorbereitet haben. Auf Nachfrage sind viele von ihnen durchaus ehrlich genug zuzugeben, dass sie sich nicht auf die Prüfung vorbereitet haben und, um es euphemistisch zu formulieren, ihre Hauptinteressensgebiete eher außerhalb

der Lehrveranstaltung lagen. Während man im ersten Studienjahr noch Verständnis für diese Haltung aufbringen kann und sollte, da dieses Jahr vorrangig der Orientierung in der neuen universitären Umgebung (und Erholung vom Lern- und Prüfungsstress der Oberschule) dient, kommt man ab dem zweiten Jahr nicht um die Diagnose chronischer Fälle von Lernboykott herum.

Dies steht im Gegensatz zu KRs (2017: 29) Darstellung, Motivation könne man »nur erahnen«, da man »nicht in die Köpfe hineingucken kann«. Auch stützt es nicht KRs (2017: 30) Grundannahme, »dass jede teilnehmende Person ausreichend motiviert ist, etwas zu lernen und gute Noten zu bekommen, selbst, wenn es mal nicht danach aussieht«. Diese Grundannahme ist vielleicht für die Lehrperson ein sie selbst motivierendes Wunschdenken, aber empirisch genauso fragwürdig wie es die gegen- teilige Annahme wäre, kein einziger der Teilnehmer hätte echtes Interesse am Stoff der Veranstaltung. Rein stochastisch wäre die Nullhypothese eine Normalverteilung mit ein paar Hochmotivierten, einer Glocke mit mittelmäßig Motivierten und dann wiederum ein paar kaum bis gar nicht Motivierten.

Letztendlich ist die Motivationsdichte aber eine empirische Frage, der dementsprechend mit empirischen Methoden auf den Grund gegangen werden kann. An den meisten Universitäten werden zu diesem Zweck heutzutage Evaluationen der Lehre durchgeführt. Da meine aktuelle Hochschule hierbei nur Durchschnittswerte erfasst, habe ich auf detailliertere Lehrevaluationen für zwei meiner Seminare an der Universität Regensburg zurückgegriffen. Hier wurde die Frage gestellt, inwiefern die Aussage »Mein Interesse an den Themen der Veranstaltung war von Anfang an sehr hoch« zutrifft oder nicht, wobei die Teilnehmer Werte zwischen 1 und 5 ankreuzen konnten (siehe Abbildung 1).



Abb. 1: Darstellung eines Evaluationsergebnisses (2010)

Ich habe im Folgenden die beiden obersten und untersten Werte zusammengefasst. Dabei kam heraus, dass bei der Veranstaltung »Einführung in die Sprachwissenschaft« die Motivation bei 52 % der Teilnehmer eher hoch war, bei 38 % in der Mitte lag, und 10 % eher wenig motiviert waren. In der Veranstaltung »Historische Linguistik« hatten nur 42 % eine eher hohe Motivation und 33 % waren mittelmäßig motiviert. Bleiben 25 % mit kaum vorhandenem Interesse, wohlgernekt »von Anfang an«. Fehlende Motivation bei einem Teil der Lernenden ist also nichts, was aufgrund von Vorurteilen in Lernende »hineinprojiziert« wird, sondern eine empirisch verifizierbare Tatsache.

Auch wenn sich diese Evaluationsergebnisse auf Studierende des Faches Allgemeine und Vergleichende Sprachwissenschaft an einer deutschen Universität bezogen – und nicht wie der Rest des Aufsatzes auf koreanische Teilnehmer an Deutschkursen im Rahmen eines Germanistikstudiums –, so ist das zutage tretende Problem, nämlich Heterogenität hinsichtlich der Motivation und – damit typischerweise korrelierend – der Leistung, doch übertragbar. Denn auch KR selbst berichtet an anderer Stelle (2016: 23) von Kursteilnehmern, die »im Kurs permanent gelangweilt« sind – und zwar »aus Mangel an Interesse« – und führt dies darauf zurück, dass sie »im falschen Kurs« sitzen und »sich auch durch drohende schlechte Noten nicht disziplinieren« lassen. Seine Schlussfolgerung (»Wer den Unterricht ignoriert, darf sich nicht wundern, von der Lehrperson ignoriert zu werden«) erscheint dennoch zu radikal, da diese Maßnahme faktisch einem Ausschluss vom Unterricht gleichkäme. Sie steht auch in eklatantem Widerspruch zur Maxime, unabhängig von jeweiligen Kenntnissen, Fähigkeiten und Motivation »grundsätzlich stets zu helfen« (KR 2017: 29). Zum angemessenen Umgang mit Fehlbesetzungen erscheint es daher hilfreich, hier noch einmal den entsprechenden Abschnitt aus Jendraschek (2016: 9) zusammenzufassen:

- Vergabe einfacher Aufgaben, um völliges Abdriften zu verhindern
- Offenhalten einer Weiterentwicklung hin zu größerem Interesse
- individuelle Hinweise in der L1 zu organisatorischen Vorgängen

3. Der Mythos von der prozessorientierten Ausbildung

Kommen wir nun zur Typologie der Lehrenden (KR 2017: 30 f.). Wie bereits oben dargestellt, kommt es durch die Kombination der zwei Parameter Unterrichtsform und Unterrichtsziel zu vier Typen, die in Tabelle 1 aufgeführt werden.

Ziel des Unterrichts \ Unterrichtsform	frontal	offen
ergebnisorientiert	Dompteur	Manager
prozessorientiert	Animateur	Zuschauer

Tab. 1: Typologie der Lehrenden nach KR (2017)

Stellen wir uns nun der Frage, welche Vor- und Nachteile die vier Strategien bieten und welche Kompromisse im universitären DaF-Unterricht möglich und sinnvoll sind. Was die Unterscheidung Ergebnis- vs. Prozessorientierung betrifft, sollte sich der Unterricht an flexiblen Zielen orientieren. Als eine Synthese der Desiderata bei der Planung von Lerninhalten dient das Akronym SMART, das für »Specific, Measurable, Attainable, Relevant, Time-bound« steht: Was zu lernen ist, sollte also von Anfang an klar definierbar sein, und ob es nach einer festgelegten Zeitspanne gelernt wurde, sollte messbar sein. Wenn beispielsweise das Ziel vage ist (»Wir wollen in diesem Semester Deutsch lernen.«), dann lässt sich am Ende des Semesters

gar nicht eindeutig beantworten, ob das Ziel erreicht wurde. Es lässt sich nicht einmal einschätzen, ob das Ziel realistisch ist. Ist das Lernziel hingegen konkret (»Wir wollen die Grammatik und das Vokabular der ersten drei Lektionen in Schritte International Band 3 erwerben«), ist ein fokussiertes Lernen und ein abschließendes Erfolgserlebnis möglich. Wird das Ziel verfehlt, kann man analysieren, was im folgenden Semester zu ändern ist. Ist der Unterricht hingegen prozessorientiert, gibt es weder Fokus, noch Erfolg, noch Analyse. »Another failing of most learning approaches is a poorly defined end-goal«, meint daher auch Lewis (2014).

Ein Verzicht auf ein Ziel von vornherein verleitet zur Zeitverschwendung und lässt am Ende überhaupt nicht erkennen, ob Fortschritte gemacht wurden. Jeder Sportler weiß aber, dass man mit einem konkreten Ziel (neue persönliche Bestzeit, Mannschaft B schlagen, ins Halbfinale kommen) mit mehr Motivation an Training und Spiel (also in unserem Fall Unterricht und Prüfung) herangeht und daher auch mehr Erfolgserlebnisse hat. Was den Spaß an der Sache betrifft, ist auch hier die Analogie mit dem Sport aufschlussreich: Den Pokal oder die Goldmedaille in den Händen zu halten, scheint letztendlich weitaus mehr Spaß zu bereiten als ein Training, bei dem statt eines konkreten Ziels lediglich der Spaß im Mittelpunkt stand.

Dennoch sollte man ein Ziel nicht stur verfolgen, sondern anpassen. Ist die Tabellenspitze außer Reichweite, dann konzentrieren wir uns halt auf die obere Tabellenhälfte. Schaffen wir Lektion 4 in diesem Semester nicht mehr, dann holen wir halt aus Lektion 3 so viel raus wie möglich. Ein stures Festhalten an Lektion 4, wenn eine sinnvolle Durchnahme von Lektion 3 mehr Zeit als geplant erfordert, wäre hingegen kontraproduktiv, da so weder von Lektion 3 noch von Lektion 4 etwas hängen bleibt. »Weniger ist mehr« ist in diesem Zusammenhang ein weiterer wichtiger Leitsatz.

Nicht zuletzt wäre eine reine Prozessorientierung mit den organisatorischen Rahmenbedingungen des universitären Lehrbetriebs inkompatibel. Das Erstellen eines Vorlesungsverzeichnisses erfordert die Definition von Unterrichtszielen; aufeinander aufbauende Kurse erfordern, dass der Vorgängerkurs ein konkretes Niveau erreicht hat, an das der nächste Kurs anschließt. Eine Universität ist auch keine Grundschule, die die Kinder erst noch behutsam an die Grundlagen des Lernens heranführen muss, sondern die höchste Stufe des Bildungswesens, also gewissermaßen die Bundesliga der Bildungspyramide, woraus folgt, dass auch die Erwartungen hier am höchsten sind.

In dieser Hinsicht unterscheidet sich die universitäre Bildung auch nicht von anderen Wegen der berufsqualifizierenden Erwachsenenbildung. Oder kann man sich eine prozessorientierte Verkehrspilotenausbildung vorstellen, bei der »der Spaß an der Sache« im Vordergrund steht und der Weg das Ziel ist? Wenn man später den Simulator verlassen und im Cockpit von Boeing oder Airbus Platz nehmen will, sicher nicht, denn Fluggesellschaft und Passagiere erwarten, dass die Ausbildung strenge Maßstäbe setzt. Es steht dabei sowohl für die Verkehrsfliegerschule als auch die an-

gehenden Verkehrspiloten außer Frage, dass die kostspielige Ausbildung ein klares Ziel hat, nämlich den Erwerb der Verkehrspilotenlizenz. Die Schulung dauert bei der Lufthansa mindestens 29 bis 33 Monate (Deutsche Lufthansa AG 2017). Im Vergleich zum Steuern eines Flugzeugs mit Hunderten von Passagieren sollte das Erreichen des Sprachniveaus B1 innerhalb eines 48-monatigen Bachelor-Studiums eine realistische Ergebniserwartung darstellen.

Ähnlich ließe sich für viele andere Ausbildungen argumentieren: So wie das angestrebte Ergebnis der Pilotenausbildung ist, dass Passagiere und Ladung sicher und unversehrt am Zielort ankommen, ist ein Ergebnis einer Ingenieurausbildung, dass Brücken nicht einstürzen. Eine Ausbildung zum Chirurg wiederum verfolgt unter anderem das Ziel, dass Patienten länger leben. Während also der Normalfall der berufsqualifizierenden Bildung der Erwerb konkret definierter Kompetenzen ist, soll die Auslandsgermanistik sich damit begnügen, »dass die Leute irgendwie Spaß haben« (KR 2017: 32)? Kann man sich ähnliche Aussagen an einer Medizinischen Hochschule oder einer Verkehrsfliegerschule vorstellen? Wohl nicht, denn wären derartige Ausbildungen rein prozessorientiert, stünden hinterher Leben auf dem Spiel.

Um Menschenleben geht es im DaF-Unterricht freilich seltener, aber die Lektion aus dem Vergleich ist die, dass unsere Aufgabe als Lehrkräfte in erster Linie eben nicht ist, »den Lernenden bei der Lerntätigkeit grundsätzlich stets zu helfen, unabhängig von ihren unterschiedlichen Kenntnissen und Fähigkeiten«, sondern – genauso wie das bei Piloten, Ingenieuren und Chirurgen der Fall ist – sie zu geschätzten Spezialisten auszubilden, die in der Lage sind, dank ihrer universitären Ausbildung Probleme in der außeruniversitären Welt zu lösen. Oft werden geisteswissenschaftliche Studiengänge als weniger attraktiv auf dem Arbeitsmarkt wahrgenommen (siehe z. B. Klovert 2015; Piatov 2015). Die Diskussion darüber würde zwar den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen, aber dies mag zum Teil auch daran liegen, dass die Geisteswissenschaften eben nicht immer dieselben Ansprüche an sich und ihre Studierenden stellen, die in den oben genannten Ausbildungen üblich sind.

4. Pflichtveranstaltung oder Hobby: Typologie des Lernrahmens

Das Gesagte bezieht sich freilich nur auf den Unterricht im Rahmen eines Hauptfachstudiums, das einen Abschluss zum Ziel hat. Prozessorientierung an sich ist keinesfalls negativ, denn nicht alles was man im Leben tut, hat einen Abschluss zum Ziel. Manches macht man in der Tat »nur« zum Spaß und kann trotzdem – oder gerade dadurch – viel lernen, da man das, was man gerne tut, oft tut. Wir können nun auch den zweiten Parameter aus KRs Typologie der Unterrichtsstrategien diskutieren, nämlich die Form des Unterrichts. Die Kombination aus Form und Ziel führt hierbei zu ganz verschiedenen Lernrahmen, wie in Tabelle 2 dargestellt.

Zum Wesen einer Pflichtveranstaltung gehört, dass sie nicht nur auf intrinsische Motivation setzen kann und im Allgemeinen mit Prüfungen einhergeht. Oft gerät aus

Ziel des Unterrichts \ Unterrichtsform	frontal	offen
	Pflichtveranstaltung	Selbststudium
ergebnisorientiert		
prozessorientiert	Wahlveranstaltung	Hobby

Tab. 2: Typologie des Lernrahmens

dem Blickfeld, welchen Zweck Prüfungen eigentlich haben. Wie oben angeführt, sollte effizienter Unterricht »SMART« sein, wozu zählt, dass die Erfolge messbar sind. Prüfungen sind eine solche Messung. Diese Messung dient demselben Zweck wie die Tore beim Fußball, nämlich am Ende festzustellen, ob man erfolgreich war oder nicht, bei Erfolg zu feiern und bei einer Niederlage zu analysieren.

Der Enderfolg, also beispielsweise das Erreichen des B1-Niveaus zum Ende des Studiums, ist am Anfang noch sehr weit entfernt und daher kaum motivierend. Deswegen zerstückelt man das Endergebnis in kleinere Zwischenetappen, die die extrinsische Motivation am Köcheln halten. Vor einer Prüfung ist man motiviert, fokussierter zu lernen. Nach einer Prüfung wird man entweder durch ein gutes Ergebnis belohnt und so weiter motiviert oder aber durch ein schlechtes Ergebnis angehalten, sein bisheriges Lernverhalten zu hinterfragen und anzupassen, so wie es in dem Buchtitel »Sometimes you win, sometimes you learn« zum Ausdruck kommt (Maxwell 2013). Lernen ohne regelmäßige individualisierte Rückmeldung, ob Lernziele überhaupt erreicht worden sind, riskiert dagegen Stagnation.

Die Prüfungen sind somit kein Selbstzweck und selbst eine bestandene B1-Prüfung ist höchstens als instrumentelles, da messbares Endziel anzusehen. Wir lernen eine neue Sprache aber nicht (nur), damit wir Prüfungen bestehen; wir wollen vielmehr die Prüfungen bestehen, um eine neue Sprache zu lernen. Prüfungen sind also gewissermaßen wie Trampoline zum Überspringen von Lernplateaus auf dem Weg zum Fremdspracherwerb, an dessen Ende der Zugang zu einer neuen Sprach-, Kultur- und Denkgemeinschaft steht, innerhalb derer wir dank unserer neu erworbenen Sprachkenntnisse fortan unsere eigenen Gedanken und Anliegen ausdrücken können.

Dem offenen ergebnisorientierten Lernen entspricht am ehesten das Selbststudium. Ein eventuell involvierter Lehrer nimmt die Rolle eines Tutors ein. Beim Selbststudium organisiert der Lernende Zeit und Inhalt der Lernaktivität selbst, der Tutor passt seine Tätigkeit diesem Rahmen an. Prozessorientierten Frontalunterricht wiederum findet man am ehesten in Wahlveranstaltungen, also Lehrveranstaltungen, die zusätzlich und freiwillig belegt werden. Da die Teilnehmer sich aus individuell verschiedenen Gründen für die Teilnahme entschieden haben, ist der Erfolg hier nicht klar definierbar. Zudem ist bei freiwilliger Teilnahme davon auszugehen, dass die intrinsische Motivation hoch ist. Wahlveranstaltungen kommen somit oft ohne

Prüfungen aus. Das Ziel kann sehr abstrakt gehalten werden, z. B. »(etwas) Deutsch lernen«. Ist schließlich der Unterricht offen (Lernende entscheiden Inhalt) und prozessorientiert (kein konkretes Ziel), haben wir es mit einem Hobby zu tun. Eine Qualifizierung wird hier nicht angestrebt, die Tätigkeit dient vorrangig dem Freizeitvergnügen.

Diese Zuordnung beinhaltet keine Wertung, sondern bringt unterschiedliche Prioritäten zum Ausdruck. Schließlich müssen und können die Lernenden selbst entscheiden, ob sie Deutsch als Hobby, im Selbststudium, als freiwilligen Kurs oder im Rahmen ihres Hauptfachstudiums lernen wollen. Die weiter oben vorgebrachte Kritik an prozessorientiertem Unterricht bezog sich schließlich nur auf berufsqualifizierende Abschlüsse, zu denen auch ein Bachelor in Germanistik zählt. Was jemand als Hobby betreibt, kann demgegenüber viel entspannter gehandhabt werden. Auch das Fliegen lässt sich ja als Hobby betreiben und auch ohne Ingenieurstudium kann man bis zu einem gewissen Grad der Bastelei frönen – nur die Chirurgie sollte man vielleicht nicht gerade als Hobby wählen. Ähnlich verhält es sich mit der Kritik am offenen Unterricht. Gegen das Selbststudium oder Deutschlernen als Hobby ist an sich nichts einzuwenden, entspricht aber nicht den Erwartungen an Deutschkurse im Rahmen eines Germanistikstudiums.

5. Der Mythos vom offenen Unterricht

Bei der Organisation und Durchführung meiner eigenen DaF-Kurse greife ich selbstverständlich auch auf Erfahrungen zurück, die ich durch die Teilnahme an Sprachkursen als Lernender gewonnen habe. Hierzu zählen in chronologischer Reihenfolge Sprachlehrveranstaltungen in Englisch, Französisch, Russisch, Latein, Chinesisch, Italienisch, Türkisch, Spanisch, Baskisch, Katalanisch, Koreanisch und Japanisch. Die ersten Kurse fanden in der Sekundarstufe statt, spätere Kurse an Volkshochschulen und vergleichbaren Einrichtungen der Erwachsenenbildung, spezialisierten Sprachenschulen, sowie an den philologischen Abteilungen oder Sprachenzentren von Universitäten. Die meisten dieser Sprachkurse habe ich in Deutschland belegt, andere fanden in der Türkei, Frankreich, Australien und Südkorea statt. So habe ich Türkisch in der Türkei gelernt, Koreanisch in Korea, Baskisch und Katalanisch in Frankreich. Aber auch Koreanisch- und Japanischunterricht in Australien war darunter. In den meisten Fällen wurden im Unterricht zwei Sprachen verwendet, also eine Objekt- und eine Metasprache. Am extremsten war hier erwartungsgemäß der Lateinunterricht. Manchmal war der Unterricht aber auch einsprachig in der Zielsprache, z. B. war dies beim Türkischkurs in der Türkei der Fall.

Worauf ich hinaus will, ist die Feststellung, dass all diese Sprachkurse, die sich ansonsten in so vielen Punkten unterschieden, eine Gemeinsamkeit hatten: Es handelte sich durchgängig um Frontalunterricht, offener Unterricht war nie darunter. Dies sollte aber beim Blick auf Tabelle 2 nicht mehr verwundern, da offener Unter-

richt ja zwangsläufig ins Selbststudium mündet. Zwar gab es hier und da Aufgaben, die nicht individuell, sondern in Partner- oder Kleingruppenarbeit zu lösen waren. Das Bearbeiten von Aufgaben in Paaren oder Kleingruppen macht aber noch keinen offenen Unterricht, der sich an »den Bedürfnissen der Lernenden« orientiert (KR 2017: 30).

Überhaupt ist der in KR (2017: 30) konstruierte angebliche Gegensatz zwischen Frontalunterricht und den Bedürfnissen der Lernenden zweifelhaft. Insofern das primäre Bedürfnis der Lernenden die professionelle Anleitung durch eine qualifizierte Lehrkraft ist, wird dieses durch eine mit der gesamten Klasse interagierende Lehrkraft nämlich am ehesten befriedigt. Die Schaffung eines Pidgin im Rahmen von Partner- und Kleingruppenarbeit mit anderen Lernenden zählt hingegen sicher nicht zu ihren Bedürfnissen. Natürlich gibt es auch sinnvolle Kontexte für Partner- und Gruppenarbeit, zum Beispiel, wenn die Lernenden dazu angehalten werden sollen, metalinguistische Überlegungen anzustellen. Anders als bei der stillen Bearbeitung von Übungen im Lehrbuch müssen bei der Partnerarbeit Lösungswege nämlich vorgeschlagen, beraten und verglichen werden, was zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Stoff führt.

Partnerarbeit ergibt sich oft auch von ganz alleine, nämlich dann, wenn Lernende füreinander übersetzen oder erklären, wie ich es oft im Unterricht erlebt habe. Die besseren Lernenden agieren dann als Multiplikatoren und vermitteln zwischen Lehrkraft und langsameren Teilnehmern. Bei kleineren Klassen können diese Multiplikatoren auch von der Lehrperson gebeten werden, für den Rest der Klasse zu übersetzen oder etwas zuvor auf Deutsch erklärtes noch einmal in der L1 zusammenfassen. Natürlich sollte man dies nur sporadisch einsetzen, beispielsweise zu Kursbeginn oder bei stockendem Unterricht, um keiner Abhängigkeit von der L1 Vorschub zu leisten. Ob eine bestimmte Aufgabe am besten still oder im Plenum, schriftlich oder mündlich, im Heft oder an der Tafel, allein oder in einer Gruppe zu lösen ist, bleibt jedoch der Einschätzung der Lehrperson vorbehalten. Insofern handelt es sich hier nicht um im genannten Sinne offenen Unterricht, sondern lediglich um Variation innerhalb des Frontalunterrichts.

Allgemein zeichnet sich Frontalunterricht dadurch aus, dass ein Lehrender mithilfe eines von ihm (oder der Institution) ausgesuchten Lehrwerks mehrere Lernende unterrichtet. Im Selbststudium ist es hingegen meist umgekehrt, nämlich so, dass ein Lerner verschiedene Lehrmaterialien nutzt und bei Bedarf verschiedene »Lernende« hinzuzieht. Die Rolle des Lehrenden im Selbststudium kann z. B. ein beliebiger Muttersprachler im Rahmen eines Sprachtandems einnehmen, aber auch Privatlehrer können zum Einsatz kommen; siehe auch Jendraschek (2015a: 56–60) zum Vergleich von Sprachkurs und Selbststudium. Ein Hobby schließlich kommt meist ganz ohne Lehrperson aus.

Die Wahl zwischen Frontalunterricht und Selbststudium hängt nicht nur von persönlichen Präferenzen ab, sondern auch von einer Reihe externer Rahmenbedingungen. Gibt es ein reichhaltiges Angebot an Sprachkursen in der Nähe, aber keine ansonsten für Nachfragen und Sprachpraxis zur Verfügung stehenden Muttersprachler, ist eher ein Sprachkurs zu empfehlen. Fehlt es an Kursen, aber besteht Kontakt zu Muttersprachlern, bietet sich hingegen eher das Selbststudium an. Als ich angefangen habe, in einer norddeutschen Kleinstadt Türkisch zu lernen, war ich in genau dieser Situation, und so habe ich über mehrere Jahre viele Stunden mit Muttersprachlern verbracht, um ihnen Fragen zum Türkischen zu stellen und die daraus resultierenden Sprachkenntnisse anzuwenden. Da diese Muttersprachler keinerlei Qualifikation als Lehrende hatten – erst später ergab sich die Möglichkeit der Teilnahme an Sprachkursen –, läuft dies beinahe zwangsläufig darauf hinaus, dass man sich als Lernender zum Sprachwissenschaftler entwickelt, um die richtigen Fragen stellen und die Antworten interpretieren zu können.

Eine besonders intensive Form des Selbststudiums ist denn auch die linguistische Feldforschung, siehe Jendraschek (2011a, 2011b). Linguistische Feldforschung ist extrem ergebnisorientiert, da eine möglichst umfassende Beschreibung der Sprache angestrebt wird. Die Sprecher sind für den ins »Feld« (damit ist hier der Sprachraum gemeint) gehenden Linguisten keine Lehrer, sondern Berater. Statt Unterricht gibt es also Sitzungen, während derer man zusammen die Sprache erforscht. Hier deutet sich schon an, warum die Barriere beim Selbststudium höher ist als beim Frontalunterricht, denn linguistische Feldforschung ist eine Tätigkeit für ausgebildete Linguisten und unter anderem aus diesem Grund nicht auf den Fremdsprachenunterricht mit linguistisch wenig vorgebildeten Teilnehmern übertragbar. Dennoch lassen sich einzelne Methoden der Feldforschung gewinnbringend in den Unterricht integrieren, wie in Jendraschek (2015b) dargestellt.

Die angesprochenen Probleme im Zusammenhang mit dem Selbststudium bedeuten allerdings nicht, dass Lernende sich dem Frontalunterricht passiv zu unterwerfen haben. Denn während Kinder in der Schule nur wenig mitbestimmen können, bietet der universitäre Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen einen Kompromiss von Wahl- und Pflichtveranstaltung, nämlich die Wahlpflichtveranstaltungen, bei der die Studierenden unter von verschiedenen Lehrenden durchgeführten Veranstaltungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten wählen können. Offenheit in der Lehre ergibt sich also nicht erst im Kurs selbst, sondern bereits im Vorfeld, wenn nämlich die Lernenden zu einem gewissen Grade die Möglichkeit haben, die Unterrichtsinhalte durch die Wahl entsprechender Veranstaltungen mitzubestimmen. Sie werden außerdem intensiver und aktiver an den Veranstaltungen teilnehmen, die ihren Interessensprioritäten entsprechen. Die Notwendigkeit des offenen Unterrichts innerhalb einer Veranstaltung entfällt somit und wäre sogar kontraproduktiv. Denn wäre jede Veranstaltung offen, wäre jeder Unterricht beliebig und austauschbar.

Wir können außerdem davon ausgehen, dass sich erwachsene Sprachkursteilnehmer bewusst gegen offenen Unterricht entschieden haben, denn sonst hätten sie sich ja für das Selbststudium entschieden. Wie schon weiter oben angedeutet, liegt der Frontalunterricht durchaus im Interesse vieler Lernender, denn die »Teilnahme an Sprachkursen hat gegenüber dem Selbststudium einige Vorteile, so wie das vorgegebene Tempo, das Durchnehmen eines vorgegebenen Pakets an Lehrmaterialien, die Anleitung durch erfahrene Lehrkräfte, die motivierende Atmosphäre einer Klassengemeinschaft, die anspornende Fortschrittskontrolle durch regelmäßige Prüfungen und bei denen, die das gesamte anderthalbjährige Programm durchlaufen, die Aussicht auf einen anerkannten Abschluss« (Jendraschek 2015a: 57). Das »anderthalbjährige Programm« bezieht sich hier auf ein Paket an Koreanischkursen an den Sprachenzentren koreanischer Universitäten, die »Aussicht auf einen anerkannten Abschluss« ist aber unabhängig von der Dauer eines Lehrgangs immer ein Ansporn. Natürlich sind innerhalb dieses allgemein gehaltenen Rahmens zahlreiche methodische Variationen anzutreffen; Lektüreempfehlungen hierzu sind Larsen-Freeman & Anderson (2011) und Smith & Conti (2016).

KR (2017: 31) benutzt die Metapher des »Fütterns« für die Vermittlung des Stoffes im Frontalunterricht. Auch wenn provokativ formuliert, ist diese Analogie gar nicht so abwegig, mit der Einschränkung, dass die Teilnehmer mit ihrer Anmeldung für diesen Kurs genau diese Mahlzeit bestellt haben und nun die berechtigte Erwartung haben, dass die Lehrkraft kocht und serviert. Bietet eine Universität oder Sprachschule hingegen offenen Unterricht mit reduzierter Rolle der Lehrkraft an, wäre die Enttäuschung bei den meisten Lernenden ungefähr vergleichbar mit der von Kunden einer Pizzeria, die beim Bestellen einer Pizza zum Selbstbacken aufgefordert werden mit dem Argument, dass der Pizzaiolo sie nicht »füttern« wolle, sondern sie als selbstständig kochende Individuen betrachte. Um die Analogie auf die Spitze zu treiben, könnte man den Restaurantbesuch auch noch prozessorientiert gestalten. Das Ziel wäre jetzt nicht mehr das Backen einer Pizza nach Rezept, sondern schlicht der Spaß am Backvorgang an sich, unabhängig davon, ob am Ende etwas Essbares herauskommt.

Die meisten Kunden dürften das ergebnisorientierte Frontalkochen bevorzugen: So wie die Pizza vom Pizzaiolo meist weitaus besser schmecken dürfte als die vom Kunden selbst gebackene, so ist auch der von einer Lehrkraft vorbereitete und durchgeführte Unterricht effizienter als der von den Studierenden improvisierte. Diese Analogie soll aber niemandem vom Selbststudium bzw. Selbstkochen abhalten, für das es ebenso gute Gründe gibt. Es ist lediglich ein Plädoyer dafür, Restaurantbesuch und Kochkurs auseinander zu halten.

6. Heterogenität im Licht der Lernrahmen-Typologie

Welche Konsequenzen haben die vier in Tabelle 2 vorgestellten und anschließend diskutierten Lernformate nun für die Handhabung von Heterogenität in der Lernendenschaft? Dies versuche ich zunächst einmal in Tabelle 3 vorzustellen.

Ziel des Unterrichts \ Unterrichtsform	frontal	offen
ergebnisorientiert	Heterogenität ist Folge falscher Entscheidungen	Heterogenität wird als Normalzustand betrachtet
prozessorientiert	Heterogenität wird ignoriert	Heterogenität ist irrelevant

Tab. 3: Die Rolle von Heterogenität

Fangen wir mit dem Hobby an. Da ein Hobby nur dem Freizeitvergnügen dient und meist keine Lehrkraft involviert ist, ist es schlicht irrelevant, ob Lernende unterschiedlich stark oder schwach sind. Da es auch keine Prüfungen gibt, wissen sie es meist nicht einmal. Erfolg ist, wenn es Spaß macht. Bei der Wahlveranstaltung wird die Heterogenität ignoriert. Zwar wird schnell offensichtlich, dass einige Teilnehmer mehr wissen als andere, schneller verstehen oder aktiver mitmachen. Die Verschiedenheit der Lernenden ist hier aber nicht kritisch, da es kein vorgegebenes Lernziel gibt. Jeder beteiligt sich nach seinen Kräften, Launen und Möglichkeiten und wer keine Lust mehr hat, bleibt einfach zu Hause. Auch ist es bei Wahlveranstaltungen meist administrativ unkomplizierter, Teilnehmer in ein höheres oder niedrigeres Kursniveau zu verschieben. Beim Selbststudium ist Heterogenität der Normalzustand, da sie ein natürliches Resultat des Umstandes ist, dass sich jeder seinen eigenen Rhythmus, seine eigenen Lernmaterialien und sein eigenes Lernziel wählt.

Aus der Reihe fällt hier also nur die Pflichtveranstaltung mit ihrem ergebnisorientierten Frontalunterricht, der sich daraus ergibt, dass das am Ende erlangte Kompetenzniveau zum Zwecke der beruflichen Qualifikation (oder der externen Prüfungsteilnahme) möglichst standardisiert sein soll. Wie oben dargelegt, ist in einem solchen Kontext die Zielvorgabe unabdinglich für fokussiertes und effizientes Lernen. Auch der im Vergleich zu allen anderen Unterrichtsformaten rigidere Lehrplan lässt weniger Spielraum für Heterogenität. Das Problem wird umso deutlicher sichtbar, wenn wir noch einmal über den Rand unserer Disziplin hinausblicken und die angehenden Germanisten mit Verkehrspiloten, Ingenieuren und Chirurgen vergleichen. Wollen wir in ein Flugzeug steigen, dessen Pilot zuvor in der Verkehrsfliegerschule »prüfungsschwach« war? Wollen wir eine Brücke befahren, deren Ingenieur nach der Rückkehr vom Militärdienst die zuvor im Grundstudium gelernten Inhalte nahezu vollständig vergessen hatte (vgl. KR 2016: 20)? Und wollen wir von Chirurgen operiert werden, die auch nach vier Jahren Medizinstudium noch nicht die Lunge von

den Nieren unterscheiden können? Und wären diese Fragen, die in den genannten Fächern als rein rhetorisch aufgefasst würden, in den Philologien stigmatisierend, und wenn ja, warum?

Es gibt nun zwei Lösungen: die realistische und die ideale. Die realistische ist die in Jendraschek (2016) skizzierte Binnendifferenzierung im »Zentralunterricht«, bei der die Lehrkraft versucht, einen Ausgleich zwischen den verschiedenen Lernerprofilen zu schaffen. Die ideale wäre eine Rückbesinnung auf das Prinzip der Opportunitätskosten. Ein Studium ist eine Investition von Zeit, Anstrengung und Geld, die nun nicht mehr anderweitig genutzt werden können. Das Studium sollte also so angegangen werden, dass es aus der Rückschau für die investierten Ressourcen keine bessere Verwendung gegeben hätte. Diese Haltung sollte denn auch der Unterrichtsgestaltung zugrunde liegen, damit die Lernenden ihr volles Potenzial entfalten können.

Von persönlichen Schicksalsschlägen einmal abgesehen, sind die so bezeichneten Fehlbesetzungen im Allgemeinen das kumulative Resultat individueller Fehlentscheidungen, die von falscher Fächer- oder Kurswahl über unzureichende Unterrichtsnach- und Prüfungsvorbereitung bis hin zu hohen Fehlzeiten und ungenutzten Möglichkeiten der Nachfrage bei Kommilitonen und Dozenten reichen. Wobei nicht immer klar ist, ob das, was aus Sicht der Lehrenden nach einer Fehlentscheidung aussieht, in manchen Fällen nicht doch eine relativ bewusste Entscheidung seitens besagter Lernender ist, da sie, um es kurz zu fassen, eventuell nur *pro forma* studieren und momentan einen anderen Schwerpunkt im Leben haben.

7. Schlusswort: Lehrende sind keine Dompteure

Umso wichtiger ist seitens der Lehrenden das Angebot individueller Betreuung über die eigentliche Lehrveranstaltung hinaus, sodass der Frontalunterricht durch zusätzliches Selbststudium ergänzt werden kann. Als Beispiel sei hier die B1-Prüfungsvorbereitung in kleiner Runde genannt, in deren Rahmen bei entsprechender Nachfrage individuelle Schwächen thematisiert werden können. Grundsätzlich ist es hilfreich, wenn sowohl Lehrende als auch Lernende begreifen, dass die konkrete gemeinsame Lehrveranstaltung immer nur als »Kern« des Fremdsprachenerwerbs gesehen werden sollte, um den herum weitere Aktivitäten gruppiert werden sollten. Denn niemand lernt eine Fremdsprache in drei Stunden wöchentlichen Unterrichts.

Neben dem genannten Individual- oder Kleingruppenunterricht für außeruniversitäre Prüfungen sind weitere geeignete Ergänzungsaktivitäten z. B. Empfehlungen für das Selbststudium zu Hause (die Palette von – meist kostenlosen – Videos und Infos im Internet ist unerschöpflich) oder schlicht informelle Unterhaltungen bei gemeinsamen Mahlzeiten, Ausflügen oder Spaziergängen. Bei ganz Motivierten und Mutigen kann auch ein Sprachaustausch mit L2-Muttersprachlern außerhalb der Hochschule sinnvoll sein, entweder mit persönlichen Treffen oder über das Inter-

net. Sinnvoll ist ferner die Abstimmung mit weiteren Veranstaltungen desselben Faches: Bietet die Universität beispielsweise Unterricht mit dem Schwerpunkt Grammatik an, kann sich der Konversationsunterricht meist auf Zusammenfassung, Auffrischung oder Ergänzung dort bereits erworbenen grammatischen Wissens beschränken.

Trotz seiner Fokussierung auf das Erreichen eines lebenslaufrelevanten Kompetenzniveaus bietet auch der ergebnisorientierte Frontalunterricht selbst ein gewisses Maß an Flexibilität, das eine Hinwendung zu mehr Prozessorientiertheit und Offenheit erlaubt. Dies hängt mit den in Tabelle 4 aufgelisteten Unterrichtsparametern zusammen.

Ergebnisorientierter und frontaler Unterricht sinnvoll	teilweise Prozessorientierung mit offeneren Methoden möglich
größere Gruppe	kleinere Gruppe
Lehrende und Lernende kennen sich (gegenseitig und untereinander) nicht	kennen sich gut
Anfänger	Fortgeschrittene
vor der (Semester-)Zwischenprüfung	nach der Zwischenprüfung
extrinsisches Motivationsbedürfnis	intrinsisch motiviert

Tab. 4: Unterrichtsparameter

Die verschiedenen Parameter korrelieren zu einem gewissen Grad, weshalb es meist darauf hinausläuft, dass man anfangs (sowohl im Semester als auch im gesamten Studium) als Lehrender ein größeres Kontrollbedürfnis hat und daher den Dompteur spielt (vgl. Tabelle 1), sich dann aber in dem Maße, wie man sich zu einem eingespielten Team entwickelt, zunehmend zurücknehmen kann und sollte. In jedem Fall minimal gehalten werden sollte der Vorlesungsanteil des Unterrichts, der den Lernenden den Eindruck gibt, im Theater zu sitzen und besonders an heißen Nachmittagen einschläfernde Wirkung hat. Intuitives Reagieren auf die Stimmung der Lernenden ist unabdingbar für effizientes Lehren. In dieser Hinsicht ist Prozessorientierung dem ergebnisorientierten aber sturen Festhalten am Unterrichtsplan vorzuziehen.

Bei strengerer Betrachtung ist die Bezeichnung des Lehrenden im ergebnisorientierten Frontalunterricht als »Dompteur« aber aus mehreren Gründen unangebracht. Erstens stehen Lehrende und Lernende, Frontalunterricht hin oder her, auf derselben Stufe der Empathiehierarchie. Das bedeutet, dass ich davon auszugehen habe, dass die Lernenden all das tun können, was ich als Lehrender auch tun kann. Entscheidungen zur Fach-, Kurs- und Berufswahl treffen, das Internet nutzen, Bücher lesen, Fragen stellen usw. All das können Pudel, Pferde und Raubkatzen nicht. Lehrende stehen genauso wenig über den Lernenden wie Pizzabäcker über Restaurantbesuchern stehen. Sie haben lediglich verschiedene Rollen, für die die einen Geld bekommen und die anderen Geld bezahlen. Zweitens dient der Frontalunterricht im

Unterschied zum Zoospektakel nicht der Unterhaltung Dritter, sondern dem Wissenstransfer. Und drittens ist meine Funktion als Lehrender, wie die jedes Wissensvermittlers, mich im Endergebnis überflüssig zu machen, das heißt, mein Wissen so weiterzugeben, dass die Lernenden autonom werden und eines Tages selbst lehren können oder mithilfe ihres erworbenen Wissens eigenständig Probleme lösen können. Selbst die zahmste Raubkatze kann aber nach erfolgreicher Dressur nicht die Rolle des Dompteurs übernehmen.

Viel passender scheint mir der Vergleich mit dem Trainer im Sport. Besonders wenn man sich den Profisport anschaut, erkennt man, dass hier nicht mehr die Vermittlung technischer Fähigkeiten im Mittelpunkt steht, sondern die Koordination der Mannschaft, die Auswahl und Durchführung der Trainingsmethoden, die Kritik und das Lob, die konstruktive Rückmeldung zur gezeigten Leistung, die Hilfestellung beim Beheben individueller und kollektiver Schwachpunkte, die Routinisierung des Trainingsablaufs mit dem Ziel, natürliche Schwankungen bei der intrinsischen Motivation auszugleichen, und vieles mehr. Beim Spiel steht der Trainer dann aber nur am Spielfeldrand, so wie der Lehrende bei der Prüfung an der Seite steht. Und so wie der Trainer jedes Tor mitbejubelt, freue ich mich über jede korrekte Antwort in der Prüfung.

Plural – flektiert.

In die Lücke müsste der Kurs schreiben.

Der Kurs schreibt ...

Dativ! Dativ! Dativ! Dativ!

Fertig! Fertig! Fertig! Fertig!

Die Prüfung ist fertig!

Der Kurs ist Deutschmeister.

Literaturverzeichnis

- Davis, Kathryn Anne 1994. *Language planning in multilingual contexts. Policies, communities, and schools in Luxembourg*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Deutsche Lufthansa AG 2017. Lehrgangsablauf. <http://www.lufthansa-pilot.de/ausbildung/lehrgang/ablauf/ablauf.php> [30. Juni 2017]
- Jendraschek, Gerd 2011a. How to write a grammatical sketch? Methods and techniques of elicitation. Vortrag auf der *International Summer School 2011. Theory and methods of language documentation*, Universität Regensburg, 19.–26. September 2011. https://www.academia.edu/960456/How_to_write_a_grammatical_sketch_Methods_and_techniques_of_elicitation [30. Juni 2017]
- Jendraschek, Gerd 2011b. Working in the language community. Vortrag auf der *International Summer School 2011. Theory and methods of language documentation*, Universität Regensburg, 19.–26. September 2011. https://www.academia.edu/960441/Working_in_the_language_community [30. Juni 2017]
- Jendraschek, Gerd 2015a. Koreanisch lernen. *DaF-Szene Korea* 42: 53–61.
- Jendraschek, Gerd 2015b. Was der Fremdsprachenunterricht von der linguistischen Feldforschung lernen kann. *Deutsch als Fremdsprache in Korea* 37: 229–259.

- Jendraschek, Gerd 2016. Vom »Protagonisten« zur »Fehlbesetzung«: Binnendifferenzierung im Frontalunterricht. *DaF-Szene Korea* 43: 6–10.
- Klovert, Heike 2015. Mythos und Wahrheit: Geisteswissenschaftler arbeiten als Taxifahrer, oder? *Spiegel Online*, 3. Dezember 2015. <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/geisteswissenschaften-berufschancen-nach-dem-studium-a-1063880.html> [29. Juni 2017]
- Kuklinski-Rhee, Thomas 2016. Vom Umgang mit heterogenen Unterrichtsgruppen in Korea. *DaF-Szene Korea* 43: 20–24.
- Kuklinski-Rhee, Thomas 2017. Heterogenität im Fremdsprachenunterricht als Chance: Von Managerinnen und Animatoren. *DaF-Szene Korea* 44: 29–34.
- Larsen-Freeman, Diane, u. Marti Anderson 2011. *Techniques & principles in language teaching*. Oxford u. a.: Oxford University Press.
- Lewis, Benny 2014. 12 Rules for Learning Foreign Languages in Record Time – The Only Post You’ll Ever Need. 21. März 2014. <http://tim.blog/2014/03/21/how-to-learn-a-foreign-language-2/> [29. Juni 2017]
- Maxwell, John C. 2013. *Sometimes You Win – Sometimes You Learn: Life’s Greatest Lessons Are Gained from Our Losses*. New York u. a.: Center Street.
- Piatov, Filipp 2015. Wer das Falsche studiert, wird keinen Job finden. *Welt*, 15. Mai 2015. <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article140977655/Wer-das-Falsche-studiert-wird-keinen-Job-finden.html> [29. Juni 2017]
- Smith, Steve, u. Gianfranco Conti 2016. *The language teacher toolkit*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Zur Typologisierung isolierender, flektierender, agglutinierender und inkorporierender Sprachen

Frank Kostrzewa

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag fokussiert auf die grundlegenden sprachlichen Strukturen inkorporierender (Dialekte amerikanischer Ureinwohner, Grönländisch/Inuit bzw. Inuktitut), agglutinierender (Türkisch, Swahili, Finnisch, Ungarisch, Japanisch, Koreanisch), flektierender (Indoeuropäische Sprachen, Hamito-Semitisch, Afro-Asiatisch, Arabisch, Hebräisch) und isolierender Sprachen (Chinesisch, Vietnamesisch). Inkorporierende Sprachen haben die Tendenz zur Einverleibung lexikalischer und grammatischer Elemente. Auf diese Weise werden alle syntaktischen Funktionen (Subjekt, Objekt, Adverbiale) in das Prädikat integriert. In agglutinierenden Sprachen werden alle syntaktischen Relationen durch Stammmarkierungen ausgedrückt, die aus gebundenen Morphemen bestehen, die in distinkte Klassen segmentiert und klassifiziert werden können. Flektierende Sprachen haben die Tendenz, syntaktische Relationen durch den Wechsel von Stammelementen zum Ausdruck zu bringen. Formal muss zwischen einer inneren und einer äußeren Flexion differenziert werden. Die innere Flexion ist zumeist durch Ab-/Umlautung gekennzeichnet, während die Affigierung die äußere Flexion markiert. In isolierenden Sprachen werden syntaktische Beziehungen nicht durch Stammmarkierungen, sondern durch Intonation und Wortreihenfolge ausgedrückt.

1. Einleitung

Crystal (1995, 293) differenziert in seiner Sprachtypologisierung zwischen einem isolierenden, einem flektierenden, einem agglutinierenden und einem inkorporierenden Sprachbau. Bei dem isolierenden Sprachbau, auch als amorpher oder analytischer Sprachbau bezeichnet, handelt es sich um einen ursprünglich von Humboldt unter morphologischen Kriterien aufgestellten Klassifikationstyp, in dessen Kontext eine strikte Trennung zwischen lexikalischen und grammatischen Elementen vorgenommen wird. Isolierende Sprachen haben die Tendenz, syntaktische Beziehungen im Satz nicht durch stammverändernde Kennzeichnungen, sondern durch Kennzeichnungen außerhalb des Wortes (Wortstellung, Intonation) auszudrücken. Beispiele isolierender Sprachen sind das Chinesische und das Vietnamesische.

Beim Chinesischen handelt es sich nach Austin (2008, 14) um eine sinotibetische Sprache mit einer über 2000 Jahre alten Geschichte. Neben dem Standardchinesischen (**putonghua**, **zhongguohua**) existiert eine Reihe von Dialekten, von denen das Mandarin als standardisierter Dialekt des Nordostens von ca. 70% aller Sprecher

gesprochen wird. Weitere Dialekte finden sich in den großen Zentren Chinas: **Wu** (Shanghai), **Gan** (Ganzhou), **Xiang** (Hunan), **Min** (Fujian) und **Yue**, bekannt als Kantonesisch (Guangzhou und Hongkong). Das Chinesische als isolierende Sprache besteht nach Austin (2008, 15) »aus einer Kette unveränderlicher Einzelsilben«. Diese Struktur werde durch die chinesische Schrift unmittelbar wiedergegeben. Im modernen Mandarin falle der relativ einfache Aufbau der Silben auf. Diese begännen mit einem von insgesamt 22 Konsonanten, auf die eine von 33 möglichen Kombinationen aus Vokalen + »n« oder »ng« folge. Es ergebe sich auf diese Weise eine maximale Gesamtzahl von 3036 Silben, von denen jedoch lediglich 1620 Verwendung in der Alltagssprache fänden.

Bei der latinisierten vietnamesischen Nationalsprache **quoc-ngu** handelt es sich um eine Tonsprache, die insbesondere hinsichtlich der Grammatik große Ähnlichkeiten mit dem Chinesischen aufweist. Nach Austin (2008, 159) werden die sechs Töne des Standarddialekts Hanoi in der latinisierten Orthographie durch Diakritika wiedergegeben. Der Wortschatz sei durch zahlreiche französische und, in jüngerer Zeit, auch eine Reihe von englischen Lehnwörtern geprägt.

Flektierende Sprachen, auch als fusionierende Sprachen bezeichnet, tendieren dazu, die syntaktischen Beziehungen im Satz durch stammverändernde Elemente auszudrücken. Formal kann zwischen einer äußeren, markiert durch Affixe (schnell-schneller), und einer inneren Flexion, markiert durch Ablaute (gib-gab) und Umlaute (Vater-Väter), differenziert werden. Während die indo-europäischen Sprachen in aller Regel durch äußere Flexion gekennzeichnet sind, finden sich Beispiele innerer Flexion vornehmlich bei den semito-hamitischen Sprachen (Arabisch, Hebräisch). Im Gegensatz zu den agglutinierenden Sprachen ist bei den flektierenden Sprachen eine eindeutige Segmentierung von Wurzel und grammatischen Kennzeichnungen nicht möglich.

Das Arabische hat nach Austin (2008, 26) heutzutage circa 205 Millionen Sprecher, von denen viele in Westasien und Nordafrika leben. Arabisch als semitische Sprache ist eng verwandt mit dem Hebräischen und Aramäischen. Arabisch war bereits eine wesentliche Literatursprache noch bevor es zum zentralen Medium islamischer Unterweisung wurde. Austin (2008, 27) weist darauf hin, dass der persische und türkische Bildungswortschatz zu wesentlichen Teilen aus dem Arabischen übernommen wurden. Auch die Sprachen Westeuropas wurden insbesondere in den Disziplinen der Astronomie, Medizin und Mathematik vom Arabischen beeinflusst. Entlehnungen wie *Alkohol*, *Safran*, *Mumie*, *Almanach* und *Ziffer* legen hiervon Zeugnis ab.

Hebräisch ist ebenfalls eine semitische Sprache mit circa 8 Millionen Sprechern. Austin (2008, 149) geht davon aus, dass die hebräische Schrift ursprünglich auf die ägyptischen Hieroglyphen zurückgehen könnte. Das moderne Hebräisch beruhe auf dem biblischen Hebräisch aus der Zeit von 600 vor Christi Geburt. Hebräisch sei zunächst lange Zeit eine reine Schriftsprache gewesen, bevor es im 19. Jahrhundert

als gesprochene Sprache wiederbelebt worden sei. Bezüglich des Wortschatzes sind zahlreiche Entlehnungen aus europäischen Sprachen, dem Arabischen und dem Jiddischen feststellbar. Das Hebräische besitzt eine analytische Grammatik, die sich zahlreicher Prä- und Suffixe bedient. Geschrieben wird im Hebräischen von rechts nach links.

Agglutinierende Sprachen haben die Tendenz, syntaktische Beziehungen im Satz durch Stammmarkierungen auszudrücken. Die so gebildeten Wörter bestehen aus einer Folge von aneinandergefügt Morphemen, die hinsichtlich ihrer Formen und Funktionen eindeutig segmentierbar und klassifizierbar sind. Neben Türkisch, Swahili, Finnisch und Ungarisch sind auch die ostasiatischen Sprachen des Japanischen und Koreanischen sowie die Maya-Sprachen (u. a. Yukatekisch) Beispiele agglutinierender Sprachen.

Das Türkische ist mit etwa 46 Millionen Sprechern die größte Sprache aus der Gruppe der Turksprachen, zu denen neben dem Türkischen das Aserbaidschanische, das Gagausische und das Turkmenische gehören. Erst im Jahre 1928 führten die weitreichenden politischen Reformen Atatürks auch zu einer Einführung des lateinischen Alphabets. Die arabische Schrift, die seit dem 13. Jahrhundert vorherrschend war, wurde allmählich aus dem Türkischen verdrängt. Zahlreich sind die im Türkischen existierenden Lehnwörter aus europäischen Sprachen, u. a. *bomba* (Bombe), *grev* (Streik; von Französisch *grève*), *komputür* (Computer), *televizyon* (Television, Fernsehen) und *tiyatro* (Theater). Lehnwörter aus dem Türkischen sind u. a. *Joghurt*, *Döner*, *Harem* und *Kiosk*.

Das Swahili ist eine von circa fünf Millionen Menschen als Erstsprache gesprochene (Nordost-) Bantusprache. Austin (2008, 100) geht von weiteren circa 50 Millionen Sprechern des Swahili als Zweitsprache aus. Verbreitet ist das Swahili in Tansania und in Kenia sowie in Teilen von Somalia, Uganda, Ruanda, Burundi, der Demokratischen Republik Kongo und Mosambik. Die Grammatikstruktur des Swahili entspricht weitgehend der Struktur anderer Bantusprachen mit einer Differenzierung von Nomen in insgesamt 16 Nominalklassen, die sich in Semantik, Morphologie und Syntax unterscheiden. Verbwurzeln können durch Hinzufügung verschiedener Ableitungssuffixe verändert werden, und die Sätze unterliegen einem komplexen Kongruenzsystem.

Zahlreich sind im Swahili die Lehnwörter aus anderen Bantusprachen sowie dem Arabischen und einigen europäischen Sprachen. Umgekehrt finden sich auch im Deutschen Lehnwörter aus dem Swahili wie z. B. *safari* (Reise).

Finnisch gehört nach Austin (2008, 54) zur finno-baltischen Gruppe der finno-ugrischen Sprachen. Es wird eine entfernte Verwandtschaft zum Ungarischen angenommen. Die finnische Sprachgemeinschaft ist mit insgesamt circa fünf Millionen Sprechern relativ klein. Etwa 200.000 Sprecher des Finnischen leben in Schweden. Dorren (2017, 322) betrachtet es als Besonderheit des Finnischen, dass dort alles »eins

zu eins« geschieht. »Hören ist gleich Schreiben, und Lesen ist gleich Sprechen. Ein langer Vokal wird doppelt notiert, ein kurzer einfach«. Auch doppelt ausgesprochene Konsonanten werden doppelt notiert. Dies führt teilweise zu langen Wortgebilden wie *suvaitsemattomuus* (Intoleranz) und *happamuudensaatoaineet* (Säuerungsmitel), (Dorren 2017, 323). Genus und Artikel existieren nicht im Finnischen, dafür stellt das Kasussystem mit seinen insgesamt 15 Fällen eine besondere Schwierigkeit dar. Als das erfolgreichste aus dem Finnischen exportierte Lehnwort gilt *Sauna*.

Beim Ungarischen mit seinen circa 14 Millionen Sprechern handelt es sich um eine nicht-indoeuropäische Sprache. Ungarisch gehört zur ugrischen Untergruppe der finno-ugrischen Sprachen und ist mit dem Finnischen und dem Estnischen verwandt. Hinsichtlich des Vokabulars ist das Ungarische stark durch einige slawische Sprachen sowie das Deutsche und das Lateinische beeinflusst, durch Letzteres insbesondere bezüglich des religiösen Wortschatzes. Zahlreich sind auch die in europäischen Sprachen aus dem Ungarischen entlehnten Wörter, u. a. *Kutsche*, *Coach*, *Gulasch*, *Kandare* und *Puszt*.

Das Japanische ist eine nicht-indoeuropäische Sprache und wird zu den euroasiatischen Sprachen gerechnet. Ähnlich wie das Koreanische, das zu den nostratischen Sprachen gerechnet wird, weist das japanische eine enge Verwandtschaft zum Altaischen und Uralischen auf. Zu den euroasiatischen Sprachen gehört neben dem Japanischen auch das Eskimo-Aleutisch. Das Japanische wird gegenwärtig von circa 120 Millionen Menschen gesprochen und kann in eine Reihe von Dialekten gegliedert werden, von denen derjenige mit dem größten Prestige in Tokyo gesprochen wird. Japanisch ist die einzige große Weltsprache, deren Ursprung nicht restlos geklärt ist. Während es einige weit hergeholte Theorien gibt, nach denen Japanisch mit dem Indo-Europäischen, dem Baskischen oder dem Sumerischen in Verbindung gebracht wird, sehen die meisten Forscher eine enge Verbindung des Japanischen zum Altaischen bzw. zum Austronesischen (vgl. Kamei 1961 und Shibatani 1990).

Hinsichtlich der Verbindungen zum Austronesischen wird häufig die Existenz eines Altaisch-Austronesischen Superstrat-Substrat Mixes angenommen (Polivanov 1918).

Benedict (1990) geht von einer genealogischen Verbindung des Japanischen zum Austronesischen, dem Hmong-Mien und dem Tai-Kadai aus. Diese Verbindung etabliert die »Superfamilie« des Japanisch/Austro-Tai. Ohno (1980) geht von einer engen Verbindung des Japanischen zu den drawidischen Sprachen aus. Lewin (1976) betrachtet die Möglichkeit der Verbindung des Japanischen zu einer der bekannten Sprachfamilien skeptisch. Es sei daher nicht ungewöhnlich, Japanisch als eine isolierte Sprache zu betrachten. Zahlreich sind die koreanischen Lehnwörter im Japanischen, u. a. *nara* (나라): land, country → Japanisch: 奈良.

Die Wort- und Satzstruktur des Japanischen ähnelt ebenfalls sehr der koreanischen Struktur. Wörter enden oft in Suffixketten mit festen Bedeutungen. Verben ste-

hen in diesen beiden S-O-V-Sprachen am Satzende, Adjektive und Relativsätze werden hingegen vor ihren jeweiligen Nomen platziert. Ähnlich wie das Koreanische verfügt auch das Japanische über ein kompliziertes System der Markierung von Höflichkeit und Ehrerbietung (Honorativsystem). Das komplexe japanische Honorativsystem illustriert Crystal (1995, 99) anhand der japanischen Pronominalformen zur Markierung der ersten Person Singular:

Watakushi (ワタクシ):	very formal when used by men; less formal when used by women
Watashi (ワタシ):	formal when used by men; neutral when used by women
Atakushi (アタクシ):	rarely used by men; snobbish when used by women
Atashi (アタシ):	mainly used by women; very colloquial
Washi (ワシ):	dialectal; mainly used by elderly men
Boku (ぼく):	only used by men; forbidden when talking to superiors
Ore (俺):	used by men; colloquial

Tab. 1: Crystal, David: *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*. Frankfurt & New York 1995, 99.

Das Koreanische wird heutzutage von circa 75 Millionen Sprechern gesprochen (21,4 Millionen als Erstsprachensprechern in Nordkorea und 48,4 Millionen in Südkorea). Hinzu kommt eine Reihe von Sprechern in Nordostchina, Zentralasien und Ostrussland. Während bis zum Jahre 1446 chinesische Schriftzeichen verwendet wurden, kommt seitdem die unter der Herrschaft von König Sejong entwickelte Hangeul-Schrift zur Anwendung. Diese Schrift besteht aus Kombinationen von 24 Symbolen als Silben in einem Block. In einer Silbe steht der Anlautkonsonant links oben oder oben, der Vokal rechts oben oder in der Mitte und der Endkonsonant, falls vorhanden, unten. Chinesische Lehnwörter werden auch heutzutage im Allgemeinen noch im chinesischen Hanja wiedergegeben.

Die Maya-Sprache des Yukatekischen hat etwa eine Million Sprecher und ist geographisch vornehmlich auf der yukatekischen Halbinsel angesiedelt. Nach Austin (2008, 201) trägt das ausgeprägte Sprachbewusstsein der Sprecher des yukatekischen Maya wesentlich zur Bewahrung der indigenen Sprache und Kultur bei. Mit Hilfe des yukatekischen Maya sei auch eine Verständigung mit den Sprechern benachbarter Sprachen möglich, so u. a. mit dem Itzá in Belize und dem Mopán, einer in Guatemala und Belize gesprochenen Maya-Sprache. Auch mit dem Lacandon, das im Regenwald des süd mexikanischen Staates Chiapas gesprochen werde, bestehe eine hohe gegenseitige Verständlichkeit, die bis zu 80% betrage. Niedergeschrieben wurde das yukatekische Maya in der Zeit ab etwa 350 vor Christus in der Hieroglyphenschrift.

Die inkorporierenden Sprachen, zu denen neben einigen nordamerikanischen Indianerdialekten auch das Grönländische zählt, tendieren dazu, die syntaktischen Beziehungen im Satz durch eine Aneinander- und/oder Ineinanderfügung von lexikalischen und grammatischen Elementen auszudrücken. Dabei werden alle syntaktischen Funktionen (z. B. Subjekt, Objekt, Adverbale) in das Prädikat integriert.

Grönländisch (Inuit) ist eine im äußersten Norden Nordamerikas und in Grönland gesprochene Sprache mit circa 90.000 Sprechern. In Nunavut, dem nördlichsten Territorium Kanadas, und in Grönland ist Inuit Amtssprache. Austin (2008, 195) weist darauf hin, dass *Inuit* als Pluralform von *Inuk* ursprünglich als Name eines Volkes verwendet wurde. Die Sprecher der Sprache der Inuit wurden gemeinhin als Inuktitut bezeichnet. Austin (2008, 195) nimmt eine enge Verwandtschaft der Sprache der Inuit mit der der Yupik in Südalaska und Sibirien an. Auch eine Verwandtschaft mit dem Aleutischen soll bestehen.

Im Folgenden werden der agglutinierende und der inkorporierende Sprachtyp exemplarisch illustriert.

2. Der agglutinierende Sprachbau

Der agglutinierende Sprachbau soll zunächst anhand der Maya-Sprache »Kekchi« illustriert werden. Durch die Analyse weniger Sprachdaten kann bereits eine vorläufige Morphemanalyse des Kekchi vorgenommen werden:

tinbeq:	ich werde wandern
tatbeq:	du wirst wandern
ninbeq:	ich wandere

Tab. 2: vgl. Pelz, Heidrun: *Linguistik für Anfänger*. Hamburg 1975, 103f.

Die Morphemanalyse basiert auf der Bildung von Minimalpaaren. Die Opposition von *tinbeq* (ich werde wandern) und *ninbeq* (ich wandere) zeigt eine minimale Unterscheidung in den beiden Syntagmen, die lediglich in den initialen Lauten/Graphe-men besteht. Dabei denotieren die Morpheme /t/ und /n/ die Tempora des Futurs und des Präsens. Die Konstruktion eines zweiten Minimalpaares (*tinbeq* versus *tatbeq* / *Ich werde wandern* versus *Du wirst wandern*) zeigt eine Differenz der beiden Syntagmen in den Morphemen /in/ und /at/, die die erste und zweite Person Singular denotieren. Das Morphem /beq/ trägt die Bedeutung *wandern*. Als Konklusion ergibt sich folgendes Morpheminventar des Kekchi:

/n/:	Präsens
/t/:	Futur
/in/:	1. Person Singular (ich)
/at/:	2. Person Singular (du)
/beq/:	Verb (Bedeutung: <i>wandern</i>)

Tab. 3: Zum Morpheminventar des Kekchi.

Auch die Maya-Sprache »Tzeltal« weist einen agglutinierenden Sprachbau auf. Die Analyse des folgenden Korpus ermöglicht einen Einblick in die Verwendung der Possessivformen im Tzeltal (vgl. Tab. 4).

Bei der Bildung der adjektivischen Possessivpronomen weist das Tzeltal Morphemvarianten auf. Für die Denotation der Possessivformen *mein*, *meine* werden die

hk'ab:	meine Hand
k'ab:	Hand
kakan:	mein Fuß
akan:	Fuß
alumal:	dein Land
lumal:	Land
awinam:	deine Frau
inam:	Frau
sk'op:	seine Sprache
k'op:	Sprache
ya'tel:	seine Arbeit
at'el:	Arbeit

Tab. 4: Pelz, Heidrun: *Linguistik für Anfänger*. Hamburg 1975, 106.

Morpheme /h/ und /k/ als Allomorphe verwendet. Dabei wird das Morphem /h/ vor konsonantischem und das Morphem /k/ vor vokalischem Anlaut eingesetzt. Analog verhält es sich bei der Denotation der Possessivformen *dein* und *deine*. Während die Morphemvariante /a/ vor konsonantischem Anlaut verwendet wird, findet sich das Allomorph /aw/ vor vokalischem Anlaut. Entsprechend sind auch die Morpheme zur Denotation der Possessivformen *sein* und *seine* komplementär distribuiert. Während das Morphem /s/ vor konsonantischem Anlaut verwendet wird, findet sich die Morphemvariante /y/ vor vokalischem Anlaut.

Die folgenden Sprachdaten erlauben eine vorläufige Analyse des Yukatekischen Maya (Mayathan).

(1)	u c'uliloob e kaha:	Alle Männer in diesem Dorf sind Gentlemen.
(2)	e kaha u c'uliloob:	Alle Männer in diesem Dorf sind Gentlemen.
(3)	c'iic'oob yanoob cakoob:	Dort sind rote Vögel.
(4)	c'iic'oob yanoob:	Dort sind Vögel.
(5)	kim:	sterben
(6)	inkismah:	Ich tötete es.
(7)	wen:	schlafen
(8)	k'inwenil:	Ich schlafe
(9)	pek:	(sich) strecken
(10)	pek-l-en:	Streck dich!

Tab. 5: Pelz, Heidrun: *Linguistik für Anfänger*. Hamburg 1975, 106.

Die ersten beiden Sätze erlauben einen ersten Rückschluss auf die Satzstellung des Yukatekischen. Die Grammatik des Yukatekischen erlaubt eine weitgehend freie Stellung und Permutation der Satzglieder. Wenngleich es sich beim Yukatekischen Maya um eine S-V-O-Sprache handelt, so sind doch Variationen dieser Satzfolge möglich, die auch eine V-S-O-Struktur, wie bei anderen Maya-Sprachen, erlauben.

Die Oppositionsbildung der Sätze (3) und (4) ergibt, dass es sich bei dem Element *c'iic'oob* um ein Deiktikon zur Markierung der lokalen Deixis handelt. Bei dem Element *yanoob* handelt es sich um das yukatekische Äquivalent des Wortes *Vögel*,

während das in Satz (3) nachgestellte Element *cakoob* dem attributiv verwendeten Farbadjektiv *rot* entspricht.

Der Satz (6) *inkimsmah: Ich tötete es* illustriert ausgehend von dem Verb *kim: sterben* (Satz 5) die Verwendung der Ergativität im Yukatekischen. Beim Ergativ handelt es sich um einen Kasus zur Markierung des Agens bei transitiven Verben. »In Sprachen mit ergativer Struktur wird das Subjekt des intransitiven Verbs mit der gleichen Kasusmarkierung versehen wie das direkte Objekt bei transitiven Verben, während das Subjekt des transitiven Verbs durch eine abweichende ergative Kasusform bezeichnet wird« (vgl. Bußmann 1983, 126).

Bei dem Element *in* in dem Satz *inkimsmah: Ich tötete es* (Satz 6) handelt es sich um ein Klitikon zur Markierung des Subjekts bei Vorliegen einer gespaltenen Ergativität. Das Klitikon zur Markierung des Subjekts ist dabei identisch mit dem Possessivklitikon. Während das Element *sm* das Objekt (*es*) markiert, dient die Endung *ah* zur Markierung des Präteritums bei transitiven Verben.

Der Satz (8) *k'inwenil: ich schlafe* trägt im Kern das Verb *wen: schlafen*. Mit dem Element *k'in* wird die Personalmarkierung des intransitiven Verbs (Intransitiv Präsens) vorgenommen. Das Suffix *il* dient der Intransitivitätsmarkierung des Verbs.

Die Form *pek-l-en: streck dich!* weist eine Imperativstruktur basierend auf dem Verb *pek: (sich) strecken* auf. Imperativsätze beginnen im Yukatekischen in der Regel mit dem imperativischen Verb. Im einfachsten Falle bestehen diese Sätze ausschließlich aus dem imperativischen Verb. Für die Auswahl der zutreffenden Suffixmarkierungen muss zwischen der Transitivität und der Intransitivität der imperativischen Verben differenziert werden.

Bei den transitiven Verben existieren die folgenden Imperativformen:

Taze!	Bring es!
Bize!	Nimm es!
Bete!	Tu es!
Chaeex!	Nehmt es!

Tab. 6: Bolles, David/Bolles, Alejandra 2004, 150.

Die transitiven imperativischen Verben werden in der Regel zusammen mit einem Objekt verwendet. Die Anfügung eines Adverbs oder eines Adverbialsatzes ist sowohl bei transitiven als auch bei intransitiven Verben möglich (vgl. Tab. 7).

Objekte:	
Taz ten in hanal!	Bring mir das Essen!
Biz le palalobo!	Nimm die Kinder!
Cha le tunicho!	Nimm den Stein!
Adverbien/Adverbialsätze:	
Bize zebi!	Nimm es schnell!
Taze beyora!	Bring es jetzt!
Ualen zebi!	Steh schnell auf!

Xen telo!	Geh dorthin!
Coten uaye!	Komm hierher!
Taz ten in hanal uaye!	Bring mir das Essen hierher!
Ualen tu tzel le coto!	Stell dich neben die Wand!
Xen te pachi lo!	Geh dorthin zurück!
Coten utial in pactic a uich!	Komm, so dass ich dein Gesicht sehen kann!

Tab. 7: Bolles, David/Bolles, Alejandra 2004, 150.

Einige der intransitiven Verben werden mit weiteren transitiven oder intransitiven Verben kombiniert und bilden auf diese Weise komplex transitive Verben (vgl. Tab. 8).

Xen a cha ten in hanal!	Geh und hol mir Essen!
Xen a ppoic ten in nok!	Geh und wasch meine Sachen!
Coteneex a uanteneex!	Komm und hilf mir!
Xen uenel!	Geh schlafen!
Xeneex hanal!	Geh essen!
Coten hanal!	Komm und iss!

Tab. 8: Bolles, David/Bolles, Alejandra 2004, 151.

Auch das Swahili weist einen agglutinierenden Sprachbau auf und gehört zu einer der von etwa 200 Millionen Sprechern gesprochenen Bantusprachen, die eine Untergruppe der Niger-Kongo-Sprachen bilden und dem Niger-Kordofanischen angehören. Außer von den Bantus werden Sprachen der Niger-Kordofanischen Sprachfamilie auch von den Westafrikanern gesprochen. Die folgende Übersicht (Tab. 9) soll einen Einblick in die Relation von Populationen und Sprachfamilien vermitteln. Die Sprachfamilie des Niger-Kordofanischen ist durch Fettdruck hervorgehoben.

Populationen und Sprachfamilien:

Westafrikaner	→ Niger-Kordofanisch
Bantu	→ Niger-Kordofanisch
Nilbevölkerung	→ Nilo-Saharanisch
San (Buschleute)	→ Khoisan
Äthiopier	→ Afroasiatisch
Berber	→ Afroasiatisch
Nordafrikaner	→ Afroasiatisch
Iraner	→ Indogermanisch
Europäer	→ Indogermanisch
Sarden	→ Indogermanisch
Inder	→ Indogermanisch
Südostinder	→ Elamo-Drawidisch
Samen	→ Uralisch-Jukagirisch
Samojeden	→ Uralisch-Jukagirisch
Tibeter	→ Sino-Tibetisch
Mongolen	→ Altaisch

Koreaner	→ Altaisch
Japaner	→ Altaisch
Ainu	→ Altaisch
Sibirier	→ Altaisch
Inuit	→ Eskimo-Aleutisch
Tschuktschen	→ Tschuktschisch-Kamtschatkisch
Indianer Südamerikas	→ Amerindisch
Indianer Mittelamerikas	→ Amerindisch
Indianer Nordamerikas	→ Amerindisch
Indianer Nordwestamerikas	→ Na-Dene
Südchinesen	→ Sino-Tibetisch
Mon-Khmer	→ Austroasiatisch
Indonesier	→ Austronesisch
Malaien	→ Austronesisch
Filipinos	→ Austronesisch
Polynesier	→ Austronesisch
Mikronesier	→ Austronesisch
Melanesier	→ Indopazifisch
Neuguineer	→ Indopazifisch
Australier	→ Australisch

Tab. 9: GEO Wissen Nr. 40 (2007), 91.

Die Analyse des folgenden Korpus ermöglicht einen Einblick in Struktur und Funktionsweise des Swahili:

Die Morphologie des Swahili:

mtoto amefika:	the child has arrived
mtoto anafika:	the child is arriving
mtoto atafika:	the child will arrive
watoto wamefika:	the children have arrived
watoto wanafika:	the children are arriving
watoto watafika:	the children will arrive
mtu amelala:	the man has slept
mtu analala:	the man is sleeping
mtu atalala:	the man will sleep
watu wamelala:	the men have slept
watu wanalala:	the men are sleeping
watu watalala:	the men will sleep
kisu kimeanguka:	the knife has fallen
kisu kinaanguka:	the knife is falling
kisu kitaanguka:	the knife will fall
visu vimeanguka:	the knives have fallen
visu vinaanguka:	the knives are falling
visu vitaanguka:	the knives will fall

kikapu kimeanguka:	the basket has fallen
kikapu kinaanguka:	the basket is falling
kikapu kitaanguka:	the basket will fall
vikapu vimeanguka:	the baskets have fallen
vikapu vinaanguka:	the baskets are falling
vikapu vitaanguka:	the baskets will fall

Tab. 10: Lyons, John: *Einführung in die moderne Linguistik* (1980, 288).

Die Oppositionsbildung von *mtoto* und *watoto* zeigt, ausgehend von der Bedeutung des Nomens *toto* (Kind), die Numerusmarkierung im Swahili. Dabei wird der Singular durch das Morphem *m* und der Plural durch das Morphem *wa* markiert. Die Oppositionsbildung von *mtoto* und *kisu* (Messer) zeigt jedoch, dass sich die Numerusmarkierungen *m* und *wa* ausschließlich auf belebte Objekte beziehen. Im Falle unbelebter Objekte werden die Numerusmarkierungen *ki* (Singular) und *vi* (Plural) verwendet. Bezüglich der Morphemmarkierungen bei Verben zeigt die Oppositionsbildung der Sätze *mtoto amefika*: *the child has arrived* und *watoto wamefika*: *the children have arrived*, dass zur Markierung der Verben im Singular das Morphem *a* verwendet wird, während die Markierung der Pluralverben (*wa*) mit der der Pluralnomen identisch ist. Auch diese Markierungen werden jedoch ausschließlich im Kontext belebter Nomen verwendet.

Im Bereich der unbelebten Nomen (*kisu kimeanguka*: *the knife has fallen* vs. *visu vimeanguka*: *the knives have fallen*) sind die Numerusmarkierungen der Verben mit denen der Nomen identisch. Weitere Oppositionsbildungen offenbaren die Tempusmarkierungen im Swahili. Die Opposition von *kimeanguka* und *kinaanguka* zeigt, dass das Morphem *me* zur Markierung des Perfekts und das Morphem *na* zur Markierung der Verlaufsform im Präsens verwendet wird. Das Morphem *ta* wird zur Markierung der Futurform eingesetzt.

Aus den angestellten Beobachtungen ergibt sich folgendes Morpheminventar des Swahili:

toto	Kind
fika	ankommen
m	Markierung der Singularform beim belebten Nomen
wa	Markierung der Pluralform beim belebten Nomen
wa	Markierung der Pluralform beim belebten Verb
a	Markierung der Singularform beim belebten Verb
tu	Mann
lala	schlafen
ki	Markierung der Singularform beim unbelebten Nomen
ki	Markierung der Singularform beim unbelebten Verb
vi	Markierung der Pluralform beim unbelebten Nomen
vi	Markierung der Pluralform beim unbelebten Verb
su	Messer
anguka	fallen
kapu	Korb

me	Tempusmarkierung (Perfekt)
na	Tempusmarkierung (Verlaufsform im Präsens)
ta	Tempusmarkierung (Futur)

Tab. 11: Zum Morpheminventar des Swahili.

3. Der inkorporierende Sprachbau

Im inkorporierenden (polysynthetischen, einverleibenden) Sprachbau werden »unter äußerster Ausnützung der Einheit Wort« (vgl. Bußmann 1983, 211) alle syntaktischen Funktionen wie Subjekt, Objekt oder Adverbiale dem Prädikat einverleibt. Humboldt (1949, 126) spricht denn auch von dem »Einverleibungssystem der Sprachen«. Crystal (1995, 293) weist darauf hin, dass die Wörter bei Vorliegen eines inkorporierenden Sprachbaus oft sehr lang und komplex sind und oftmals auch Merkmale eines agglutinierenden und flektierenden Sprachbaus aufweisen. Beispiele für den inkorporierenden Sprachbau seien neben dem Grönländischen und der nordamerikanischen Indianersprache Mohawk auch die Sprachen der australischen Ureinwohner. Crystal (ebd.) illustriert das inkorporierende Prinzip am Beispiel des Satzes *ngirru-unthingapukani* (Ich habe weitergegessen) in der australischen Ureinwohnersprache »Tiwi«. Es kann folgende Segmentierung der Satzelemente vorgenommen werden:

ngi	-	rru	-	unthing	-	-apu	-	-kani
ich		Präteritum		eine Zeitlang		essen		wiederholt

Crystal (ebd.) betont, dass nicht alle Sprachwissenschaftler den inkorporierenden Sprachbau als eine eigene typologische Kategorie betrachten. Viele Sprachen erweisen sich zudem bei genauerer Betrachtung als sprachtypologische Mischformen. So werden selbst dem Englischen als typisch analytischer Sprache oft weitere sprachtypologische Merkmale attribuiert. Der Satz *The boy will ask the girl*, der in den Satz *The girl will ask the boy* transformierbar sei, etwa weise Merkmale eines isolierenden Sprachbaus auf. Gleichzeitig seien im Englischen jedoch auch flektierende (*The biggest boys have been asking*) als auch agglutinierende Elemente (*anti-dis-establishment-arian-ism*) feststellbar.

In einer Analyse an einem fortlaufenden Textkorpus, bei der die Relation der Morpheme zu der Anzahl der Wörter ermittelt wurde, erwies sich das Englische mit einem Index von (1,68) als deutlich analytischer als die stärker synthetischen Sprachen des Sanskrit (2,59) und des Eskimo (3,72), (vgl. Lyons, 1980, 191).

Slinitzky (1993, 141) ermittelte den Synthese-Index für 31 Sprachen. Diese Sprachen sind in der folgenden Tabelle aufgeführt. Dabei stehen die stärker polysynthetischen Sprachen am Anfang und die stärker analytischen am Ende.

Sprache	Synthesegrad	Sprache	Synthesegrad
Arabisch	3,14	Urdu	1,68
Japanisch	2,71	Tadschikisch	1,67
Telugu	2,61	Persisch	1,67
Sanskrit	2,60	Deutsch	1,57
Swahili	2,51	Chinesisch	1,56
Tschuktschisch	2,33	Französisch	1,54
Koreanisch	2,31	Indonesisch	1,50
Türkisch	2,15	Khmer	1,50
Russisch	2,11	Thai	1,46
Mongolisch	2,10	Vietnamesisch	1,46
Mari	2,02	Tagalog	1,42
Jiddisch	2,00	Tangutisch	1,32
Mandschurisch	1,85	Englisch	1,30
Tibetisch	1,75	Altchinesisch	1,26
Burmesisch	1,73	Maninka	1,16
Hindi	1,70		

Tab. 12: Silnitzky, George (1993, 141)

Es zeigt sich, dass das Arabische von den untersuchten Sprachen den höchsten Synthesegrad aufweist (3,14), während beim Englischen (1,30) und beim Deutschen die analytischen Anteile überwiegen. Einen hohen Synthesegrad weisen auch die uralaltaischen Sprachen des Japanischen (2,71) und des Koreanischen (2,31) auf.

Crystal (1995, 293) präsentiert die Bantusprache Kivunjo als ein weiteres Beispiel einer inkorporierenden Sprache. Dabei könne der Satz *nāikimlyiia* (er ist es gerade für sie) folgendermaßen segmentiert werden:

n	ä	i	ki	m	lyi	i	a
TM	SK	T	OK	BM	V	AM	IM
TM	Themamarker						
SK	Subjektkongruenzmarker						
T	Tempusmarker						
OK	Objektkongruenzmarker						
BM	Benefaktivmarker						
V	Verb						
AM	Applikativmarker						
IM	Indikativmarker						

Der Themamarker *n* zeigt an, dass das Wort (der Satz) zum gegenwärtigen Zeitpunkt im Fokus des Gesprächs steht. Die Subjektkongruenzmarkierung *ä* markiert, dass das Subjekt (der Esser) der Klasse 1 von insgesamt 16 Geschlechtsklassen angehört, nämlich [Mensch], [Singular]. Weitere Geschlechtsklassen sind u. a.:

dünne Objekte
geräumige Objekte
in Paaren auftretende Objekte

in Gruppen auftretende Objekte
 Werkzeuge
 Tiere
 Körperteile

Der Tempusmarker *i* markiert die Verwendung des Präsens. Durch andere Tempusmarkierungen können folgende weitere Zeitangaben denotiert werden:

heute früh
 gestern
 nicht früher als gestern
 gestern oder früher
 weit zurückliegend
 gewohnheitsmäßig
 noch andauernd
 fortlaufend
 zukünftig zu unbestimmter Zeit

Das Morphem *ki* dient der Markierung der Objektkongruenz. Hierdurch wird ausgedrückt, dass die gegessene Speise der Geschlechtsklasse 7 angehört. Das Morphem *m*, das vor dem Verb *lyi* eingesetzt wird, dient der Benefaktivmarkierung, mit Hilfe derer angezeigt wird, zu wessen Nutzen die genannte Handlung ausgeführt wird. Das Morphem *i* wird zur Applikativmarkierung benötigt, um anzuzeigen, dass das Verb *lyi* durch eine Benefaktivmarkierung ergänzt wurde. Abschließend markiert das Morphem *a* die Verwendung des Indikativs.

4. Fazit

In der sprachtypologischen Forschung wird zwischen einem isolierenden, einem flektierenden, einem agglutinierenden und einem inkorporierenden (polysynthetischen, einverleibenden) Sprachbau unterschieden. Während in isolierenden Sprachen stammverändernde Kennzeichnungen außerhalb des Wortes in Erscheinung treten, kommt in den flektierenden Sprachen eine innere oder äußere Flexion zur Anwendung. Anders als in den agglutinierenden Sprachen ist jedoch in den flektierenden Sprachen eine eindeutige Segmentierung von Wurzel und grammatischen Kennzeichnungen nicht möglich. In inkorporierenden Sprachen werden lexikalische und grammatische Elemente aneinander oder ineinander gefügt. Alle syntaktischen Funktionen werden dem Prädikat einverleibt.

Im vorliegenden Beitrag wurden exemplarisch die agglutinierenden und inkorporierenden Sprachen einer Analyse unterzogen.

Anhand der Maya-Sprache »Kekchi« ergab die Morphemanalyse eindeutige Ergebnisse hinsichtlich der Temporal- und Personalmarkierungen. Die Analyse eines Korpus der Maya-Sprache »Tzeltal« lieferte Hinweise auf die Verwendung der Possessivformen. Dabei ergab sich eine lautabhängige komplementäre Distribution der

Possessivformen. Die Analyse des Yukatekischen Maya (Mayathan) ergab eine weitgehend freie Satzstellung für das Yukatekische. Wenngleich es sich beim Yukatekischen um eine S-V-O-Sprache handelt, so sind doch Variationen dieser Satzstruktur möglich, die auch eine V-S-O-Struktur, wie bei anderen Maya-Sprachen, erlauben. Die Syntax des Yukatekischen Maya ist durch eine ergativische Struktur geprägt, bei der der Agens bei transitiven Verben durch einen eigenen Kasus (Ergativ) markiert wird.

Im Bereich der imperativischen Verben ist die Auswahl der zutreffenden Suffixmarkierungen abhängig von der Transitivity bzw. Intransitivität der Verben. Während ausschließlich die imperativischen Verben zusammen mit einem Objekt verwendet werden, ist die Anfügung eines Adverbs oder Adverbialsatzes sowohl bei transitiven als auch bei intransitiven Verben möglich. Teilweise lassen sich intransitive imperativische Verben mit weiteren intransitiven oder transitiven Verben zu komplex transitiven Verben kombinieren.

Anhand des Swahili wurde ein Einblick in eine agglutinierende Bantusprache aus der Familie der Niger-Kongo-Sprachen vermittelt. Die Morphemanalyse des vorliegenden Korpus ergab Besonderheiten in der Numerusmarkierung von Verben und Nomen und der Tempusmarkierung. Bei der Numerusmarkierung von Verben und Nomen muss zwischen belebten und unbelebten Formen differenziert werden.

Die Besonderheiten eines inkorporierenden Sprachbaus wurden am Beispiel der australischen Ureinwohnersprache »Tiwi« illustriert. Es zeigte sich bei genauerer Analyse, dass viele Sprachen als sprachtypologische Mischformen verstanden werden müssen. So weist das »Tiwi« neben den inkorporierenden Merkmalen auch einige Charakteristika flektierender und agglutinierender Sprachen auf. Auch für das Englische, eine typische analytische Sprache, konnten Merkmale eines isolierenden, flektierenden und agglutinierenden Sprachbaus nachgewiesen werden.

Abschließend wurde der inkorporierende Sprachbau anhand der Bantusprache Kivunjo (central Kilimanjaro language) illustriert. Dabei ergab die Analyse eines Satzes die Verwendung von Themen-, Subjektkongruenz-, Objektkongruenz-, Benefaktiv-, Applikativ- und Indikativmarkern. Subjekt und Objekt mussten zudem einer von insgesamt 16 Geschlechtsklassen zugeordnet werden.

5. Literatur

- Austin, Peter (Hrsg.): *1000 Sprachen: lebendig, gefährdet, vergangen*. Berkeley/Los Angeles 2008 (University of California Press).
- Benedict, Paul K.: *Japanese/Austro-Tai*. Ann Arbor: Karoma 1990.
- Bolles, David/Bolles, Alejandra: *Grammar of the Yucatecan Maya*. Foundation for the Advancement of Mesoamerican Studies (2004).
- Bußmann, Heidrun: *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart 1983.
- Crystal, David: *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*. Frankfurt/New York 1995.
- Dorren, Gaston: *Sprachen – eine verbale Reise durch Europa*. Berlin 2017.

GEO Wissen Nr. 40 (2007).

Humboldt, Wilhelm von: *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues*. Darmstadt 1949.

Kamei, Takashi: *The relationship of Japanese to the other languages of East Asia*. Tokyo 1961.

Lewin, Bruno: Japanese and Korean: The problems and history of a linguistic comparison. *Journal of Japanese Studies* 1976, 2 (2): 389–412.

Lyons, John: *Einführung in die moderne Linguistik*. 5. Aufl. München 1980.

Ohno, Susumu: *Nihongo no seiritsu (The formation of Japanese)*. Tokyo 1980.

Pelz, Heidrun: *Linguistik für Anfänger*. Hamburg 1975.

Polivanov, E. D.: *One of the Japanese-Malayan parallels* (1918).

Shibatani, Masayoshi: *The languages of Japan*. Cambridge: Cambridge University Press 1990.

Silnitsky, George: Typological Indices and Language Classes: A Quantitative Study. In: Gabriel Altmann (Hrsg.): *Glottometrika* 14. Wissenschaftlicher Verlag Trier 1993, S. 139–160.

Die Geschichte der vergessenen Prager deutschen Schriftsteller in japanischer Übersetzung. In Japan wächst das Interesse an der deutschsprachigen Exilliteratur

Konstantin Kountouroyanis

In Kürze wird in Japan die Übersetzung des Sonderbandes von Jürgen Serke: *Böhmische Dörfer: Wanderungen durch eine verlassene literarische Landschaft* (Erstveröffentlichung Wien & Hamburg 1987) erscheinen. Darin stellt der ursprünglich aus Landsberg an der Warthe stammende und heute in Schleswig-Holstein lebende Autor insgesamt 47 bis dahin weitgehend unbekannte, weil mittlerweile in Vergessenheit geratene, Prager deutsche Schriftsteller und ihre Lebenswege vor. »Kafka, Werfel und Rilke habe ich ausgelassen, die kannte man«, erklärte der Autor im Juli 2017 gegenüber der Journalistin des Senders *Radio Praha*, Markéta Kachlíková, in einem Interview. Der Geschäftsführer der Japan Society of Translators, Professor Hiroshi Asano, wird voraussichtlich Ende dieses Jahres die Übersetzung dieses, auch noch 30 Jahre nach der Ersterscheinung, äußerst interessanten Buches fertigstellen. Es ergibt sich nahezu von selbst die Frage, wer die Leser in Japan sind und welche deutschsprachigen Autoren für gewöhnlich in Japan rezipiert werden.

Die deutsche bzw. deutschsprachige Literatur gewann seit dem Ende der Edo-Zeit¹ (1603–1867) zwar zunehmend an Interesse, fokussierte sich aber bis heute auf deutsche bzw. deutschsprachige Klassiker. Dies an sich dürfte nicht erstaunlich sein, liegen doch die deutschsprachigen Länder im weit entfernten Europa und entziehen sich damit allein schon aus geographischen Gründen der Kenntnis der japanischen Allgemeinheit. Es stellt sich daher die Frage, wer in Japan Deutsch lernt und wer von diesen Lernenden sich auch noch der deutschsprachigen Literatur, entweder im deutschsprachigen Original oder in der japanischen Übersetzung, widmet. Yorio Nubuka hat dies in einem Vortrag² an der Universität Freiburg im Breisgau, an der er selbst als Stipendiat studiert hat, detailliert beschrieben, in dem er auf eine Umfrage verwies, die seinerzeit das Zentrum für Sprache und Kultur der Tokyo-Universität 1987 unter Deutschstudenten durchgeführt hat. Von den 240 befragten Studenten antworteten auf die Frage: »Welche deutschen Bücher bzw. welche Autoren, haben

1 Vgl. Lindau, Rudolf: *Reise um Japan. Das Land der aufgehenden Sonne im letzten Jahrzehnt der Tokugawa-Zeit (1603–1868)*, Löhne 2014 sowie Lewis, James Bryant: *Frontier Contact Between Choson Korea and Tokugawa Japan*, London 2003 sowie W. G. Beasley: *The Meiji Restoration*. Stanford University Press, Stanford, California 1972.

2 Der Text ist in voller Länge im Internet zu finden: <http://www.seijo.ac.jp/pdf/faeco/kenkyu/104/104-Yorio%20NOBUOKA-Aufnahme%20der%20deutschen%20Literatur%20in%20Japan.pdf>

Sie in der *japanischen Übersetzung*³ gelesen und welche davon haben Sie am meisten beeindruckt?« wie folgt:⁴

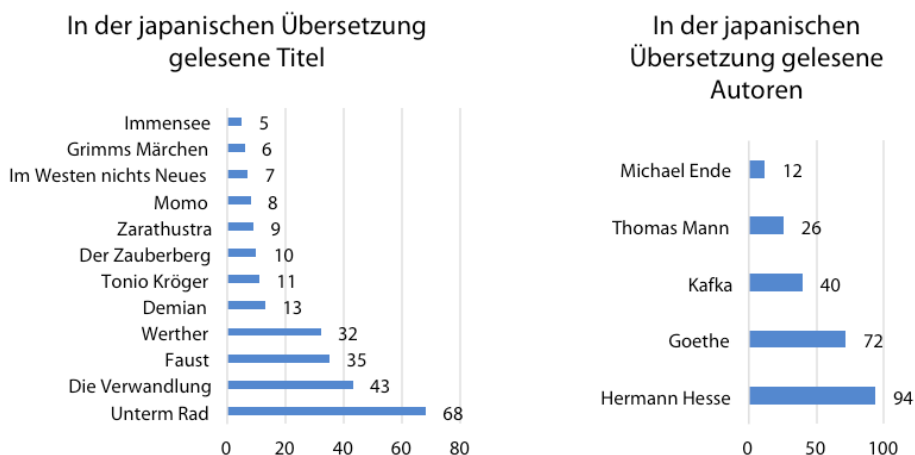


Abb. 1: In der japanischen Übersetzung gelesene Titel und Autoren.

Zugegeben, die Umfrage ist schon älter und angesichts der spärlichen Datenlage überhaupt nicht repräsentativ, aber sie zeigt eines ganz deutlich; dass nämlich zum Umfragezeitpunkt vor allem deutsche Klassiker gelesen wurden und zwar von japanischen Akademikern in der japanischen Übersetzung. Zwar gab und gibt es seit dem am 24. Januar 1861⁵ unterzeichneten Freundschaftsvertrag zwischen Preußen und Japan einen zunehmend beschleunigten deutsch-japanischen kulturellen⁶ und wissenschaftlichen Austausch, doch auch bis ins 20. und 21. Jahrhundert hinein, konnte Deutsch in Japan keinen nennenswerten Stellenwert in Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft erlangen. Wissenschafts- und Wirtschaftssprache ist seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts Englisch und dies erst recht im 21. Jahrhundert noch viel mehr. Gerade unter den Bedingungen der Globalisierung stellt sich insbesondere in Fernost die Frage, wozu man Deutsch studieren sollte.⁷ Yorio Nobuoka merkt dazu

³ Hervorhebung K. K.

⁴ Quelle: <http://www.seijo.ac.jp/pdf/faeco/kenkyu/104/104-Yorio%20NOBUOKA-Aufnahme%20der%20deutschen%20Literatur%20in%20Japan.pdf>

⁵ Vgl. Curt-Engelhorn-Stiftung für die Reiss-Engelhorn Museen (Hrsg.): *Ferne Gefährten. 150 Jahre deutsch-japanische Beziehungen*, Regensburg 2011.

⁶ Vgl. Knipping, Erwin: *In japanischen Diensten: Zwei Jahrzehnte eines preußischen Meteorologen in der ersten Hälfte der Meiji-Zeit (1868–1912)*, Löhne 2014. Der 1844 in Cleve geborene Erwin Knipping fuhr nach seinem Abitur 1862 auf deutschen und holländischen Seglern. Im Mai 1871 blieb er in Japan an Land und war bis 1876 als Lehrer an der *Schule für Fremdsprachen und fremde Wissenschaften* tätig, aus der später die Tokyo-Universität entstand.

⁷ Zum Stellenwert der Germanistik und der deutschen Sprache an japanischen Hochschulen vgl.: Mandelartz, Michael: »Deutsch in Ostasien: Germanistik und Deutsch als zweite Fremdsprache in Japan – Krise und Lösungsansätze«. In: *DaF-Szene Korea* – November 1999, Nr. 10, Rundbrief der Lektoren-Vereinigung Korea, S. 6 und 7, online: <http://www.lvk-info.org/nr10/lvk-10mandel.htm>

an, dass »die deutsche Literatur heute wie früher hauptsächlich nur die Gunst der akademischen und intellektuellen Schicht des japanischen Publikums [genießt].«⁸ Es ist vermutlich, genau wie in Korea auch, der Konfuzianismus, der der schöngestigen Bildung einen besonderen Stellenwert zuordnet. Das Erlernen »der deutschen Sprache gehört für japanische Intellektuelle genauso zur Bildung wie Latein für deutsche Intellektuelle«⁹, merkt Nobuoka an. Und weiter: »Goethe, Hesse, Kafka und Thomas Mann sind die vier deutschen Dichter, die bei uns am liebsten gelesen werden.«¹⁰

Der zitierte Vortrag von Yorio Nobuoka ist ebenfalls schon ein wenig älter; wurde aber nicht ohne Grund gewählt. Denn 1987 war auch das Jahr, als in der Bundesrepublik Deutschland der Sammelband des damaligen Stern-Journalisten Jürgen Serke unter dem Titel: *Böhmische Dörfer: Wanderungen durch eine verlassene literarische Landschaft* erschien und in Ost und West sofort für ein Rauschen im medialen Blätterwald sorgte. Der Band befasst sich mit der speziellen politischen Situation auf dem Gebiet des heutigen Tschechiens vor und nach dem 30. September 1938, also dem Tag, der heute als das »Münchener Abkommen« in den Geschichtsbüchern vermerkt ist. Der Band beschäftigt sich mit der reichhaltigen deutschsprachigen literarischen Landschaft, mit Texten sowie den Lebenswegen und Schicksalen ihrer Autoren. Autoren, die bislang selbst unter Germanisten in Deutschland, Österreich und der Schweiz vorwiegend unbekannt waren, wie u. a. Hans Natonek, Oskar Baum, Ludwig Winder, Ernst Sommer, Hermann Ungar, Rudolf Fuchs¹¹, Camill Hoffmann¹², Hans und Franz Janowitz¹³, aber auch Johannes Urzidil, Leo Perutz, Max Brod und vielen mehr. Deutschsprachige Autoren, die allesamt nach 1938, spätestens 1939 emigrieren mussten. Als Überschrift zur Einleitung des Bandes wählte Serke den passenden Titel »Europa starb in Prag«. Der Band gilt bis heute als besonders detaillierte und gut recherchierte Sekundärliteratur zu den Autoren der Prager deutschen sowie deutsch-böhmischen und deutsch-mährischen Literaturgeschichte; und das von einem Autor, der selbst nicht der literaturwissenschaftlichen »Zunft« entstammt.

8 Seite 18: <http://www.seijo.ac.jp/pdf/faeco/kenkyu/104/104-Yorio%20NOBUOKA-Aufnahme%20der%20deutschen%20Literatur%20in%20Japan.pdf>

9 Seite 2 ebd.

10 Seite 5 ebd.

11 Vgl. Kountouroyanis, Konstantin: »Ein wissender Soldat beim Prager Tagblatt – Rudolf Fuchs gehörte zu den unbekannten Vertretern der Prager deutschen Literaturszene – zu Unrecht, wie schon Johannes Urzidil urteilte. Nun rückt sein Werk langsam wieder in den Fokus der Öffentlichkeit«. In: *Prager Zeitung*, 12. November 2015, Nr. 46, S. 5 sowie Kountouroyanis, Konstantin: »Das Schöne an der tschechischen Literatur zeigen – Im Oktober 1916 erschienen erstmals die ›Schlesischen Lieder‹ von Petr Bezruč auf Deutsch. Für den Übersetzer Rudolf Fuchs war es der Beginn einer lebenslangen tschechisch-deutschen Vermittlungstätigkeit«. In: *Prager Zeitung*, 27. Oktober 2016, Nr. 43, S. 5.

12 Vgl. Kountouroyanis, Konstantin: »Deutsch-jüdische Autoren in tschechischer Übersetzung – Buchvorstellung in der Maisel-Synagoge Prag mit Lesung von Gedichten von Camill Hoffmann, Rudolf Fuchs und Franz und Hans Janowitz«. In: *prag aktuell*, Prag 30.05.2017 (Online: <https://www.prag-aktuell.cz/blog/deutsch-juedische-autoren-tschechischer-uebersetzung-01062017-19765>).

13 Ebd.

Insbesondere in der damaligen ČSSR rief der mittlerweile in Deutschland zum Klassiker avancierte Sammelband zur Prager deutschen und deutsch-böhmischen Schriftstellern heftige Reaktionen hervor. In einem Interview mit Radio Praha, dass der Autor anlässlich des vom tschechischen Außenministerium verliehenen Preises *Gratias agit* im Juni 2017 gab, erinnert sich Serke an einen Telefonanruf des tschechischen Dissidentenschriftstellers Ludvík Vaculík (1926–2015)¹⁴, der ihm seinerzeit mitteilte, dass die *Böhmischen Dörfer* in den tschechischen Medien (und auch von einigen regimetreuen tschechischen Akademikern) übelst demontiert wurden. Jürgen Serke dazu: »Ich sagte, das ist nicht toll. Doch, sagte er, wunderbar. Sie zitieren dich immer sehr lange bei dem Verriss, und wir alle, die das lesen, wissen, dass du da Recht gehabt hast. Ich kann dir nur gratulieren.«¹⁵ Es ging zur Zeit des Kalten Krieges um nicht viel weniger als darum, die Dominanz über die politische Deutungshoheit zur deutschsprachigen Literaturgeschichte und zur deutschen Sprachgeschichte zwischen 1848¹⁶ und 1948¹⁷ zu behalten. Der Präsident der Ersten Tschechoslowakischen Republik – Tomáš Garrigue Masaryk – war es auch, der die Prager Presse, eine deutschsprachige Zeitung, mit dem Ziel gründete, die deutschsprachige Minderheit zu integrieren, die in der Zwischenkriegszeit noch immer einen Anteil innerhalb der tschechoslowakischen Bevölkerung von ca. 22,5 %¹⁸ ausmachte. Das Feuilleton übernahm von 1921 bis 1939 der Prager deutsche Schriftsteller Otto Pick (*1887 in Prag; †1940 im Londoner Exil).

Bereits Jürgen Serkes erster Band zur deutschen Exilliteratur *Die verbrannten Dichter* (Erstauflage 1977) hinterließ bei einem jungen japanischen Germanistikstudenten während seines Studienaufenthaltes an der LMU-München in den Jahren 1976–1979 einen bleibenden Eindruck. Der heute am Saitama Women's College und an der Keio-Universität tätige Hochschuldozent und Geschäftsführer der Japan Society of Translators (JST), Prof. Hiroshi Asano, merkte bei einem Besuch in Prag im August 2017 an: »Schon während des Studiums interessierte ich mich für die Exilliteratur; besonders

14 Vgl. Kountouroyanis, Konstantin: »Das Netz der Zensur«. Zum Tod eines zeitlosen Kritikers – Ein Nachruf auf Ludvík Vaculík«. In: *prag aktuell*, Prag 13. 06. 2015 (Online: <https://www.prag-aktuell.cz/blog/das-netz-der-zensur-13062015-12376>)

15 Markéta Kachlíková: Jürgen Serke: »Kafka, Werfel und Rilke habe ich ausgelassen«, Hörfunkbeitrag auf *Radio Praha*, 04. 07. 2017. Online Text und Audio: <http://www.radio.cz/de/rubrik/mikrofon/juergen-serke-kafka-werfel-und-rilke-habe-ich-ausgelassen>

16 1848/49: Die Deutsche Revolution.

17 1948: Februarputsch, der die Machtübernahme der Kommunistischen Partei der Tschechoslowakei in der ČSR [!] einleitete. Der damalige Außenminister Jan Masaryk, der der Sohn des Präsidenten der Ersten tschechoslowakischen Republik (1918–1938) Tomáš Garrigue Masaryk war, erlitt am 10. März 1948 beim sog. »dritten Prager Fenstersturz« Verletzungen mit Todesfolge. Anschließend begannen die Schauprozesse, darunter auch die sog. Slánský-Prozesse. Vgl. dazu: Kountouroyanis, Konstantin: »Lenka Reinerová – Die Grande Dame der Prager Literatur wäre heute 100 – Ein Gedenkabend für die Journalistin, Schriftstellerin und Mahnerin, der vieles genommen wurde, nie aber ihr Lebensmut«. In: *prag aktuell*, Prag 22. 05. 2016 (Online: <https://www.prag-aktuell.cz/blog/lenka-reinerova-die-grande-dame-der-prager-literatur-waere-heute-100-27082016-16932>).

18 Vgl. zu den genauen statistischen Zahlen die Dissertation von: Šrámková, Barbora: *Max Brod und die tschechische Kultur*. Wuppertal 2010.

für Brecht, Thomas Mann und Robert Musil. Daneben aber hatte ich Gelegenheit die Bücher von Jürgen Serke zu lesen, die mich dann in meiner weiteren Forschung stark beeinflussten. Als ich dann ›Die verbrannten Dichter‹ las, musste ich meine bisherigen Erkenntnisse sowohl zur deutschen Exilliteratur, als auch zu den aus Prag, Böhmen und Mähren stammenden deutschsprachigen Autoren sofort revidieren. Dies traf insbesondere auf die Wiederentdeckung der vergessenen Prager deutschen und deutsch-böhmischen Autoren zu.¹⁹ Für Prof. Asano war dies der Beginn einer jahrelangen und intensiven Auseinandersetzung mit den Texten Jürgen Serkes. Er beschloss mit dem damals in Hamburg lebenden Autor Kontakt aufzunehmen und das Buch ins Japanische zu übersetzen. 1999 war es dann soweit. *Die verbrannten Dichter – Lebensgeschichten und Dokumente* erschien bei Alpha-beta Publishing in Tokyo. Darin werden die Lebenswege von Autoren beschrieben wie u. a. Ernst Toller (*1893 in Samotschin; †1939 in New York, N.Y.), Else Lasker-Schüler (*1869 in Elberfeld; †1945 in Jerusalem), Erich Mühsam (*1878 in Berlin; †1934 im KZ Oranienburg) sowie Albert Ehrenstein (*1886 in Ottakring; †1950 in New York). Autoren also, die entweder während der NS-Zeit emigrieren mussten und im Exil verstarben oder die nach 1945 wieder nach Deutschland zurückkehrten, wie der mittlerweile bekannt gewordene Schriftsteller Alfred Döblin (*Berlin Alexanderplatz* 1929 und *Wallenstein* 1920²⁰), der einen Tag nach dem Reichstagsbrand auf Drängen und Bitten seiner Freunde Deutschland verließ.

Damit hatte Prof. Hiroshi Asano dem japanischen Publikum gleich eine ganze Reihe bislang in Japan unbekannter deutschsprachiger Autoren sowie die spezielle politisch-historische Lage, aber auch sozio-kulturelle Kulisse vorgestellt, vor der ihre Lebenswege verliefen. Dabei beschränkte sich Prof. Asano nicht nur auf die möglichst wortgetreue Übersetzung, sondern bereiste selbst mehrfach die »Goldene Stadt an der Moldau« und traf sich mit Jürgen Serke.

Im August 2017 besuchte Hiroshi Asano erneut Prag, um die letzten Recherchen für die Übersetzung eines weiteren Bandes von Jürgen Serke abzuschließen. Es handelt sich um die bereits erwähnten *Böhmischen Dörfer*. Prof. Asanos Interesse galt bei seinem jüngsten Besuch der Kurt Krolop-Forschungsstelle²¹ der Karls-Universität zu

¹⁹ Aus einem Interview mit dem Autor dieses Artikels.

²⁰ Vgl. hierzu Kountouroyanis, Konstantin: »Die Wallenstein-Romane von Alfred Döblin und Jaroslav Durych. Buchvorstellung im Prager Literaturhaus deutschsprachiger Autoren.« In: *prag aktuell*, Prag 28. 04. 2016 (Online: <https://www.prag-aktuell.cz/blog/die-wallenstein-romane-alfred-doeblin-jaroslav-durych-24052016-16616>) sowie Konstantin Kountouroyanis: »Der Wallenstein-Stoff im Wandel der Zeit – Eine neue Studie beleuchtet, wie die historische Figur in den Werken von Alfred Döblin und Jaroslav Durych rezipiert wurde.« In: *Prager Zeitung* Nr. 24, 16. 06. 2016, S. 5. Vgl. außerdem Kasten, Tilman: *Historismuskritik versus Heilsgeschichte – Die Wallenstein-Romane von Alfred Döblin und Jaroslav Durych*. Köln/Weimar 2016.

²¹ Vgl. Kountouroyanis, Konstantin: »Karls-Universität begeht feierliche Eröffnung einer neuen Forschungsstelle in der Deutschen Botschaft Prag – Das Forschungsfeld ›Prager deutsche Literatur‹ wird neu aufgerollt.« In: *prag aktuell*, Prag 04. 05. 2015 (Online: <https://www.prag-aktuell.cz/blog/karls-universitaet-prag-begeht-feierliche-eroeffnung-einer-neuen-forschungsstelle-der-deutschen-04052015-12172>).

Prag. Sie gilt als Nachfolgerin der ersten Forschungsstelle zur Prager deutschen Literatur, die ein Jahr nach dem Prager Frühling – 1969 – zwangsweise geschlossen wurde. Ihren Namen verdankt die Forschungsstelle Prof. Kurt Krolop (1930–2016), der an der Karls-Universität Prag lehrte.²² Weitere Stationen seiner Recherche waren das Prager Literaturhaus deutschsprachiger Autoren, das 2004 in Form eines Stiftungsfonds auf Veranlassung der Prager Schriftstellerin Lenka Reinerová (2016–2008)²³ zusammen mit dem damaligen Botschafter der Tschechischen Republik in Berlin František Černý und dem Vorsitzenden der Franz-Kafka-Gesellschaft Kurt Krolop gegründet wurde. Auf seiner Rückreise machte Prof. Asano auch Station in Wien, um dort den Enkel des einstigen Prager deutschen Schriftstellers und Übersetzers Rudolf Fuchs (1890–1942) zu treffen. Man sieht also, die in Kürze erscheinende Übersetzung der *Böhmischen Dörfer* von Jürgen Serke dürfte der japanischen Germanistik wertvolle Texte und Biografien zahlreicher weiterer deutschsprachiger Autoren zugänglich machen sowie auch spannende Rechercheergebnisse aus Prag und Wien und ein interessantes Nachwort des Übersetzers versprechen.



(a) Deutsche Originalausgabe.



(b) Japanische Übersetzung.

Abb. 2: Jürgen Serke: *Die verbrannten Dichter*.

22 Vgl. Kountouroyanis, Konstantin: »Profil eines Mitteleuropäers – Zum 85. Geburtstag des Germanisten Prof. Dr. Kurt Krolop«, *prag aktuell*, Prag 25. 05. 2015 (Online: <https://www.prag-aktuell.cz/blog/profil-eines-mitteleuropaers-25052015-12292>).

23 Vgl. Kountouroyanis, Konstantin: »Die letzte Prager deutsche Schriftstellerin – Ein Vortrag zum medialen Bild der Lenka Reinerová im Prager Literaturhaus«. In: *prag aktuell*, Prag 01. 05. 2017 (Online: <https://www.prag-aktuell.cz/blog/die-letzte-prager-deutsche-schriftstellerin-03052017-19676>).

Materialien zur aktiven Spracharbeit am Spielfilm »Die Welle«

Anja Scherpinski

1. Einführung

»Ihr seid also der Meinung, dass heute eine Diktatur in Deutschland nicht mehr möglich ist?« Mit dieser Lehrerfrage zu Anfang einer Projektwoche an einem deutschen Gymnasium beginnt ein Sozialexperiment, durch das Lehrer Rainer Wenger (Jürgen Vogel) seine vermeintlich aufgeklärten Schüler die Verführung von Macht erleben lassen will. Aus anfangs spaßhaften Disziplinierungsübungen entsteht eine autokratische Bewegung, die sich »Welle« nennt und im Selbstmord des manipulierten Schülers Tim ihr abruptes Ende findet. Der Film erschien 2008 und basiert auf der Kurzgeschichte »The Third Wave« des US-amerikanischen Highschool-Lehrers Ron Jones, der 1972 ein solch Experiment durchgeführt hatte und seine Erlebnisse schildert. Auch wenn der Film *Die Welle* die Entwicklungen des tatsächlichen Experiments spielfilmtechnisch stark überspitzt darstellt, spricht er ein zeitlos relevantes Thema an, das sich lohnt, auch im Unterricht mit koreanischen Studierenden behandelt zu werden.

Zum Film existieren bereits einige Didaktisierungen, die allerdings kaum für die schrittweise Spracharbeit am Film einsetzbar sind, da sie das Sehen des kompletten Films der Spracharbeit voranstellen und den Film lediglich zusammenfassend im »Blockverfahren« (Burger 1995: 595) abhandeln. Dadurch wird meines Erachtens die Gelegenheit verschenkt, aktive, motivierende Spracharbeit anzuleiten und »Hör-Seh-Verstehen« (vgl. Schwerdtfeger 1989, Biechele 2010: 118) zu trainieren. Daher arbeite ich mit dem Film im »Sandwich-Verfahren« (Burger 1995: 596). Das bedeutet, dass in mehreren Unterrichtseinheiten (6 Unterrichtssitzungen zu je 100 Minuten) einzelne Ausschnitte des Films mittels verschiedener Aktivitäten und Aufgaben bearbeitet werden, um so zum einen sukzessive ein inhaltliches Gesamtverständnis des Films sicherzustellen und zum anderen aktive, produktive Spracharbeit zu realisieren. Bislang habe ich den Film mehrfach im Kurs »Sprache im Film« eingesetzt. In diesem Semester verwende ich ihn im Block »Zusammenfassen und Erklären« im Rahmen eines Proseminars. Das Sprachniveau der Teilnehmer sollte im B1-Bereich liegen. Auch wenn Kursteilnehmer den Film bereits (mit koreanischem Untertitel) gesehen hatten, beeinträchtigt das die Mitarbeit im Unterricht nicht.

Der Film *Die Welle* eignet er sich aus mehreren Gründen ausgezeichnet zur mehrstündigen Arbeit im Unterricht:

1. *Thema:* Der Film trifft mit seiner authentischen Darstellung des aktuellen deutschen Schulalltags am Gymnasium und der Schüler und Schülerinnen sowie der Figur des coolen Gymnasiallehrers, dem actiongeladenen Handlungsverlauf und der mitreißenden Hintergrundmusik genau den Geschmack der koreanischen Studierenden. Somit kann schon im Vorab ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Interesse für den »Lehrstoff« sichergestellt werden, der im besten Fall für die weitere Spracharbeit am Film motiviert.
2. *Didaktisierung:* Der chronologische Handlungsverlauf der Projektwoche von Montag bis Samstag sowie die kontinuierliche Zuspitzung des Konflikts erleichtern die Einteilung des Filmes in Sinnabschnitte sowie die Auswahl geeigneter Szenen zur Bearbeitung im Unterricht. Dass einige Teile des Films übersprungen werden, beeinträchtigt das inhaltliche Globalverständnis nicht.
3. *Sprachliches Verständnis:* Die einzelnen Filmausschnitte können auch mit geringem Sprachwissen inhaltlich gut verstanden werden, da viele Szenen ohne Dialoge auskommen bzw. in sprachlastigen Szenen die Bewegtbilder den Rezipienten den globalen Handlungsverlauf visuell erfassen lassen und hier auf detailliertes Hörverstehen verzichtet werden kann.
4. *Eignung für Sprech- und Schreibaufgaben:* Indem im Unterricht nur mit einzelnen Filmausschnitten gearbeitet wird, kann die Spannung für das Weitersehen aufrechterhalten werden. Diese Spannung lässt sich für erläuternde und antizipierende inhaltliche Arbeit am Film nutzbar machen. So können in mündlichen oder schriftlichen Aktivitäten Handlungsverläufe nochmals zusammengefasst oder weitergesponnen werden. Die Figurendarstellung im Film kann hervorragend für Charakteranalysen sowie als Basis für kreative Schreibaufgaben genutzt werden, um z. B. aus Sicht einer Figur Texte zu erstellen.

In meinen Arbeitsmaterialien habe ich Teile bereits vorliegender Didaktisierungen bei Bedarf modifiziert und in mein Skript eingebaut. Den Großteil jedoch habe ich selbst aus dem Film transkribiert und daraus Lückentexte und entsprechende Sprech- bzw. Schreibaufgaben etc. erstellt. Im Folgenden möchte ich diese Arbeitsmaterialien vorstellen und für die Benutzung im Unterricht bereitstellen.

Didaktisierungen und weitere Materialien zum Film

https://www.goethe.de/resources/files/pdf72/Die_Welle.pdf

<https://www.hueber.de/media/36/zl-C1-filmdidakt-die-welle-gansel.pdf>

»The Third Wave« von Ron Jones (1972) auf Englisch unter: <http://web.archive.org/web/20080211081934/http://www.vaniercollege.qc.ca/Auxiliary/Psychology/Frank/Thirdwave.html>

»Nazis für fünf Tage« Spiegel Online-Artikel über das Unterrichtsexperiment von Ron Jones im Jahre 1976 auf Deutsch unter: http://einestages.spiegel.de/static/topicalbumbackground/1577/nazis_fuer_fuenf_tage.html

Kurzfilm zum tatsächlichen Experiment von Ron Jones von EBS Culture unter: <https://www.youtube.com/watch?v=tG56d9q7bkY&list=PLpuzWnAKjQgBynWRX2yaEvMLrVIhdC5Gr>

Fachliteratur

- Biechele, B. (2010): Eintrag zu »Hör-Seh-Verstehen«. In: Barkowski H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, S. 118.
- Burger, G. (1995): »Fiktionale Filme im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht«. In: *Die Neueren Sprachen* 95/6, S. 592–608.
- Schwerdtfeger, I. (1989): *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.

Wer sind die Personen? | Wie sehen sie aus? | Wo sind sie? | Was machen sie? | ...

② Lesen Sie die Aussagen. Was meinen Sie: Sagt das ein Schüler/eine Schülerin oder ein Lehrer/eine Lehrerin?

Stoppt die Welle!

Inhaltsangabe

① Lesen Sie die Inhaltsangabe und beantworten Sie die Fragen.



Der Stoff des Films basiert auf der Kurzgeschichte des Lehrers Ron Jones von 1972, in der er die Ergebnisse seines Unterrichtsexperiments schildert. 1981 erschienen dazu ein Kurzfilm und der Roman „The Wave“ (dt.: „Die Welle“) des US-amerikanischen Schriftstellers Todd Strasser (unter dem Pseudonym Morton Rhue). Im Jahre 2008 erschien die deutsche Verfilmung „Die Welle“ und lockte seitdem zweieinhalb Millionen Besucher in die Kinos. Dieser Roman sowie der Film sind seitdem häufiger Diskussionsthema an österreichischen und deutschen Schulen.

Im Mittelpunkt der Handlung stehen der Gymnasiallehrer Rainer Wenger und eine Gruppe von Schülern. Während einer Projektwoche zum Thema „Staatsformen“ bekommt dieser gegen seinen Willen statt des Themas „Anarchie“ das Thema „Autokratie“ zugeteilt. Seine Schüler finden das Thema Autokratie und Nationalsozialismus langweilig und meinen, es bestehe im heutigen aufgeklärten Deutschland keine Gefahr einer Diktatur mehr. Der Lehrer startet ein Experiment, um seinen Schülern zu demonstrieren, wie einfach es auch heute noch ist, die Massen zu manipulieren und eine Diktatur zu errichten.

Er ändert die Sitzordnung im Klassenzimmer und führt militärische Umgangsformen ein. Erstaunlicherweise gefällt vielen Schülern diese neue Unterrichtsweise. Auch Wengers Enthusiasmus für das Projekt wächst rasant und überträgt sich zunehmend auf die Schüler. Er beschließt, eine autokratische Bewegung zu gründen. In ihrer Begeisterung bitten einzelne Schüler den Lehrer, der Gruppe einen Namen zu geben. Die Abstimmung ergibt den Namen „Welle“. Daraufhin entstehen neue Ideen, die „Welle“ zu verbreiten und sich in die Bewegung einzubringen.

„Macht durch Disziplin“, „Macht durch Gemeinschaft“ und „Macht durch Handeln“ sind die Grundprinzipien der „Welle“. Schüler mit guten Noten werden in einer neuen Sitzordnung neben Schüler mit schlechten Noten gesetzt. Das bricht alte Cliques auf und fördert den Gemeinschaftsgeist. Gemeinsam ist man stark. Andersdenkende werden ausgegrenzt. Die Schüler identifizieren sich mehr und mehr mit der Bewegung, da die meisten nur die Vorteile der Bewegung wahrnehmen und die Nachteile ignorieren.

Doch das Experiment verselbstständigt sich zunehmend und Wenger kann die Dynamik der „Welle“ nicht mehr beurteilen. Warnungen seiner Ehefrau, Anke Wenger, Lehrerin an derselben Schule, werden von ihm ignoriert. Vor allem erkennt Wenger nicht, dass er an der Rolle des Führers Gefallen gewonnen und sich verändert hat. Als es jedoch zu Bedrohungen und auch Gewalttaten gegen Schüler und Schülerinnen kommt, die sich der Welle widersetzen, erkennt er die Realität.



② Beantworten Sie die Fragen zum Text.

► Wie ist der deutsche Film „Die Welle“ entstanden?

.....

.....

.....

► Wer steht im Mittelpunkt der Geschichte?

.....

.....

.....

► Zu welchem Thema soll der Lehrer in der Projektwoche unterrichten?

.....

.....

.....

► Welches Thema möchte er eigentlich unterrichten?

.....

.....

.....

► Was meinen die Schüler zum Thema „Nationalsozialismus“ und „Diktatur“?

.....

.....

.....

► Was möchte der Lehrer seinen Schülern durch das Experiment verdeutlichen?

.....

.....

.....

► Welche Bewegung entsteht aus diesem Experiment?

.....

.....

.....

► Was sind die Grundprinzipien dieser Bewegung?

.....

.....

.....

► Welche Vor- und Nachteile hat das Experiment?
Welche Probleme entstehen vielleicht?
Vermuten Sie.

.....

.....

.....

③ Wortschatzarbeit

Ergänzen Sie die passenden Präpositionen.

nach	an	mit	gegen	von	für	auf	zu	über	in
------	----	-----	-------	-----	-----	-----	----	------	----

Der Film basiert _____ der Kurzgeschichte des Lehrers Ron Jones. Der Lehrer bekommt _____ der Projektwoche _____ seinen Willen das Thema „Autokratie“ zugeteilt. Der Enthusiasmus der Schüler und des Lehrers _____ das Projekt wächst rasant. Die Schüler identifizieren sich _____ der „Welle“. Auch der Lehrer findet Gefallen _____ der Rolle des Führers. Als es jedoch _____ Gewalttaten gegen Schüler kommt, erkennt auch der Lehrer die Realität.

Finden Sie passende Nomen und passende Verben. Ergänzen Sie die Tabelle und übersetzen Sie die Wörter in Ihre Muttersprache.

Verb	Nomen	Übersetzung
warnen	-e Warnung	
bedrohen		
	-e Identifikation	
experimentieren		
	-s Wachstum	
gründen		
	-e Handlung	
abstimmen		
	-e Bewegung	
anders denken		
	-r Unterricht	
manipulieren		

Wie heißen die Wörter?

NZIPGRUNDPRI	-s	TATDIKUR	-e
JEKTCHEPROWO	-e	FORMGANGUMS	-e
TELPMITUNKT	-r	HUSMUSENTIAS	-r
TTAWALTGE	-e	FORSTAMATS	-e
GESKURZCHTECHI	-e	ENDEDENKANDERS	-r

Beginn der Projektwoche

① Was meinen Sie: Welche Unterschiede gibt es zwischen dem Schulalltag an deutschen und koreanischen Gymnasien? Sammeln Sie Ideen.

Unterrichtszeit und Freizeit	Einrichtungen und Vereine	Aussehen und Verhalten der Schüler/Lehrer	Arbeitsweise im Unterricht	Beziehung zwischen Schülern und Lehrern	Beziehungen der Schüler untereinander
---------------------------------	------------------------------	---	-------------------------------	---	---

Gymnasium in Deutschland	Gymnasium in Korea

② Sehen Sie die erste Sequenz (00:00-00:10) und machen Sie Notizen.

► Was für ein Typ ist Rainer Wenger?
(Aussehen, Kleidung, Auftreten, Verhältnis
zu Kollegen, ...)

► Welche Schulfächer unterrichtet er vielleicht?

► Welche Beziehung hat er zu seinen Schülern?

► Welche Einrichtungen oder Vereine gibt es an der Schule?

► Was machen die Schüler in ihrer Freizeit?

► Wie ist die Beziehung der Schüler untereinander?

► Welcher der Schüler und Schülerinnen spielt wahrscheinlich eine wichtige Rolle im Film? Erinnern Sie sich an den Namen?

③ Welche Unterschiede gibt es zum Alltag an koreanischen Gymnasien?

Macht durch Disziplin

① Am Gymnasium findet eine Projektwoche statt.
Das Thema der Projektwoche ist „Staatsformen“.
Welche Staatsformen kennen Sie?

② Welche Beschreibung passt zu welcher
Staatsform? Verbinden Sie.



1. Demokratie	a) Das Volk hat keine Macht, sondern nur eine Person oder eine Gruppe von Personen.
2. Monarchie	b) Ein System ohne Staatsmacht, Polizei und sogar Geld.
3. Autokratie	c) Die Macht liegt nur bei einer Person. Häufig wird diese Macht an die nächste Generation weitervererbt.
4. Anarchie	d) Das ist die häufigste Staatsform. Das Volk hat die ganze Macht, bestimmt und „entscheidet“ alles.

③ Vor dem Sehen: Lesen in Partnerarbeit die Diskussion zum Thema „Autokratie“.

Wenger: Ehrlich gesagt wundere ich mich etwas, dass sich so viele für das Thema „Autokratie“ interessieren. Ich hätte an eurer Stelle lieber „Anarchie“ genommen.

Bomber: Beim ollen Wieland?!

Wenger: Also gut: „Autokratie“ – was ist das? Na kommt schon, ihr habt euch das Thema doch ausgesucht. Irgendetwas müsst ihr euch doch davon versprochen haben.

Kevin: Naja, keinen Stress hoffentlich.

Wenger: Jens, was versteht man unter autokratischen Staatsformen?

Jens: So was wie Monarchie vielleicht?

Lisa: Eine Diktatur vielleicht?

Karo: Ich glaube Autokratie ist, wenn ein einzelner oder eine Gruppe über die Masse herrscht.

Wenger: „Autokratie“ leitet sich aus dem Griechischen ab und bedeutet „Selbst-Herrschaft“, also „auto“ von „selbst“ und „kratia“ von „herrschen“ und „Macht“. In einer Autokratie haben einzelne oder eine Gruppe so viel Macht, dass sie die Gesetze ändern können, so wie sie wollen. Habt ihr Beispiele für solche Systeme?

Sinan: Drittes Reich ...

Bomber: Ach nee, nicht schon wieder ... Ich will diese Scheiße nicht schon wieder durchkauen...

Mona: Mann, das ist aber ein wichtiges Thema!

Bomber: Nazi-Deutschland war scheiße. Langsam habe ich es auch kapiert.

Kevin: Genau! Scheiß-Nazis!

Jens: Heute passiert so etwas hier eh' nicht mehr!

Mona: Ach ja, und die Neo-Nazis?

Jens: Wir können uns doch nicht für eine Sache schuldig fühlen, die wir gar nicht getan haben.

Mona: Es geht auch nicht um Schuld. Es geht darum, dass wir mit unserer Geschichte eine bestimmte Verantwortung haben.

Sinan: Also ich bin Türke!

Jens: Ja, Verantwortung ist klar. Das weiß doch jeder. Na ja, vielleicht so ein paar beklopte Ossi nicht. Na, du weißt schon, was ich meine: Glatzen und so ...

Wenger: Ihr seid also der Meinung, dass eine Diktatur in Deutschland nicht mehr möglich wäre?

Jens: Auf keinen Fall! Dazu sind wir viel zu aufgeklärt.

Jugendsprache:
olle = alt, unbeliebt
bekloppt = dumm

durchkauen = wiederholen, über ein
Thema wieder und wieder diskutieren

kapieren = verstehen
eh' = sowieso
ach nee = ach nein

-r *Ossi* = Ostdeutsche
-e *Glatze* = umgspr. für Neonazi,
Skinhead

④ Sehen Sie den Filmausschnitt (00:10–00:13) und machen Sie Notizen:

Warum haben sich die Schüler wohl für diesen Kurs in der Projektwoche entschieden? Warum interessieren sich die Schüler für das Thema „Autokratie“? Warum nicht?

Interesse für das Thema, weil ...

- sie nicht am Kurs bei dem unbeliebten
Lehrer Wieland teilnehmen wollen
-

kein Interesse für das Thema, weil ...

-

⑤ Wie führt der Lehrer das Prinzip „Macht durch Disziplin“ ein? Sehen Sie den Ausschnitt (00:13 – 00:20) und machen Sie Notizen.

Leitfigur



⑥ Sehen Sie die Szene noch einmal (00:13 – 00:17) und ergänzen Sie die Lücken.

Rainer Wenger

Schüler

► Was ist denn die G_____ für ein autokratisches System? Dennis?

● Eine I_____

► Ja, was noch?

● K_____

● Ü_____

► Ihr denkt mir schon ein bisschen zu weit.

● U_____

► Interessant. Aber was ich meine ist: Was hat jede Diktatur?

● Einen F_____

► Na ja, Führer ist jetzt ein bisschen vorbelastet. Aber jede Diktatur hat eine zentrale Leitfigur. Wer könnte das hier bei uns sein? ... Ok, also stimmen wir ab: Wer ist dafür, dass ich während der Projektwoche eure L_____ bin?

● Heil Rainer!

► Gut. So einen Leitfigur verdient natürlich auch R_____. Deswegen möchte ich, dass ihr mich während der gesamten Zeit mit "_____ " anspricht.

● Ist er jetzt Größenwahnsinnig, oder was?

► Und ab jetzt redet nur noch derjenige, dem ich das W_____ erteile. Und noch etwas: Jeder, der redet, muss dabei a_____ !

● Geht das nicht zu weit?

► Und was ist mit euch?

● Kein Bock!

► Dann musst du gehen! Ich z_____ niemanden. Das gilt für alle. Das ganze hier ist f_____. Entweder du machst mit oder du gehst!

● Los Männer!
Das ist mir zu crank hier!

► Was ist noch wichtig in einer Diktatur?

● D_____, Herr Wenger.

► Richtig, Tim. Macht durch Disziplin.

Diese Person schreibt einen Brief/eine E-Mail an einen Freund oder einen Tagebucheintrag und berichtet über die erste Unterrichtsstunde in der Projektwoche.



• •

- heute haben wir im Gymnasium unsere Projektwoche begonnen. Das Thema meines
Kurses ist „Autokratie“.

[illegible]

Macht durch Gemeinschaft

① Sehen Sie den folgenden Ausschnitt (00:27 – 00:39) und machen Sie Notizen. Was tun die Schüler und der Lehrer für die Welle? Wie setzen sie das Grundprinzip „Macht durch Gemeinschaft“ um?

Sitzordnung



② Lesen Sie die Wörter im Kasten. Besprechen Sie dann gemeinsam die Fragen und schreiben Sie Antworten. Benutzen Sie die Wörter aus dem Kasten.

das Konkurrenzdenken	die Begeisterung	der Gemeinschaftssinn	der Außenseiter
die Ignoranz	die Uniform	die Individualität	der Teamgeist
das Erkennungsmerkmal	der Zweifel	die Identifikation	der Egoismus

► Was bedeutet das Prinzip „Macht durch Gemeinschaft“? Was will Wenger damit beweisen?

.....

.....

► Warum trägt Karo kein weißes Hemd?

.....

.....

► Wie reagieren ihre Mitschüler darauf?

.....

.....

► Wie reagiert der Lehrer Wenger darauf?

.....

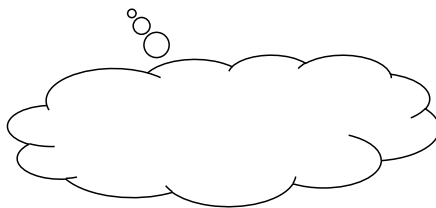
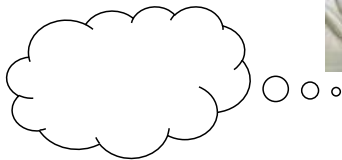
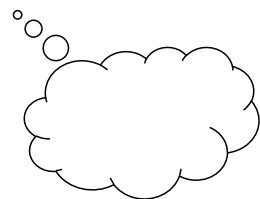
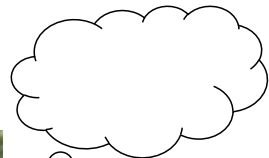
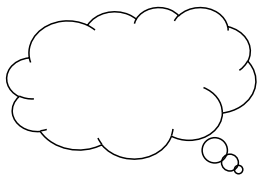
.....

► Wie fühlt sich Karo vielleicht?

.....

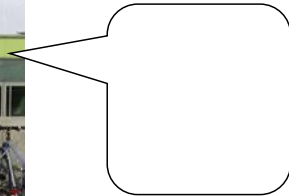
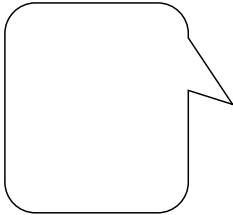
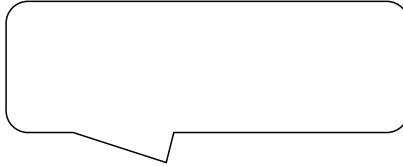
.....

③ Was denkt Karo wohl? Notieren Sie einige Gedanken.

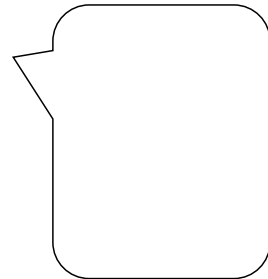
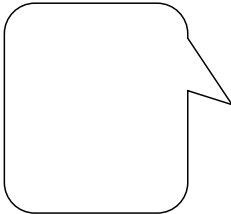
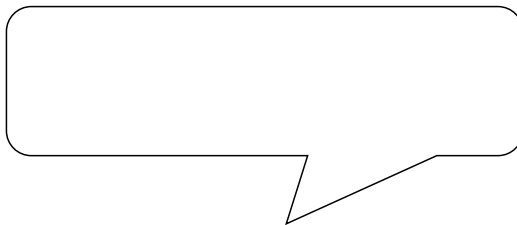


④ Sehen Sie die folgende Szene (00:39 – 00:41) zuerst ohne Ton. Schreiben Sie dann gemeinsam Dialoge zu den beiden Fotos.

a)



b)



⑤ Sehen Sie die Szene nochmals mit Ton und vergleichen Sie Ihre Ideen. Sprechen Sie dann über folgende Fragen:

- ▶ Beschreiben Sie Tim. Was für ein Typ ist er? Wie ist sein Charakter? Welche Rolle spielt er in der Klasse?
- ▶ Beschreiben Sie „Bomber“ / Sinan. Was für ein Typ ist er? Welche Rolle spielt er in der Klasse?
- ▶ Welche Beziehung haben die Personen zueinander?
- ▶ Wie hat sich diese Beziehung verändert? Warum?

Macht durch Handeln



Ab jetzt heißen wir die Welle. Damit kommen wir zur nächsten Stufe: „Macht durch Handeln“. Was nützen all die guten Ideen, wenn man auf dem Hintern sitzen bleibt und nicht danach handelt. Ich möchte, dass ihr eure ganze Kreativität der Welle zur Verfügung stellt – für die gesamte Gemeinschaft!

① Wie setzen die Schüler das Prinzip „Macht durch Handeln“ um? Betrachten Sie zuerst die Fotos. Sehen Sie dann den Ausschnitt (00:43 – 00:54) und finden Sie eine passende Überschrift zu jedem Foto.

①



②



③



④



⑤



⑥



⑦



⑧



② Partnerarbeit: Fassen Sie nochmals den Inhalt der einzelnen Szenen zusammen.

Vorteile und Nachteile der Welle

③ Wortschatzarbeit: Lesen Sie die folgenden. Welche Wörter können eine positive oder negative Bedeutung haben? Markieren Sie diese Wörter mit +/-.

-r Außenseiter	-e Begeisterung	-e Bewegung	-e Disziplin	-e Dynamik	-s Erkennungsmerkmal
-e Anerkennung	-e Feindschaft	-e Freundschaft	-e Gemeinschaft	-e Gewalt	
-s Handeln	-e Identifikation	-e Macht	-r Streit	-e Einheit	-e Veränderung
-e Kraft	-r Widerstand	-r Zusammenhalt	-r Zweifel	-r Druck	

④ Betrachten Sie die Szenefotos. Welche Wörter passen zu welchem Foto? Welche positiven und negativen Effekte hat die „Welle“? Schreiben Sie Erklärungen zu jedem Foto. Benutzen Sie die Wörter aus dem Kasten.



.....

.....

.....



.....

.....

.....



.....

.....

.....



.....

.....

.....



.....

.....

.....

Widerstand gegen die Welle

① Sehen Sie die Szene (00:54 – 00:58). Was sagt Karo zu Wenger? Wovon berichtet sie? Was schlägt sie vor? Wie reagiert Wenger darauf? Schreiben Sie einen Dialog.

Guten Tag Herr Wenger. Kann ich Sie mal kurz sprechen?

...



Klar Karo. ich habe dich im Unterricht vermisst.

...

② Karo spricht mit Marco. Lesen Sie den Dialog und ergänzen Sie die passenden Wörter in der richtigen Form. Sehen Sie dann die Szene (1:00 – 1:02) und vergleichen Sie Ihre Lösung.

❖Augen ❖Aussätzige ❖Druck ❖Familie ❖Gemeinschaft ❖Gruß ❖Hemd ❖Lust ❖Mitglieder ❖Strandparty

Marco: Wir feiern heute eine kleine _____. Kommst du mit?

Karo: Wir? Du meinst Welle- _____?

Marco: Naja, ein paar andere werden auch dabei sein.

Karo: Nein danke. Ohne weißes _____ bin da sowieso nicht erwünscht.

Marco: Das ist doch bescheuert!

Karo: Ja, es ist bescheuert. Und genau deswegen habe ich keine _____ darauf!

Marco: Was hast du eigentlich gegen die Welle?

Karo: Mensch Marco, mach doch mal die _____ auf! Die Welle entwickelt sich zu einer echt komischen Sache.

Marco: Du steigerst dich da in irgendetwas rein!

Karo: Ach ja, dann guck dir das mal an. Merkst du nicht, was hier passiert? Hier werden Schüler unter _____ gesetzt. Leon hat einen kleinen Jungen aus der 6. nicht in die Schule gelassen, weil er einen bekloppten Welle- _____ nicht machen wollte. Ich werde doch auch behandelt wie eine _____, nur weil ich kein weißes Hemd trage.

Marco: Warum ziehst du es nicht einfach an?

Karo: Ganz einfach! Weil ich nicht will!

Marco: Ich will aber. Die Welle bedeutet mir nämlich etwas.

Karo: Und was?

Marco: _____. Du kennst das vielleicht. Du hast eine eigene _____. Aber ich nicht. Kommst du jetzt mit oder nicht?

③ Karo und ihre Freundin Mona haben ein Flugblatt gegen die „Welle“ verfasst. Was könnte auf diesem Flugblatt stehen? Schreiben Sie dann selbst ein Flugblatt (mindestens 10 -15 Sätze).



④ Sie Schüler haben ihre Erfahrungen und Ansichten über die „Welle“ aufgeschrieben. Lesen Sie die Auszüge aus den Schüleraufsätzen. Vermuten Sie: Welcher Schüler oder welche Schülerin könnte das geschrieben haben? Warum denken Sie so?



⑤ Wie haben sich die Schüler und Schülerinnen verändert? Wie haben sie sich vor der „Welle“ verhalten? Wie verhalten sie sich jetzt in der „Welle“-Bewegung? Warum gefällt ihnen Bewegung? Notieren Sie in der Tabelle:

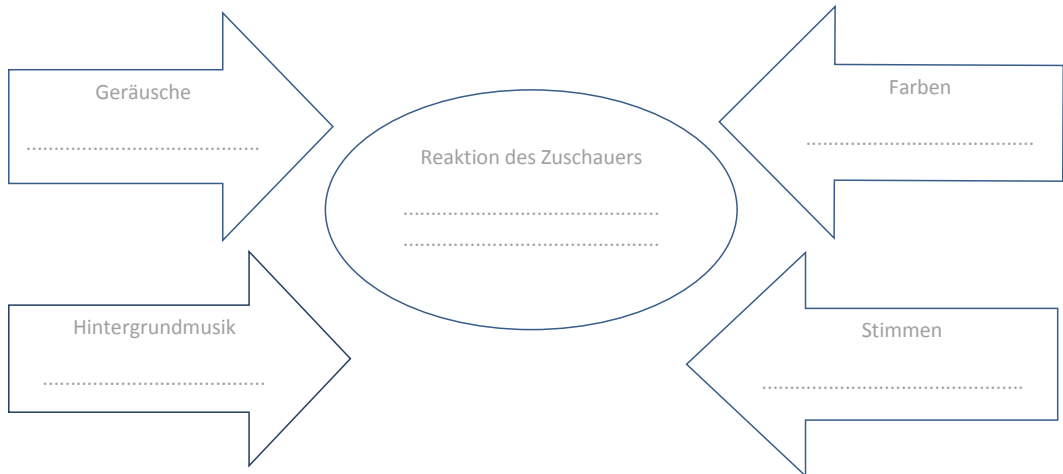
vor der „Welle“	jetzt
- sie hatten Langeweile	- sie haben Spaß

⑥ Sehen Sie den folgenden Ausschnitt (1:11 – 1:24) und machen Sie Notizen zu folgenden Fragen:

Wie wirkt die Atmosphäre in der Schwimmhalle?

Wie wird diese Atmosphäre inszeniert (Hintergrundmusik, Geräusche, Farben, Stimmen, ...)?

Wie soll der Zuschauer reagieren?



⑦ Was passiert in den Szenen? Beschreiben Sie die Handlung.



.....

.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

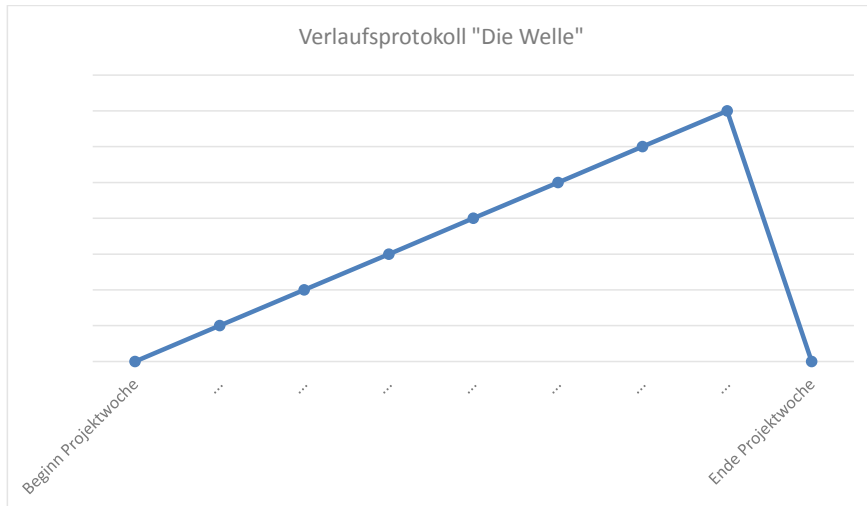
.....

.....

.....

Das Ende

① Handlungsverlauf im Film: Wie entwickelt sich die Dynamik der „Welle“-Bewegung? Welche Handlungen der Schüler und des Lehrers führen zur Eskalation der „Welle“? Beschreiben Sie einzelne Szenen, die Sie wichtig finden.



② Internet-Recherche:

Versuchen Sie, im Internet Informationen über das tatsächliche Unterrichtsexperiment des amerikanischen Lehrer Ron Jones zu finden. Lesen Sie zum Beispiel:

- „The Third Wave“ von Ron Jones (1972) auf Englisch unter:

<http://web.archive.org/web/20080211081934/http://www.vaniercollege.qc.ca/Auxiliary/Psychology/Frank/Thirdwave.html>

- „Nazis für fünf Tage“ Spiegel online-Artikel über das Unterrichtsexperiment von Ron Jones im Jahre 1976 auf Deutsch unter: http://einestages.spiegel.de/static/topicalbumbackground/1577/nazis_fuer_fuenf_tage.html

- <https://m.blog.naver.com>: „환상적인 실험 – 론 존스의 실험“

► Wie hat der Lehrer Ron Jones sein Experiment beendet?

► Wie wird vermutlich der Kinofilm enden? Was meinen Sie?



② Auf der letzten Versammlung der Welle wird Marco als Verräter auf die Bühne gebracht und steht vor allen Welle-Mitgliedern. Rainer Wenger fragt Bomber, was zu tun sei. Lesen Sie den Dialog, sehen Sie die Szene (1:24 – 1:32) und ergänzen Sie die passenden Verben in der passenden grammatischen Form. Sehen sie dann die letzte Szene (1:32 – 1:43).

ausschließen	entschuldigen	enthaupten	erhängen	foltern	erinnern
merken	halten	hochbringen	machen	sagen	passieren
sagen	sein	töten	verletzen	wissen	gehen

Wenger Marco, ich frag dich jetzt hier vor allen: Bist du für uns oder gegen uns?
Was sollen wir mit dem Verräter ? Bomber, sag du! Du hast ihn doch auch hier

Bomber Ja, klar, weil Sie es haben.

Wenger Weil ich es habe?
Und du würdest ihn auch, wenn ich es dir sage?
Wir können ihn ja auch oder ?
Oder vielleicht wir ihn, bis er sich zu unseren Regeln bekennt.
So was macht man nämlich in einer Diktatur.
Habt ihr, was hier gerade ist?
Könnt ihr euch noch, was für eine Frage letzte Woche im Raum stand – ob so etwas wie eine Diktatur bei uns noch möglich ist? Das war genau das: Faschismus!
Wir alle haben uns für etwas Besseres Besser als alle anderen.
Und was noch viel schlimmer ist, wir haben alle, die nicht unserer Meinung waren, aus unserer Gemeinschaft
Wir haben sie
Und ich will nicht, zu was wir noch alles fähig wären.
Ich muss mich bei euch
Wir sind zu weit
Ich bin zu weit

③ Was meint Wenger mit „... zu weit gegangen“?

④ Diskussionsfragen:

- Wie finden Sie das Film-Ende?
- Finden Sie die Experiment-Idee des Lehrers gut? Warum (nicht)?
- Wäre so ein Experiment an koreanischen Schulen möglich? Warum (nicht)?
- Wie hätten Sie selbst reagiert? Welche Rolle hätten Sie wohl in diesem Experiment eingenommen?



Zusammenfassung

① Während der Projektwoche schreibt der Lehrer Rainer Wenger drei Grundsätze an die Tafel. Mehr und mehr machen sich auch die Schüler diese Grundsätze zum Motto ihres Handelns. Welche Handlungen und Aussagen im Film passen zu welchem der drei Grundsätze? Diskutieren Sie.





Nr. Handlungen und Aussagen

	①	②	③
1 Der Lehrer ist die Leitfigur.	✓		
2 Der Lehrer wird mit „Sie“ und „Herr Wenger“ angeredet.			
3 Alle marschieren im gleichen Rhythmus.			
4 Alle stampfen laut mit den Füßen, um die andere Projektklasse zu stören.			
5 Man muss aufstehen, wenn man etwas sagen möchte.			
6 Kevin muss den Unterricht verlassen, weil er nicht mitmachen will.			
7 Die Mitglieder tragen Uniformen (weißes Hemd und Jeans).			
8 Die Mitglieder machen den Welle-Gruß.			
9 Im Unterricht sitzen je ein Schüler mit guten Noten und je ein Schüler mit schlechten Noten zusammen.			
10 Tim verbrennt heimlich seine Marken-Kleidung.			
11 Ein Logo wird entwickelt.			
12 Eine Webseite wird entwickelt.			
13 Die Mitglieder rekrutieren jüngere Schüler.			
14 Tim bekommt Hilfe, als er Probleme mit den Punks hat.			
15 Der Theaterregisseur Dennis kann sich zum ersten Mal bei der Probe durchsetzen.			
16 Die Welle-Mitglieder besetzen die Skater-Halfpipe und verbieten Nicht-Mitgliedern das Skateboarden dort.			
17 In der ganzen Stadt werden Graffitis gesprüht und Aufkleber verteilt.			
18 Karo wird mehr und mehr isoliert.			
19 Schüler, die den Welle-Gruß verweigern, dürfen nicht ins Schulgebäude.			
20 Alle Welle-Mitglieder kommen zum Wettkampf der Wasserballmannschaft von Marco und Sinan.			
21 Welle-Plakate werden zum Wettkampf mitgebracht.			
22 Die „Stoppt die Welle“-Flugblätter werden eingesammelt und vernichtet.			
23 Schüler ohne Welle-Uniform dürfen die Schwimmhalle nicht betreten.			
24 Die Schüler ergreifen den „Verräter“ Marco und bringen ihn auf die Bühne.			
25 Wenger fragt, was mit dem „Verräter“ Marco geschehen soll.			

② Charakteranalyse: Wer ist wer? Wer sagt was?

Lesen Sie die Beschreibungen zu den Personen aus dem Film. Welche Beschreibung passt zu welcher Person?
Lesen Sie dann die Aussagen der Personen. Welche Person hat was im Film gesagt?

Person	Personenbeschreibung	Aussagen der Personen
 WENGER	A XX wird von den Mitschülern als Versager behandelt. Doch durch die Welle erhält er die Chance, ein Teil der Gemeinschaft zu werden. Wenger wird für XX eine persönliche Führerfigur und Vorbild.	1 „Sie haben uns belogen!“
 MARCO	B XX ist beliebt, auch als er mit autoritärem Stil die Welle beginnt. XX ignoriert alle Warnungen und verliert schließlich die Kontrolle über das Experiment.	2 „Herkunft, soziales Umfeld und Religion spielen keine Rolle mehr. Wir gehören alle einer Bewegung an.“
 KARO	C XX widersetzt sich der Welle – zuerst aus Unlust, aber dann, weil XX die Gefahren der Bewegung erkennt. XX wird mehr und mehr aus der Gruppe ausgegrenzt und organisiert einen Widerstand gegen die Welle.	3 „Würdest du ihn auch töten, wenn ich es dir sage?“
 TIM	D XX ist türkischstämmiger Schüler und sportlich engagiert. Anfangs verlässt XX die Welle, wird aber später aktives Mitglied der Bewegung und versucht, weitere Mitglieder zu gewinnen.	4 „Ich werde doch auch behandelt wie eine Aussätzige, nur weil ich kein weißes Hemd trage.“
 LISA	E XX ist reich und rebellisch. Obwohl XX das Projekt anfangs verlassen hat, nutzt XX die Bewegung später für seine eigenen Interessen.	5 „Was hast du eigentlich gegen die Welle?“
 SINAN	F XX findet Disziplin und Gemeinschaft gut. XX riskiert sogar die Beziehung zu seiner Freundin, die sich der Welle widersetzt. Am Ende erkennt XX die Nachteile der Welle noch rechtzeitig und wendet sich von der Bewegung ab.	6 „Ich mach das. Ich werde euer Führer.“
 KEVIN	G XX wird vom schüchternen Außenseiter zum aktiven Mitglied der Welle, weil die Bewegung ihren Status in der Schulkasse hebt. XX ist heimlich in Marco verliebt.	7 „Ich habe keine Beziehungsprobleme, weil ich keine Beziehung habe. Und einen Freund auch nicht, falls du es noch nicht mitbekommen hast. Aber es geht ja immer nur um dich!“

Notieren Sie Ihre Lösung in die Tabelle.

	Wenger	Marco	Karo	Tim	Lisa	Sinan	Kevin
A – G							
1 – 7							

Rezensionen & Filmbesprechungen

Vernunft Reloaded. Nikil Mukerji: »Die 10 Gebote des gesunden Menschenverstands«

Thomas Kuklinski-Rhee

Was kann man machen, um Erfolg zu haben? Kluge Entscheidungen treffen. Was braucht man dafür? Möglichst klares Durchdenken der Situationen und Möglichkeiten. Dazu sind wir Menschen mit einem hoch komplexen Vernunftapparat ausgestattet, dessen Geheimnisse Denker und Wissenschaftler zu ergründen versuchen, seitdem es Denken und Wissen gibt. Der Philosoph und Argumentationstrainer Nikil Mukerji von der LMU München hat die Erkenntnisse darüber übersichtlich zusammengefasst und in die prägnante Form leicht verdaulicher zehn Gebote für den sogenannten gesunden Menschenverstand gebracht. Sie werden entsprechend in zehn Kapiteln vorgestellt und erläutert und gebieten etwa:

1. Das eigene Denken ordnen, d. h. als sauberes Argument mit Annahmen, Hypothese und Abwägung von Pro & Contra formulieren;
2. Diesen Gedankengang auf Lückenlosigkeit überprüfen, nicht zuletzt, um Missverständnisse zu vermeiden;
3. Die herangezogenen Annahmen auf Glaubwürdigkeit überprüfen, v. a. durch Vergleich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen auf den betreffenden Gebieten;
4. Die Frage nach der argumentativen Verantwortung für die Beweislast klären;
5. Möglichst klar und hinreichend präzise formulieren, damit der Gedanke überprüfbar ist;
6. Die Argumentation auf logische Stringenz überprüfen und logische Fallstricke vermeiden;
7. Sprachliche Mehrdeutigkeiten von Wörtern, Formulierungen und Betonungen ausschließen;
8. Die eigene Fragestellung im Auge behalten und sich nicht von irrelevanten Dingen wie sogenannten »roten Heringen«, »Strohmännern« oder der berüchtigten Hitler-Karte ablenken lassen;
9. Nach passenden, denkökonomischen Heuristiken Ausschau halten, dabei jedoch die Gefahren des einseitigen Denkens wie Wunschdenken, den Bestätigungsfehler und den sogenannten »texanischen Scharfschützen« durch Maßnahmen wie die Advocatus-diaboli-Technik vermeiden;
10. Thesen und Standpunkte (nicht nur) von Anderen nach ungerechtfertigten Behauptungen durchforsten, die ihre Wirkung etwa durch Ausüben von psychologischem Druck oder Appell an eine Tradition entfalten.

Diese zehn »Vernunftgrundsätze« (S. XIX) sind weniger als Denkanleitung zu verstehen, mit der sich eine Argumentation schrittweise zusammenbauen lässt. Vielmehr stellen sie »zehn Methoden« (S. XI) dar, mit denen man sein »Denken verbessern und Denkfehler entdecken« (S. 307) kann, also eine Art Checkliste, um die eigene oder eine fremde Argumentation zu überprüfen. Wie eine Vernunftgrammatik, die den Rahmen des erlaubten Denkens feststeckt, genauer: »des *logischen oder schlussfolgernden Denkens*« (S. 1; Hervorhebung im Original). Anders als etwa motorisches, musikalisches, bildliches oder assoziatives Denken lässt sich logisches Denken grundsätzlich schriftlich formulieren, was auch immer wieder als Tipp eingestreut wird. Wie im alttestamentarischen Original sind diese zehn Gebote nicht ohne thematische Überschneidungen, was eine gewisse interne Verlinkung erzeugt, die die numerische Abfolge immer wieder durchbricht. Im Schlussteil werden auf neun Seiten noch einige Tipps vorgestellt, wie man Zeit, Energie und Motivation beim Argumentieren richtig zur Entfaltung bringen und Störfaktoren ausschalten kann.

Durch seine gebundene Struktur ohne Einband (zu einem Taschenbuch-Preis) passt das Buch gut ins Nachschlage-Regal, direkt neben Duden und (Fremd-)Wörterbüchern. So kann man es schnell zurate ziehen, um sich bei der eigenen Arbeit Tipps zu holen oder bei verdächtigen Diskussionsbeiträgen nachzusehen, wie man das bezeichnen und einordnen sollte, was da gerade abläuft. Mukerji erklärt die Grundstruktur der Argumentationslogik, wie man die Fallstricke der Alltagssprache umgeht und wie man mit rhetorischen Tricks und Taktiken umgeht. Beispielsweise zählt er neben Tabuisierungsmanövern wie persönlichen Beleidigungen und Appellen an die politische Korrektheit auch das Aufbauen eines Gruppenzwangs durch »*emotionalen Appell* an das soziale Zugehörigkeitsgefühl«, ein »*Argumentum ad populum*« (S. 267; Hervorhebungen im Original). Dabei wird anstelle der Wahrheit die Popularität der Aussagen zum Gültigkeitskriterium gemacht, was die eigentliche Gefahr des heutzutage viel diskutierten Populismus darstellt.

Leider ist der Text schon etwas älter, als das Veröffentlichungsdatum (2017) erhoffen lässt. Damals wurde um das Für und Wider der sogenannten Homo-Ehe noch öffentlich gestritten, es gab noch keinen Trumpinator, kein Brexit, keine Flüchtlingskrise und keine die Schlagzeilen beherrschende Pseudo-Protestpartei, die Neonazis im Bundestag hoffähig macht. Das Buch stammt aus dem prä-postfaktischen Zeitalter ohne Fake News. Immerhin wird der von Harry G. Frankfurt 2005 zum philosophischen Terminus erhobene »Bullshit« thematisiert (S. 78), und zwar als beispielhaft verwerflicher Bruch des 5. Gebots über Klarheit und Präzision der Formulierung. Nach Frankfurt sind »Bullshitter« die eigentliche Gefahr, da sie Fakten und Fakes wissentlich durcheinanderbringen. Das klingt erschreckend aktuell.

Die aktuelle Debatte, die am häufigsten als Beispiel auftaucht, ist die Diskussion um das Wohl und Wehe der Homöopathie inklusive eines Crashkurses in die statistische Methodenlehre (S. 260), der vor allem lehrt, dass man sich ausführlicher damit

befassen sollte. Aufgrund der vergangenen ein, zwei Jahre wünscht man sich nicht selten, dass andere brennende Debatten anhand der zehn Gebote beispielhaft durch-exerziert werden. Reflexionen darüber finden sich in den Blog-Eintragungen auf der Website zum Buch, dessen URL leider nur am Ende der Einleitung (S. xx1) zu finden ist. Daher sei sie hier genannt:

www.gesunder-menschenverstand.online

Ebenfalls etwas versteckt ist das ausführliche Inhaltsverzeichnis zwischen Einleitung und Haupttext auf den Seiten xxiii–xxvi. Es listet bereits die wichtigsten Stichwörter auf und eignet sich hervorragend als Ausgangspunkt zum Nachschlagen. Die Informationen zu weiterführender Literatur muss man sich aus den Fußnoten zusammensuchen, ein Literaturverzeichnis fehlt leider. Immerhin gibt es ein ausführliches Sachverzeichnis am Ende, das alle erwähnten Personen aufführt, darunter übrigens auch genau einmal Donald Trump – allerdings nicht im Fake-News-Kontext, sondern nur wegen seiner Frisur.

Das Buch bleibt seinen eigenen Geboten treu, der vom Autor selbst gesetzte Anspruch, »dass dieses Buch *einfach zu lesen* ist, *praxisbezogen* und dennoch *wissenschaftlich fundiert*« (S. xx; Hervorhebungen im Original), darf als mehr als erfüllt gelten, da es auch nicht mit Humor und pointierten Formulierungen geizt. Man lernt daraus, dass sauberes Argumentieren eine ernsthafte Angelegenheit ist, die am besten nüchtern bearbeitet werden sollte und bei überkochenden Diskussionen mit hohem Anschreifaktor bereits im Ansatz zum Scheitern verurteilt ist. Es schließt mit der sympathischen Bitte, eventuell auftauchendes Unrecht selbstbewusst einzugestehen. Allein ist zu befürchten, dass diejenigen, an die der Appell am dringendsten gerichtet ist, das Buch ohnehin nie lesen werden. Wer mit dem Erfolg in seinem Leben zufrieden ist oder wem er auch so zufliegt, kann damit vielleicht gut leben. Wer nach mehr strebt, sollte ab und zu in das Büchlein schauen.

Nikil Mukerji: *Die 10 Gebote des gesunden Menschenverstands*. Berlin & Heidelberg: Springer, 2017. – ISBN 978-3-662-50338-6. 329 Seiten, € 16,99.

Korea und Deutschland. Zum Deutschland-Bild in »My Way« und »Ode to My Father«

Simon Wagenschütz

1. Einführung

Das damalige Königreich Joseon und das damalige Deutsche Reich haben am 26. November 1883 einen Vertrag unterzeichnet, mit dem die offiziellen Beziehungen der beiden Länder ihren Anfang nahmen. Doch entwickelten sich die Beziehungen seinerzeit nie so intensiv wie bspw. die zum damaligen Japan oder auch die zum damaligen Thailand (Siam), obwohl einige Deutsche wie z. B. Paul Georg von Möllendorff oder Franz Eckert für den koreanischen Staat tätig wurden und es sogar im Bereich der damaligen Populärkultur in Deutschland Sammelbilder mit koreanischen Motiven¹ gab.

Wenn überhaupt, war Korea bis weit ins 20. Jahrhundert in Deutschland immer nur dann ein Thema, wenn es einen aktuellen Anlass gab wie z. B. im Falle des Korea-Krieges (1950–1953). Selbst als Bergleute und Krankenschwestern in den 1960er Jahren in die Bundesrepublik Deutschland kamen, war das kein großes Thema.² Bringt man das Thema »Gastarbeiter« heute in Deutschland zur Sprache, denken die allermeisten an Türken oder Italiener, nur die wenigsten denken dabei an Koreaner, was vielleicht auch an der gelungenen Integration der Koreaner liegen mag, die in Deutschland geblieben sind. In Südkorea ist dieses Erbe dagegen durchaus präsent. Man denke zum Beispiel nur an das deutsche Dorf (Dogil Maeul auf Namhaedo). Und das National Museum of Korean Contemporary History in Seoul hat in seiner Dauerausstellung einen Bereich, der sich den koreanischen Gastarbeitern in Deutschland widmet. (Es gab im Jahr 2013 aber auch anlässlich des 50. Jahrestages der Unterzeichnung des Abkommens zwischen Südkorea und der Bundesrepublik Deutschland über die Entsendung koreanischer Arbeitskräfte eine Wanderausstellung zu den koreanischen Gastarbeitern, die in Deutschland und in Korea gezeigt wurde.³)

1 Das National Palace Museum of Korea in Seoul bietet in seinem Museumsshop ein Postkarten-Set mit westlichen Darstellungen der Nationalflagge Koreas an. Darunter finden sich erstaunlich viele Motive aus deutschen Sammelbild-Serien aus der Zeit um die Jahrhundertwende vom 19. auf das 20. Jahrhundert.

2 Meine Mutter besaß, so lange ich mich daran erinnern kann, ein Paar Puppen, die eindeutig nicht deutschen Ursprungs sind, von denen ich mich aber nie gefragt habe, woher sie stammen. Erst als ich 2009 nach Korea gegangen bin, hat sie mir erzählt, dass sie die von einer koreanischen Krankenschwester geschenkt bekam, die in dem Krankenhaus arbeitete, in dem sie als Ärztin tätig war. So müssen die Puppen inzwischen schon über 40 Jahre alt sein.

3 Siehe dazu den Artikel »Kleine Sehnsucht Korea« auf der Internetseite der Deutschen Welle: www.dw.com/de/kleine-sehnsucht-korea/a-16728904.

Erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts/Anfang des 21. Jahrhunderts wurde Korea immer mehr und mehr ein Begriff für Deutsche, was seine Gründe vor allem im Sport (in Stichworten: der Fußballer Bum Kun Cha, die Olympischen Spiele in Seoul 1988, die Fußball-Weltmeisterschaft 2002), Waren aus Korea (Unterhaltungselektronik, Autos) und Politik (die weiterhin bestehende Teilung des Landes in zwei Staaten nach 1989/90 und die Atom- und Raketentests Nordkoreas) hat. Doch kennt man Korea inzwischen in Deutschland nicht nur durch seine Fußballer, KIAs und die innerkoreanischen Spannungen, sondern auch durch Hallyu. Die koreanische Welle hat auch Deutschland erfasst, wie man an Psys Hit »Gangnam Style« sehen kann, der in Deutschland ein Nummer-Eins-Hit war.⁴ Aber auch koreanische Filme sind in Deutschland angekommen und vor allem auf Film-Festivals präsent. Der Beginn der »Hallyu«-Welle des koreanischen Films in Deutschland kann man wohl mit dem Erscheinen von *Old Boy*⁵ festlegen, obwohl mit *The Coachman* der erste koreanische Film schon 1961 auf der Berlinale gezeigt wurde und dort einen Preis gewann, wie man der Dauerausstellung im Korean Film Museum in Seoul entnehmen kann.⁶

Sieht man einmal davon ab, dass von einigen Seiten das Wirtschaftswunder Südkoreas mit dem der Bundesrepublik Deutschland verglichen wird⁷ und Deutschland von einigen Kreisen in Südkorea als Beispiel für die Überwindung der Teilung auf der koreanischen Halbinsel betrachtet wird, ist Deutschland in Südkorea vor allem für Bier, Autos, Haribo und Fußball bekannt.

Deutschland ist jedoch mittlerweile auch im koreanischen Film angekommen. So ist Deutschland in einigen Filmen Ort der Handlung und/oder deutsche Charaktere tauchen in Filmen auf. Und da sind nicht nur die Dokumentationen der besonders in Deutschland bekannten Dokumentarfilmerin Cho Sung-Hyun oder die koreanisch-deutsche Serie *Der Yalu fließt*, welche auf dem gleichnamigen autobiographischen Roman von Mirrok Li beruht, zu nennen. Deutschland und/oder Deutsche und/oder Deutsches sieht man inzwischen auch in koreanischen Blockbustern.⁸ Von diesen

4 Noch auf der Cranger Kirmes im Jahr 2015 konnte man Puppen in der Gestalt von Psy gewinnen. Auf der Leipziger Buchmesse im Jahr 2014 gab es in der Halle, die Mangas gewidmet war, einen Stand, den eine koreanische Flagge schmückte und der Merchandise verschiedener K-Pop-Bands verkaufte.

5 Hier wie auch bei anderen südkoreanischen Filmen verwende ich den englischen Filmtitel, da südkoreanische Filme in vielen Fällen nur unter diesen englischen Titeln in Deutschland vertrieben werden.

6 Siehe dazu auch die entsprechenden Informationen auf den Internetseiten der Berlinale: https://www.berlinale.de/de/archiv/jahresarchive/1961/03_preistr_ger_1961/03_Preistraeger_1961.html.

7 In vielen Darstellungen zur Industrialisierung Südkoreas ist es der Präsident Park Chung-Hee, der als Vater des »Wunders vom Han-Fluss« gesehen wird. Ihm wird zugeschrieben, dass sich Südkorea auf den Weg der Industrialisierung machte. In nicht wenigen Untersuchungen zur Wirtschaftspolitik Park Chung-Hees wird jedoch darauf hingewiesen, dass Japan das Vorbild Park Chung-Hees war und nicht die Bundesrepublik Deutschland der Wirtschaftswunder-Zeit. Man vergleiche dazu bspw., was Kim Byung-Kook in seiner Einführung zu einem Sammelband über Park Chung-Hee schreibt: »[H]e [...] began building a developmental state after the model of Meiji Japan.« (Kim/Vogel, S. 19.)

8 Als Beispiel aus diesem Jahr kann hier der Film *A Taxi Driver* angeführt werden, der am 2. August 2017 in die koreanischen Kinos kam und zur Zeit der Abfassung dieser Zeilen (d. h.: Ende August 2017) schon von über 11 Millionen Zuschauern gesehen wurde. Der Film erzählt in fiktionalisierter Form vom Einsatz des deutschen Journalisten Jürgen Hinzpeter während des Gwangju-Massakers von 1980 und von dem

sollen zwei, *My Way*⁹ von 2011 und *Ode to My Father* von 2014 im Folgenden analysiert werden.

Diese beiden Filme bieten sich deshalb an, weil beide Filme jeweils wichtige Phasen in der Geschichte beider Länder behandeln – im Falle von *My Way* den Zweite Weltkrieg und dessen Vorgeschichte, im Falle von *Ode to My Father* die Zeit zwischen 1950 und 1983. Die beiden Filme eignen sich aber auch deshalb, weil beide als Großproduktionen in Korea (und im Falle von *Ode to My Father* als äußerst erfolgreiche dazu) mit bekannten Stars eher einen Einfluss auf das Deutschlandbild der Koreaner (auf ihr Kollektiv-Gedächtnis) ausüben können als die Filme Cho Sung-Hyuns oder die auf dem Roman *Der Yalu fließt* basierende Fernsehserie – von wissenschaftlichen Werken an dieser Stelle ganz zu schweigen.

2. Analyse der Filme »My Way« und »Ode to My Father«

2.1 »My Way«

Allgemeines zum Film und zum Vorgehen

Der Film *My Way* ist eine südkoreanische Produktion aus dem Jahr 2011, der auch auf der 62. Berlinale in der Sektion Panorama gezeigt wurde. Kang Je-Gye hat Regie geführt. In den Hauptrollen sind Jang Dong-Gun als Kim Jun-Shik und Odagari Joe als Hasegawa Tatsuo zu sehen. Der Film erzählt die Geschichte des Koreaners Kim Jun-Shiks, der zunächst für die japanische Armee in den Schlachten von Nomonhan 1939 gegen die Rote Armee kämpft. Er wird dabei von der Roten Armee gefangen genommen und kommt in ein Kriegsgefangenenlager, wird aber nach dem Überfall der deutschen Armee auf die Sowjetunion 1941 in den Kriegsdienst für die Rote Armee gezwungen. Nach einem Gefecht mit einer deutschen Einheit schlägt er sich zu den deutschen Linien durch, wo er von der deutschen Armee gefangen genommen wird. Am Ende des Filmes erlebt er als Soldat der deutschen Armee die Invasion der Alliierten in der Normandie 1944.

Die Geschichte Kim Jun-Shiks beruht auf realen Begebenheiten. Der Koreaner Yang Kyoung-Jong war Soldat in der japanischen, in der sowjetischen und in der deutschen Armee. Der Film liefert jedoch nicht allein eine fikionalisierte Form von Yangs Odyssee.¹⁰ Der Film erzählt zugleich die Geschichte der Rivalität und Freundschaft zwischen besagtem Kim Jun-Shik und dem Japaner Hasegawa Tatsuo, von

Koreaner, der ihn nach Gwangju rein- und wieder rausgebracht hat. Die Figur des deutschen Journalisten wird auch von einem deutschen Schauspieler verkörpert, und zwar von Thomas Kretschmann. Es böte sich an, diesen Film in einer Reihe mit anderen koreanischen Filmen, die das Gwangju-Massaker zum Thema haben wie z. B. *The Old Garden* und *May 18*, in einer eigenen Studie zu analysieren.

⁹ In Deutschland auch unter *Prisoners of War* bekannt.

¹⁰ Wüsste man nicht, dass der Film auf wahren Begebenheiten beruht, könnte man ihn für eine tragische Film-Version des Romans *Der brave Soldat Schwejk* von Jaroslav Hašek halten. Zur ersten Orientierung zum Leben von Young Kyoung-Jong siehe: https://en.wikipedia.org/wiki/Yang_Kyoungjong.

ihren Anfängen im Seoul des Jahres 1928 bis zu ihrem Ende 1944/48. Die Rivalität und Freundschaft zwischen dem Koreaner Kim Jun-Shik und dem Japaner Hasegawa Tatsuo als roter Faden ist wohl auf die Intention der Produktionsfirma zurückzuführen, mit diesem Film die Aussöhnung zwischen Korea und Japan zu fördern. *My Way* ist in dieser Hinsicht nicht der erste Film von CJ Entertainment, der dieses Ziel verfolgt hat. Als ein weiteres Beispiel kann man den Film *Virgin Snow* aus dem Jahr 2007 anführen. Sowohl *Virgin Snow* als auch *My Way* waren jedoch bei den Zuschauern wenig erfolgreich.

Im Folgenden soll nun zunächst der Inhalt des Filmes *My Way* genauer dargestellt werden. Auf dieser Basis wird dann die Analyse der Darstellung der verschiedenen Nationen im Film unternommen. Es geht in der vorliegenden Untersuchung zwar in erster Linie um das Deutschland-Bild, doch erlaubt der Kontrast mit der Darstellung der anderen Nationen ein tieferes Verständnis. So wird zunächst das Bild der Japaner, das der Chinesen und das der Russen im Film untersucht, bevor das Bild der Deutschen genauer unter die Lupe genommen wird.

Zum Inhalt von »My Way«

Am Beginn des Filmes *My Way* sieht man einen Marathon-Läufer mit koreanischem Namen bei den Olympischen Spielen 1948. Dies ist der Rahmen der Geschichte, die der Film erzählt. Ohne den Läufer von vorne zu zeigen, springt der Film in das Seoul des Jahres 1928. Der Japaner Hasegawa Tatsuo kommt mit seinen Eltern nach Korea, wo er bei seinem Großvater den koreanischen Jungen Kim Jun-Shik kennenlernt, dessen Vater für Tatsuos Großvater arbeitet. Hier beginnt auch die Rivalität der beiden. Beide sind gute Läufer und beginnen ein Wettrennen gegeneinander. In einer Collage sieht man nun, wie beide über die Jahre in Wettrennen gegeneinander antreten. Mal gewinnt der eine, mal gewinnt der andere. Die Rivalität der beiden kommt zu einem Ende, als bei einem Empfang nach einem Sieg von Tatsuo ein Sprengstoff-Attentat verübt wird, bei dem sein Großvater sich opfert, damit niemand anderes zu Schaden kommt. Für das Attentat wird zunächst der Vater Jun-Shiks mitverantwortlich gemacht. Jun-Shik und seine Schwester müssen das Anwesen von Tatsuos Großvater verlassen, wobei Tatsuo sie mit einem Schwert bedroht und ihnen verbietet, jemals wieder zurückzukommen. Es ist von nun an nicht mehr nur eine einfache Rivalität zu Jun-Shik, die Tatsuo antreibt, sondern Wut und Hass auf die Koreaner.

Jun-Shik hört mit dem Laufen auf, da sein Vater nach erlittener Folter mit bleibenden Schäden aus dem Polizeigewahrsam entlassen wird, so dass er nun der einzige Ernährer der Familie ist. Er wird zum Riksha-Fahrer. Als ein solcher fährt er 1938 den Goldmedaillen-Gewinner im Marathon der Olympischen Spiele von 1936, Sohn

Kee-Chung¹¹, zu einer Presse-Konferenz, auf der Japan seine Pläne für die nächsten Olympischen Spiele vorstellt. Ziel ist, dass Koreaner in Zukunft keine Medailen mehr gewinnen sollen. Der Sohn Kee-Chung des Films mischt jedoch die Presse-Konferenz auf, zu der sich dann auch Jun-Shik gesellt. Es wird entschieden, ein Wettrennen abzuhalten, bei dem der Teilnehmer der Olympischen Spiele 1940 bestimmt wird. Trotz Versuche, ihn während des Rennens auszuschalten, gewinnt Jun-Shik das Rennen. Er wird jedoch von der japanischen Rennleitung disqualifiziert, was zu Tumulten unter den koreanischen Zuschauern führt. Jun-Shik und seine koreanischen Freunde werden festgenommen und zum Dienst in der japanischen Armee verurteilt.¹²

Dieser Dienst führt sie nach China (Mandschuko), wo sie an der Grenze zur Mongolei stationiert werden. Es ist genau die Zeit, als es 1939 zu Kämpfen an dieser Grenze zwischen der japanischen Armee und der Roten Armee kommt.¹³ Doch haben Jun-Shik und seine Freunde nicht nur mit der Roten Armee zu kämpfen, sondern auch mit dem sadistischen japanischen Vorgesetzten Noda. Zudem müssen sie sich einer chinesischen Scharfschützin Shirai erwehren. Es gelingt ihnen aber, diese gefangen zu nehmen.

¹¹ Hier hat man im Film die erste Begegnung mit etwas Deutschem. Der Film macht dies jedoch nicht zum Thema. – Interessant ist, dass der Gewinner des Marathons bei den Olympischen Spielen von 1936 einen antiken griechischen Helm erhalten sollte. Sohn Kee-Chung bekam den Helm aber erst 1986 von der Regierung der Bundesrepublik Deutschland überreicht. Der Helm ist Nationalschatz Koreas. Eine verkleinerte Replik in Form eines Anhängers wurde für einige Zeit im Museumsshop des National Museum of Korean Contemporary History verkauft.

¹² Bei dem Film *My Way* handelt es sich, auch wenn er auf wahren Begebenheiten beruht, um einen Spielfilm und damit um ein fiktionales Werk. Interessant wäre aber schon, zu klären, ob es diese Verurteilung zum Militärdienst zum damaligen Zeitpunkt (1938) wirklich gegeben hat. In dem Buch *Fighting for the Enemy. Koreans in Japan's War, 1937–1945* von Brandon Palmer, das sich mit den Koreanern in der japanischen Armee beschäftigt, findet sich kein Hinweis darauf, dass es solch einen Fall wie im Film gegeben hat. Nach Brandon Palmer gab es damals erhebliche Widerstände, Koreaner in die japanische Armee aufzunehmen, u. a. weil sie über nicht ausreichende Sprachkenntnisse verfügten und weil sie für zu friedfertig gehalten wurden (vgl. Palmer, S. 27–29). 1938 – in dem Jahr also, in dem die Figur Kim Jun-Shik im Film zum Militärdienst verurteilt wird – führte man die Möglichkeit für Koreaner ein, sich freiwillig zur Armee melden zu können. Um die japanische Armee unter Koreanern populär zu machen, wurden dann auch Propaganda-Filme gedreht, die Koreaner als Soldaten der japanischen Armee zeigten (vgl. ebd., S. 61f.) Die allermeisten der freiwilligen Bewerber wurden jedoch, so Brandon Palmer, von den zuständigen japanischen Stellen abgelehnt (vgl. ebd., S. 71). Erst 1943 kam die allgemeine Wehrpflicht für Koreaner (vgl. ebd., S. 111). Brandon Palmer zufolge wurden auch nicht extra Einheiten nur aus Koreanern gebildet (vgl. ebd., S. 37).

¹³ Zur ersten Orientierung über diese Kämpfe zwischen Japan und der Sowjetunion siehe: https://en.wikipedia.org/wiki/Battles_of_Khalkhin_Gol. Eine sehr detaillierte Darstellung liefert Alvin D. Coox' *Nonmonhan. Japan Against Russia, 1939*. – Die Kämpfe zwischen der japanischen Armee und der Roten Armee wurden auf sowjetischer Seite literarisch verarbeitet. So schrieb der Journalist und Schriftsteller Konstantin Simonow einen propagandistisch gefärbten Roman über die Kämpfe, der 1966 in der DDR in deutscher Übersetzung unter dem Titel *Waffengeführten* erschien. Im Mittelpunkt der Handlung stehen Angehörige der Roten Armee. Die Japaner, sofern überhaupt welche in dem Roman vorkommen, werden nicht positiv dargestellt. Es wird ihnen zwar einerseits Mut zugebilligt, andererseits gibt es in dem Roman einen japanischen Leutnant, der Gefangene erschießt (vgl. Simonow, S. 146), und der Oberbefehlshaber der japanischen Truppen lässt seine Soldaten im Stich (vgl. ebd., S. 200f.). Von koreanischen Soldaten auf Seiten der japanischen Armee ist im Roman übrigens nirgends die Rede.

Da der Kommandant ihrer Armeeeinheit, Takakura, während eines Gefechtes mit der Roten Armee den Rückzug angeordnet hat, wird er abgesetzt und durch niemand anderen als Tatsuo ersetzt, der Takakura aber nicht nur absetzt, sondern auch zum rituellen Selbstmord zwingt. Jun-Shik und seine Freunde haben danach nicht nur unter dem sadistischen Vorgesetzten zu leiden, sondern auch unter Tatsuo, der, wo er nur kann, ihnen das Leben schwer macht. Jun-Shik wehrt sich gegen die schlechte Behandlung und landet dafür als Befehlsverweigerer im Gefängnis. Vor dem nächsten Angriff der japanischen Armee soll er zusammen mit der chinesischen Scharfschützin hingerichtet werden. Doch in der Nacht vor dem Angriff werden er und die Chinesin von seinen koreanischen Freunden befreit. Sie desertieren. Auf ihrer Flucht begegnen sie jedoch der heranrückenden Roten Armee. Jun-Shik entschließt sich, das japanische Armeelager vor der heranrückenden Gefahr zu warnen und rennt zurück. Dabei wird er von einem sowjetischen Flugzeug angegriffen, welches jedoch von Shirai abgeschossen wird, wobei sie selbst umkommt. Jun-Shik erreicht das Lager der japanischen Armee kurz vor dem Eintreffen der Roten Armee. Die japanische Armee hat sich schon selbst auf den Marsch begeben. Es kommt zum Kampf japanischer Selbstmordkommandos gegen sowjetische Panzer. Jun-Shik selber verliert schon zu Anfang der Kämpfe das Bewusstsein. Die erste Welle des sowjetischen Angriffs können die Japaner unter großen Verlusten zum Stehen bringen. Doch gegen die zweite Welle haben sie keine Chance. Tatsuo will jedoch nicht aufgeben. Er schießt auf die eigenen Soldaten, die vor der Roten Armee fliehen wollen. Jun-Shik, der inzwischen wieder zu Bewusstsein gekommen ist, versucht ihn zu stoppen und ihn dazu zu bringen, den Rückzug zu befehlen, was Tatsuo aber verweigert. Schließlich werden beide in einer Explosion hochgeschleudert, die das Ende der Schlacht anzeigt.

Zusammen mit anderen Überlebenden der Kämpfe gegen die Rote Armee kommen Jun-Shik und Tatsuo während des Winters 1939/40 in ein Kriegsgefangenenlager bei Omsk.¹⁴ Die Gruppe der Kriegsgefangenen teilt sich in zwei Lager – in das der Koreaner und in das der weiterhin loyal zum Kaiser stehenden Japaner. Der Koreaner Lee Jong-Dae, der der beste Freund von Jun-Shik ist und der die Flucht aus dem japanischen Armeelager organisiert hat, ist auf der Flucht ebenfalls von der Roten Armee gefangen genommen worden und schon etwas länger im Kriegsgefangenenlager. Er hat es dort zum Kapo geschafft und hört auf den Namen »Anton«. Besonders er gerät mit den Japanern immer wieder aneinander. In der Hierarchie des Lagers steht er nun über den Japanern. Das gefällt ihm so gut, dass er sich für die sowjetische Seite entscheidet. Und um seine Stellung auch nicht zu gefährden, verrät er einen seiner koreanischen Freunde an die Sowjets, als dieser Brot stehlen will. Der Freund wird dafür gehängt. Die Stimmung im Lager wird dadurch noch explosiver. Schließlich

¹⁴ Im Roman *Waffengeführten* werden am Ende alle Kriegsgefangenen ausgetauscht, wobei die sowjetische Seite die japanischen Kriegsgefangenen besser behandelt als die japanische Seite die sowjetischen Kriegsgefangenen (vgl. Simonow, S. 324–334).

entladen sich die Spannungen und es kommt zu einer großen Auseinandersetzung unter Kriegsgefangenen, die von den Lagerwachen beendet wird. Zur Strafe sollen die Verursacher erschossen werden – darunter auch Jun-Shik und Tatsuo. Doch genau in dem Moment, als sie erschossen werden sollen, kommt ein Wagen ins Lager. Die Wehrmacht ist gerade in die Sowjetunion einmarschiert. Alle Kriegsgefangenen werden vor die Wahl gestellt: Für die Sowjetunion kämpfen oder erschossen werden. Jong-Dae bittet auch darum, den schon zur Erschießung Aufgestellten diese Wahl zu geben. Jun-Shik und Tatsuo ziehen sich die Uniform der Roten Armee an und werden mit Jong-Dae und den anderen zur Front gefahren, wo sie gegen eine deutsche Stellung geschickt werden, die sie erstürmen sollen.

Jun-Shik, Tatsuo, Jong-Dae und die anderen Soldaten der Roten Armee haben keine Chance gegen die Deutschen, können sich aber nicht zurückziehen, da die Offiziere der Roten Armee auf die eigenen Soldaten, die sich zurückziehen wollen, schießen lassen. Jong-Dae wird bei diesem Beschuss von zwei Seiten gleichzeitig tödlich verletzt. Es gelingt ihm aber noch, Jun-Shik vor dem Tod zu retten. Dieser wird selbst verletzt, ebenso Tatsuo. Nach dem Kampf und dem Abzug der Truppen bleiben Jun-Shik und Tatsuo für tot gehalten auf dem Schlachtfeld zurück. Jun-Shik fasst den Entschluss, sich in einer deutschen Uniform zu den deutschen Linien durchzuschlagen. Tatsuo schließt sich ihm an. Sie schaffen es auch bis in ein verlassenes Dorf. In dem Dorf bringt Jun-Shik den schwer verwundeten Tatsuo in ein Zimmer, um sich dann auf die Suche nach Medikamenten zu machen. Während er nach Medikamenten sucht, marschiert die Wehrmacht in dem Dorf ein. Jun-Shik bittet die deutschen Soldaten um Hilfe, wird aber nicht verstanden und gefangen genommen, während Tatsuo allein zurückbleibt.

An diesem Punkt im Film macht die Geschichte um Jun-Shik und Tatsuo einen Sprung von drei Jahren. Tatsuo findet sich in deutscher Uniform auf einem Lastwagen mit anderen Angehörigen einer Einheit, in der nur Ausländer dienen, auf dem Weg in die Normandie. Er wird dort mit den anderen beim Bau des Atlantik-Walls eingesetzt. Dabei hält er immer wieder nach Jun-Shik Ausschau und denkt darüber nach, zu desertieren. Eines Tages sieht er einen Läufer am Strand. Es ist Jun-Shik. So finden sich die beiden wieder. Sie sind glücklich darüber und planen nun, gemeinsam zu desertieren, um auf einem Schiff nach Hause zu fahren. Doch genau an dem Tag ihrer Flucht kommt es zur Landung der Alliierten in der Normandie (D-Day). Sie versuchen, den Kämpfen zu entkommen, indem sie – wie schon als Kinder – gemeinsam losrennen. Zunächst sieht es auch so aus, als könnte sie den Kämpfen entkommen, doch dann wird Jun-Shik tödlich verletzt. Kurz bevor er stirbt gibt Jun-Shik Tatsuo seine Erkennungsmarke, damit die Alliierten ihn nicht für einen Japaner halten. Tatsuo wird anschließend von alliierten Soldaten eingekreist.

Der Film wechselt an dieser Stelle wieder zu seiner Rahmenhandlung: Marathon-Lauf bei den Olympischen Spielen 1948 in London. Es ist nun für den Zuschauer klar,

dass Tatsuo unter Jun-Shiks Namen für Jun-Shik (und damit für Korea) den Marathon läuft, was nicht nur dadurch deutlich gemacht wird, dass Tatsuo Jun-Shiks Namen auf seinem Hemd trägt, sondern auch daran, dass der leibliche Jun-Shik einen Teil der Strecke läuft. Das verdeutlicht auch noch einmal, dass Jun-Shik und Tatsuo seit Anbeginn ihrer Bekanntschaft nicht nur Rivalen, sondern auch schon immer Freunde gewesen sind, wie auch durch die Überblendung des Marathons ganz zum Schluss des Films durch das allererste Wettrennen zwischen Jun-Shik und Tatsuo als Kinder, bei dem sie sich zulachen.

Zur Darstellung der einzelnen Nationen

Die Darstellung der Japaner

Der Film zeichnet ein differenziertes Bild der Japaner, er folgt nicht einer einfachen Schwarz-Weiß-Logik, wie man sie in einigen koreanischen Filmen finden kann, wo man – vereinfacht gesagt – sofort weiß, wer der Böse ist, wenn man die Figur japanisch sprechen hört. Der Film zeigt zwar ganz klar, wie ungerecht die Japaner Korea während der Kolonialzeit behandelt haben – insbesondere als es darum geht, 1938 Jun-Shik als Sieger zu disqualifizieren und ihn und seine Freunde zum Militärdienst zu verurteilen. Doch handelt es sich hierbei um Ungerechtigkeiten, die weniger von Personen als vielmehr von Institutionen ausgeübt werden. Bei den einzelnen Personen bemüht sich der Film hingegen, sie nicht über einen Kamm des Stereotyps vom bösen Japaner zu scheren.

Dieses differenzierte Bild fängt bei dem Großvater Tatsuos an, der ein höherer Offizier in der japanischen Armee ist. Er ist nicht nur freundlich zu seinem Enkel, sondern auch zu Jun-Shik, wie man bei einer Siegerehrung nach einem Rennen, das Jun-Shik gewonnen hat, sehen kann.

Auch der Vater Tatsuos erfüllt nicht das Klischee des bösen Japaners. Das wird in der Szene deutlich, in der er Tatsuo den Zulassungsbescheid für eine Universität in Berlin vorlegt.¹⁵ Zu diesem Zeitpunkt hat sich Tatsuo längst entschieden, dem Kaiser Japans als Soldat zu dienen. Er hat sich ganz der herrschenden Ideologie verschrieben, während der Vater dem Ethos seines Arztberufes folgend betont, dass man dem Menschen helfen soll.

Auch Takakura, der erste Kommandant der Armeeeinheit, in der Jun-Shik und seine Freunde dienen müssen, erfüllt nicht das klassische Stereotyp eines Japaners in der Armee. In der Schlacht gegen die Rote Armee befiehlt er den Rückzug, bevor seine Soldaten vom zu starken Gegner aufgerieben werden. Das Klischee des fanatisch dem Kaiser ergebenen Soldaten wird hingegen von Tatsuo erfüllt. Man muss aber einschränkend anmerken, dass der Film deutlich macht, dass die Entwicklung

¹⁵ In dieser Szene begegnet der Zuschauer ein weiteres Mal im Film etwas Deutschem. Der Film thematisiert diesen Umstand aber nicht weiter.

Tatsuo zu einem japanischen Mustersoldaten durch das Attentat ausgelöst worden ist, bei dem sein Großvater gestorben ist.¹⁶

Nach der verlorenen Schlacht gegen die Rote Armee macht Tatsuo jedoch eine neue Entwicklung durch. Sie beginnt im Kriegsgefangenenlager. Er hält zwar zunächst stur an seiner Loyalität zum Kaiser und zu Japan fest, wodurch er in Konflikte mit Jun-Shik und den anderen Koreanern, aber auch in Konflikt mit dem Lagerkommandanten gerät. Brechen lässt er sich jedoch nicht. Als es aber darauf ankommt, seine Prinzipien über sein Leben zu stellen, entscheidet er sich für das Leben und zieht die Uniform der Roten Armee an. Das entscheidende Erlebnis, der Wendepunkt in seiner Entwicklung, ist der Versuch der Erstürmung der deutschen Stellung. Er sieht, wie ein Offizier der Roten Armee auf die eigenen Leute schießt und muss an sein Verhalten während der Schlacht gegen die Rote Armee denken. Er erkennt hier endlich, wie falsch er damals gehandelt hat. Von da an denkt er wie Jun-Shik nur noch daran, wie er heil aus der Sache heraus- und wieder nach Hause kommen kann. Dass ihm die Heimat im Sinne von Zuhause wichtig wird, lässt sich schon an einer Szene im Kriegsgefangenenlager sehen, wo er seinem Adjutanten dabei zusieht, wie dieser Figuren für die Familie daheim schnitzt. Der Adjutant wird hier wie andere japanische Figuren zuvor auch schon von seiner menschlichen Seite gezeigt. Er stirbt jedoch während der großen Auseinandersetzung unter den Kriegsgefangenen.

Die einzige japanische Figur, die im Film als wirklich böse/sadistisch gezeichnet wird, ist die von Noda. Er schikaniert die ihm direkt unterstellten koreanischen Soldaten ohne Unterlass. Es passt zum Schauspieler Taro Yamamoto, der die Figur Noda verkörpert, da er auch in anderen Filmen »irre« Charaktere darstellt.¹⁷ Die Figur dient aber nicht nur dazu, den Typus des sadistischen Sergeanten zu verkörpern. Sie dient auch als Folie für das ehrenhafte Verhalten Takakuras. Und als »Narr« spricht sie wahr, als nämlich Tatsuo sich dazu entscheidet, sein Leben über seine Prinzipien zu stellen. Noda konfrontiert ihn und weist auf sein Verhalten damals im Kampf gegen die Rote Armee und sein Verhalten jetzt, wo es gegen die Wehrmacht geht, hin.

Die Darstellung der Chinesen

Auch wenn die japanische Armeeeinheit von Jun-Shik auf chinesischem Gebiet stationiert ist, begegnet man in dem Film nur einer chinesischen Figur: Shirai, der Scharfschützin und Widerstandskämpferin gegen die Japaner.

¹⁶ In seiner Studie *Park Chung Hee and Modern Korea. The Roots of Militarism, 1866–1945* zeichnet Carter J. Eckert nicht nur ein sehr detailliertes Bild des Lebens eines Kadetten japanischer Militärakademien in Japan und Mandschuko, sondern zeigt auch auf, wie und mit welcher Ideologie die zukünftigen Offiziere der japanischen Armee indoktriniert wurden. Die Figur des Tatsuo als Soldat wirkt vor diesem Hintergrund nicht als Überzeichnung, sondern als durchaus realistische Darstellung.

¹⁷ Es handelt sich folglich um ein typisches »type casting«. Als Beispiel eines »irren« Charakters in einem anderen Film wäre Yamamotos Verkörperung der Figur des Zainichis Tawake in dem japanischen Film *Go* aus dem Jahr 2001 zu nennen (siehe dazu auch seinen Eintrag bei Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Tar%C5%8D_Yamamoto).

Aus einem sicheren Versteck heraus, schießt sie auf Jun-Shik und seine koreanischen Freunde. Es gelingt Jun-Shik und seinen Freunden jedoch, sie gefangen zu nehmen. Auf dem Weg ins Armeelager gehen sie ihre Sachen durch. Dabei finden sie ein Tagebuch und ein Foto von ihrer Familie. Das gibt ihr ein Gesicht. Sie wird von japanischen Soldaten verhört und dabei gefoltert. Takakura ordnet jedoch an, die Folter zu beenden. Jun-Shik reicht ihr durch die Gitterstäbe ihres Kerkers das Tagebuch und das Bild. Später wird er, nachdem er sich eines Befehls von Tatsuo widersetzt hat, zu ihr in den Kerker gesperrt. Sie erzählt von sich, so dass man ihre Motivation gegen die Japaner zu kämpfen besser versteht. Später zahlt sie Jun-Shik ihre Dankbarkeit zurück, indem sie ihn vor dem sowjetischen Flugzeug rettet.

Inwieweit ihr Mut und ihre Opferbereitschaft typisch chinesisch sind, lässt sich in Anbetracht dessen, was im Film gezeigt wird, schlecht sagen. Erfährt man im Film schon recht wenig über japanische Kultur und Bräuche an sich, so erfährt man über China streng genommen gar nichts. Zwar stellt die Figur der Shirai eine chinesische Widerstandskämpferin dar, doch ist es weniger das, was sie ausmacht, als vielmehr ihre Funktion im Film. Sie dient zum einen dazu, den Kontrast zwischen Jun-Shik und den japanischen Soldaten und auch den zu seinen Freunden, die sie auf dem Weg ins Armeelager nicht sehr freundlich behandeln, deutlich zu machen. Jun-Shik behandelt sie mit Respekt, nimmt sie mit auf die Flucht aus dem Lager, woraufhin sie bereit ist, sich für ihn zu opfern. Die Figur erfüllt (damit) zum anderen die Funktion des durch die äußeren Umstände verhinderten ›love interest‹.

Die Darstellung der Russen

Wie schon im Falle der Chinesen erfährt man auch über die Menschen der Sowjetunion gar nichts. Man sieht sie zwar mit Heldenmut gegen die japanische Armee kämpfen, und auch im Lager sieht man mehrere, doch die einzig wirklich präsente Figur im Film ist die des Kommandeurs des Kriegsgefangenenlagers. Er ist das, was man umgangssprachlich einen ›harten Hund‹ nennt. Ein sadistisches Monster wie Noda ist er nicht. Das braucht er auch nicht zu sein, denn die äußeren Umstände sind schon schlimm genug.

Der Teil des Films, der die Zeit im sowjetischen Kriegsgefangenenlager behandelt, spielt im Winter. Das stellt einen starken Kontrast zu dem Teil des Filmes dar, der im japanischen Armeelager spielt, welches sich in der chinesischen Steppe zur Sommerzeit befindet. Der russische Winter wird als äußerst brutal dargestellt. Hinzu kommt, dass gezeigt wird, wie tote Gefangene in Öfen verbrannt werden. Die Assoziation zu den Öfen der KZs stellt sich da fast automatisch ein. Der Lagerkommandeur wirkt im Gegensatz dazu nicht so brutal. Er hat aber keine Probleme damit, Gefangene erschießen zu lassen. Er hat auch kein Problem damit, Jun-Shik und Tatsuo einen Streit mit einem Messer ausfechten zu lassen, wobei der Streit dann damit endet, dass Jun-Shik das Messer nicht in den unter ihm liegenden Tatsuo rammt, sondern in den Boden,

was nicht nur zeigt, was für einen guten Charakter Jun-Shik hat, sondern auch ein Hinweis darauf ist, dass er und Tatsuo eigentlich Freunde sind, was aber erst zum Ende des Films wirklich deutlich wird.

Während im Film die Rote Armee Ende der 1930er Jahre erfolgreich gegen die japanische Armee gekämpft hat, so hat sie der Wehrmacht 1941 zunächst nicht viel entgegenzusetzen. Das macht der Film deutlich und zeigt dabei zugleich, mit welcher Methode die Rote Armee versucht hat, einen Rückzug der Soldaten zu verhindern. Im Film nun geht es aber weniger darum, diese Unmenschlichkeit zu zeigen, die es so wirklich in der Realität gab¹⁸, sondern vielmehr darum, sie in Beziehung zum Verhalten von Tatsuo im Kampf gegen die Rote Armee zu setzen. Im Offizier der Roten Armee, der seine eigenen Leute erschießt, erkennt Tatsuo sich wieder. Ihm wird klar, wie dumm und sinnlos sein eigenes Verhalten als Offizier der japanischen Armee war. An dieser Stelle angelangt, transportiert der Film das erste Mal ganz klar eine Antikriegsbotschaft. Da der Film aber hier das Verhalten von Tatsuo mit dem des Offiziers der Roten Armee gleichsetzt, setzt er auch die Kriege gleich. Das führt zu verwirrenden »Frontverläufen«, denn Japan führte gegen China ab 1931/1937 einen Angriffskrieg mit dem Ziel der Eroberung/Beherrschung von China. Das Deutsche Reich führte ab 1941 einen Angriffskrieg gegen die Sowjetunion. Dabei ging es nicht nur um die »Eroberung von Lebensraum im Osten«, sondern auch um die totale Auslöschung der Sowjetunion und ihrer Völker. Das Deutsche Reich führte gegen die Sowjetunion einen Vernichtungskrieg. Eigentlich hätte die Figur der Shirai mehr gemeinsam mit der Roten Armee, gegen die sie sich dann stellt. Andererseits hat sie noch mehr gemeinsam mit Jun-Shik, da Korea und große Teile Chinas zur damaligen Zeit unter Japans Herrschaft standen. Die filmische Gleichsetzung des Verhaltens von Tatsuo mit dem des sowjetischen Offiziers setzt den Kampf der japanischen Armee gegen die Rote Armee 1939 mit dem Kampf der Roten Armee gegen die Wehrmacht ab 1941 gleich und diskreditiert damit den Kampf der Sowjetunion um ihr Überleben. Erklären kann man sich die Gleichsetzung von Japan mit der Sowjetunion vielleicht damit, dass die Filmemacher davon ausgingen, dass das damalige Japan und die damalige Sowjetunion Unrechtsstaaten waren.

Wie vielleicht die Darstellung der japanischen Armee das damalige Japan in einem Mikrokosmos darstellen soll, so kann man die Darstellung des Kriegsgefangenlagers als eine Darstellung der Sowjetunion unter Stalin verstehen, wenn man an Alexander Solschenizyns *Der Archipel Gulag* denkt: die Sowjetunion als ein einziges Lager.

¹⁸ Geoffrey Roberts weist in seinem Werk *Stalin's Wars. From World War to Cold War, 1939–1953* darauf hin, dass es entsprechende Befehle gab – wie z. B. den Befehl 227 (vgl. Roberts, S. 131f.).

Die Darstellung der Deutschen

Während der sowjetische Teil des Films eine gute Dreiviertelstunde und der koreanisch-japanisch-chinesisch-mongolische Teil etwas über eine Stunde in Anspruch nimmt, nimmt der deutsche Teil die geringste Zeit ein. Dabei umfasst er, schaut man sich die im Film erzählte Zeit an, mehr Zeit als der Dienst in der japanischen Armee oder die im Kriegsgefangenenlager und in der Roten Armee jeweils verbrachte Zeit. Der Grund hierfür mag ein erzähltechnischer sein: Im letzten Filmabschnitt geht es darum, wie Jun-Shik und Tatsuo einander wiederfinden. Welche Erfahrungen sie in der Zeit bis dahin getrennt voneinander in der deutschen Armee gemacht haben, spielt keine Rolle.

Während im sowjetischen Teil des Films mit dem Lagerkommandeur zumindest ein Russe wenigstens ansatzweise detaillierter gezeichnet wird, kommen Deutsche im deutschen Teil so gut wie gar nicht vor. Das hat seinen Grund in der Wehrmachts-einheit, der Jun-Shik und Tatsuo zugeordnet sind. Diese Einheit setzte sich aus Angehörigen mehrerer Nationen zusammen, mit denen sie im täglichen Kontakt stehen.

Den einzigen prägenden Eindruck hinterlassen so die Figuren zweier deutscher Offiziere. Der eine davon ist ein Ritterkreuzträger, der in markigen Worten die Einheit auf ihren Kampf gegen den Feind einschwört. Dies könnte man für typisch deutsch halten, doch steht diese Figur damit in einer Reihe anderer Offiziersfiguren aus dem Film. So hat zuvor schon ein Offizier der Roten Armee mit markigen Worten die Soldaten zum Kampf gegen die Deutschen aufgefordert. Und davor hat Tatsuo selbst patriotische, zum Kampf begeisternde Ansprachen gehalten.

Der andere deutsche Offizier zwingt Jun-Shik und Tatsuo, den Kampf gegen die Alliierten aufzunehmen, macht sich aber selber kurz darauf feige aus dem Staub. Vergleicht man sein Verhalten mit dem der japanischen und sowjetischen Offiziere im Film, ist es schon erstaunlich, dass ausgerechnet ein Deutscher als Feigling dargestellt wird: markige Worte, aber nichts dahinter. Takakura hat seine Soldaten nicht im Stich gelassen, sondern einen Rückzug aller Soldaten angeordnet. Tatsuo hat als Kommandierender selbst an vorderster Stelle gekämpft. Für den Offizier der Roten Armee hat es im Kampf gegen die Deutschen keinen Rückzug gegeben. Hier nun aber wird ein Offizier gezeigt, der sich – wie gesagt – feige aus dem Staub macht. Feigheit vor dem Feind: Ob das typisch deutsch ist? Es scheint sich eher um ein weiteres Antikriegsfilm-Motiv zu handeln: Während die einfachen Soldaten ihren Kopf hinhalten müssen und für Volk und Vaterland sterben, denken die oberen Chargen nur an sich.

Erstaunlich ist das Setting der deutschen Episode, bis es zur Landung der Alliierten kommt. Während die Episode, in der Jun-Shik Soldat in der japanischen Armee ist, in der chinesischen Steppe spielt, derweil sich die Episode im sowjetischen Kriegsgefangenenlager im tiefsten russischen Winter ereignet, wirkt das deutsche Armeelager wie ein Ferienlager im Sommer. Besonders idyllisch wird es, als sich Jun-Shik und

Tatsuo endlich wiederfinden. Beide tollen am Strand herum und erleben einen wunderschönen Sonnenuntergang. Zusammen mit anderen Soldaten spielen sie Fußball und haben, so wird es dargestellt, eine schöne Zeit zusammen. Während im Film die koreanischen Soldaten in der japanischen Armee schlecht behandelt werden und das sowjetische Kriegsgefangenenlager regelrecht eine weiße Hölle auf Erden ist, sind – sehr vereinfacht gesagt – in der deutschen Armee alle beste Freunde und keinem geht es schlecht.

Welche Schlussfolgerung kann man aus dieser Darstellung ziehen, wenn man davon ausgeht, dass die japanische Armee im Film ein Bild des damaligen Japans im Kleinen zeichnen soll, so wie das sowjetische Kriegsgefangenenlager es für die Sowjetunion unter Stalin tun soll? Und was soll man von der Ferienlageridylle halten, wenn zuvor eindrucksvoll gezeigt wurde, wie schlimm Krieg ist? Man könnte diese Ferienlager-Darstellung aber dadurch erklären, dass es dabei wieder darum geht, einen Kontrast herzustellen. Denn der Film endet nicht damit, dass sich Jun-Shik und Tatsuo in die Arme schließen. Vielmehr zeigt er anschließend die Landung der Alliierten in der Normandie und damit erneut die Schrecken des Krieges, die dann zum Tode von Jun-Shik führen, wobei er kurz vor seinem Tod noch einmal zeigt, welche Größe er besitzt, indem er daran denkt, wie er den Freund vor einem schlimmen Schicksal bewahren kann. Er beweist mit dieser letzten Tat aber auch zum wiederholten Male, dass er nicht einfach Opfer ist, sondern jemand, der sein Schicksal selbst bestimmt.

Der Film bricht mit der Figur Kim Jun-Shiks mit einem Stereotyp vieler koreanischer Filme, die zur Zeit der Herrschaft Japans über Korea spielen und in denen Koreaner nicht mehr sind als hilflose Opfer Japans, des Bösen schlechthin.¹⁹ Brandon Palmer schreibt in seiner Studie über Koreaner, die für die japanische Armee gedient haben: »Revisionist and postcolonial studies portray Koreans as active agents in the creation of Korean history, not as victims of unmitigated exploitation.«²⁰ Kim Jun-Shik ist ein Beispiel für solch einen »active agent«.

Andererseits reproduziert *My Way* in der ersten Stunde des Films zunächst weitestgehend das klassische Muster vieler südkoreanischer Film über die Kolonialzeit. *My Way* folgt da, wenn auch nicht in reiner Form, einem Geschichtsverständnis, das Brandon Palmer in seiner Studie über die koreanischen Soldaten in der japanischen Armee wie folgt beschreibt:

The discussion of wartime Korea is best understood as a part of the wider historical narratives on modern Korea. South Korea's collective national memory of the colonial period, including scholarship, has since the 1970s been dominated by the nationalist historical paradigm (elsewhere called the »internal development

¹⁹ Dass aus Opfern auch Täter werden können, thematisiert der Film *Assassination*. Und auch der Film *The Age of Shadows* zeigt einen Koreaner, der zunächst für die Japaner arbeitet.

²⁰ Palmer, S. 11.

theory,²¹ [...]), which describes Korea's colonial experience in value-laden terms. This paradigm draws heavily on a revisionist history from the perspective of the common people [...] that highlights exploitation of the average peasant.

These studies portray the colonial regime as a totalitarian and fascist political machine that wrung out the lifeblood and economic vitality of the Korean people, who were powerless victims. In support of these claims, individual suffering is extrapolated into national suffering, and individual acts of resistance are represented as national resistance. [...] The nationalist historical paradigm has strong vested interests within Korean society and is the nationalized version of history taught in public schools, displayed in museums, and shown on television.²¹

2.2 »Ode to My Father«

Allgemeines zum Film und zum Vorgehen

Der Film *Ode to My Father* ist ein südkoreanischer Film aus dem Jahr 2014, der auch auf der 65. Berlinale in der Sektion Panorama gezeigt wurde. Yoon Je-Kyoon hat die Regie geführt. In den Hauptrollen sind Hwang Jung-Min als Yoon Deok-Soo, Kim Yun-Jin als seine Frau Young-Ja und Oh Dal-Su als sein bester Freund Dal-Goo zu sehen. Erzählt wird am Beispiel des Schicksals einer Familie, die während des Korea-Krieges von Hungnam nach Busan flüchten muss, die Geschichte Südkoreas zwischen Korea-Krieg und Gegenwart.

Wie auch *My Way* hat *Ode to My Father* eine Rahmenhandlung. Diese ist in der Gegenwart angesiedelt und zeigt das Leben der Hauptfigur Yoon Deok-Soo in Busan. Dinge, die sich während der Rahmenhandlung ereignen, dienen als Auslöser für Erinnerungen an Ereignisse aus dem Leben der Hauptfigur, die dann in Form von Rückblenden präsentiert werden und den Fortlauf der Rahmenhandlung unterbrechen. Die Rückblenden spielen während der Evakuierung der UN-Truppen aus Hungnam 1950 und in Busan zu Beginn der 1950er Jahre, in Westdeutschland in den 1960er Jahren, in Vietnam in den 1970er Jahren und in Südkorea in den 1980er Jahren.

Die im Vergleich zu *My Way* anders geartete Erzählstruktur von *Ode to My Father* verlangt ein anderes Vorgehen. Auf eine detaillierte Wiedergabe des Filminhalts als Bezugspunkt wird deshalb verzichtet, vielmehr werden die einzelnen Episoden, die in den Rückblenden gezeigt werden, auf ihre Darstellung der verschiedenen Nationen untersucht. Wie schon bei *My Way* wird nicht allein das Deutschland-Bild untersucht, sondern auch das Bild anderer Nationen im Film, um über den Vergleich ein tieferes Verständnis davon zu erhalten, wie Deutschland im Film dargestellt wird und welche Funktion diese Darstellung im Film erfüllt.

²¹ Ebd., S. 6f.

Zur Darstellung der einzelnen Nationen

Die Darstellung der Amerikaner in der Hungnam-Busan-Episode

Während eines Spaziergangs mit seiner Enkelin im Busan der Gegenwart lässt Yoon Deok-Soo unbeabsichtigt ihre Hand los. Das löst die Erinnerung an die Flucht aus Nordkorea aus. Mit seinen Eltern und Geschwistern flüchtet er Ende 1950 aus Hungnam. Sie gelangen zum Hafen, wo gerade die Evakuierung der von den USA geführten UN-Truppen mit Schiffen stattfindet. Während Truppen und Kriegsmaterial auf die Schiffe verladen werden, versucht ein koreanischer Dolmetscher den amerikanischen General der UN-Truppen an Bord der SS Meredith Victory dazu zu bringen, auch nordkoreanische Kriegsflüchtlinge mit an Bord zu nehmen. Zunächst starrt der General, dessen Augen durch eine Sonnenbrille verdeckt sind, nur stumm auf die Szene vor ihm. Er sagt nichts und lässt sich scheinbar nicht erweichen. Schließlich gibt er aber doch dem Flehen des koreanischen Dolmetschers nach und befiehlt, alles Kriegsmaterial wieder auszuladen und die Flüchtlinge an Bord zu nehmen. Zu den Flüchtlingen, die es an Bord der SS Meredith Victory schaffen, gehören Vater, Mutter, der kleine Bruder und die kleinste Schwester von Yoon Deok-Soo. Deok-Soo schafft es am Ende auch, doch verliert er dabei ohne eigenes Verschulden seine Schwester Mak-Soon. Der Vater macht sich auf die Suche nach Mak-Soon, wofür er die SS Meredith Victory wieder verlässt. Zuvor erklärt er aber Deok-Soo zum Oberhaupt der Familie in seiner Abwesenheit und gibt ihm den Auftrag, für die Familie zu sorgen, bis er wieder da ist. Der Vater bleibt dann zurück, als die SS Meredith Victory mit den Flüchtlingen Fahrt aufnimmt.

Die flüchtende Familie kommt in Busan bei einer Schwester des Vaters unter, die dort auf dem internationalen Markt ein Geschäft hat. Das Leben der Flüchtlinge in Busan ist nicht einfach, allein schon deshalb, weil sie nicht gerade willkommen sind. Und ohne den Vater als Familienoberhaupt und Hauptverdiener ist es noch schwieriger. Deok-Soo arbeitet zusammen mit seinem besten Freund Dal-Goo als Schuhputzer. Hier begegnen ihnen auch amerikanische G.I.s in Jeeps. In einer Szene stellt sich Dal-Goo vor die amerikanischen Soldaten und schneidet Grimassen, wobei er im schlechten Englisch um Schokolade bittet, die sie ihm auch, großzügig wie sind, geben. Er muss dann jedoch mit Deok-Soo vor einer Gruppe Jungs fliehen, die ihnen die Schokolade abnehmen will. Sie werden von der Gruppe erwischt und beziehen Prügel.²²

²² Das National Museum of Korean Contemporary History zeigte vom 15. 12. 2015 bis zum 28. 02. 2016 eine Sonderausstellung zu der Evakuierung aus Hungnam unter dem Titel *Heungnam, the Winter of 1950*. In der Ausstellung wurde auch auf *Ode to My Father* verwiesen und nicht nur die Evakuierung selber behandelt, sondern auch das Leben der Flüchtlinge in Busan. – Die Erfahrungen, die die Flüchtlinge in Busan gemacht haben, sind nicht denen unähnlich, die Deutsche gemacht haben, die während des Zweiten Weltkrieges vor der heranrückenden Roten Armee in den Westen geflohen sind. Auch die Vertriebenen/Umsiedler aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten haben im Westen ähnliche Erfahrungen gemacht wie die Kriegsflüchtlinge in Busan. Es wäre interessant, das in einer Studie zu untersuchen.

Die Darstellung der Deutschen in der Duisburg-Episode

Deok-Soo sitzt im Busan der Gegenwart mit seinem Freund Dal-Goo und seiner Enkelin auf einer Bank und beobachtet, wie sich koreanische Schüler über ein Paar aus Südasien lustig machen, das an einem Tisch sitzt und Kaffee trinkt. Die Schüler machen sich besonders darüber lustig, dass arme Leute wie das Paar aus Südasien Kaffee trinken. Der Mann versucht zwar den Schülern auf Koreanisch zu widersprechen und sich zu verteidigen, doch provoziert es die Schüler nur noch mehr. Deok-Soo hält es schließlich nicht mehr aus und greift ein. Er verteidigt das südasiatische Paar. Hier setzt die Rückblende an seine Zeit in Westdeutschland an, wohin er in den 1960er Jahren gegangen ist, um seine Familie finanziell zu unterstützen.

Die Idee, nach Westdeutschland zu gehen, hat sein Freund Dal-Goo. Die Motive für Dal-Goo nach Westdeutschland zu gehen, sind aber andere als im Falle von Deok-Soo. Er will deutsche Frauen kennen lernen.

Deok-Soo und Dal-Goo kommen 1964 in Duisburg-Hamborn an, um als Bergleute zu arbeiten. Sie wohnen zusammen mit anderen koreanischen Bergleuten in einem Wohnheim. Die Koreaner haben Heimweh. Die Arbeit im Bergwerk ist schwer. Kontakt zu Deutschen haben sie nur auf der Arbeit. Deok-Soo ist zwar häufiger in der Stadt unterwegs, doch hat er da keinen Kontakt zu Deutschen. Er sieht aber auf einer seiner Fahrradtouren durch die Stadt, die nicht das typische Klischee einer Ruhrgebietsstadt erfüllt, sondern bei den Flussszenen eher den Flair Heidelbergs versprüht²³, wie auf einer Brücke die Koreanerin Young-Ja das Lied über die Lorelei von Heinrich Heine singt. Er ist von ihrem Anblick so gebannt, dass er mit seinem Fahrrad in einen Gemüsestand fährt. Verarztet wird er dann von Young-Ja, die als Krankenschwester in einem Krankenhaus arbeitet und sich um deutsche Patienten kümmert. Die Arbeit ist nicht leicht und emotional belastend. Kontakt zu Deutschen scheint sie außerhalb der Arbeit nicht zu haben.

Gemeinsam veranstalten die koreanischen Krankenschwestern und die koreanischen Bergleute einen Tanzabend, bei der auch eine Deutsche anwesend ist, welche über das Wohnheim der Krankenschwestern wacht. Dal-Goo sieht hier seine Chance gekommen. Sie hat eben auch all das, was ihm bei einer koreanischen Frau fehlt. Sie erfüllt das Klischee einer Walküre: groß und sehr kurvenreich. Sie wird zudem im Film als aktiv dargestellt. Für Dal-Goo ist sie letzten Endes aber eine Nummer zu groß, sie ist einfach zu viel Frau für ihn. Nachdem sie nach vollzogenem Beischlaf eingeschlafen ist, sieht man ihn, wie er nach seiner Mutter ruft. Im Gegensatz dazu ist Deok-Soo mit Young-Ja erfolgreich. So treffen sie sich einige Zeit nach dem Tanzabend und verbringen einen Tag zusammen. Dabei sehen sie, wie sich ein deutsches Paar in einem Hauseingang küsst, was für sie zunächst etwas peinlich ist, von Deok-Soo dann aber aufmerksam beobachtet wird. Er kann sich von dem Anblick kaum

²³ Die Szenen wurden in Tschechien gedreht.

losreißen – wie er schon bei der ersten Begegnung mit Young-Ja seinen Blick kaum von ihrem Busen abwenden konnte. Bei der Verabschiedung gibt Young-Ja Deok-Soo die Hand, die er zunächst nicht loslassen will. Er lässt dann aber doch los und geht, die Hand, die die ihre gehalten hat, hoch erhoben und glücklich. Hier wird der Kontrast zum Umgang der Geschlechter deutlich: Westdeutschland ist liberaler und freier als Korea und deutsche Frauen sind aktiver als koreanische Frauen.²⁴ Dieses deutsche Verhalten färbt aber auf Young-Ja ab, wie in späteren Szenen deutlich wird, wo sie die Initiative ergreift oder Deok-Soo widerspricht.

Besonders deutlich wird dieses forschende Verhalten von Young-Ja, nachdem es zu einem Unglück in dem Bergwerk, in dem Deok-Soo und Dal-Goo arbeiten, gekommen ist. Grubengas ist explodiert und Deok-Soo und Dal-Goo sind in einer Strecke des Bergwerks eingeschlossen. Die Leitung des Bergwerks entscheidet, dass es zu gefährlich ist, Rettungskräfte in das Bergwerk zu schicken, um nach Deok-Soo und Dal-Goo zu suchen. Young-Ja erfährt von dem Unglück und eilt vom Krankenhaus zum Bergwerk. Sie, die im Gegensatz zu den koreanischen Bergleuten (einschließlich Deok-Soo und Dal-Goo), Deutsch spricht, versucht den Zuständigen davon zu überzeugen, die beiden zu retten. Die koreanischen Bergmänner dagegen stehen zunächst abseits. In ihrem Bemühen geht Young-Ja sogar vor dem Deutschen auf die Knie. Doch im Gegensatz zum amerikanischen General auf der SS Meredith Victory 1950, der letzten Endes die Bitten des koreanischen Dolmetschers, der nicht auf die Knie zu gehen brauchte, erhört, lässt sich der Deutsche 1966 nicht erweichen. Man könnte das dahingehend interpretieren, dass hier das Klischee des pedantischen, gefühlskalten Deutschen, der sich immer genau an die Regeln/Gesetze hält und sich nicht einmal von den Tränen einer Frau erweichen lässt, gezeigt wird. Doch geht es hier weniger darum, einen bürokratischen Deutschen zu zeigen. Als Reaktion auf die Ablehnung des Deutschen, Rettungskräfte ins Bergwerk zu schicken, nehmen die koreanischen Bergmänner nämlich die Sache selber in die Hand und retten Deok-Soo und Dal-Goo. Gezeigt werden soll hier, dass die Koreaner nicht mehr länger Opfer sein wollen. Sie nehmen nicht mehr hin, was die Mächtigen über sie verfügen. Das ist ein Thema des Filmes und findet seinen Anfang schon in der Hungnam-Episode zu Beginn des Films. Wie schon beschrieben versucht der koreanische Dolmetscher den amerikanischen General dafür zu gewinnen, Flüchtlinge an Bord zu nehmen, und hat Erfolg. In der Episode, die in Deutschland spielt, helfen sich die Koreaner nun selbst, wo Hilfe von außen ausbleibt. Die Koreaner haben hier einen Schritt in ihrer Entwicklung gemacht.

²⁴ Die Bundesrepublik war freier im Vergleich. Ob die Freiheit, wie sie im Film für die Zeit vor 1967/68 gezeigt wird, für Westdeutschland wirklich typisch war, ist aber eher zweifelhaft. Sich in aller Öffentlichkeit »abknutschende« Paare wäre damals auch von Deutschen beargwöhnt worden. Aber wahrscheinlich soll das damalige Westdeutschland in der Kuss-Szene auch nur stellvertretend für westliche Vorstellungen allgemein über den Umgang der Geschlechter stehen.

Das Lied von Heinrich Heine taucht übrigens nicht nur in der Szene auf, in der sich Deok-Soo und Young-Ja das erste Mal sehen. Deok-Soo singt das Lied selber, als er sich kurz vor der Rückkehr nach Korea noch einmal mit Young-Ja trifft, die in Deutschland bleibt. Kaum hat er das Lied zu singen begonnen, ergreift Young-Ja die Initiative und überrumpelt Deok-Soo damit, dass sie ihn küsst. Zuvor hatte er ihr einen Heiratsantrag gemacht.

Zur Heirat kommt es aber erst später. Der Anstoß dazu geht auch wieder von Young-Ja aus, die Deok-Soo 1967 in Busan aufsucht, um ihm mitzuteilen, dass sie von ihm schwanger ist. Bei den Hochzeitsfeierlichkeiten wird dem Bräutigam auf die Fußsohlen geschlagen. Die Braut kann ihn davon erlösen, wenn sie ein Lied singt. Young-Ja stimmt das Lied von Heinrich Heine an, was auch nicht verwunderlich ist, wenn man bedenkt, welche Bedeutung es für Deok-Soo und sie hat. Die Hochzeitsgesellschaft kann mit diesem fremden, traurig klingenden Lied aber gar nichts anfangen und drückt ihr Missfallen aus (einschließlich Deok-Soo). Erst als Young-Ja ein bekanntes koreanisches Lied anstimmt, sind alle wieder guter Stimmung. In gewisser Weise könnte man in dieser Szene ein Äquivalent zu der Szene der Rahmenhandlung sehen, in der sich jugendliche Koreaner fremdenfeindlich gegenüber dem Kaffee trinkende Paar aus Südasien verhalten. Das Fremde wird abgelehnt. Dabei sind es gerade Fremde, wie der Film zeigt, die Südkorea direkt oder indirekt dabei geholfen haben, dort zu sein, wo es jetzt steht. Damit hat man ein weiteres Thema dieses Films. Es geht nicht nur um darum, anhand einer individuellen Familiengeschichte zu zeigen, wie Südkorea sich seit dem Korea-Krieg von einem armen, von Teilung und Krieg zerrissenen Land zu einer erfolgreichen Industrie-Nation entwickelt hat, sondern auch darum, dass dies ohne Hilfe und Einfluss von außen in dieser Form kaum möglich gewesen wäre.²⁵

Die Darstellung der Vietnamesen in der Saigon-Dschungel-Episode

Ein weiterer Rückblick handelt von der Zeit in den 1970er Jahren, in denen Deok-Soo und Dal-Goo in Süd-Vietnam als Techniker arbeiten. Ist Deok-Soo in den 1960er Jahren nach Westdeutschland gegangen, um seinem kleinen Bruder das Studium an der Seoul National University zu ermöglichen, geht er nach Süd-Vietnam, um seiner jüngsten Schwester das Heiraten zu ermöglichen und um den Kauf des Laden seiner verstorbenen Tante zu finanzieren. Dafür verzichtet er auf seinen Traum, selber zu studieren. Dal-Goo geht es wieder darum, Frauen kennen zu lernen.

Die Szenerie der Vietnam-Episode ist aus einer Unzahl amerikanischer Vietnam-Filme bestens bekannt. Ungewöhnlich – zumindest für den westlichen Betrachter –

²⁵ Man könnte man meinen, dass der koreanische Titel auf diesen Umstand symbolisch verweist. Die Übersetzung des koreanischen Titels bedeutet *Internationaler Markt*.

ist die Perspektive. In Deutschland ist so gut wie unbekannt, dass auch Koreaner in Vietnam auf Seiten der Amerikaner arbeiteten und kämpften.²⁶

Der erste Teil der Vietnam-Episode beginnt damit, dass Deok-Soo und Dal-Goo in Saigon 1974 nach einer Lieferung Lohn erhalten haben. Während Dal-Goo sich zur nächsten Bar aufmacht, beobachtet Deok-Soo, wie eine Gruppe vietnamesischer Kinder amerikanische G.I.s um Schokolade anbettelt. Ein Junge geht leer aus, da ihm die anderen Kinder die Schokolade wegnehmen. Diese Szene erinnert Deok-Soo an seine Kindheit in Busan. So geht er zu dem Jungen und gibt ihm eine Tafel Hershey-Schokolade – der Marke, die er selber damals von den G.I.s erhalten hat. Der Junge fragt ihn, ob er Koreaner sei, bevor er die Schokolade annimmt. Dann läuft er damit weg, bleibt aber in der Nähe von Deok-Soo. Er macht ihm nach einiger Zeit Zeichen. Deok-Soo versteht zunächst nicht, bis der Junge auf ihn zuläuft. Da versteht er, dass der Junge ihn vor einem Anschlag warnen will. Es explodiert dann auch eine Bombe durch ein Selbstmordattentat in einem Gebäude der amerikanischen Armee, das an dem Platz liegt, auf dem sich Deok-Soo aufhält und an dem auch die Bar angrenzt, vor der Dal-Goo gerade mit vietnamesischen Prostituierten spricht. Deok-Soo versucht den vietnamesischen Jungen vor der Explosion zu schützen, doch dieser stirbt.

Wie schon seine Schwester auf der Flucht im Korea-Krieg kann Deok-Soo auch hier den Jungen nicht retten. Er und Dal-Goo überleben den Anschlag jedoch. Während der Film in starken Bildern die Explosion und ihre Folgen zeigt, hört man aus dem Off die Stimme von Deok-Soo, wie er einen Brief an seine Frau vorliest. Der Film bezieht hier eindeutiger als an anderen Stellen klar Stellung gegen Krieg. Der Brief soll zur Beruhigung der Familie in Korea dienen und enthält nichts von dem, was Deok-Soo konkret in Vietnam passiert. Das schafft einen scharfen Kontrast und lässt die Szene stärker wirken, als sie sowieso schon ist.

Der zweite Teil der Vietnam-Episode zeigt eine Gruppe südkoreanischer Arbeiter im Dschungel kurz nach dem Fall von Saigon 1975, darunter auch Deok-Soo und Dal-Goo.²⁷ Eine Patrouille des Vietcong wird auf sie aufmerksam, doch eine Gruppe südkoreanischer Soldaten rettet die Arbeiter vor den Vietcong. In einem vietnamesischen Dorf wollen die Südkoreaner dann ein Boot besteigen, da der Krieg für sie vorbei ist und sie zurück nach Hause wollen. Die Einwohner des Dorfes bitten sie aber, sie mitzunehmen, da sie mit den Amerikanern zusammengearbeitet haben und nun Vergeltung durch den Vietcong fürchten. Das Boot ist klein, es würde nicht alle

²⁶ Als ich von 2010 bis 2013 für die Korea University gearbeitet habe, wohnte ich im CJ International House. Einer der dort tätigen Wächter erzählte mir, dass er im Vietnam-Krieg als Übersetzer tätig war. Das weckte mein Interesse an diesem Aspekt der südkoreanischen Geschichte. Doch erst *Ode to My Father* brachte mich dazu, mich eingehender damit zu beschäftigen und führte mich dazu, den Roman Hwang Sok-Yongs über den Vietnam-Krieg in seiner englischsprachigen Ausgabe unter dem Titel *The Shadow of Arms* zu lesen.

²⁷ Man erhält den Eindruck, dass die zweite vietnamesische Szene nach dem Fall von Saigon 1975 spielt. Lee Min Young schreibt in seinem Aufsatz »The Vietnam War: South Korea's Search for National Security« aber, dass die letzten südkoreanischen Truppen schon 1973 Vietnam verlassen haben (vgl. Lee, S. 424f.).

Dorfbewohner aufnehmen können. Die südkoreanischen Soldaten lehnen daher ab. Von den Dorfbewohnern kommt dann die Bitte, dass man wenigstens die Kinder mitnehme. Dal-Goo erliegt dem Flehen einer jungen vietnamesischen Frau, die er nach der Rückkehr auch heiratet, und Deok-Soo sieht sich wieder mit einer Situation aus seiner Kindheit konfrontiert. Die Dorfbewohner werden mitgenommen. So wiederholt sich die Szene von der Evakuierung in Hungnam – nur dieses Mal in Vietnam mit Koreanern in der Rolle der UN-Truppen. Während die Kinder das Boot besteigen, erreichen die Vietcong das Dorf und beschießen das Boot. Ein Mädchen fällt ins Wasser. Deok-Soo springt ihr nach und rettet sie, wobei er eine Schussverletzung abbekommt, die ihn sein restliches Leben humpeln lässt. Es gelingt den Koreanern schließlich, zusammen mit den Dorfbewohnern auf dem Boot den Vietcong zu entkommen.

Wenn die Koreaner in der Vietnam-Episode auch viel mehr Kontakt mit den Einheimischen haben als in der Westdeutschland-Episode und man eine Perspektive auf das Kriegsgeschehen erhält, wie man es aus amerikanischen Filmen zum Vietnam-Krieg kaum kennt, da dort in der Regel aus der Sicht der Amerikaner die Situation geschildert wird, bleiben die Fronten die gleichen wie im amerikanischen Film, und auch die Vietnamesen bleiben nicht mehr als Schemen. Das hat aber auch damit zu tun, welche Funktion die Vietnam-Episode im Gesamt-Film einnimmt. Gleich zweimal beziehen sich Ereignisse aus dieser Episode auf die Hungnam-Busan-Episode. Beide Male geht es um die Rettung eines Kindes. Das erste Mal – im Falle des Jungen – gelingt es Deok-Soo nicht, den Jungen zu retten. Das zweite Mal – im Falle des vietnamesischen Dorfmädchens – gelingt ihm die Rettung. Was ihm 1950 nicht gelang, gelingt Deok-Soo im Jahr 1975. Hat er 1950 seine Schwester auf der Flucht verloren, so verliert er das Mädchen 1975 auf der Flucht nicht. Die Szene, die 1975 spielt, muss man aber nicht nur im Hinblick auf die ganz persönliche Biografie der Figur Yoon Deok-Soos sehen. Sie steht wie auch der restliche Film im übertragenen Sinne für ganz Südkorea: 1950 war Südkorea darauf angewiesen, dass seine Bitten auf Hilfe vom Ausland erhört werden, wofür im Film stellvertretend der koreanische Dolmetscher und der amerikanische General an Bord der SS Meredith Victoria stehen. In einem nächsten Entwicklungsschritt waren die Südkoreaner dann in der Lage sich selber zu helfen. Hierfür steht die Rettungsszene 1966 in der Deutschland-Episode. In einem weiteren Entwicklungsschritt ist Südkorea in der Lage auch anderen zu helfen. Dafür steht die Bootsszene der Vietnam-Episode. Aus Opfern werden mit einem Wort Brandon Palmers ›active agents‹.

Wie schon *My Way* bricht auch *Ode to My Father* mit dem Bild der Koreaner als ewiges Opfer. Wie aber auch schon *My Way* enthält das von *Ode to My Father* gezeichnete Bild Ungereimtheiten. So wendet sich *My Way* einerseits ganz allgemein gegen Krieg, zeichnet aber im Falle der chinesischen Widerstandskämpferin Shirai ein Bild, das den Widerstand gegen die Japaner legitim erscheinen lässt, wohingegen der Offi-

zier der Roten Armee im Kampf gegen die Deutschen 1941/42 als genauso verblendet wie Hasegawa Tatsuo in seinem Kampf 1939 gegen die Rote Armee dargestellt wird. *Ode to My Father* blendet auch die Frage aus, warum es den Krieg in Vietnam gab. Die Kämpfer des Vietcongs sind zwar nicht ganz so gesichtslos wie in vielen amerikanischen Filmen, aber die Frage nach dem »Warum?« des Krieges spielt keine Rolle.

Diese Frage ist in gewisser Weise aber auch eine sehr heikle, denn Vietnam und Korea haben viele Gemeinsamkeiten. Beide Länder wurden gegen ihren Willen kolonisiert und beide wurden gegen ihren Willen durch Beschluss von außen in zwei Staaten und zwei Systeme geteilt. Und in beiden Fällen ging die – sehr höflich formuliert – »Initiative« zur Wiedervereinigung vom nördlichen Landesteil aus. Im Falle Vietnams war der Norden erfolgreich, im Falle von Korea war es der Norden nicht. Die Gründe dafür waren vielfältig. All das blendet der Film aus. Man darf aber auch nicht übersehen, dass der Vietnam-Krieg in Vietnam anders rezipiert wird als der Korea-Krieg in Südkorea. Für Vietnamesen war (und ist) z. B. der Bomben-Anschlag auf eine amerikanische Militäreinrichtung eine legitime Form des Widerstandes gegen die Nachfolger der ehemaligen Kolonialmacht Frankreich.

Man könnte das Ausblenden der Hintergründe/des Kontextes des im Film gezeigten historischen Geschehens dadurch erklären, dass man den Film nicht überfrachten wollte, bei dem es sich ja um einen Spielfilm und damit um Fiktion handelt. Man könnte es vielleicht aber auch damit erklären, dass es damals eben so war, dass für Südkorea der Vietcong wirklich nur der Feind war. Man darf den damaligen Antikommunismus in Südkorea und vielleicht auch die Unwissenheit (und/oder das Desinteresse) derjenigen nicht außer Acht lassen, die nach Vietnam gegangen sind.²⁸ Schon in der Westdeutschland-Episode war die Teilung des Gastlandes überhaupt kein Thema. Diese Gemeinsamkeit der (zeitweisen) Teilung des Landes in zwei verschiedene Staaten mit unterschiedlichen politischen Systemen interessiert im Film niemanden. Passend dazu ist vielleicht die Szene, in der Deok-Soo Dal-Goo fragt, nachdem dieser ihm die Ausschreibung gezeigt hat, in der Arbeiter für Westdeutschland gesucht werden, ob er wisse, wo Deutschland überhaupt liege, was zeigt, wie

28 In seinem Vorwort zu *The Shadow of Arms* schreibt Paik Nak-Chung von der Seoul National University: »Hwang Sok-yong's *The Shadow of Arms*, when first begun in 1983, was a courageous act of political witness. Under a ferocious dictatorship, the Vietnam War remained a taboo subject except as an anti-Communist crusade. Not only had ›our boys‹ fought and died there in great numbers, but President Chun Doo Hwan himself, along with his closest aides, was a veteran of that war. And while the larger issue of anti-imperialism and national liberation was hotly debated in the Korean radical movements, especially among students, in the wake of the Kwangju massacre of May 1980 when General Chun came to power, such debate met with frequent and harsh repression.« (Hwang, S. 5.) Lee Min Young schreibt in »The Vietnam War: South Korea's Search for National Security« über die damaligen Reaktionen der Menschen in Südkorea auf den Krieg in Vietnam: »The general public remained more or less silent on the issue, not only because the state made systematic efforts to control the mass media but also because most South Koreans of the 1964–1973 period harbored complex, if not ambiguous or contradictory, perspectives on the war and South Korea's intervention, views that fell somewhere between national pride and shame, pragmatic endorsement and normative rejection, and internationalist inclinations and isolationist urges.« (Lee, S. 427.)

wenig die Figuren damals über die Welt außerhalb von Korea (u. a. aufgrund mangelnder Bildungsmöglichkeiten) überhaupt wissen oder wissen können oder wissen wollen.

Der letzte Rückblick im Film

Die Vietnam-Episode ist aber nicht der letzte Rückblick im Film. Der letzte Rückblick des Films führt in das Jahr 1983, als in Südkorea große Anstrengungen unternommen wurden, Familien, die während des Korea-Krieges auseinandergerissen wurden, wieder zusammenzubringen.²⁹ Deok-Soo beteiligt sich an der Aktion. Es gelingt zwar nicht, seinen Vater aufzuspüren, aber seine Schwester Mak-Soon, die in den USA lebt, wird gefunden. Die Schwester ist, nachdem sie vom Bruder getrennt worden ist, von amerikanischen Soldaten nach Busan gebracht worden. Sie ist dann als Adoptivkind in die USA gekommen.³⁰ Bruder und Schwester sprechen zunächst über eine Fernseh-Liveschaltung mittels Dolmetscher miteinander. Später kommt es in Korea zur Wiedervereinigung der Schwester mit der Familie. Die Fremde, die doch keine Fremde ist, kommt heim.

Mit dem Auffinden der Schwester erfüllt Deok-Soo ein Versprechen, das er seinem Vater und sich selbst gegeben hat. Er hat, wie der Film zeigt, seine Aufgabe als Familienoberhaupt gut gemacht.³¹ Nur ein Versprechen bricht Deok-Soo: Sein Vater hat ihm das Versprechen abgenommen, dass sie sich im Laden der Tante in Busan wiedertreffen werden. Aus diesem Grund hat er den Laden nach dem Tod der Tante von seinem Onkel auch aufgekauft und weitergeführt. Am Ende des Films, der wieder im Busan der Gegenwart spielt, entschließt er sich aber, den Laden an Investoren zu verkaufen, da er sich eingestehen muss, dass der Vater nun nicht mehr kommen wird.

Auch diese Episode, die 1983 spielt und die man zunächst als eine rein koreanische Angelegenheit betrachten könnte, unterstreicht noch einmal, dass Südkorea ohne die Hilfe/den Einfluss des Fremden und der Fremden nicht dort wäre, wo es heute steht. Man könnte sogar so weit gehen und sagen, dass vieles, was zunächst fremd war, heute Teil der südkoreanischen Identität ist.

²⁹ Prof. Dr. Park Song-Chol von der Korea University bestätigte mir als Zeitzeuge die Authentizität dieser Episode.

³⁰ Nicht wenige Koreaner sind als Adoptivkinder in die USA gekommen und erhielten dadurch eine neue Chance im Leben. Das Thema der koreanischen Adoptivkinder wird auch in anderen koreanischen Filmen wie z. B. *Please Teach Me English* behandelt.

³¹ Deok-Soo folgt bis zum Ende des Films konfuzianistischen Wertvorstellungen zur Familie. Dies erklärt auch die Fokussierung auf den Vater im Film selber wie auch im englischen Filmtitel. Man könnte die Frage stellen, ob der englische Filmtitel nicht treffender ist als der koreanische.

3. Zusammenfassung

Vergleicht man die Präsentation des Fremden in den beiden Filmen *My Way* und *Ode to My Father* fällt beim Blick auf die Darstellung der verschiedenen Nationen ganz allgemein zunächst eines auf: Je weiter sich die fremde Kultur von der eigenen koreanischen Kultur befindet, umso gesichtsloser/oberflächlicher wird das Fremde dargestellt. Symbolisch hierfür steht der amerikanische General an Bord der SS Meredith in *Ode to My Father*, der hinter einer Sonnenbrille versteckt schweigend auf das schaut, was sich am Hafen von Hungnam abspielt. Er steht aber symbolisch auch für all die Fremden, die über das Schicksal Koreas bestimmt haben. Und er steht stellvertretend für die Darstellung amerikanischer Figuren in anderen südkoreanischen Filmen. Diesem schweisgsamen Amerikaner gesellen sich in *Ode to My Father* dann noch im Jeep durch die Stadt fahrende G. I.s hinzu, die Kinder Schokolade schenken – sei es im Busan des Jahres 1953 oder im Saigon des Jahres 1974. Man könnte in der Darstellung dieser G. I.s eine Kritik am amerikanischen Imperialismus sehen. Doch dient die Hershey-Schokolade in *Ode to My Father* eher nicht dazu, die Kontinuität des amerikanischen Imperialismus über verschiedene Jahrzehnte und Ländergrenzen hinweg aufzuzeigen. Das macht allein schon die Musik deutlich, mit der die Schokoladenszene während der Hungnam-Busan-Episode unterlegt ist, wenn man davon ausgeht, dass der Regisseur hier nicht mit einem V-Effekt arbeitet. Es ist eine Musik für lustige Szenen. Und die Schokoladenszene in der Vietnam-Episode hat die Funktion, die Hauptfigur Yoon Deok-Soo daran zu erinnern, dass er selber einen Krieg erlebt hat und selber sehr arm war, was zur Solidarität mit dem vietnamesischen Kind führt. Es weist auch darauf hin, dass Südkorea in der Entwicklung schon weiter ist, denn Deok-Soo kann sich inzwischen die Schokolade selber leisten.

Völlig im Gegensatz zu der Darstellung der Amerikaner in *Ode to My Father* steht die Darstellung der Japaner in *My Way*. Hier wird ein sehr viel differenziertes Bild gezeichnet. Das hat aber nicht nur damit zu tun, dass Japan Korea viel näher ist als es Amerika, die Sowjetunion/Russland und Deutschland sind. Das Bild weicht sehr stark von dem Bild Japans in anderen südkoreanischen Filmen ab, die zur Zeit der Kolonial-Epoche spielen. In ihnen sind die Japaner einfach nur böse und nicht selten so gesichtslos gezeichnet wie der amerikanische General in *Ode to My Father*. *My Way* bricht mit dieser Bild-Tradition des südkoreanischen Kinos, weil der Film zeigen möchte, wie ein Japaner unter dem Namen seines koreanischen Freundes bei dem Olympischen Spielen 1948 in London für Korea an den Start geht. Diesem Ziel und der damit einhergehenden Antikriegshaltung des Filmes ist auch die Zeichnung der anderen Nationen im Film untergeordnet, was im Falle der Deutschen zum einen dazu führt, dass die deutschen Offiziere nichts weiter als Karikaturen bestimmter

Typen von Offizieren sind³², und zum anderen dazu, dass das deutsche Armeelager wie eine Art Ferienlager mit Fußball und herrlichen Sonnenuntergängen wirkt, was in Anbetracht dessen, was im deutschen Namen im Zweiten Weltkrieg an Gräueltaten verübt wurde, makaber, wenn nicht gar geschmacklos wirkt. Bedenkt man aber, dass das deutsche Armeelager in der Normandie der Ort ist, an dem sich Kim Jun-Shik und Hasegawa Tatsuo nach drei Jahren der Trennung wiedersehen, so ergibt die Ferienidylle vor dem Hintergrund der im Film erzählten Geschichte durchaus Sinn. Sie ergibt zudem als Kontrast zur kurz darauf gezeigten Landung der Alliierten Sinn, da auf diese Weise die Schrecken des Krieges umso stärker wirken. Dies jedoch beweist wiederum, dass das Bild der Deutschen wie auch das der anderen Nationen entsprechend ihrer Funktion in der vom Film erzählten Geschichte gestaltet ist. Insofern darf man allein schon deshalb keine wahrheitsgetreue/realistische Darstellung erwarten, auch wenn der Film auf wahren Begebenheiten beruht.

Was für *My Way* gilt, gilt generell auch für *Ode to My Father*. Im Vergleich zum Film *My Way*, in dem die deutsche Episode den geringsten Anteil an Erzählzeit hat, obwohl die Filmplakate und DVD-Cover, die die Hauptfiguren in deutschen Uniformen zeigen, anderes vermuten lassen, nimmt in *Ode to My Father* die deutsche Episode anteilmäßig den größten Raum ein. Doch bleiben die Deutschen auch hier so stereotyp und schemenhaft wie in *My Way*. Man könnte das damit begründen, dass die meisten Koreaner, die in den 1960er Jahren nach Deutschland gekommen sind, kaum Kontakte zu Deutschen außerhalb der Arbeit hatten und lieber unter sich geblieben sind und der Film somit ein realistisches Bild der damaligen Zeit zeichnet. Man kann aber auch wie schon im Fall von *My Way* damit argumentieren, dass das Bild der Deutschen dadurch geprägt wird, welche Funktion die Deutschen und welche Funktion die Deutschland-Episode in der vom Film erzählten Geschichte einnimmt: Es ist die Zeit, in der die Südkoreaner in der Lage sind, ihr Schicksal selber in

32 Im Vergleich zu anderen Filmen, hält sich *My Way* aber noch zurück. Eine völlige Überzeichnung des Typus vom deutschen Offizier liefert der amerikanische Film *Wonder Woman* aus dem Jahr 2017. Dieser Film spielt im Ersten Weltkrieg und zeigt, wie Wonder Woman gegen einen deutschen General namens Ludendorff kämpft. Dieser Ludendorff ist eine Mischung von Adenoid Hynkel aus *The Great Dictator* und Red Skull aus *Captain America: The First Avenger*. Einen deutschen General mit diesem Namen gab es jedoch wirklich. Und man kann durchaus die Frage stellen, warum man für diese Comic-Verfilmung keine fiktive Figur genommen hat. Vielleicht hat es damit zu tun, dass die Comic-Figur der Wonder Woman aufgrund ihrer Entstehungsgeschichte eigentlich ein Kind des Zweiten Weltkrieges ist. Hätten die Filme-Macher *Wonder Woman* jedoch im Zweiten Weltkrieg angesiedelt, wäre Wonder Woman ein weiblicher Captain-America-Klon geworden. Durch die Verlagerung bestand diese Gefahr nicht mehr. Ein Problem ergibt sich jedoch aus dem Umstand, dass die Armee des deutschen Kaiserreichs nicht die Wehrmacht des Dritten Reiches ist und daher das Schurken-Konzept aus Filmen über den Zweiten Weltkrieg nicht einfach auf Filme, die den Ersten Weltkrieg zum Thema haben, übertragbar ist. Das haben jedoch die Filme-Macher bei *Wonder Woman* getan und endeten mit einem Ludendorff als Hitler-Ersatz. Nun soll die historische Figur des Erich von Ludendorff an dieser Stelle nicht verteidigt werden, da es nichts zu verteidigen gibt. Und natürlich sind die Überzeichnung und das Übertreiben eine Eigenschaft von Comics und Comic-Verfilmungen. Es stellt sich aber schon die Frage nach dem Verhältnis von Fakt und Fiktion – wobei das bei Filmen wie *My Way* und *Ode to My Father*, die in der einen oder anderen Form ja den Anspruch haben, wahre Begebenheiten wiederzugeben, zugegebenermaßen eine gewichtigere Frage ist als bei Comic-Verfilmungen.

die Hand zu nehmen. Es wird aber auch gezeigt, wie sehr westliche Wertvorstellungen das Verhalten von Koreanern zu bestimmen beginnen. Besonderes Gewicht erhält die Deutschland-Episode auch durch die ihr voran gestellte Szene, die im Busan der Gegenwart spielt.

Wie schon beschrieben verteidigt in ihr der alt gewordene Yoon Deok-Soo ein Migranten-Paar aus Südasien vor den Anfeindungen einer Gruppe südkoreanischer Schüler. Er verteidigt damit all die, die aufgrund von Armut in ein anderes Land gehen (müssen), um dort Geld zu verdienen, wie er selber es zwei Mal getan hat, vor den Schülern, die in Wohlstand aufgewachsen sind und nicht zu wissen scheinen, dass Südkorea früher selber Armut erlebt hat. Im Ausland zu arbeiten, ist nichts Anrüchiges. Yoon Deok-Soo verteidigt in dieser Szene nicht nur das südasiatische Paar, sondern auch seine eigene Geschichte, die zum Ergebnis hatte, dass die südkoreanischen Schüler heute in Wohlstand leben können.

Yim Haksoon schreibt in dem Aufsatz »Cultural Identity and Cultural Policy in South Korea«: »Issues of multiculturalism, cultural diversity and cultural globalization are all closely bound up with the issue of cultural identity [...].«³³ Dies sind auch Themen der beiden Filme. Und was *My Way* und *Ode to My Father* durch die Spiegelung mit dem Fremden leisten, ist, die Herstellung einer eigenen (kulturellen) Identität. So könnte man beide Filme wie auch eine Reihe anderer Großproduktionen, die sich mit verschiedenen Episoden aus der koreanischen Geschichte beschäftigen, in die Tradition der von Brian Yecies und Aegyung Shim in ihrer Studie über das koreanische Kino von 1960 bis 2015 so bezeichneten »national policy films« der 1970er Jahre stellen.³⁴ Man könnte die Tradition aber noch weiter zurückverfolgen, und zwar bis zu Shin Sang-Oks Propaganda-Film *Rice* aus dem Jahr 1963.³⁵

Interessant wäre nun ein Vergleich des Deutschland-Bildes in südkoreanischen Spielfilmen mit dem Deutschland-Bild in Filmen, wo das Deutschland-Bild, um es so zu sagen, nicht der Logik der zu erzählenden Geschichte unterworfen ist und ihr dient. Ein Vergleich mit Dokumentarfilmen böte sich hier an – insbesondere mit Dokumentarfilmen von Cho Sung-Hyun. Das würde jedoch den Rahmen dieser Untersuchung übersteigen und wäre Gegenstand einer eigenen Untersuchung.

Filmografie & Bibliografie

Fernsehserie & Filme

The Great Dictator. Regie: Charlie Chaplin. USA 1940.

Rice. Regie: Shin Sang-Ok. Südkorea 1963.

Go. Regie: Isao Yukisada. Japan 2001.

Please Teach Me English. Regie: Kim Sung-Su. Südkorea 2003.

³³ Yim, S. 37.

³⁴ Vgl. zum »national policy film« Yecies/Shim, S. 109–112.

³⁵ Vgl. zu *Rice* ebd., S. 27–30.

The Old Garden. Regie: Im Sang-Su. Südkorea 2006.
May 18. Regie: Kim Ji-Hun. Südkorea 2007.
Virgin Snow. Regie: Han Sang-Hee. Südkorea/Japan 2007.
Der Yalu fließt. Regie: Lee Jong-Han. Südkorea/Deutschland 2008.
Captain America: The First Avenger. Regie: Joe Johnston. USA 2011.
My Way. Regie: Kang Je-Gyu. Südkorea 2011.
Ode to My Father. Regie: Yoon Je-Kyoon. Südkorea 2014.
Assassination. Regie: Choi Dong-Hoon. Südkorea 2015.
The Age of Shadows. Regie: Kim Jee-Woon. Südkorea 2016.
Wonder Woman. Regie: Patty Jenkins. USA 2017.
A Taxi Driver. Regie: Jang Hun. Südkorea 2017.

Aufsätze, Monografien, Romane, Sammelbände, Vorworte

In deutscher Sprache

Li, Mirok: *Der Yalu fließt. Eine Jugend in Korea*. St. Ottilien 1996.
 Simonow, Konstantin: *Waffengeführten*. Berlin 1966.

In englischer Sprache

Chung, Steven: *Split Screen Korea. Shin Sang-ok and Postwar Cinema*. Minneapolis/London 2014.
 Coox, Alvin D.: *Nomonhan. Japan Against Russia, 1939*. Stanford 1985.
 Eckert, Carter J.: *Park Chung Hee and Modern Korea. The Roots of Militarism, 1866–1945*. Cambridge/London 2016.
 Lee, Min Young: »The Vietnam War: South Korea's Search for National Security«. In: Kim, Byung-Kook; Vogel, Ezra F. (Hgg.): *The Park Chung Hee Era. The Transformation of South Korea*. Cambridge/London 2013, S. 403–429.
 Kim, Byung-Kook: »Introduction: The Case for Political History«. In: Kim, Byung-Kook; Vogel, Ezra F. (Hgg.): *The Park Chung Hee Era. The Transformation of South Korea*. Cambridge/London 2013, S. 1–31.
 Moon, Chung-in; Jun, Byung-joon: »Modernization Strategy: Ideas and Influences«. In: Kim, Byung-Kook; Vogel, Ezra F. (Hgg.): *The Park Chung Hee Era. The Transformation of South Korea*. Cambridge/London 2013, S. 115–139.
 Paik, Nak-chung: »Foreword«. In: Hwang, Sok-Yong: *The Shadow of Arms*. New York 2014, S. 5–8.
 Palmer, Brandon: *Fighting for the Enemy. Korean's in Japan's War, 1937–1945*. Seattle/London 2013.
 Peattie, Mark; Drea, Edward J; van de Ven, Hans (Hgg.): *The Battle for China. Essays on the Military History of the Sino-Japanese War of 1937–1945*. Stanford 2011.
 Roberts, Geoffrey: *Stalin's Wars. From World War to Cold War, 1939–1953*. New Haven/London 2006/2008.
 Solzhenitsyn, Aleksandr I.: *The Gulag Archipelago 1918–1956. An Experiment in Literary Investigation*. New York u. a. 2007.
 Yecies, Brian; Shim, Ae-Gyung: *Korea's Occupied Cinemas, 1893–1948*. New York/London 2011/2013.
 Yecies, Brian; Shim, Aegyung: *The Changing Face of Korean Cinema. 1960 to 2015*. New York/London 2016.
 Yim, Haksoon: »Cultural Identity and Cultural Policy in South Korea«. In: *The International Journal of Cultural Policy*. 2002/1, S. 37–48.

In koreanischer Sprache

노, 명환; 윤, 용선; 정, 홍모; 유, 진영; 나, 혜심: *독일로 간 광부 · 간호사. 경제개발과 이주 사이에서*. 서울 2014.

Links

https://de.wikipedia.org/wiki/Sohn_Kee-chung
https://en.wikipedia.org/wiki/Battles_of_Khalkhin_Gol

[https://en.wikipedia.org/wiki/My_Way_\(2011_film\)](https://en.wikipedia.org/wiki/My_Way_(2011_film))

https://en.wikipedia.org/wiki/Ode_to_My_Father

https://en.wikipedia.org/wiki/Tar%C5%8D_Yamamoto

https://en.wikipedia.org/wiki/Yang_Kyoungjong

https://www.berlinale.de/de/archiv/jahresarchive/1961/03_preistr_ger_1961/03_Preistraeger_1961.html

<http://www.negativ-film.de/mai-wei-my-way-berlinale-2012-panorama/>

www.dw.com/de/kleine-sehnsucht-korea/a-16728904

(Hinweis: Alle Links wurden das letzte Mal am 06. 09. 2017 abgerufen.)

Seminare & Tagungen

Bericht zum Workshop »Aktivierende Methoden« an der HUFS

Christian Horn

Im Rahmen der Didaktik-Reihe an der HUFS luden die Veranstalter Christian Horn und Monika Moravkova am 4. November 2017 zum ganztägigen Workshop *Aktivierende Methoden*. Der Workshop richtete sich an alle Lehrenden, die sich in diesem Bereich weiterbilden wollten und war mit 20 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus Universitäten und Schulen sehr gut besucht. Gemeinsam wurden verschiedene Methoden ausprobiert und geprobt, Vor- und Nachteile diskutiert und Erfahrungen ausgetauscht. Die Basis bildeten dabei drei 90-minütige Einzelworkshops. Den Anfang machte Monika Moravkova (HUFS) unter der grundlegenden Überschrift »Aktivierende Methoden – Was, warum und wie?«. Mai Muramoto (Universität Nagoya) führte den Teilnehmerinnen und Teilnehmern dann zahlreiche interaktive Möglichkeiten zum »Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht« vor und ließ dabei die Anwesenden mit ihren Smartphones direkt an verschiedenen Online-Anwendungen teilhaben, etwa, um im Rahmen eines Quiz grammatische Einschätzungen abzugeben. Anja Scherpinski (HUFS) schließlich präsentierte ihrer Erfahrung nach bewährte »Rezepte für einen aktiven Unterricht«, die die Teilnehmer in Schwung versetzten. Die zahlreichen, kurzweiligen Aktivitäten ließen den produktiven Tag im Rückblick schnell vergehen. Insgesamt wurde sehr deutlich, wie mit kleinen methodischen Tricks und Kniffen eine zunächst langweilige Aufgabe doch noch zu einer spannenden Herausforderung oder zu einem interessanten Kommunikationsanlass umgestaltet werden kann.



Zum Schluss sei daher noch mal ein Dank ausgesprochen an die Referentinnen für ihre anschaulichen und motivierenden Beiträge, an die Teilnehmerinnen und Teil-

nehmer für die jederzeit produktive, intensive und fröhliche Zusammenarbeit sowie an das Goethe-Institut Korea für die finanzielle Unterstützung des Workshops.



Programm des Lektorentreffens am 9. Dezember 2017

Veranstaltungsort: Ewha Womans University, Seoul, ECC B128

ab 10:30 Uhr	<i>Anmeldung</i>	Begrüßung: Anja Scherpinski
11:00 Uhr	LVK-Mitgliederversammlung	Leitung: Christian Horn (HUFS)
12:00 Uhr	<i>Gemeinsames Mittagessen</i>	
13:30 Uhr	»Deutsch für Dich« (Vorstellung der Online-Community des Goethe-Instituts)	Dong Ha Kim (Goethe-Institut Korea)
14:00 Uhr	»Digitale Revolution im DaF-Unterricht?« (Vortrag)	Frank Grünert (Sungkyunkwan Universität)
14:30 Uhr	<i>Kaffeepause</i>	
15:15 Uhr	»Arbeiten mit WordPress« (interaktiver Workshop mit Tutorial zur Erstellung einfacher Webseiten für den DaF-Unterricht)	Christian Horn (HUFS) & Monika Moravkova (HUFS)
16:15 Uhr	<i>Pause</i>	
16:30 Uhr	»3-Minuten Teaser« – Anmoderation von Best-Practice-Beispielen	Gerd Jendraschek (Sangmyung Universität) »Der Potplayer und seine Einsatzmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht« Anna Ahrens (HUFS) »Bert reist um die Welt – Projekt der Robert Bosch Stiftung« Roman Lach (Keimyung Universität) »Kahoot Learning Games« Marc Herbermann (Kyonggi Universität) »Graphviz«
17:00 Uhr	Offene Ausprobierphase an den jwlg. Arbeitsstationen	An verschiedenen PC-Stationen können die TN nochmals zu den vorgestellten Apps, Tools & Webseiten nachfragen und sie gemeinsam mit den Präsentierenden ausprobieren.
ab 18:00 Uhr	<i>Gemeinsames Abendessen</i>	

unterstützt durch den



Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service

Autorenhinweise

Marc Herbermann: Unterrichtstätigkeit an verschiedenen Universitäten in Südkorea, davon sieben Jahre an der Dongduk Frauenuniversität in Seoul. Seit März 2015 Assistenzprofessor an der Kyonggi Universität in Suwon. In Deutschland Studium der Soziologie, Philosophie und Pädagogik in Trier, Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung, Sozialforschung und im Journalismus. Mitwirkung bei der Erstellung einer Datenbank für die Stadt Offenbach.

Lindsay Herron: Master in Spracherziehung, Master in Filmwissenschaft (Cinema Studies) und Bachelorabschluss in Englisch und Psychologie. Zusatzqualifikationen in Methodik und Didaktik für Englisch als Fremdsprache, zur Zeit Vorbereitung einer Promotion. Seit 2008 Gastprofessorin an der Gwangju National University of Education. Oktober 2015 bis Oktober 2017 Präsidentin von KOTESOL (Korea Teachers of English to Speakers of Other Languages), ab November 2017 erneut Präsidentin des KOTESOL Ortsverbandes Gwangju.

Christian Horn: Linguist und Mediator. Assistant Professor an der Hankuk University of Foreign Studies, Seoul. Vorher wissenschaftlicher Mitarbeiter in linguistischen Projekten in der DFG-Forschergruppe 600 sowie im DFG-Sonderforschungsbereich 991 an der Universität Düsseldorf. Forschungs- und Arbeitsfelder: Semantik, Pragmatik, Korpuslinguistik, Sprache und Konflikt, Interkulturalität, Didaktik.

Angela Jeannette: M. A. in Linguistik, Nordistik und Anglistik. Tätigkeiten unter anderem als DAAD-Lektorin in Madagaskar und der Elfenbeinküste sowie in Leitungsfunktionen für das Goethe-Institut in Bandung, Indonesien und Gwangju, Südkorea. Seit September 2016 Assistenzprofessorin an der Chosun-Universität in Gwangju. Interessensgebiete: Kultur und Sprache, Fremdsprachendidaktik, neurobiologische Grundlagen des Lernens.

Gerd Jendraschek: Dr. habil.; seit März 2014 Assistenzprofessor an der germanistischen Abteilung der Sangmyung Universität in Cheonan, Südkorea. 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, Südkorea). Sein Hauptinteresse gilt dem Lernen, Lehren und Beschreiben von Sprachen.

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.

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 Hannam University in Daejeon sowie an der Daejeon Foreign Language High School. 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.

Thomas Kuklinski-Rhee: Ph. D.; hat über vierzehn Jahre lang an verschiedenen Universitäten, High Schools und Privatinstituten im Raum Seoul unterrichtet.

Monika Moravkova: Studium der Fächer Germanistik, DaF und Soziologie an der Technischen Universität Chemnitz, 2016 Promotion an der Hankuk University of Foreign Studies, seit 2016 Professorin in der Abteilung für Deutschlehrerausbildung an der Hankuk University of Foreign Studies.

Anja Scherpinski: Masterabschluss 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.

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

Simon Wagenschütz: 2005 das Studium an der Ruhr-Universität Bochum mit einem Master im Fach Neuere deutsche Literaturwissenschaft abgeschlossen. Im gleichen Jahr nach Bangkok gegangen, wo er bis 2008 an der Ramkhamhaeng University als Ortslektor gearbeitet hat. Seit 2009 in Südkorea. Momentan an der Dongduk Frauenuniversität in Seoul tätig. Veröffentlicht unter verschiedenen Pseudonymen Bücher in deutscher und englischer Sprache.

Kontakte

DAAD-Informationszentrum Südkorea

Dr. Hokyong Rhee, kommissarische Leiterin

☎ (02) 324-0655

✉ info@daad.or.kr

🌐 www.daad.or.kr

DAAD-Verbindungslektorat für Südkorea

Jan-Philipp Holzapfel

☎ (02) 3277-3940

✉ holzapfel@ewha.ac.kr

Goethe-Institut Seoul

Ulrike Drißner, Leiterin der
Spracharbeit Region Ostasien

☎ (02) 2021-2800

✉ ulrike.drissner@goethe.de

🌐 www.goethe.de/korea

Deutsche Botschaft Seoul

Isabel Lorenz, Leiterin der
Kultur- u. Wissenschaftsabteilung

☎ (02) 748-4117

✉ ku-1@seou.diplo.de

Juliane Wardak, Kulturabteilung

☎ (02) 748-4120

✉ ku-10@seou.diplo.de

🌐 www.seoul.diplo.de

Schweizerische Botschaft Seoul

Suna Kim, Kulturabteilung

☎ (02) 3704-4757

✉ suna.kim@eda.admin.ch

🌐 www.eda.admin.ch/seoul

Österreichische Botschaft Seoul

Barbara Biller-Jisa, Assistant Attachée

☎ (02) 732-9071

✉ barbara.biller-jisa@bmeia.gv.at

🌐 www.bmeia.gv.at/oeb-seoul

Koreanische Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF, 한국독일어교육학회)

Prof. Dr. Chang-Uh Kang, Präsident

✉ kcu@snu.ac.kr

🌐 www.kgdaf.or.kr

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

Prof. Dr. Yeong-zae Her, Präsident

☎ (051) 510-2055

✉ yzher@pusan.ac.kr

🌐 www.kgd.or.kr

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

Prof. Dr. Chi-Hyoun Wang

✉ chwang@inha.ac.kr

🌐 <http://dugerman.or.kr>

Koreanische Gesellschaft für Germanistik (KGG, 한국독어독문학회)

Prof. Dr. Dong-Youl Jeon

✉ kgg@kggerman.or.kr

🌐 <http://kggerman.or.kr>

Koreanischer Deutschlehrer-Verband (KDV, 한국독일어교사회)

Young-Il Han

☎ 010-7273-7208

✉ kontakt@dreamwiz.com

🌐 www.kdv.or.kr

DAAD-Außenstelle Tokyo

Dr. Wieland Eins

☎ +81 (3) 3582-5962

✉ lekt@daadjp.com

DAAD Bonn

Elke Hanusch, Referentin für das
Ortslektorenprogramm

☎ +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, 10717 Berlin
und
Lektoren-Vereinigung Korea (LVK)
Postanschrift: Songpa-gu, Samjeon-ro 4-gil, 05593 Seoul

Vorstand FALK

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

chrisarnoldi@hotmail.com

Vorstand LVK

Jan-Philipp Holzapfel (DAAD-Verbindungslektor)
Christian Horn
Angela Jeannette
Michael Menke
Monika Moravkova
Anja Scherpinski
Marcus Stein

lektorenvereinigung@yahoo.com

Website der LVK:

www.lvk-info.org

Redaktion:

Jan-Philipp Holzapfel, Angela Jeannette, Anja Scherpinski

Layout:

Jan-Philipp Holzapfel

Coverdesign:

Young Whea Kim, indesign80@naver.com

Anzeigen:

Michael Menke

Bankverbindung Korea:

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

Bankverbindung Deutschland:

IBAN: DE89 1007 0024 0410 8106 00

BIC: DEUTDE33HAN (Deutsche Bank 24, Michael Menke)

Die DaF-Szene Korea wird in Berlin und Seoul herausgegeben vom Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK e. V.) und der Lektoren-Vereinigung Korea (LVK). Sie erscheint zweimal jährlich, i. d. R. im Mai und im November. Sprache der Aufsätze ist i. d. R. Deutsch. Die DaF-Szene Korea hat wechselnde thematischer Schwerpunkte, etwa 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.

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 grundsätzlich allen Interessierten als Plattform zur Verfügung.

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

Redaktionsschluss für die nächste Ausgabe: **15. April 2018.**

Bitte senden Sie Ihren Text per E-Mail an: lektorenvereinigung@yahoo.com. Nehmen Sie bitte **keine** besonderen **Formatierungen** und auch **keine Silbentrennung** vor! Nummerieren Sie Abbildungen, Tabellen, Graphiken etc. bitte durch und fügen Sie diese separat als eigene Dateien bei.

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