

DaF-Szene Korea

Nr. 46

Interkulturelles Lernen und Handeln

herausgegeben vom



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

und der



Berlin & Seoul, Juni 2018

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit Genehmigung der Autoren

ISSN 1860-4463

Inhalt

Vorwort — V

Interkulturelles Lernen und Handeln

Anja Scherpinski

**Kultur = Nationalkultur? Zum Paradigmenwechsel in der
Interkulturalitätsforschung — 3**

Gerd Jendraschek

**Zeitgenössische deutschsprachige Welterklärungsliteratur und ihre
Bedeutung für den Deutschunterricht in Korea — 17**

Jochen Stappenbeck

Interkulturelles Lernen ohne Kultur? — 29

Mai Muramoto

**Aktives, selbstbestimmtes Lernen im Fremdsprachenunterricht
Deutsch — 33**

Seunghwan Jung

**Als lokaler Lektor der Robert-Bosch-Stiftung an der Hanoi-Universität für
Fremdsprachen — 39**

Forum

Tanja Rudtke

**Literarische Textsorten mit dem Schwerpunktthema Essen unter
interkulturellen Aspekten und in Verbindung mit kreativem Schreiben — 45**

Christian Horn & Monika Moravkova

**Lach- und Sachgeschichten in Korea – Planung und Reflexion eines
Unterrichtsprojekts mit koreanischen Studierenden — 55**

Anja Scherpinski

**Interkulturelles Lernen durch die Arbeit mit Film – am Beispiel des
deutsch-türkischen Spielfilms »Gegen die Wand« — 73**

Thomas Kuklinski-Rhee

Alles super oder was? Auf dem Weg in die Supermoderne — 95

Rezensionen & Filmbesprechungen

Marcus Stein

**Kurzangebundene Deutsche und oberflächliche Spanier? Rezension einer
Studie zu deutsch-spanischen Erstkontakten von Anne Bies — 123**

Seminare & Tagungen

Iris Brose

**Tagungsbericht 17. Internationales Symposium der KGDaF »Mündlichkeit
in der Fremdsprache« — 133**

Christian Horn

Bericht zum Symposium »Unterrichtsplanung« an der HUFS — 137

Programm des Lektorentreffens am 2. Juni 2018 — 139

Autorenhinweise — 141

Hinweise für Beitragende — 143

Kontakte — 145

Impressum — 146

Vorwort

Das Eisbergmodell verdeutlicht, wie Kulturen vorstellbar sind: an der Oberfläche sichtbar durch Sprache, Bräuche, Kleidungsnormen oder Essgewohnheiten, aber der überwiegende Teil wie Normalitätsannahmen und Wertvorstellungen unter der Wasseroberfläche verborgen. Doch erst durch das Wissen um den verborgenen Teil lassen sich Kulturen verstehen und beschreibbar machen.

Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz sind heutzutage als Lernziele fest in Unterrichtsmaterialien und Curricula für den DaF-Unterricht verankert. Zugleich sind sie auch Voraussetzung für das adressatenbezogene Lehren von Sprachen, denn Unterrichtende tragen mit der Vermittlung von Fremdsprachen ja nicht nur zum interkulturellen Lernen bei, sondern müssen sich oft auch selbst auf fremdkulturelle KursteilnehmerInnen und ihre kulturgeprägten Lerngewohnheiten einstellen. Die diesmalige Ausgabe der *DaF-Szene Korea* bietet Betrachtungen auf den Themenkomplex »Interkulturelles Lernen und Handeln« aus verschiedenen Blickwinkeln.

Im ersten Beitrag beschreibt Anja Scherpinski die wesentlichen Grundzüge des Paradigmenwechsels, der sich in der Interkulturalitätsforschung seit den 1990er Jahren vollzogen hat und auch Implikationen für den DaF-Unterricht enthält. Gerd Jendraschek widmet sich dem Genre der »Welterklärungsliteratur« und setzt sich mit deutschsprachigen Kulturführern auseinander, die interkulturelles Wissen vermitteln und somit Impulse für das Erlernen von Deutsch als Fremdsprache geben können. Jochen Stappenbeck hinterfragt interkulturelle Lernkonzepte vor dem Hintergrund global agierender Machteliten und schlägt vor, Studierende in einen Meta-Diskurs zum interkulturellen Lernen einzubeziehen. Mai Muramoto gewährt in ihrem Beitrag Einblicke in ihren Lehralltag an der Universität Nagoya und stellt ihre Unterrichtsmethodik vor, mit der sie schüchterne japanische Studierende im Deutschunterricht zum Sprechen motiviert. Seunghwan Jung berichtet über seine Arbeitserfahrungen als koreanischer DaF-Dozent im Rahmen des Lektorenprogramms der Robert-Bosch-Stiftung an der Hanoi-Universität in Vietnam.

Im »Forum« finden wir weitere Beispiele zur konkreten unterrichtlichen Arbeit mit interkulturellen Themen. Tanja Rudtke stellt das Kulturthema »Essen« in den Mittelpunkt ihres Deutschunterrichts. Sie präsentiert ihre Unterrichtskonzeptionen zur Arbeit mit literarischen Textsorten zum Thema »Essen« und zeigt, wie sich interkulturelle Gesprächsanlässe sowie Anstöße zu kreativen Schreibaufgaben schaffen lassen. Christian Horn und Monika Moravkova stellen ein Makroprojekt vor, bei dem Studierende die aus dem deutschen Fernsehen bekannte »Maus« an ihrem ko-

reanischen Alltag teilhaben lassen und dazu auf der Webseite des Projekts berichten. Wie durch die unterrichtliche Arbeit mit einem Spielfilm interkulturelle Sensibilisierung angeregt werden kann, stellt Anja Scherpinski in ihrer Filmdidaktisierung zur deutsch-türkischen Produktion *Gegen die Wand* (2004) vor. Um andere Kulturen, wenn auch nicht immer vom Planeten Erde, geht es im Beitrag von Thomas Kuklinski. Er setzt sich mit Superhelden und -heldinnen als dominantem Trend in der globalen Popkultur auseinander und untersucht das Phänomen der »Versuperung« des weltweiten Kinoangebots.

Auch in der Rubrik »Rezensionen« geht es um Interkulturelles: Marcus Stein bespricht Anne Bies' Untersuchung *Deutsch-spanische Erstkontakte: Eine Gattungsanalyse*, die 2015 in der Reihe »Interkulturelle Studien« des Iudicium-Verlags erschienen ist.

Das diesmalige Heft wird beschlossen mit einem Tagungsbericht zur KGDaF-Tagung vom 16. und 17. April 2018 unter der Leitung von Karin Aguado zum Thema »Mündlichkeit im Deutschunterricht«, einem Rückblick auf das Symposium zum Thema »Unterrichtplanung«, das von Christian Horn und Monika Moravkova am 29. April 2018 an der HUFS durchgeführt wurde, sowie der Programmübersicht für das Lektorentreffen am 2. Juni 2018 am Goethe-Institut Seoul zum gleichnamigen Thema dieser *DaF-Szene Korea*.

Die Herausgeber danken allen Autorinnen und Autoren und hoffen, auch für die Herbstausgabe zum Thema »Deutsch und Beruf« viele interessante Beiträge zu erhalten. Eine anregende Lektüre wünschen

die Herausgeber

Berlin & Seoul, Mai 2018

Interkulturelles Lernen und Handeln

Kultur = Nationalkultur? Zum Paradigmenwechsel in der Interkulturalitätsforschung

Anja Scherpinski

Zusammenfassung

Seit den 1990er Jahren hat die Interkulturalitätsforschung eine Reihe von Paradigmenwechseln vollzogen und der Kulturbegriff zahlreiche Neudefinitionen erfahren. Während in den 1980er Jahren die Nation als wichtigster Kulturträger betrachtet wurde, steht nun ein Kulturbegriff im Vordergrund, der die individuelle Multikollektivität der Individuen betont und sie ins Zentrum der Analyse stellt. Im Folgenden soll der Übergang vom Kohärenz-Paradigma zum Kohäsions-Paradigma knapp nachgezeichnet werden, um Einblicke in aktuelle Debatten um das Lernziel Interkulturelle Kompetenz im DaF-Unterricht zu geben.

1. Das Kohärenz-Paradigma

»Interkulturelles Lernen und Handeln« als ein Sich Bewegen »zwischen Kulturen« impliziert Kulturbeschreibungen und Kulturvergleiche. Die nach wie vor einflussreichste und am häufigsten zitierte Beschreibung zu kulturellen Merkmalen stammt von Geert Hofstede. Zwischen 1967 und 1973 lässt er von über 100.000 IBM-Mitarbeitern aus 40 Ländern Bewertungsbögen zu Verhaltensweisen und Denkmustern am Arbeitsplatz ausfüllen. Mittels Faktorenanalyse vergleicht er die Daten aus den Antwortbögen der einzelnen »Landesvertreter« miteinander und kristallisiert sechs Kulturdimensionen heraus, die in verschiedenen Kulturen jeweils eine starke oder schwache Ausprägung aufweisen. Schlägt man in Hofstedes Werk beispielsweise die Verortung von Deutschland und Südkorea in den jeweiligen Kulturdimensionen nach oder fragt beide Kulturen online in einem *Culture Compass* (z.B. unter www.hofstede-insights.com) ab, ergeben sich für beide Länder Indexwerte wie in Abb. 1 dargestellt.

Die Indexwerte bedeuten laut Hofstede folgende Verortung in den jeweiligen Dimensionen, deren Inhalte hier zu Orientierungszwecken lediglich verkürzt (nach Hofstede 2001 sowie *Culture Compass*) wiedergegeben werden:

1. *Machtdistanz*: In Kulturen mit geringer Machtdistanz wie Deutschland ist eine flache Hierarchie üblich, in der Eigeninitiative am Arbeitsplatz geschätzt wird. In Kulturen mit hoher Machtdistanz wie Korea hingegen ist eine starke Hierarchie vorherrschend, in der ein Vorgesetzter Entscheidungen trifft.

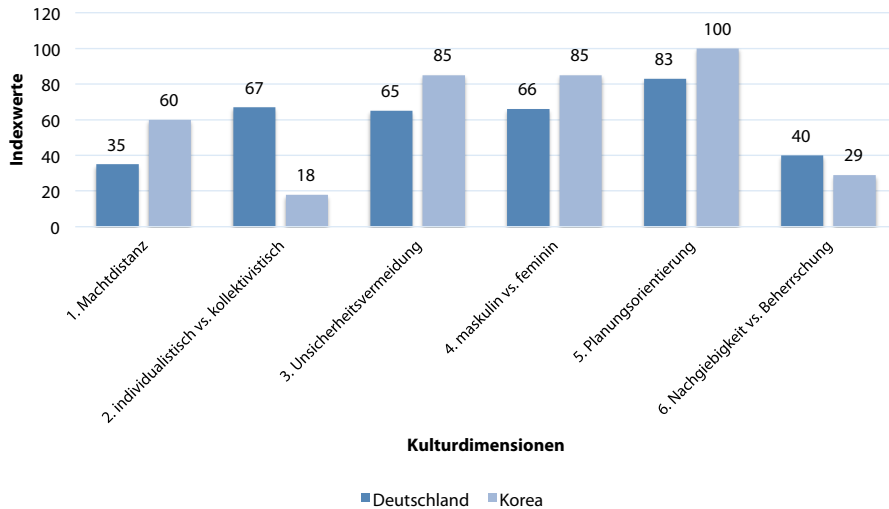


Abb. 1: Verortung von Korea und Deutschland in den Kulturdimensionen nach Hofstede (2001); abrufbar ebenfalls unter www.hofstede-insights.com

2. *Individualismus vs. Kollektivismus*: In individualistischen Kulturen wie Deutschland ist es normal, die eigene Meinung offen zu äußern, während in kollektivistischen Kulturen wie Korea die Wahrung von Harmonie in der Gruppe über Individualinteressen gestellt wird.
3. *Schwache vs. starke Unsicherheitsvermeidung*: In Kulturen mit schwacher Unsicherheitsvermeidung herrscht Toleranz gegenüber abweichenden Meinungen. Ein Vorgesetzter darf sagen »Ich weiß es nicht«. Aufgabenaktivitäten sind weniger stark abgesteckt und Vorgesetzte befassen sich eher mit strukturierenden Aufgaben. In Kulturen mit starker Unsicherheitsvermeidung, wie sie Deutschland und Korea sind, herrscht eine starke Strukturierung von Aufgabenbereichen vor. Der Vorgesetzte muss auf alles eine Antwort haben; andernfalls wird seine Kompetenz bezweifelt.
4. *Maskulinität vs. Femininität*: In maskulinen Kulturen wie Deutschland werden Wettbewerb und Leistung unter Kollegen betont; Geld und Erfolg sind wichtig. Korea hingegen wird als feminine Kultur charakterisiert, in der sind Konsens und intakte zwischenmenschliche Beziehungen wichtiger sind als persönlicher Erfolg.
5. *Lang- vs. kurzfristige Planungsausrichtung*: Sowohl Deutschland als auch Korea lässt sich in der Dimension des langfristigen Planungsverhaltens wiederfinden. Hier haben Traditionen große Bedeutung und werden an die aktuellen Gegebenheiten angepasst. Kulturen, die sich durch kurzfristiges Planen auszeichnen, stellen schnelle Gewinnerzielung einer langfristigen Planung voran.

6. *Nachgiebigkeit vs. Beherrschung*: Geringe Nachgiebigkeit und ein hohes Maß an Beherrschung sind Merkmale von Kulturen, in denen Ziele mit großer Disziplin, selbst unter Aufopferung der Freizeit, verfolgt werden. Hofstede's Index zufolge lassen sich Korea und Deutschland hier verorten. In Kulturen, die sich durch hohe Nachgiebigkeit und geringe Beherrschung charakterisieren lassen, herrscht eine hohe Priorisierung von Freizeit und eine entspannte Haltung zur Arbeit vor.

Aufgrund der unglaublichen Datenmengen, die Hofstede und seine Mitarbeiter verarbeitet haben, und, sicherlich mehr noch, aufgrund der praktikablen Kulturdimensionen ist Hofstede's Werk bis heute Grundlage in Interkulturellen Trainings (z. B. www.ikud-seminare.de) sowie *Cultural Assimilators*. Außerdem bildet es den theoretischen Hintergrund zu ähnlich angelegten Studien, wie sie zum Beispiel auch bei Triandis (1994, 2006), Trompenaars (1998), Gudykunst et al. (1996) und Cha (1994) zu finden sind.

Alexander Thomas führt, ausgehend von den Ergebnissen Hofstede's, den Begriff »Kulturstandard« (Brüch/Thomas 2007: 16) ein. Unter Kulturstandards versteht er »alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Bewertens und Handelns, die von den meisten Mitgliedern einer Kultur für die eigene Person und für andere als normal, selbstverständlich und verbindlich angesehen werden« (ebd.). Durch die Zuordnung solcher Kulturstandards lassen sich griffige Handreichungen zu Verhaltensnormen in fremden Kulturen erstellen wie sie in Reiseführern, *Etiquette Guides* und Literatur zur Vorbereitung von Auslandsaufenthalten wie z. B. die Reihe »Beruflich in Südkorea«, »Beruflich in Bolivien«, »Beruflich in Griechenland« (Thomas et al.) usw. zu finden sind.

Kulturbeschreibungsmodelle dieser Art definieren Kultur als etwas, worin Menschen sich im Laufe ihrer Sozialisation einüben und das als Orientierung für ihr eigenes Denken und Handeln gilt. Indem Individuen vor dem Hintergrund eines gemeinsam anerkannten Werte- und Normensystems handeln, wirkt Kultur einend und schafft Kohärenz im Miteinander. Kulturen werden aus dieser Perspektive als mehr oder weniger homogene, in sich geschlossene, abgrenzbare Einheiten betrachtet, während Individuen als »Vertreter« ihrer jeweiligen Herkunftskultur verstanden werden. Ihr Verhalten und Denken ist von Kultur im Sinne von Hofstede's »collective programming of the mind« (2001: 1) bestimmt und in gewissem Maße vorhersehbar – und somit für eine Katalogisierung von Tipps und Verhaltensstrategien im Umgang mit Vertretern fremder Kulturen ableitbar. Kulturstandards wie

Wir Deutsche haben im Vergleich zu anderen Nationen häufig das Image, besonders kühl, rational, sachlich und zweckorientiert zu sein. Gleichzeitig vernachlässigen wir angeblich die zwischenmenschliche Seite des Lebens. In der koreanischen Kultur ist das Gegenteil der Fall: Der »typische« Koreaner fühlt sich in

einer geschäftsmäßigen Bekanntschaft, die nur den Zweck hat bestimmte Ziele oder erfolge zu erreichen, höchst unwohl (Brüch/Thomas 2007: 85)

sind also schablonenartige Zuschreibungen von kollektiven Merkmalen, die für die große Mehrheit der Kulturmitglieder gelten sollen.

Kritik an dieser Betrachtung von Kultur ist zahlreich (eine ausführliche Auflistung der einzelnen Kritikpunkte bei Bolten 2016: 77 f) und bezieht sich u. a. auf folgende Punkte: Aussagen über kulturgeprägte Verhaltens- und Denkweisen werden auf alle Mitglieder eines Kulturkreises übertragen. Dabei wird einerseits von homogenen, einheitlichen und widerspruchsfreiem Verhalten innerhalb einer Kultur ausgegangen und andererseits eine monokulturelle Sozialisierung der Kulturmitglieder angenommen.

Im Zeitalter von Globalisierung, weltweiter medialer Vernetzung und Migration sind solche Annahmen natürlich nicht haltbar. Kulturen durchdringen sich gegenseitig und lassen sich nicht mehr eindeutig voneinander abgrenzen. Individuen orientieren sich nicht primär an postulierten Werte- oder Normensystemen ihrer Herkunftskultur, sondern agieren über die nationalen Grenzen hinaus und übernehmen Anschauungen und Lebenspraktiken aus anderen Kulturen. Durch die Verfügbarkeit gleicher Produkte weltweit entsteht eine Art globales Gleichverhalten im Konsumieren – ein »Zuhause-Gefühl« im Starbucks in Seoul ebenso wie im Starbucks in Berlin. Extrempositionen behaupten sogar die Auflösung von Kulturen und betrachten den Menschen als »kulturellen Mischling« (Welsch 1994: 52) in einer transkulturellen Welt, der sich nicht mittels Kulturstandards beschreiben lässt.

Kritiker des Kohärenzansatzes (siehe Bolten 2016) fordern, dass das Individuum in den Fokus der Betrachtung gerückt werden muss, wenn man Kulturen beschreiben will. Individuen zeichnen sich nicht durch Primärkollektivität aus. Sie sind nicht allein Mitglied ihrer Nationalkultur, sondern gehören zahlreichen Kollektiven innerhalb ihrer Nationalkultur an. Entsprechend dürfen Nationen nicht als homogenes Gebilde betrachtet werden, sondern sollten als Gefüge aus unterschiedlichsten Kollektiven analysiert werden.

2. Das Kohäsions-Paradigma

Hansen eröffnet in seinem Werk »Kultur und Kulturwissenschaft« (1. Auflage 1995, im Folgenden 2000) neue Blickrichtungen auf den Kulturbegriff. Unter »Kultur« versteht Hansen »die Gesamtheit der Gewohnheiten eines Kollektivs« (Hansen 2000: 18), die Ausdruck findet in »Standardisierungen« (39) wie gemeinsame Sprache, geteilten Wissensvorräten, Verhaltensweisen sowie unter den Mitgliedern eines Kollektivs als Normalität anerkannten Praktiken. Kollektive schließen dabei vom Familienbündnis über Fußballverein und Wirtschaftsunternehmen bis hin zum Nationalstaat alle unterscheidbaren Gruppen von Individuen ein.

Kultur ist Hansen zufolge eine Eigenschaft von Kollektiven und wird von Kollektiven getragen. Diese wiederum bestehen aus einzelnen Individuen, die in gewissem Sinne als Träger der Kultur betrachtet werden können. Doch entscheiden Individuen immer selbst, inwiefern sie Gewohnheiten eines Kollektivs ihrem eigenen Handeln zugrunde legen und praktizieren oder diese sogar ablehnen. Für die Bildung und den Erhalt eines Kollektivs ist jedoch von Bedeutung, dass zwischen den Mitgliedern gemeinsame Gewohnheiten bestehen, denn da man, »wenn auch nur partiell, das Gleiche tut, denkt oder empfindet, fühlt man sich miteinander verbunden« (194). Ein Kollektiv bleibt solange intakt, wie die Gemeinsamkeiten größer sind oder als wichtiger angenommen werden als das Trennende (196).

Dabei geht ein Individuum nie vollständig in nur einem Kollektiv auf. Der Überschuss, der aus der partiellen Selbstverwirklichung in einem Kollektiv verbleibt, veranlasst Individuen, weiteren Kollektiven beizutreten, die diesen Überschuss bedienen können. Ein deutscher Mitarbeiter aus dem von Hofstede untersuchten IBM-Kollektiv könnte beispielsweise auch gleichzeitig Mitglied in einem Tennisverein, evangelisches Gemeindemitglied, begeisterter Pudelzüchter und im Karnevalsvorstand sein. Ein Individuum ist automatisch immer Mitglied in einer Vielzahl an Kollektiven und seine Identität als »additiv« (195) zu betrachten. Hansen führt dafür den Begriff »Multikollektivität« ein (197).

Angesichts dieser Kollektivvorstellungen ist Kernstück bei Hansen eine grundsätzliche Diagnose von Differenz innerhalb von Kulturen, denn in allen komplexen Kollektiven herrscht »nicht nur Vielfalt, sondern Diversität, Heterogenität, Differenzen und Widersprüche« (182). Kultur lässt sich also nicht als Schablone verstehen, mittels derer ihre Mitglieder ihr Handeln ausrichten, sondern vielmehr als Vorrat divergenter Angebote, die Mitgliedern vertraut sind und die sie praktizieren, aber auch ablehnen können. Aus den verschiedenen Kollektivzugehörigkeiten des Einzelnen lässt sich vermuten, welche Verhaltensweisen und Denkkonzepte ihm bekannt sein müssten, aber nicht, was konkret er daraus für sein individuelles Handeln übernimmt und für seine Persönlichkeitsentwicklung ableitet. Am Beispiel des erwähnten IBM-Mitarbeiters ließe sich mittels Hofstedes und Thomas' Schablonen recht zielgenau antizipieren, welches Auftreten er wahrscheinlich an seinem Arbeitsplatz bei IBM für angemessen hält und wie er sich in Teambesprechungen oder Konfliktsituationen mit Kollegen und Vorgesetzten verhalten würde. Doch reicht das aus, um Ableitungen auf sein Verhalten in anderen, Nicht-IBM-Kollektiven zu schließen – geschweige denn das mögliche Verhalten von Menschen deutscher Herkunft generell?

Differenz ist also einerseits Grundlage für die Erzeugung des Individuellen, andererseits aber auch Grundlage von Kollektivzugehörigkeit, denn als Mitglied eines Kollektivs, so Hansen, »kennen [wir] die divergenten Standpunkte, und wenn wir sie hören, wissen wir, dass wir zu Hause sind« (232). Statt Kohärenz innerhalb einer Kultur auf Basis von Homogenität anzunehmen, muss also gerade die Heterogeni-

tät als Grundlage des miteinander verbindenden Leims bzw. »Kitt« (Rathje 2006: 16) analysiert werden. Verbindende Normalität zwischen Mitgliedern einer Kultur entsteht durch »Vertrautheit mit den Differenzen« (ebd.).

3. Generalüberholung des Kohärenz-Paradigmas

Stefanie Rathje (2006, 2009, 2012), Unternehmensberaterin und Professorin für Interkulturelle Wirtschaftskommunikation, nimmt auf Grundlage von Hansens Ausführungen eine Revision des Kohärenz-Paradigmas vor und postuliert »Fast alles ist falsch« (2009: 90). Sie entwickelt eine Analyse-Matrix, um den Kulturbegriff zu differenzieren und für den Praxisgebrauch handlicher zu gestalten. Dabei nimmt sie zum einen eine Differenzierung zwischen kultureller und kollektiver Perspektive auf Kultur vor und fügt zum anderen der bisherigen pluralen Betrachtung von Kultur eine individuelle Perspektive hinzu. Im Folgenden wird die von ihr entwickelte Perspektivenunterscheidung etwas eingehender erläutert.

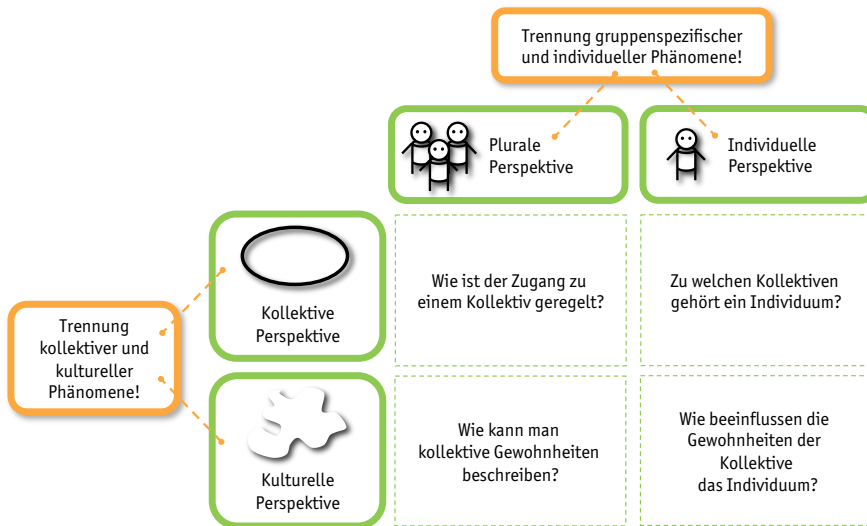


Abb. 2: »Kultur als Vier-Felder-Matrix« (Rathje 2012)

3.1 Trennung kultureller und kollektiver Perspektive

Erstens fordert Rathje, bei der Anwendung des Kulturbegriffs zwischen einer kollektiven und einer kulturellen Perspektive zu unterscheiden. Die kulturelle Perspektive betrachtet die Gewohnheiten als geteilte Lebenspraxis, die uneinheitlich und widersprüchlich sein kann und permanenten dynamischen Veränderungen unterworfen ist. »Um den Tatbestand Kultur zu erfüllen, genügt es, dass diese Gewohnheiten Menschen, die miteinander zu tun haben, bekannt oder vertraut sind (2009: 87). Die-

se Perspektive beschäftigt sich mit der Frage »Wie lassen sich Gewohnheiten eines Kollektivs beschreiben?«, also z. B. externe Merkmale wie Kleidungsnormen und interne, wie welche Verhaltenskodexe als normal angesehen werden. Diese rein kulturelle Perspektive muss um die kollektive Perspektive ergänzt werden, die sich mit der Frage der konkreten Gruppenzugehörigkeit beschäftigt. Hier geht es darum, zu differenzieren, welche Kriterien eine Mitgliedschaft in einem Kollektiv ausmachen.

Zur Illustration führt Rathje die Diskussion um ein Kopftuchverbot in Deutschland an: Aus kultureller Perspektive kann das Tragen eines Kopftuchs als eine Gewohnheit betrachtet werden, mittels eines Kleidungsstücks den Kopf vor Witterung zu schützen; es kann als modisches Accessoire betrachtet werden oder auch Teil einer an religiösen Vorgaben ausgerichteten Kleidungsgestaltung sein. Auf kollektiver Ebene kann es als ein politisches Zeichen der Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder Ablehnung einer bestimmten anderen Gruppe verstanden werden. In der Debatte um Kopftücher geht es natürlich nicht um Gewohnheiten, bestimmte Kopfbedeckungen zu tragen, sondern um die unterstellte kollektive Symbolkraft der Kopfbedeckung. Die Notwendigkeit, beide Perspektiven getrennt voneinander zu betrachten, wird durch dieses Beispiel klar.

Kulturelle Gewohnheiten können dabei kollektive Zugehörigkeiten beeinflussen, sie müssen es aber nicht (2009: 88). Um Teil einer Kultur zu sein, genügt es, mit deren Gewohnheiten vertraut zu sein. Um aber Teil eines Kollektivs zu werden, müssen »harte Kriterien« (2009: 95) erfüllt werden. Gruppen knüpfen Zugehörigkeiten an unterschiedliche »explizite oder implizite, verlässliche oder erratische Bedingungen« (ebd.) wie passende Kleidung, passender Bildungshintergrund, passende Religion etc. Die Entscheidung über die Zugehörigkeit ist eindeutig: entweder man gehört dazu oder nicht. Man kann somit zwar gleichzeitig Teil zahlreicher Kollektive sein, man kann Zugehörigkeit verlieren oder ablegen, man kann jedoch nicht gleichzeitig Teil und Nicht-Teil eines bestimmten Kollektivs sein. Kollektive sind also abgrenzbare, unterscheidbare Einheiten mit spezifischen Gewohnheiten. »Kulturen durchdringen, verweben und befruchten sich, aber Kollektivgrenzen verwischen nicht« (2009: 96).

3.2 Ergänzung der individuellen Perspektive

Zweitens fordert Rathje die Unterscheidung zwischen einer pluralen und einer individuellen Perspektive auf den Kulturbegriff. Da sich Kultur als Ausüben von Gewohnheiten auf Individuen (Plural) bezieht, bleibt die Betrachtung des Einzelnen außen vor. Wie im Kohärenz-Paradigma, bergen kollektive Zuschreibungen eher Gefahren der Stereotypenbildung und Bildung von Klischees über Kollektivmitglieder. Wie bereits ausführt, beeinflusst die Zugehörigkeit zu einer Kultur zwar Individuen, aber determiniert sie nicht. »Kultur beginnt dort, wo mehrere Menschen miteinander interagieren, sie endet bei den Eigenheiten des Einzelnen« (2009: 87). Daher will Rathje die traditionelle plurale Perspektive auf Kultur durch eine individuelle Per-

spektive ergänzt wissen. Die grundlegenden Fragestellungen sind hier demnach auf kultureller Ebene »Welchen Einfluss haben die Gewohnheiten eines Kollektivs auf Individuen?« und auf kollektiver Ebene »Wie gestalten sich die Kollektivzugehörigkeiten des Einzelnen?«.

Bezogen auf Rathjes Beispiel der Kopftuchdebatte hieße das zu fragen, inwiefern und aus welcher Motivation die individuelle Entscheidung zu diesem Kleidungsstil sich an wie auch immer motivierten Vorgaben eines Kollektivs orientiert, welchen Einfluss diese lebensweltliche Praxis auf das Individuum ausübt und wie sie zur individuellen Identitätsbildung beiträgt. Das alleinige Tragen eines Kopftuchs erlaubt keine aussagekräftigen Aussagen bezüglich der Zugehörigkeit der tragenden Person zu einem bestimmten Kollektiv und auch nicht darüber, in welchem Grade sie sich mit den, in diesem Kollektiv geltenden Handlungs- und Wertemustern identifiziert und Vorstellungen und Meinungen daraus für sich selbst ableitet.

Die nachstehende Tabelle fasst nochmals die wesentlichen Unterscheidungskriterien des Kohärenz- und des Kohäsionsansatzes zusammen:

Kohärenz-Paradigma	Kohäsions-Paradigma
Kultur als das Einende Kultur als Schablone	Kultur als das Verbindende Kultur als »Leim«
<i>Kongruenz</i> von kultureller Ebene (Gewohnheiten) und kollektiver Ebene (Zugehörigkeitsregelung): Mitglieder einer Kultur verhalten sich gleich	<i>Inkongruenz</i> im Verhältnis von Kulturen und Kollektiven: menschliche Gewohnheiten sind nicht an Kollektive als Träger gebunden
<i>Grenzkohärenz</i> : nationale Kulturen sind abgrenzbare Kollektive; kulturelle Gewohnheiten enden an Kollektivgrenze; es gibt kaum Überschneidungen	<i>Grenzkohärenz</i> : Kollektive sind sich abgrenzende Einheiten; kulturelle Gewohnheiten durchdringen Kollektivgrenzen und beeinflussen sich gegenseitig
<i>Inhaltskohärenz</i> : im nationalen Kollektiv postulierte und geforderte Werte- und Normvorstellungen sind Hintergrund, vor dem Mitglieder agieren; Herstellung von Kohärenz geschieht durch Anpassung und Integration der Mitglieder	<i>Differenz</i> : Kulturen haben widersprüchliche, dynamische Inhalte, Werte- und Normvorstellungen; kulturelle Gewohnheiten eines Kollektivs sind als Sollsuggestionen oder Angebote an Individuen zu verstehen
<i>Primärkollektivität</i> : Individuen sind primär Vertreter der nationalen Kultur, in der sie geboren und sozialisiert wurden	<i>Multikollektivität</i> : Individuen sind Mitglieder in vielen Kollektiven, die sich durch diese Mehrfachverortung gegenseitig durchdringen
<i>Merkmalskongruenz</i> : Merkmale eines Kollektivs stimmen mit Eigenschaften und Merkmalen des Individuums überein	<i>radikale Individualität</i> : ergibt sich aus Differenz und Multikollektivität
<i>Kohärenz</i> entsteht durch Homogenität	<i>Kohäsion durch Heterogenität</i> : Kohäsion wird durch »Normalität« als Vertrautheit mit den Differenzen erzeugt
<i>Interkulturalität</i> wird als Überlappung von zwei als kohärent gedachten Kulturen, als Zwischenposition betrachtet	<i>Interkulturalität</i> wird als Produktion von Kultur als additiv-modulares Hinzufügen weiterer Elemente zur Multikollektivität von Individuen verstanden

Tab. 1: Zusammenfassung der Unterscheidungskriterien des Kohärenz- und Kohäsionsparadigmas (nach Rathje 2006; 2009, Hansen 2000, 2009)

Auf den ersten Blick scheint, als ob tatsächlich alles am Kohärenz-Paradigma falsch sei. Betrachtet man die neuen Kriterien, mit denen der Kulturbegriff generalüberholt wurde, so scheint es, als ob man überhaupt nicht mehr mit dem Begriff »Nationalkulturen« – also den Deutschen und den Koreanern – argumentieren dürfte. Doch worin beide Paradigmen sich überschneiden, ist der Blick auf den Punkt »Grenzkohärenz«. Beide Paradigmen stellen Kulturen bzw. Kollektive als abgrenzbare Einheiten dar. Wo Menschen sich auf Basis von empfundenen Gemeinsamkeiten zusammenfinden und eine Gruppe bilden, findet automatisch auch immer eine Abgrenzung von anderen Gruppen statt. Und das passiert sowohl bei großen Kollektiven wie Nationen als auch bei kleinen Kollektiven wie Fußballvereinen. Der Zusammenhalt von Kulturen ergibt sich dabei allerdings eben nicht aus Kohärenz, sondern aus der Bekanntheit und Normalität ihrer Differenzen (Rathje 2006: 16).

4. Die Nation als Dachkollektiv

Hansen spricht sich für die Beibehaltung des Nationsbegriffs aus, wenn er meint, »Nationen [...] sind erkennbar. Sie zeigen nationalspezifische Besonderheiten, die sie von anderen Nationen unterscheiden. Wenn sie erkennbar sind, müssen sie Gegenständlichkeit besitzen [...]». Daher sollte man den Nationenbegriff nicht auf die Halde menschlicher Irrtümer werfen« (2009: 10). Er untersucht, was für eine Art von Kollektiv die Nation ist und unterscheidet zwischen Kollektiven ersten und zweiten Grades. Kollektive ersten Grades bestehen aus Individuen, die sich aufgrund gemeinsamer Interessen zusammenfinden. Hierzu zählen eben der Fußballverein, der K-Pop-Fanklub und der Elternverein in der Schule, aber auch größere Kollektive wie Parteien, Wirtschaftsunternehmen und Innungen. Nationen wiederum sieht er als Kollektive zweiten Grades, die eine Vielzahl an Kollektiven ersten Grades unter sich beherbergen. Hansen nutzt dazu den Begriff »Polykollektivität« (2009: 11), durch den sich moderne Nationen auszeichnen.

Nationen müssen stets den Spagat überwinden, einerseits Pluralismus im Sinne der persönlichen Freiheit des Einzelnen, seine individuellen Interessen zu verwirklichen, zuzulassen, und sich selbst andererseits vor dem Auseinanderbrechen zu bewahren. Die Nation wird in diesem Sinne zu einem Dachkollektiv, das für die »Erhaltung, Steuerung und Zähmung von Polykollektivität« (ebd.) verantwortlich ist. Diese homogenisierenden Funktionen werden unter anderem durch allgemein anerkannte Institutionen vertreten, durch verbindliche Gesetze und Regelungen für das Miteinander, die eine gewisse Verhaltensübereinkunft schaffen und durch den Erhalt und Schutz einer Nationalsprache, die es den Mitgliedern innerhalb einer Nation erlaubt, miteinander zu interagieren. Ebenfalls verbindend wirkt das kollektive Gedächtnis, das geschichtliche Ereignisse eines Kollektivs speichert und als Interpretationshintergrund für aktuelle Entwicklungen abrufbar hält. Landessprache, nationaltypische Gesetzgebungen und Institutionen sowie der kollektive Wissensvorrat also stellen

»Homogenitätsinseln« (2009: 16) dar, die eine gewisse Verbindlichkeit zwischen den Mitgliedern des Kollektivs Nation schaffen.

Was dem automatischen Weiterbestehen der Nation außerdem zugutekommt, ist die bereits erwähnte Multikollektivität der Individuen. Da Individuen Mitglieder in vielen Kollektiven sind, sind die Mehrzahl der Kollektive bereits »präkollektiv« (ebd.) miteinander verbunden. Dabei trägt ein Individuum stets auch immer Merkmale aus einem Kollektiv in ein anderes mit hinein und »vermischt« beabsichtigt oder auch unbeabsichtigt durch derartige »Außeneinflüsse« somit den eigentlichen Konstitutionszweck des Kollektivs mit Gewohnheiten aus anderen Kollektiven. Ein deutscher Fußball-Fan mag gleichwohl ein engagiertes Mitglied im Elternverein sein und Wertvorstellungen aus beiden Kollektiven, wie die Begeisterung für den Rasensport oder für einen bestimmten Fußballklub, miteinander verbinden. Er mag einer bestimmten Partei und/oder Kirchengemeinde angehören, deren Weltanschauungen er in seinem Agieren in weiteren Kollektiven offen vertritt. Die Vernetzung der Individuen in Kollektiven ließe sich unendlich weiterspinnen. Erkennbar wird, dass diese vielen Kollektive innerhalb einer Nation also auch immer auf irgendeine Weise miteinander verschränkt sind oder gegenseitig in sich hineinragen. Durch diese Verbundenheit, sprich Kohäsion, zwischen den Kollektiven entsteht in jedem Kollektiv eine »Etikette des Normalen« (2009: 12), wobei eben die Multikollektivität der Individuen als Gegenmittel zur Polykollektivität der Nationen fungiert und sie vor dem Zerfall bewahrt.

Aus dieser Sicht findet also keine Auflösung oder Angleichung von Nationalkulturen auf dieser Welt statt. Dass Kulturen abgrenzbar sind, zeigen nicht zuletzt auch die vielen Konflikte und kriegerische Auseinandersetzungen, in denen kulturelle, religiöse und nationale Unterschiede zutage treten (Bredella 2010: 23). Es besteht zwischen einzelnen Nationen dieser Welt eine weitgehende »Kollektiv-Analogie« (Hansen 2009: 14): In jedem demokratischen Land gibt es Parteien, Wirtschaftsunternehmen, Elternvereine und Hobby- oder Interessenvereine, die aber trotz grundsätzlicher Gleichheit Variationen erlauben und sich in der konkreten Ausgestaltung voneinander unterscheiden. Deutsche wie koreanische konservative Parteien vertreten gleichermaßen eine grundlegende Einstellung wie Bewahrung von Traditionen und Skepsis vor zu viel Fremdeinflüssen. Engagierte Eltern in beiden Ländern setzen sich für Bildung und Gesundheit ihrer Kinder ein, doch mit welchen konkreten Maßnahmen und unter welchen Wertvorstellungen und örtlichen Gegebenheiten dies geschieht, kann sich stark voneinander unterscheiden. Koreanische wie deutsche Wirtschaftsunternehmen arbeiten nach marktwirtschaftlichen Prinzipien, doch lassen sich zahlreiche Unterschiede in Führungsstil, Arbeitsalltag und Motivation ihrer Mitarbeiter finden, wie die eingangs genannte Literatur zu Kulturstandards aufzeigt.

Doch der Rest an Unterschiedlichkeiten macht das Dachkollektiv Nation jeweils zu einem spezifischen, singulären Gebilde, das sich von anderen Dachkollektiven

charakteristisch abgrenzen lässt. Die einzelnen Kollektive unter einem Dachkollektiv setzen sich unterschiedlich zusammen, die Beziehungen unter den einzelnen Kollektiven ist in jedem Land unterschiedlich ausgeprägt, die Art und Weise, wie einzelne Kollektive Unterstützung, Duldung oder Ablehnung vom regulierenden Staat erfahren, ist von Land zu Land anders. Ebenfalls variiert das Erscheinen und Auftreten der Kollektive in öffentlichen Diskussionen und Medien von Land zu Land.

Hansen kritisiert also am Kohäsions-Paradigma den Homogenitätsanspruch, den der Kulturbegriff hier vertritt und fordert stattdessen eine differenziertere Betrachtung. Das Dachkollektiv Nation muss als Mischung aus Homogenität und Heterogenität verstanden werden, wobei die konkrete verschiedenartige Verarbeitung der homogenisierenden Einflüsse durch die einzelnen Individuen in den einzelnen Kollektiven analysiert werden muss, anstatt pauschal auf alle Kulturmitglieder appliziert zu werden. Betrachtet man das nochmals am Beispiel der Nationalsprache, so erkennt man, dass Sprache und Modalitäten ihres Umgangs miteinander eine homogenisierende Funktion als gemeinsames Kommunikationsmittel erfüllt, jedoch die einzelnen Kommunikationspartner, die sich der Sprache bedienen, als heterogen betrachtet werden müssen (2009: 13).

5. Ableitungen für die Unterrichtspraxis DaF

Wie können DaF-Lehrende dem differenzierten Kulturverständnis in der Auswahl von Materialien und der Gestaltung des Unterrichts gerecht werden? Wie lässt sich die Förderung von Teilaspekten interkultureller Kompetenz im DaF-Unterricht umsetzen?

In der Fremdsprachendidaktik ist es besonders das Gießener Graduiertenkolleg Didaktik des Fremdverstehens um Lothar Bredella, dass zwischen 1995 und 2003 eine Fülle an Beiträgen hervorbringt, die sich mit der Ausbildung interkultureller Kompetenz im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts beschäftigen. Konsens besteht bei den Vertretern der Fremdverstehensdidaktik darin, dass kulturelle Verschiedenheit nicht allein durch die Vermittlung von landeskundlichem Faktenwissen oder Kulturmerkmalen erklärbar wird, sondern vielmehr die Prozesse in den Blick genommen werden müssen, die ablaufen, wenn Menschen mit (kulturell geprägter) Fremdheit konfrontiert sind. Insbesondere durch diesen prozessorientierten Ansatz wird die Didaktik meines Erachtens dem aktuellen Kulturverständnis gerecht.

Als prädestiniert für das Auslösen von Fremdheitserfahrungen sehen die Vertreter des Fremdverstehens dabei die unterrichtliche Arbeit mit literarischen Texten und Filmen aus der Zielkultur. Solche Materialien besitzen eine »referentielle Funktion« (Bredella 2002: 306) für Ausschnitte aus der zielkulturellen Wirklichkeit und können so Kulturlernen ermöglichen. Mehr noch geht es aber in solchen Materialien um Schicksale und Sichtweisen von Menschen. Filme und literarische Texte sprechen Rezipienten affektiv-emotional an und laden zum hypothetischen Mithandeln in der

dargestellten Welt aus Sicht der Figuren ein. Dieses Sich-Hineinversetzen in die Lage eines Anderen ist ein wesentlicher Schritt, der zwischenmenschliche Verstehensvorgänge begleitet – sowohl zwischen Mitgliedern des gleichen Kollektivs als auch bei interkulturellen Begegnungen. Fremdverstehen setzt also die Bereitschaft voraus, die Welt »nicht im eigenen, sondern im fremden Kontext« (Bredella et al. 2000: XII) verstehen zu wollen. Im Unterricht, der mit fremdkulturellen Texten oder Filmen arbeitet, soll also ein Perspektivenwechsel in die »fremdkulturelle Innenperspektive« (Bredella et al. 2000: XX) initiiert werden und der Frage nachgegangen werden, warum dargestellte Figuren so fühlen und handeln.

Gleichzeitig soll bei der interpretierenden Arbeit aber auch die »eigenkulturelle Außenperspektive« (Bredella et al. 2000: XVIII) untersucht werden. Hier geht es darum, das Handeln der dargestellten Figuren aus eigener, subjektiver Sicht zu analysieren und zu bewerten: Warum empfinde ich das Dargestellte gut oder schlecht, schön oder hässlich, moralisch richtig oder falsch? Indem diese Fragen in den Mittelpunkt der Unterrichtskommunikation gerückt werden, können individuelle, sozialisationsbedingte und kulturell geprägte Verstehensvoraussetzungen thematisiert und die vielfältigen Schichten und Blickweisen auf Kultur etwas beleuchtet werden – vom Einfluss von Kollektivzugehörigkeiten auf persönliche Meinungsbildung und Wertempfinden bis hin zu »Spuren [des] Nationalcharakters« (Hansen 2000: 158), die trotz deutlicher Individualität und Multikollektivität bei jedem selbst wie auch beim (dargestellten) Anderen durchscheinen. Fremdverstehen als ein »Wechselspiel von Eigenem und Fremden, von Innen- und Außenperspektive auf ein und denselben Untersuchungsgegenstand« (Bredella et al. 2000: XIII) zeigt somit Parallelen zu interkulturellen Verstehensprozessen, in denen Rollendistanz, Empathie und Fähigkeit zur Metakommunikation als wichtige Teilkompetenzen aufgeführt werden (Bolten 2012: 111).

Wie vor dem Hintergrund der Didaktik des Fremdverstehens im DaF-Unterricht konkret mit einem Film umgegangen werden kann, zeigt ein weiterer Beitrag der Autorin in dieser Ausgabe der DaF-Szene Korea.

Literatur

- Bolten, J. (2016). Interkulturelle Trainings neu denken. *interculture journal*, 15 (26), 1–18.
- Bolten, J. (2012). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Bredella, L. (2010). Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens? *Forum Sprache*, 4, 21–41.
- Bredella, L. (1999). Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In L. Bredella & W. Delanoy (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht* (S. 85–120). Tübingen: Narr (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Bredella, L. et al. (2000): »Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen.« In L. Bredella & F.-J. Meißner & A. Nünning & D. Rösler (Hrsg.), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg Didaktik des Fremdverstehens* (Einleitung S. IX–LII). Tübingen: Narr (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

- Bredella, L. & Delanoy, W. (1999). »Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? (Einleitung)« In: L. Bredella & W. Delanoy (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht* (S. 11–31). Tübingen: Narr (Giesener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Brüch, A. & Thomas, A. (2007). *Beruflich in Südkorea. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Cha, J.-H. (1994). Aspects of Individualism and Collectivism in Korea. In: U. Kim et al. (Hrsg.): *Individualism and Collectivism. Theory, Method, And Application* (S. 157–174). Thousand Oaks CA: Sage.
- Gehrmann, S. (2017). Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22 (1), 83–106.
- Gudykunst, W. B. & Matsumoto, Y. (1996). Cross-Cultural Variability of Communication in Personal Relationships. In: W. B. Gudykunst & S. Ting-Toomey & T. Nishida (Hrsg.), *Communication in Personal Relationships Across Cultures* (S. 19–55). London: Sage.
- Hansen, K. P. (2000). *Kultur und Kulturwissenschaft* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Hansen, K. P. (2009). Zulässige und unzulässige Komplexitätsreduktion beim Kulturträger Nation. *interculture journal* 8, 7–18.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11 (3), 1–21.
- Rathje, S. (2009). Der Kulturbegriff – Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung. In A. Moosmüller, (Hrsg.), *Konzepte kultureller Differenz*. (83–103). München: Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation.
- Rathje, S. (2012). *Was ist Interkulturelle Kompetenz und Interkulturelle Öffnung?* Zugriff am 12.03.2018 unter <https://slidex.tips/download/was-ist-interkulturelle-kompetenz-und-interkulturelle-ffnung>
- Towers, I. & A. Peppler (2017). Geert Hofstede und die Dimensionen einer Kultur. In: A. Ternés & I. Towers (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation. Länderporträts – Kulturunterschiede – Unternehmensbeispiele*. (15–19). Wiesbaden: Springer.
- Triandis, H. C. (1994). Theoretical and Methodological Approaches to the Study of Collectivism and Individualism. In U. Kim & H. Triandis & C. Kagitcibasi & S.-C. Choi & G. Yoon (Hrsg.), *Individualism and Collectivism. Theory, Method, And Application*. (41–51). Thousand Oaks CA: Sage.
- Triandis, H. C. (2006). Culture and Conflict. In L. A. Samovar/Richard E. Porter/Edwin R. McDaniel (Hrsg.): *Intercultural Communication. A Reader* (18–27). Boston: Wadsworth.
- Trompenaars, F. & C. Hampden-Turner (1998). *Riding the Waves of Culture. Understanding Diversity in Global Business*. New York: McGraw-Hill.
- Welsch, W. (1994). Transkulturalität. Lebensform nach der Auflösung der Kulturen. In K. Luger & R. Renger (Hrsg.): *Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien*. (147–169). Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag.

Zeitgenössische deutschsprachige Welterklärungsliteratur und ihre Bedeutung für den Deutschunterricht in Korea

Gerd Jendraschek

Zusammenfassung

Ob man sich nur für ein bestimmtes Land interessiert oder aber für die ganze Welt, um die deutschsprachige Welterklärungsliteratur kommt man dabei nicht herum. Das Angebot an Buchreihen zu dieser Thematik ist hier derart umfangreich, dass man von einer globalen Vormachtstellung sprechen kann. Deutsch gewinnt gegen Englisch nicht nur in Bezug auf die Quantität an Welterklärungsliteratur, sondern auch in Bezug auf das geweckte Interesse der Leserschaft. Diese Vormachtstellung des Deutschen im Bereich der Welterklärungsliteratur sollte sich der DaF-Unterricht zunutze machen, indem er vermittelt, dass Deutschkenntnisse nicht nur die Tür zu den deutschsprachigen Zielregionen öffnen, sondern auch den Zugang zu interkulturellem Wissen erweitern. Der DaF-Unterricht könnte und sollte aus diesen Gründen als Teil interkultureller Bildung begriffen werden. Ausgangspunkt dieses Aufsatzes ist zwar die Frage, warum man Deutsch lernt, es wird aber auch darauf eingegangen, wie sich das entsprechende Medienangebot für einen interkulturellen Deutschunterricht einsetzen lässt.

1. Zeitgenössische Welterklärungsliteratur

Welterklärungsliteratur bringt uns andere Länder näher und erklärt ihre Besonderheiten. Im Vergleich zu dem, was gemeinhin als »Reiseliteratur« bezeichnet wird, hat sie einen höheren und umfassenderen Anspruch. So sieht sich die Reihe *Reisegast in...* als »wertvolle Ergänzung jedes Reiseführers«, was umgekehrt bedeutet, dass es sich eben nicht um Reiseführer handelt. Die Bücher in der Reihe *Fettnäpfchenführer* wollen »lehrreiche Kulturführer und unterhaltsame Reiseromane in einem« sein und die *Gebrauchsanweisung für Neuseeland* »blickt hinter die Kulissen« und impliziert so, dass Reiseliteratur nur die Kulissen zeigt. Expliziter ist der Band *Streifzüge durch WIEN*, der uns nahebringen will, »was nicht im Reiseführer steht«. Die Einordnung der Welterklärungsliteratur als Reiseliteratur wäre auch deshalb unzutreffend, weil sich ihr Themenspektrum nicht auf Reiser relevantes beschränkt, sondern sich der »Welt« in größerer Breite widmet. Denn neben der erwähnten Reiseführerergänzung findet sich auch Wissenswertes zu Auswanderungsvorbereitung und -erfahrung, Geschäftsbeziehungen, sowie zur politischen und geschichtlichen Einordnung der betrachteten Region. Nicht zuletzt umfasst Welterklärungsliteratur auch Länder, die

aktuell keine beliebten Reiseziele darstellen, wie beispielsweise der Band *Syrien verstehen*.

Mit der Kategorie »Landeskunde« gibt es zwar eine Schnittmenge, doch ist die Perspektive der Landeskunde als Teilgebiet einer Regionalwissenschaft typischerweise eine in sich geschlossene und auf ein bestimmtes Land gerichtete. Eine vergleichende Betrachtung erfordert somit eine Entfernung vom eigentlichen Gegenstand und eine nicht vorgesehene Nebeneinanderstellung von »Landeskunden«. Im Vergleich hierzu bietet Welterklärungsliteratur »Weltkunde«, die verschiedene Länder nacheinander abarbeitet und dazu aus praktischen Gründen jeweils an ein bestimmtes Land heranzoomt. Sie versteht sich nicht als nur einem einzigen Land verbunden, denn das Land ist für sie nur eine bequeme deskriptive Einheit, die sich aus dem Umstand ergibt, dass Landesgrenzen immer auch kulturelle Grenzen darstellen (was mit der Zeit auch dort zur Geltung kommt, wo nationale Grenzen ursprünglich zusammenhängende Kulturräume getrennt haben). Zudem ist die deskriptive Einheit nicht notwendigerweise ein Land, denn ein Band kann sich genauso gut einer Stadt (*Ein Jahr in Rom*), einer Region (*Ein Jahr in Kalifornien*) oder einer größeren kulturell-geografischen Einheit (*Streifzüge durch das geheimnisvolle SÜDOSTASIEN*) widmen.

2. Globale Vormachtstellung deutschsprachiger Welterklärungsliteratur

Wer sich für Welterklärungsliteratur interessiert, kommt um die deutsche Sprache nicht herum, da hier das Angebot an Buchreihen zu dieser Thematik derart umfangreich ist, dass man von einer globalen Vormachtstellung sprechen kann. Einige dieser Reihen sollen im Folgenden vorgestellt werden, in der Reihenfolge abnehmender Relevanz für touristische Zwecke.

Die Reihe *Reisegast in ...* von Iwanowski's Reisebuchverlag umfasst zehn Bände – darunter einen für Korea –, die helfen, »tiefer in die Seele eines Landes und seiner Menschen« vorzudringen und »einen längeren Aufenthalt in einer unbekannten Gemeinschaft zu planen«. Eine ähnliche Zielsetzung hat mit ganzen 47 Bänden die Reihe *Reise Know-How KulturSchock* aus dem Reise Know-How Verlag, nämlich »sich im Alltag der besuchten Länder zurechtzufinden, Vorurteile abzubauen und ›Fettöpfchen‹ zu umgehen«, um so dazu beizutragen, dass »wir als gern gesehene Gäste wahrgenommen werden«. Auf ca. 100 verschiedene Bände bringt es die Reihe *Gebrauchsanweisung für ...* aus dem Piper Verlag, in denen die Autoren »ihre Eindrücke und ortskundige Geschichten aufschreiben und sich mit persönlichem Blick den Ländern, Regionen oder Städten auf ungewöhnliche und literarische Weise annähern«. Hier entfernen wir uns langsam von der touristisch ausgerichteten Literatur, da die Bände erstens in Romanform geschrieben und somit nicht zum Nachschlagen auf Reisen gedacht sind, und zweitens die Reihe auch »Gebrauchsanweisungen« für den Wald oder das Leben umfasst.

Die *Fettnäpfchenführer* aus dem Conbook Verlag – der sich treffend als »Verlag für Literatur und Länder« bezeichnet – sind »Kulturführer und Reiseroman in einem«. Diese Reihe bringt es mittlerweile auf über dreißig Titel, darunter eine Ausgabe für Korea, aber auch deutschsprachige Destinationen sind im Angebot, beispielsweise die *Fettnäpfchenführer* Berlin und Wien. Jeder Band erzählt eine fiktive, aber realistische Geschichte von Personen, die in dem Land leben und/oder reisen und dabei in jedes »Fettnäpfchen treten«, das sich ihnen bietet. Anschließend wird erklärt, was man in der jeweiligen Situation hätte bedenken müssen. Von demselben Verlag stammt die Reihe *Geschäftskultur kompakt*, in der bislang fünfzehn Titel erschienen sind und deren Ziel es ist, »konkrete Tipps für einen professionellen Auftritt in einer globalisierten Arbeitswelt« zu geben.

Noch weiter vom Kurzzeittourismus entfernt sich die Reihe *Ein Jahr in ...* (beispielsweise der Schweiz) aus dem Herder Verlag, die ein Jahr lang den Alltag von Auswanderern verfolgt. Auch die Reihe *Alltag in ...* aus dem Conbook Verlag mit nur fünf Ausgaben (darunter eine mit dem abweichenden Titel *Immobilien in den USA*) spiegelt die zunehmende Beliebtheit des Auswanderns unter Deutschen wider.

Ein ganz anderes Format hat die ebenso im Conbook Verlag erscheinende Reihe *151*, deren Titel sich von den 151 »Momentaufnahmen« herleitet, womit repräsentative Fotos auf einer Seite zusammen mit Erklärungen auf der gegenüberliegenden Seite gemeint sind. Die Leser bekommen auf diese Weise »151 einzigartige Eindrücke einer fremden Kultur«. Diese Reihe bringt es auf zwölf Titel; die Ausgabe über Korea ist im Februar 2018 in dritter Auflage erschienen.

Die Reihe *Länderporträt* aus dem Christoph Links Verlag mit 41 Titeln beschäftigt sich mit Geografie, Geschichte, Wirtschaft und Soziologie eines Landes oder einer Region. Nicht alle Bücher dieser Reihe tragen »Länderporträt« im Titel, wie zum Beispiel die für den DaF-Unterricht in Südkorea besonders relevant erscheinenden Bände *Österreich für Deutsche. Einblicke in ein fremdes Land* und *Nordkorea. Einblicke in ein rätselhaftes Land* (Südkorea ist nicht vertreten). Zum Abschluss dieser Rundschau sei noch die Reihe *Niemals* erwähnt (ebenfalls aus dem Conbook Verlag), in der bislang vier Ausgaben (Niederlande, Indien, Japan, Russland) erschienen sind. Sie »liefert erstaunliche, enthüllende und unterhaltsame Einblicke in andere Länder ... die man Ihnen woanders wieder mal verschwiegen hätte«.

Die vorgestellten Reihen haben gemeinsam, dass sich typischerweise ein Autor auf ein Land spezialisiert und darüber schreibt. Demgegenüber stehen Reihen von ein und demselben Autor. Ein herausragender Pionier auf dem Gebiet der deutschsprachigen »Welterklärungsliteratur« ist der 2014 verstorbene Peter Scholl-Latour, der viele Jahrzehnte lang die verschiedensten Weltregionen bereist und aus politisch-historischer Perspektive beschrieben hat. Beispielfhaft seien hier Titel wie *Tod im Reisfeld* über Vietnam, *Russland im Zangengriff*, oder *Allahs Schatten über Atatürk* über die Türkei genannt. Ein weiterer Autor mit erkennbarer Tendenz zur Reihenbildung ist

Gerhard Schweizer, dessen Bücher *Syrien verstehen*, *Türkei verstehen*, *Iran verstehen* und *Islam verstehen* (Klett-Cotta Verlag) in einheitlicher Aufmachung erschienen sind. Ein jüngerer Vertreter dieser Richtung ist Stephan Orth, von dem unter anderem die Bücher *Couchsurfing im Iran* und *Couchsurfing in Russland* erschienen sind, deren Titel und Layout eine Fortsetzung vermuten lassen. Auch wenn sich die 55 Jahre Altersunterschied zu Peter Scholl-Latour im sprachlichen Stil niederschlagen, ist beiden gemeinsam, dass sie es verstehen, sich vor Ort ein eigenes Bild der Lage zu verschaffen und den Lesern anschaulich zu vermitteln.

Nun könnte man angesichts der Dominanz des Englischen im Bereich wissenschaftlicher Veröffentlichungen denken, diese Dominanz fände sich auch im Bereich der eher populärwissenschaftlichen Welterklärungsliteratur wieder. Mir ist bei der Suche nach Büchern über verschiedene Länder aber aufgefallen, dass die Auswahl auf Deutsch im Allgemeinen größer war. Dies lässt sich auch daran ablesen, dass mir auf Englisch nur wenige vergleichbare Buchreihen bekannt sind. Eine davon ist die Reihe *CultureShock!* aus dem Verlag Marshall Cavendish mit 65 Ausgaben, darunter Korea und Deutschland. Die Ausgaben zu einzelnen Ländern – und gelegentlich Städten oder Regionen – tragen den Untertitel *A Survival Guide to Customs and Etiquette*, gehen aber auch auf Gastronomie, Sprache und Lebensbedingungen ein. Eine weitere Reihe nennt sich *Culture Smart!* und beeindruckt mit 102 Titeln. Auch hier ergibt sich der Inhalt aus dem Untertitel, *The Essential Guide to Customs & Culture*, und wird in Form einer Auflistung von Aspekten der Alltagskultur dargestellt. Die Titel der Reihe werden zwar aktualisiert, man merkt dem Konzept aber an, dass es aus der Vor-Wikipedia-Zeit stammt, oder allgemeiner formuliert aus einer Zeit, als es noch schwieriger war, sich elementares Faktenwissen durch eigenständiges Googlen anzueignen.

Deutsch gewinnt gegen Englisch nicht nur in Bezug auf die Quantität an Welterklärungsliteratur, sondern auch in Bezug auf das geweckte Interesse der Leserschaft. Dies lässt sich beispielsweise an der Zahl der Rezensionen auf Amazon ablesen (Stand: 15. April 2018). Hierzu wurden aus jeweils zwei Buchreihen die drei Titel mit den meisten Bewertungen herausgesucht, wobei gegebenenfalls zwei Ausgaben zu demselben Land zusammengezählt wurden. Für die deutschsprachigen Bände wurden die Bewertungen auf amazon.de zugrunde gelegt, für die englischsprachigen die auf amazon.com. Obwohl die amerikanische Seite einen rund dreimal größeren Markt abdeckt (USA vs. D-A-CH), bringen es die deutschsprachigen Bücher auf mehr Bewertungen, wie aus Tabelle 1 ersichtlich wird. Man kann daraus schließen, dass Welterklärungsliteratur im deutschsprachigen Raum einen weit höheren Stellenwert hat.

amazon.de					amazon.com			
		<i>Fettnäpfchenführer</i>	<i>Gebrauchsanweisung</i>			<i>Culture Smart</i>	<i>CultureShock</i>	
1.	Japan	131	Island	75	Tanzania	52	Philippines	72
2.	Indien	73	China	71	Japan	49	Ecuador	34
3.	USA	54	Schweiz/Irland	54	Kenya	38	Morocco	31
		258		200			139	137

Tab. 1: Zahl der Leserbewertungen

3. Bedeutung für den DaF-Unterricht

Kommen wir als nächstes zur Bedeutung der Welterklärungsliteratur für den DaF-Unterricht. Eine Frage, die jeder Teilnahme an Deutschunterricht vorausgeht, ist, warum man überhaupt Fremdsprachen im Allgemeinen und Deutsch im Besonderen lernen soll. Nun ist die Muttersprache gleichzeitig Geschenk und Gefängnis. Ein Geschenk deshalb, weil sie auf unser unmittelbares Umfeld zugeschnitten ist und uns ermöglicht, uns in dieses Umfeld zu integrieren und mit ihm zu interagieren. Bleibt unser Sprachrepertoire aber auf diese eine Sprache beschränkt, so haben wir Zugang nur zu den Menschen, die zufällig dieselbe(n) Erstsprache(n) teilen, und zu dem Wissen, das zufällig in dieser Sprache verfügbar ist. Unsere Ursprungsgemeinschaft ist dann unser Gefängnis und jegliches Wissen jenseits dieser Gemeinschaft bleibt uns verborgen. Nun könnte man meinen, dass im 21. Jahrhundert das Englische »die« Weltsprache schlechthin sei und wir mit nur zwei Sprachen auskämen, unserer jeweiligen Erstsprache für die Heimatkommunikation und Englisch für die Kommunikation mit dem und im Rest der Welt.

Es gibt viele Gründe, warum es lohnend ist, weitere Sprachen zu lernen. Meine eigene Biografie wäre mit nur zwei Sprachen nicht möglich gewesen, denn es ist mein Beruf, nicht nur über andere Sprachen zu sprechen und zu schreiben, sondern auch, in den jeweiligen Sprachgebieten zu leben. Ich erinnere in diesem Zusammenhang auch immer wieder gern an folgende Aussage von Nelson Mandela: »Sprichst du mit jemandem in einer Sprache, die er versteht, so erreichst du seinen Kopf. Sprichst du mit ihm in seiner eigenen Sprache, so erreichst du sein Herz.« Und schließlich ist weiterhin ein Großteil des weltweit verfügbaren Wissens in anderen Sprachen als Englisch verfasst. Englisch ist zwar zur Lingua Franca der Wissenschaft aufgestiegen, aber der Begriff »Wissen« geht weit über das in akademischen Publikationen Geschriebene hinaus. Letzteres ist nämlich im Allgemeinen weltweit nur für eine relativ kleine Gruppe von Kollegen desselben Fachbereichs verständlich. Man kommuniziert mit der Masse aber anders als auf einer Fachkonferenz, weshalb die Populärwissenschaft eine engere Beziehung zum nationalen Publikum bewahrt hat

und weiterhin in nationalen Sprachen schreibt. Oft wird beklagt, dass Deutsch als Wissenschaftssprache an Bedeutung verloren habe. Wie hier dargelegt liegt diesem Befund aber eine zu enge, weil zu akademische Definition von Wissen zugrunde. Im nicht-universitären Bereich findet der Großteil der Wissensvermittlung weiterhin in einer Vielzahl von Sprachen statt, worunter Deutsch eine herausragende Stellung einnimmt. Die Populärwissenschaft pflanzt sich gewissermaßen auch in derselben Sprache fort, denn das Interesse an Welterklärungsliteratur hat zum Entstehen entsprechender deutschsprachiger Buchreihen geführt, die wiederum neue Bände in derselben Sprache generieren. Zudem wird die hier zitierte Welterklärungsliteratur – anders als Belletristik bekannter Autoren – praktisch nie in andere Sprachen übersetzt.

Das Interesse an fremden Ländern ist also im deutschsprachigen Raum besonders stark ausgeprägt und wer privat und/oder beruflich mit Menschen aus anderen Ländern zu tun hat, tut gut daran, die entsprechende deutschsprachige Literatur zu lesen. In keiner anderen Sprache ist ein derart breites Angebot verfügbar; es liegt also nahe, dass diejenigen, die noch nicht über Lesekompetenz auf Deutsch verfügen, sich diese aneignen. Deutsch ist somit eine Brücke zur Welt, denn wer Deutsch versteht, versteht – mittels der deutschsprachigen Welterklärungsliteratur – die Welt.

Eingangs hatte ich als Zielgruppe der Welterklärungsliteratur Personen identifiziert, die privat oder beruflich mit Menschen aus anderen Ländern zu tun haben. Dies dürfte in Deutschland, Südkorea und hinsichtlich der globalen Vernetzung vergleichbaren Ländern mittlerweile fast jeder sein, wobei die Intensität des Kontakts freilich individuell variiert. Sowohl in Deutschland als auch in Südkorea ist mir aufgefallen, dass globale Erfahrungen als über Generationen und Kulturen hinweg Verbindendes wahrgenommen werden. Wer irgendwo auf der Welt gereist ist, gelebt, studiert oder gearbeitet hat, hat Ähnliches zu erzählen und tut dies auch. Wer nie sein Geburtsland verlassen hat, kann nicht mitreden. Globale Erfahrungen in Form von Reisen oder längeren Auslandsaufenthalten sind somit zum neuen »Statussymbol« geworden. Diesen soziologischen Wandel sowie die Vormachtstellung des Deutschen im Bereich der Welterklärungsliteratur sollte sich der DaF-Unterricht zunutze machen, indem er vermittelt, dass Deutschkenntnisse nicht nur die Tür zu den deutschsprachigen Zielregionen öffnen, sondern auch den Zugang zu interkulturellem Wissen erweitern. Der DaF-Unterricht könnte und sollte aus diesen Gründen als Teil interkultureller Bildung begriffen werden.

Dies schließt nicht aus, es setzt im Gegenteil voraus, dass ein realistisches und aktuelles Deutschlandbild vermittelt wird. Denn Interkulturalität beginnt im Fremdsprachenunterricht nicht bei der Heterogenität der Teilnehmer, sondern bei der Konfrontation von Ursprungs- und Zielkultur. Eine Aufgabe interkulturellen DaF-Unterrichts ist somit, das im Ausland oft anzutreffende verzerrte Deutschlandbild mit dem Deutschlandbild in Deutschland in Einklang zu bringen. Deutschland besteht nicht

nur aus literarischen Klassikern, Autos, Bier, Würstchen und denkmalgeschützten Innenstädten, Burgen und Schlössern. Statt literarischer Klassiker liegen in den Buchhandlungen Sachbücher zu aktuellen gesellschaftlichen Missständen aus. Während Bier und Würstchen keine deutschen Alleinstellungsmerkmale sind, ist die deutsche Frühstückskultur demgegenüber ziemlich auffällig. Und anstelle von Programmen über Burgen und Schlösser überwiegen im deutschen Fernsehen Edutainment wie *Traumschiff* und *Traumhotel*, Doku-Soaps wie *Goodbye Deutschland* und *Auf und davon*, oder Dokumentationen wie *Länder, Menschen, Abenteuer*. Schließlich gehört zur Alltagskultur in Deutschland auch die Pauschalreise. Auch im deutschen Alltag, sei es in den Medien oder im Freizeitverhalten, ist das Interesse an anderen Ländern also allgegenwärtig.

4. Deutschkenntnisse als berufsrelevante Kompetenz

Ein Berufszweig, der besonders häufig mit Menschen aus anderen Kulturen zu tun hat, ist der Tourismus. Sowohl der Tourismus nach als auch der aus Südkorea zeigen ein konstantes Wachstum, das nur kurzzeitig – 1998 und 2009 – durch wirtschaftliche Krisen gedämpft wurde¹. Der Beginn dieses Tourismusbooms lässt sich auf die zweite Hälfte der 1980er Jahre datieren, als die Öffnung der südkoreanischen Gesellschaft einsetzte und Auslandsreisen für einen größeren Kreis möglich wurden. In diese Zeit fallen die Asian Games im Jahre 1986, die Demokratisierung 1987, sowie die Olympischen Spiele 1988. Waren im Jahre 1989 knapp über eine Million Auslandsreisen zu verzeichnen, wurde 2000 die Fünf-Millionen-Marke überschritten. Bereits fünf Jahre später wurde dann mit 12 Millionen touristischen Ausreisen erstmals die Zehn-Millionen-Grenze überschritten, im Jahre 2016 wurde schließlich die 20-Millionen-Marke geknackt. Für 2017 lag die Zahl bei 26 Millionen, was einer Steigerung von 18 % gegenüber dem Vorjahr entspricht².

Im internationalen Vergleich stand Südkorea 2013/2014 mit 0,31 Reisen pro Einwohner aber noch weit hinter den deutschsprachigen Ländern, wo im Schnitt jeder Einwohner zu einer Auslandsreise im Jahr aufbricht (Tabelle 2)³. Angesichts des stetigen Wachstums des Tourismusgeschäfts in Südkorea und unter der Annahme, dass die D-A-CH-Länder demgegenüber einen »reifen« Markt aufweisen, der fast nur noch horizontale Verschiebungen erlaubt, kann diese Marke als eine natürliche Wachstumsgrenze betrachtet werden. Dies würde bedeuten, dass sich auf lange Sicht die Zahl der südkoreanischen Touristen bei fünfzig Millionen im Jahr einpendeln dürfte. Außerdem liegt es nahe, dass ein Wachstumsmarkt wie Südkorea von den reifen deutschsprachigen Märkten für die eigene Zukunft viel lernen kann.

¹ Siehe z. B. die Zahlen in http://ecotopia.hani.co.kr/356333?_fr=mto (hier und sonst letzter Zugriff am 18. April 2018)

² <https://kto.visitkorea.or.kr/eng/tourismStatics/keyFacts/visitorArrivals.kto>

³ Basierend auf: <https://www.indexmundi.com/facts/indicators/ST.INT.DPRT/rankings>

Rang absolut	Land	Touristenausreisen (2013/14)	Bevölkerung (2016)	Reisen pro Einwohner
20	Schweden	15 917 000	9 903 000	1,60
31	Finnland	8 731 000	5 495 000	1,58
21	Schweiz	12 403 000	8 372 000	1,48
32	Dänemark	8 528 000	5 731 000	1,48
6	Polen	56 000 000	37 950 000	1,47
24	Österreich	10 994 000	8 747 000	1,25
	D-A-CH	106 405 000	99 789 000	1,06
16	Niederlande	17 928 000	17 020 000	1,05
3	Deutschland	83 008 000	82 670 000	1,00
9	Malaysia	30 761 000	31 190 000	0,98
25	Belgien	10 818 000	11 350 000	0,95
5	GB	60 082 000	65 640 000	0,91
7	Russland	45 889 000	144 300 000	0,31
19	Korea	16 081 000	51 250 000	0,31
4	USA	68 303 000	323 100 000	0,21
17	Japan	16 903 000	127 000 000	0,13
1	China	98 185 000	1 379 000 000	0,07
14	Indien	18 330 000	1 324 000 000	0,01

Tab. 2: Reisen pro Einwohner

Eine enge Verbindung zwischen der deutschen Sprache und dem Tourismussektor ergibt sich auch aus dem Umstand, dass Deutschland – entgegen einer weit verbreiteten Wahrnehmung – nicht nur in klassischen Industriebereichen stark, sondern auch im Bereich Tourismus führend ist: »Die TUI Group ist der führende Touristikonzern der Welt« und im Geschäftsjahr 2017 »erwirtschaftete der Konzern mit 67.000 Mitarbeitern einen Umsatz von 18,5 Milliarden Euro«.

Südkorea braucht für seinen expandierenden Tourismussektor »Welterklärungs-kompetenz«, denn wer ins Ausland reist, benötigt auch interkulturelles Wissen, oder im weiteren Sinne, Wissen über die Welt. Denn bei der touristischen Planung im Vorfeld geht es ja nicht nur um Trinkgeld, Hotelpreise und ähnlich oberflächliche Ortskenntnisse, sondern es sind vielmehr auch politische Unruhen, hohe Kriminalität, mangelhafte Infrastruktur und Gesundheitsversorgung, juristische Besonderheiten, Umweltfaktoren u. v. m. zu berücksichtigen. Viele Staaten veröffentlichen zu diesem Zweck Reisehinweise. So auch die Republik Korea: Das koreanische Außenministerium klassifiziert Länder und Regionen hinsichtlich des Reiserisikos, wobei die Stufen von einem schlichten Hinweis bis zum Reiseverbot reichen. Für Deutschland, Öster-

reich und die Schweiz gibt es zwar keine besonderen Sicherheitsbedenken, wohl aber einige kuriose Hinweise⁴ zur »örtlichen Kultur«:

- »Da die Arbeitsweise auf Ämtern, in Restaurants, in Geschäften usw. im Vergleich zu Korea langsam ist und auch Dienstleistungen nicht gut sind, sind Geduld und Verständnis hinsichtlich kultureller Unterschiede notwendig.
- Auf der Straße und bei Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs sollte man nicht rennen, Leute, die vor einem stehen, nicht schubsen und sich auch nicht laut unterhalten.
- In Restaurants sollte man sich nicht laut unterhalten; beachten Sie, dass es unhöflich ist, sein Essen geräuschvoll zu sich zu nehmen, die Ellbogen auf den Tisch zu legen oder zu rülpfen.
- Man sollte andere Leute nicht im Vorbeigehen anrempeeln und beim Husten oder Niesen unbedingt mit einem Taschentuch oder Ähnlichem den Mund bedecken.«

Es wird nicht klar, warum das koreanische Außenministerium meint, dass die kulturellen Unterschiede zwischen Korea und Deutschland dergestalt seien, dass sich aus ihnen solche Ratschläge ableiten lassen bzw. notwendig erscheinen. Es wird aber deutlich, dass Welterklärungsliteratur beim Verfassen von Reisehinweisen eine nützliche Quelle sein kann.

5. Fazit: Wer Deutsch versteht, versteht die Welt

Tourismus, sowohl nach als auch aus Korea, ist ein wachsender Wirtschaftssektor. Im Vergleich zu Nordeuropa hat Korea hier noch großes Wachstumspotenzial. Die deutschsprachigen Länder haben demgegenüber bereits eine Spitzenstellung im Tourismus; dies gilt sowohl quantitativ, als auch logistisch und literarisch. Internationale Mobilität – und hierzu zählen neben Tourismus auch längere Aufenthalte im Rahmen eines Studiums oder zur Arbeitsaufnahme – ist ein wichtiges Anwendungsfeld von »Weltkunde«. Aber auch für diplomatische und Handelsbeziehungen benötigt man »Welterklärungskompetenz«, welche durch entsprechende Buchreihen wie »Geschäftskultur kompakt« abgedeckt werden kann. Das Studium von Welterklärungsliteratur bildet somit eine Schnittstelle von Sprach-, Literatur-, Kultur-, Wirtschafts-, Geschichts- und Politikwissenschaft.

Deutschkenntnisse sind für die Zusammenarbeit mit deutschsprachigen Ländern und Regionen, aber auch für das Lernen von Deutschland über bilaterale Beziehungen hinaus, notwendig, um Zugang zur deutschsprachigen Welterklärungskompetenz zu erlangen. Dies betrifft zunächst die passive Rezeption von Welterklärungsliteratur. Denkbar wäre aber auch die bislang unübliche Übersetzung entsprechender

⁴ Quelle: <http://www.o4o4.go.kr/dev/main.mofa> (meine Übersetzung)

Buchreihen ins Koreanische – idealerweise beginnend mit den jeweiligen Bänden über Korea, denn die Außenperspektive auf ein Land ist oftmals aufschlussreicher als die Nabelschau. Daneben bietet sich das Studium relevanter Fächer im deutschsprachigen Raum an; beispielhaft angeführt sei hier der duale Bachelor-Studiengang Tourismusmanagement an der Frankfurt University of Applied Sciences. Koreanern mit entsprechenden Qualifikationen bieten sich darüber hinaus Arbeitsmöglichkeiten im deutschsprachigen Raum. Abschließend sei noch die Möglichkeit der Expansion deutscher Touristikkonzerne nach Korea oder die Zusammenarbeit zwischen deutschen und koreanischen Anbietern genannt.

6. Ausblick: Einsatzmöglichkeiten im DaF-Unterricht

Ausgangspunkt dieses Aufsatzes war die Frage, warum man Deutsch lernt, nicht das Wie. Das bedeutet freilich nicht, dass sich die deutschsprachige Welterklärungsliteratur nicht auch auf vielfältige Weise für einen interkulturellen Deutschunterricht einsetzen ließe. Dabei mag zwar gelegentlich eine spezifisch germanozentrische Sicht vermittelt werden, aber gerade die Konfrontation mit einer eventuell abweichenden koreanischen Perspektive regt zum Vergleich und Nachdenken an.

Im Unterricht können sowohl Videos als auch Bücher zum Einsatz kommen, oder eine Kombination von beidem. Die Herangehensweise kann passiver oder aktiver sein. Bei einer passiven Betrachtung würde ein für alle Teilnehmenden identischer Ausschnitt aus der Innenansicht analysiert. Der Unterricht würde sich hier auf das Erschließen von Sprache und Inhalt beschränken. Diese Herangehensweise ist vor allem bei Kursen mit geringen Deutschkenntnissen empfehlenswert. Die Vergleichsebene wäre hier hauptsächlich die verwendete Sprache. Bei textintensiven Büchern kann meist nur ein kleiner Ausschnitt durchgenommen werden, bei textarmen Videos oder Fotobänden ist ein größerer Ausschnitt möglich.

Aktiver Unterricht bedeutet, dass Fortgeschrittene eigene Texte auf der Grundlage der vorgestellten Medien erstellen. Sie könnten sich das Medium selbst aussuchen und vorstellen und dabei die jeweilige Relevanz für die interkulturelle Bildung herausarbeiten. Die Vergleichsebene wäre hier nicht auf die Sprache beschränkt, sondern würde auch die deutsche und koreanische Medienlandschaft, oder noch weitergehend die deutsche vs. koreanische Kultur in Bereichen wie Tourismus, Weltsicht und Wirtschaft umfassen.

Meine eigenen Erfahrungen beschränken sich bislang auf den Einsatz von Videos aus der Sendung *taff*, einem Lifestyle-Magazin des Fernsehsenders ProSieben. Im Rahmen dieses Programms lief eine mehrteilige Reihe mit dem Titel *Nela goes Korea*, in der eine deutsch-koreanische Moderatorin Korea »entdeckt«. Diese Reihe wurde wegen der Kombination von deutschem Text im koreanischen Kontext ausgewählt. Somit war der Kontext vertraut, was eine Konzentration auf die sprachlichen Mittel begünstigte. Ein weiterer Grund für die Wahl war die Außenperspektive auf Korea.

Die Studierenden in diesem Kurs hatten ungefähr ein Durchschnittsniveau von A2. Die vorgestellten Ausschnitte waren entsprechend kurz (ungefähr eine Minute) und wurden wiederholt durchgenommen. Die ersten Male wurde nur die Audiospur gehört, um eine kognitive Überlastung durch die simultane Rezeption von Ton und Bild zu vermeiden. Erst später wurde auch das Bild projiziert. Zur sprachlichen Erschließung gab es inhaltliche Fragen zum gehörten Text, Wortlisten, Lückentexte, und zum Schluss eine Transkription. Ziel der Übung waren die Verbesserung des Hörverständnisses und die Vertiefung und Erweiterung des Wortschatzes. Die einzelnen Arbeitsschritte hierzu waren wie folgt:

1. Vorspielen der Audiospur
2. Verteilen und Lesen der Fragen zum Hörtext; stilles individuelles Lösen; noch keine Besprechung, sondern Möglichkeit der Überarbeitung nach jedem Schritt
3. Zweites Vorspielen der Audiospur
4. Verteilen der Wörterliste, die sämtliche im Video verwendeten Wörter in alphabetischer Reihenfolge enthält; sie wird gemeinsam gelesen und besprochen.
5. Drittes Vorspielen der Audiospur
6. Verteilen eines Lückentexts (unvollständige Transkription), individuelle stille Bearbeitung
7. Viertes Abspielen der Audiospur zum Überarbeiten des Lückentextes; Audio wird erstmals mit Pausen, Wiederholungen, oder in langsamerer Geschwindigkeit abgespielt
8. Verteilen der vollständigen Transkription; Korrektur der ausgefüllten Lückentexte
9. Lautes Vorlesen der Transkription durch Studierende
10. Auflösung der Fragen aus Schritt 2
11. Lautes Vorlesen der Transkription (abschnittsweise und gemeinsam), anschließendes Sehen des entsprechenden Videoabschnitts
12. Abschnittweises Ansehen des Videos mit anschließender Wiederholung des Textes durch wechselnde Personen
13. Zeigen des ganzen Videos

Bei Videos mit geeigneten Dialogen bietet sich als letzter Schritt noch die Synchronisation an, bei der das Video stumm gezeigt wird und verschiedene Studierende mit verteilten Rollen selbst den Text passend zu den Mundbewegungen im Video sprechen.

Literaturverzeichnis

Die im Text erwähnte deutschsprachige Literatur wird hier noch einmal alphabetisch aufgelistet. Der erste Teil umfasst Reihen, bei denen üblicherweise jeder Band einen anderen Autor hat. Der zweite Teil listet im Text exemplarisch genannte Bücher desselben Autors auf. Wegen der oft zahlreichen Neuauflagen bei teils wechselnden Verlagen werden hierbei nur Autor und Titel angegeben.

151. Conbook Verlag.
Alltag in.... Conbook Verlag.
Ein Jahr in.... Herder Verlag.
Fettnäpfchenführer. Conbook Verlag.
Gebrauchsanweisung für Piper Verlag.
Geschäftskultur kompakt. Conbook Verlag.
Länderporträt. Christoph Links Verlag.
Niemals. Conbook Verlag.
Reise Know-How KulturSchock. Reise Know-How Verlag.
Reisegast in.... Iwanowski's Reisebuchverlag.
- Orth, Stephan. *Couchsurfing im Iran.*
 Orth, Stephan. *Couchsurfing in Russland.*
 Scholl-Latour, Peter. *Allahs Schatten über Atatürk.*
 Scholl-Latour, Peter. *Russland im Zangengriff.*
 Scholl-Latour, Peter. *Tod im Reisfeld.*
 Schweizer, Gerhard. *Iran verstehen.*
 Schweizer, Gerhard. *Islam verstehen.*
 Schweizer, Gerhard. *Syrien verstehen.*
 Schweizer, Gerhard. *Türkei verstehen.*

Interkulturelles Lernen ohne Kultur?

Jochen Stappenbeck

Zusammenfassung

Das Konzept des interkulturellen Lernens ist radikal zu hinterfragen, da vermutet werden muss, dass es als ein Soft-Power-Werkzeug derjenigen global agierenden Machteliten genutzt wird, die nichts Gutes mit der Menschheit und dem Planeten im Sinn haben. Sichtbar ist dies an Zielen wie der »Überwindung des Ethnozentrismus«. Das Verstehen der Unterwanderung dieses idealistischen Konzepts der Völkerverständigung setzt mit dem Hinterfragen der Begriffe an.

Interkulturelles Lernen und Lehren in Korea ist wahrhaft »tricky«, wie der Brite zu sagen pflegt. Neben den Folgen der bedauerlichen Monoethnizität (96 % laut Wikipedia) gibt es eine Schwierigkeit, die mindestens genauso offenkundig ist: Interkulturalität setzt Kultur voraus. In der herrschenden Ideologie des Globalismus wird Kultur vor unseren Augen zu *Lebensart plus putzig-folkloristische Eigenarten* degradiert, was dann geistreiche Vergleiche zu anderen Kulturen ermöglicht. Wie die Regenwälder werden auch die Kulturen abgeholzt. In Wahrheit ist Kultur der Geist, das Brauchtum, die Kunst, das Genie, der Grad der Sittlichkeit und der Kern der gesellschaftlichen Verfasstheit des Volkes oder der Völker, die ein bestimmtes Gebiet besiedeln. Interkulturelles Lernen erübrigt sich von alleine, wenn die Agenda der globalen Machteliten weiter Erfolg haben wird, weil nur noch Alibi-Vielfalt homogener Bevölkerungen existieren wird. »Celebrate diversity« nennt das der Brite. Das Studium des britischen Imperiums bringt den Interessierten zu den Anfängen der heutigen weltumspannenden Ideologie. Die imperiale One-World-Strategie findet im Bereich der Kultur ihren Ausdruck in einer Art »Ethno-Masochismus«, womit unter anderem das Übel des Nationalismus in seiner Wurzel, dem Volk, bekämpft werden soll. Statt »Volk« soll man nun besser »Bevölkerung« sagen und denken – gegen linguistische Bedenken. »-ung« bezeichnet Prozesse, keine Dinge. Verdummung, schleichen-de Vergiftung, Bestrahlung zum Beispiel. Die Völker und ihre Kulturen befinden sich in der Tat in einem gigantischen Experiment »in process«, wie es jüngst der Politologe Yascha Mounk in den »Tagesthemen« als die zentrale Aufgabe der heutigen Politik benannte: »... dass wir hier ein historisch einzigartiges Experiment wagen, und zwar eine monoethnische, monokulturelle Demokratie in eine multiethnische zu verwandeln.« Es sei unklar, ob es gelänge, auf jeden Fall müsse dabei von »Verwerfungen« ausgegangen werden. Die Zustimmung des Souveräns zu seiner Umwandlung wird

als nicht erforderlich erachtet. Ihm scheint es zu genügen, dass das Endergebnis weiterhin Demokratie heißen wird. Wikipedia suggeriert, dass man dieses Wort nicht direkt ins Deutsche übersetzen und allenfalls als Ideal und in Anführungszeichen verstehen solle: »Eine wichtige Legitimationstheorie der Demokratie gründet sich auf das Ideal einer »Volksherrschaft«, die auf der Zustimmung und Mitwirkung der Mehrheit der Bürger beruhen solle.«

Der Beginn des Wikipedia-Eintrags zum interkulturellen Lernen setzt ähnliche ideologische Prioritäten, die ein wichtiges Bollwerk gegen eine globale Steuerung, nämlich ein relativ homogenes Staatsvolk, angreift:

Interkulturelles Lernen bezeichnet eine Form des sozialen Lernens mit dem Ziel der interkulturellen Kompetenz. Es besteht ein gewisser Bezug zum Begriff »Globales Lernen«. Als Teilziele des interkulturellen Lernen bzw. Komponenten der interkulturellen Kompetenz gelten:

- bewusster und kritischer Umgang mit Stereotypen
- Aufbau von Akzeptanz für andere Kulturen
- Überwindung von Ethnozentrismus
- Verständnis der eigenen Kulturverhaftung und Enkulturation
- Fremdverstehen

Der negativ konnotierte Begriff »Ethnozentrismus« ist abgeleitet von Egozentrismus, also von Narzissmus. Man müsste hier Gruppennarzissmus sagen. Das wird aber vermieden. Vielleicht, weil dabei offensichtlich würde, dass der »Ethnozentrismus« ein willkürlich erdachter Feind der »interkulturellen Kompetenz« ist. Logischer wäre, von »Spezies-Zentrismus« zu sprechen, also dem narzisstischen Selbstverständnis, als Mensch alle anderen Lebensformen als ihm dienende Dinge zu betrachten. Das würde wohl aber zu Zweifeln an der Legitimität der Herrschenden, also zur Machtfrage, führen. »Verständnis der eigenen Kulturverhaftung« klingt auch eher nach Diagnose einer psychischen Krankheit. Und was ist »Fremdverstehen«? Sagte Jesus: Fremdliebet euren Nächsten wie euch selbst?

Wahres, manipulationsfreies zwischenkulturelles Lernen in Korea mit Schwerpunkt deutsche Sprache ist leichter als gedacht, da Südkorea und Deutschland sich vergleichbarer Abhängigkeit und Durchdrungenheit von der Leitkultur der Vereinigten Staaten von Amerika erfreuen. Die Rettung der eigenen Kultur sollte vom Nimbus des Bösen befreit werden. Mit jedem neuen Jahrgang sinkt in meinen Kursen die Fähigkeit der Studenten, koreanische Lieder mitzusingen, die ich für sie ins Deutsche übersetzt habe. Das vor allem in der Jugend grassierende Mem von »Hell Korea« zeugt ebenso von abnehmendem Heimatbewusstsein. Saudi-arabische Studentinnen in Korea machen es vor: Mit dem Tragen heimatlicher Trachten setzen Muttersprachler Akzente und sollten auch die koreanischen Studenten ermuntern, einheimische Kleidung zu tragen. Ich trage zum Beispiel bayerisch-karierte und mit Edelweiß verzierte Hemden. Die studentische Vorliebe für pfliffige Aufschriften auf Sportmützen und Oberkleidung (»Trash«, »GAP« u. ä. m.) könnte Werbefläche für Weisheiten und

Sprüche aus der koreanischen oder aus anderen nicht-angelsächsischen Kulturen sein.

Die Studenten sollten in diesen Meta-Diskurs involviert werden. Schöne Sprech- anlässe bietet etwa die Frage: Wie passt Patriotismus zum Konzept des interkulturel- len Lernens? Die Folgefragen: Warum wird uns von ihm abgeraten? Gibt es eine Deu- tungshoheit über Wörter? Woher nehmen wir Definitionen von Begriffen? Aus Wiki- pedia? Was und wer ist Wikipedia? Über die weiterführenden *cui bono*-Fragen ergibt sich fruchtbarer Austausch. Zwei Pole des Idealismus bieten im Vergleich gute An- regung: Friedrich Schiller («deutscher Idealismus») und Richard von Coudenhove- Kalergi («praktischer Idealismus»), der geistige Vater der Europäischen Union. »Der Geist ist ein Wühler«, sagte der Kulturhistoriker Jacob Burkhart. Vielleicht brauchen wir heute eine solche Art Maulwurf-Ansatz im Geistigen, um das Wahre, Schöne, Gute und echtes zwischenkulturelles Lernen zu fördern.

Vertiefende »Quellentipps zu Geschichte, Geist, Gemeinwohl« auf meinem Blog: <https://alethocracy.wordpress.com/>

Aktives, selbstbestimmtes Lernen im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Meine Abkehr von der traditionellen japanischen Lerntradition

Mai Muramoto

Zusammenfassung

Am 4. November 2017 habe ich am Workshop Aktivierende Methoden an der Hankuk Universität für Fremdsprachen teilgenommen. Ich habe in meiner Präsentation »Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht« Lernprogramme vorgestellt, die ich im Unterricht angewandt hatte. In diesem Artikel möchte ich berichten, warum ich digitale Medien in meinem Unterricht einsetze, welche Veränderungen ich bei meinen Studenten erkenne und wie ich meinen Unterricht weiter entwickeln möchte.

1. Die Mentalität der japanischen Studierenden

In jedem Jahr ist die Atmosphäre im ersten Semester in den Klassen sehr angespannt – für die Studenten und auch für mich. Viele Studenten sehen ängstlich oder nervös aus. Andere verhalten sich uninteressiert oder »cool«. Einige Studenten tragen sogar absichtlich die Schutzmasken, die sonst bei Erkältungen oder gegen Pollen eingesetzt werden. Durch diese Maskierung wollen sie nervöse oder ängstliche Gefühlsregungen in ihrem Gesichtsausdruck verstecken. Die Studenten sind an Frontalunterricht gewöhnt und nicht daran, mit unbekannten Kommilitonen und mit einer unbekannten Lehrerin zu kommunizieren.

Unbekannt oder fremd bedeutet in Japan, dass man mit der Person in einer Außen-Beziehung steht. In der Außen-Beziehung verhält man sich distanziert und benutzt die Höflichkeitssprache. Dabei wird kaum etwas Persönliches besprochen, sondern meistens nur Allgemeines. In der Außen-Beziehung äußert man selten seine Meinung, sondern hört lieber zurückhaltend zu und konzentriert sich darauf, den Gegenüber, z. B. die Klassenkameraden und die Lehrer zu verstehen. Alle passen sich, wie das Chamäleon, an die Klassenumgebung an. Deshalb haben fast alle Studenten zum Semesterbeginn Angst, weil sie in meinem Unterricht plötzlich sprechen und ihre Meinung äußern sollen.

2. Semesterbeginn

Um ihren »Kulturschock« zu mildern, den mein Unterricht für die Studenten sicherlich bedeutet, beginne ich in der ersten Unterrichtsstunde mit Diskussionsübungen

auf Japanisch. Dabei sollen die Studenten mit einer deutschen Musik im Klassenraum spazieren gehen und mit ihren noch unbekannten Kommilitonen über folgende fremde Themen sprechen:

1. Warum lernst du Deutsch? Reicht dir das Englischlernen nicht aus?
2. Was weißt du über Deutschland?
3. Was assoziiertest du mit einem »Ausländer«?
4. Welche Fremdsprachen werden deiner Meinung nach in Deutschland am meisten gelernt und warum?
5. Sind in Deutschland und in Japan die gleichen Ausländer anzutreffen?
6. Warum diskutiert man eigentlich?
7. Was kann man tun, wenn man mit einem Fremden ein Problem hat?
8. Wie reagierst du selbst auf andere Meinungen? Und warum?

Am Anfang bewegen sich die Studenten kaum und sprechen fast gar nichts. Deshalb gehe ich in dieser Übungsphase zwischen den Studenten umher. Je öfter ich den Studenten interessiert zuhöre und später im Klassenkreis einige Meinungen vorstelle, desto lockerer werden sie und immer mehr »Chamäleons« setzen ihre Maske ab. Zum Abschluss der Stunde erkläre ich, wie ich meinen Unterricht für die nächsten zwei Semester geplant habe und warum ich so unterrichte. So wird dann der »Kulturschock« in der nächsten Stunde meistens etwas kleiner sein und wir können mit meiner »außergewöhnlichen« Art des Deutschunterrichts beginnen.

3. Lerntradition

Natürlich sind die Studenten trotz dieser Einführungsübung in der ersten Stunde weiterhin in ihrer Lerntradition verhaftet. Die meisten Studenten kannten bisher nur Frontalunterricht, wo sie regelmäßig Prüfungen machten. Im Frontalunterricht bekamen sie zuerst von Lehrern ausführliche grammatische Erklärungen und Anweisungen. Sie beschäftigten sich überwiegend alleine schriftlich mit geschlossenen Übungen. Fast immer war eine einzige Musterantwort die richtige. Die Studenten hatten Angst, aufzufallen und vermieden Augenkontakt, denn sie wollten nicht von Lehrern im Plenum nach der richtigen Antwort gefragt werden. Sie konzentrierten sich deshalb darauf, das Muster auswendig zu lernen und unauffällig unter den Einzelnen schriftlich zu arbeiten.

In meinem Unterricht wird aber mehr Gewicht auf den Lernprozess als auf die Prüfungsnote gelegt. In diesem Lernprozess entdecken die Lernenden selbstständig etwas Neues und sie sollen darüber nachdenken, warum das so ist. Wenn sie gemeinsam, selbstständig eine neue grammatische Regel finden, verwenden sie diese gerne und vergessen sie nicht sofort. Dieser Lernerfolg macht Spaß und beflügelt. Wenn ihnen die Regeln vom Lehrer lediglich mitgeteilt werden und diese für die Prüfungen

auswendig gelernt werden müssen, ist das kein freudiger, sondern ein »trockener« Lernprozess, der weniger effizient ist.

In meinem Unterricht müssen auch offene Übungen mit mehreren Antwortmöglichkeiten bearbeitet werden. Die Studenten haben aber aus Gewohnheit große Angst davor, Fehler zu machen, und sie wollen die Musterantwort haben. Sie wollen auch wissen, was genau sie im Unterricht tun und wie sich verhalten sollten, um von mir eine gute Note zu bekommen. Ich sehe, sie haben auch Angst vor mir und erwarten zu Beginn des Semesters immer eindeutige Arbeitsanweisungen in schriftlicher Form. In meinem Unterricht wird außerdem immer weniger an die Tafel geschrieben. So möchte ich die gesprochene Kommunikation und das Hörverständnis der Lernenden fördern.

Am Anfang sind die Chamäleons sehr unruhig, weil sie nicht gut zuhören können und nicht darauf achten, was ihre Klassenkameraden sagen. Deshalb ermutige ich meine Studenten immer wieder, lauter zu sprechen und Fragen zu stellen, wenn ihnen etwas unklar ist. Das ist für sie zwar nicht einfach, aber immer wieder ermutige ich meine Studenten zu sprechen. Ich schätze jede Art von Reaktion der Studenten und versuche, ihnen gut zuzuhören. Und ich mache ihnen klar, dass sie von mir keine Musterantworten und Mustersätze aufgeschrieben bekommen.

4. Kommunikation im japanischen Alltag

Die Studenten sind andererseits aus ihrem Privatleben daran gewöhnt, mit unbekannten Menschen im Internet zu kommunizieren, über Facebook, in Blogs usw. In Japan ist es auch üblich, öffentlich in einer Gruppe mit fremden Menschen fernzusehen. Auch zu Hause, in der Familie wird oft während des Essens ferngesehen. Vor dem Fernseher sitzt man friedlich und harmonisch beieinander, ohne ernste oder persönliche Themen zu besprechen. Auf einer Party, in Restaurants, im Krankenhaus, in der Apotheke, im Saal des Hotels und im Auto läuft oft ein Fernseher. Da kommuniziert man nicht miteinander, sondern sieht im gemütlichen Kreis fern. Man ist wieder ein Chamäleon und taucht in der Menge unter. In diesem Umfeld lacht man gemeinsam oder stimmt nickend zu, was zum Beispiel in Talkshows geredet wird. Diese indirekte Kommunikation wird von Ida (2004, S. 121) das japanische »fernsehend gemütliche Zusammensein« genannt (original im japanischen Text »Terebiteki Danran«). In Japan wird also nicht nur sprachlich, sondern auch atmosphärisch kommuniziert. Das Atmosphäre-Ablesen bzw. -Erkennen ist im japanischen Alltag notwendig.

Wie bereits beschrieben, kommuniziert man nicht nur in der Außen-Beziehung, sondern auch in der Innen-Beziehung, z. B. innerhalb der Familie, nicht immer direkt. Aber für das Erlernen einer Fremdsprache halte ich es für notwendig, meine Studenten schrittweise zu einer direkten Kommunikation zu führen. Dafür sind digitale Unterrichtsmedien ein geeignetes Mittel.

5. Intrinsische Motivation

Laut Deci (1993) und Csikszentmihalyi (1990) ist es sehr wichtig, dass man sich beim Lernen freuen kann. Wenn man selbstbestimmt lernt, statt gesteuert oder gezwungen, kann das Lernen jederzeit auch außerhalb der Schule fortgesetzt werden. In meinem Unterricht wird darauf geachtet, dass die Lernenden in der sozialen Eingebundenheit mit ihren Klassenkameraden, sich gegenseitig stimulieren und ihre eigenen Kompetenzen erkennen. Wenn die drei menschlichen Bedürfnisse – Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit (1993, S. 229) – erfüllt werden, kann man laut Deci besser lernen. Deshalb sollen die Studenten zuerst ihre Meinungen unter Partnern und in kleineren Gruppen austauschen und sich gegenseitig korrigieren. Später stellen wir im Plenum fest, welche Argumente besser passen und warum. Der Unterrichtsstil gefällt den meisten meiner Studenten. Sie sagen mir, dass sie ihre Kameraden leichter fragen könnten als mich, weil sie sich schämen würden, wenn sie von mir korrigiert würden. Es liegt wohl daran, dass die Beziehung zwischen ihnen und mir »äußerer« ist, als die zwischen »gleichgestellten« Studenten. Und in der Tat sind die Studenten im Unterricht die Hauptdarsteller, und ich bin eine Helferin.

6. Feedback von Studenten

Je offener die Studenten werden, desto öfter geben sie mir zum Unterricht Feedbacks. Die positiven Feedbacks lauten, dass der Unterricht ihnen Spaß macht, dass sie keine Hemmungen mehr haben, zu sprechen, oder dass sie im Unterricht nicht müde sind. Aber auch für negative Feedbacks bin ich sehr dankbar. Ein Student sagte, dass mein Unterricht so unregelmäßig, jedes Mal anders, lief, dass er sich nicht darauf einstellen könne und dass er ihn deshalb als Zeitverschwendung empfinde. Ich glaube, dass die meisten Studenten sich an einen Frontalunterricht gewöhnt haben, der stets demselben Muster folgt. Hier ist ein Beispiel dafür: Zuerst wird ein kleiner Wortschatztest schriftlich abgefragt, dann wird die Anwesenheit gecheckt, die Lösungen der Hausaufgabe werden vorgelesen oder an die Tafel geschrieben, die neuen grammatischen Regeln werden erklärt, der neue Wortschatz wird ins Japanische übersetzt, die geschlossen Übungen werden schriftlich gemacht und die richtigen Lösungen werden zum Unterrichtsende laut vorgelesen. So habe ich früher auch unterrichtet. Inzwischen verläuft mein Unterricht, je nach Thema, anders, abwechslungsreicher. Das heißt, jedes Mal ist alles in gewissem Sinne neu und man kann immer etwas besser machen. Ein anderer Student sagte mir, dass er den Unterricht spannender findet: So wie bei einem Schachtelteufel könne man nicht voraussehen, was heute herauspringen würde. Es kann auch geschehen, dass ich etwas Neues ausprobiere, das dann im Unterricht nicht funktioniert. Ein Student tröstete mich anschließend und erinnerte mich daran, dass wir alle aus Fehlern lernen können. Das behalte ich immer im Kopf.

Ein weiterer Student erklärte, dass der Unterricht ihm Spaß machen würde und stellte mir dann die Frage nach dem Sinn meines Unterrichts.

7. Ein Weg und das Ziel

Als Teil meines Unterrichts forderte ich meine Studenten auf, darüber nachzudenken, warum wir Deutsch lernen und welche Methoden dem Einzelnen helfen könnten, es besser zu lernen. Dabei habe ich die »intrinsische Motivation« von Deci erwähnt und betont, dass sie, die Studenten, zwar einen Unterricht besuchen, um etwas zu lernen, aber dass sie den Unterricht und ihren Lernerfolg durch ihre aktive Teilnahme verbessern und sogar die Lehrer positiv stimulieren könnten. Wir Lehrer haben die Aufgabe, die Lernenden zu motivieren und unterstützen. Aber ebenfalls sind die Lernenden für ihren Unterricht selbst verantwortlich. Wie Deci erwähnt, sollten »Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit« gut miteinander verbunden sein. Jeder Einzelne gehört zum Unterricht und spielt eine wichtige Rolle. Indem sich jeder Student autonom und aktiv beteiligt, wird seine soziale Eingebundenheit erhöht und die eigene Lernkompetenz gesteigert. Dieses Ziel muss ich meinen Studenten immer wieder bewusst machen. Sie erreichen es nicht als passive, angepasste Chamäleons. Ich werde mich noch weiter darum bemühen, den Studenten Selbstvertrauen sowie den Sinn des selbstbestimmten Lernens zu vermitteln.

Ich erkenne aber auch das Problem, dass sich nicht alle Studenten von den neuen Unterrichtsmethoden angesprochen fühlen. Dennoch will ich den Mut behalten und Kraft aufwenden, um meine Studenten zum aktiven Sprachenlernen zu bewegen. Das mag ein Sinn meines Unterrichts sein: Die Lernenden und ich wechseln von einer bekannten traditionellen Lern- und Lehrtradition zu einer fremden Lernkultur. Ich verstehe und akzeptiere die Angst der »Chamäleons«, will aber mit ihnen Angst und Schwierigkeiten überwinden. Wie ein Student mir betont hat, lernt man immer etwas Neues vom Versuch.

Literatur

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1995). *Why We Do What We Do: Understanding Self-Motivation*. New York: Penguin.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.
- Ida, M. (2004). Fifty Years of Television and the Family: Transition in the TV Family Circle. *The Annual Bulletin of NHK Broadcasting Culture Research Institute*, 48. Zugriff am 20.03.2018 unter <https://www.nhk.or.jp/bunken/research/title/year/2004/pdf/003.pdf> Englische Zusammenfassung: <https://www.nhk.or.jp/bunken/research/title/year/2004/pdf/007.pdf>

Als lokaler Lektor der Robert-Bosch-Stiftung an der Hanoi-Universität für Fremdsprachen

Seunghwan Jung

Zusammenfassung

Seunghwan Jung war im Jahr 2017 als erster koreanischer lokaler Boschlektor an der Hanoi-Universität für Fremdsprachen und berichtet hier über das Programm der Robert-Bosch-Stiftung und seine Lehrerfahrung mit vietnamesischen Deutschstudierenden.

Wenn man an der Universität als Dozent Deutsch oder deutsche Literatur, Geschichte, Linguistik usw. unterrichtet, kann man sich beim Lektorenprogramm der Robert-Bosch-Stiftung bewerben. Die Stiftung hat viele Partneruniversitäten in Asien, an denen man als Gastdozent ein Semester pro Jahr unterrichten kann. Da viele asiatische Universitäten Gastdozenten nicht genug Gehalt zahlen können, gibt die Stiftung zusätzliche finanzielle Unterstützung. Bis jetzt bin ich leider der einzige lokale Boschlektor in Südkorea. Jedoch gibt es keine beschränkte Zahl der Aufnahmen. Das heißt, die Stiftung ist bereit, mehrere Boschlektoren aufzunehmen. Als Boschlektor hat man viele Gelegenheiten, sich weiterzuentwickeln und eigene Bildungsprojekte durchzuführen. Zum Beispiel hat man die Möglichkeit halbjährlich an Workshops und Schulungen in verschiedenen asiatischen Ländern zum Thema Schlüsselkompetenzen teilzunehmen. Dort wird man von zertifizierten Trainern mit anderen Boschlektoren aus Korea, Thailand, Vietnam, Indonesien und China, die an ihren Heimatuniversitäten z. B. DaF unterrichten, zusammen geschult. Das auf den Akademien erlernte Wissen wie bspw. Kommunikationsstrategien, Rhetorik und Präsentationstechniken soll anschließend mit Studierenden an verschiedenen Universitäten im jeweiligen Heimatland geteilt werden. Boschlektoren können im Namen der Robert-Bosch-Stiftung verschiedene Bildungsprojekte, die finanziell unterstützt werden, durchführen. Eine meiner außercurricularen Aktivitäten im Rahmen des Lektorenprogramms ist ein Deutsch-Koreanischer Stammtisch, wodurch der gegenseitige Austausch und die Interessen von deutschen und koreanischen Studierenden aneinander gestärkt werden. Im November 2017 habe ich an der Hanoi-Universität einen eigenen Workshop zum Thema »Wer hat behauptet, dass trennbare und untrennbare Verben schwierig seien« durchgeführt. Die Studenten sowie Dozenten dort waren sehr freundlich und der kurze Aufenthalt in Hanoi hat mir gut gefallen. Aus diesem Grund habe ich mich entschieden, in Hanoi als Gastdozent Deutsch zu unterrichten.

Man kann ein bisschen überrascht sein, dass ich in Hanoi als Koreaner Deutsch unterrichtet habe. Lehrt ein ausländischer Lehrer mit braunen Augen und schwarzen Haaren nicht asiatische Sprachen, sondern Deutsch? Ich möchte nun etwas über meine Erfahrungen mit vietnamesischen Studierenden berichten: Viele Studierende müssen schon spätestens um 6 Uhr aufstehen, weil der Unterricht schon um 7 Uhr beginnt. Sie begrüßten mich früh morgens immer mit großem Gähnen. Manche wollen gern noch wenigstens ein paar Minuten schlafen, bis der Unterricht anfängt. Der Unterricht für Sprachen findet jeden Tag statt und dauert insgesamt etwa 3 Stunden und 35 Minuten. Erst läuft er 95 Minuten lang ohne Pause. Es gibt dann eine 5-minütige Pause, was allerdings zu kurz ist. Das ist anstrengend, sowohl für Studenten als auch für Lehrer. Man sieht schon, dass viele Studenten nach einer Stunde an Konzentration verlieren und anfangen mit ihrem Handy herumzuspielen oder mit dem Nachbarn zu quatschen. Nach der kleinen Pause dauert der Unterricht noch eine Stunde und dann gibt es wieder eine 15-minütige Pause. Nach dieser Pause ist es dann eine echt große Herausforderung für Studenten, sich auf den Unterricht zu konzentrieren. Ich habe beobachtet, dass ungefähr 80 Prozent der Studenten keine Lust mehr haben und anfangen ständig auf die Uhr zu sehen. Das ist auch eine Herausforderung für Lehrer, Studierende für den Unterricht zu motivieren.

Der Hauptgrund, warum viele Studenten aber nicht wirklich viel Lust haben, Deutsch zu lernen, ist, weil viele Studenten eigentlich gar nicht Deutsch studieren wollten. Das Schulsystem in Vietnam ist ähnlich wie in Korea. Man kann beispielsweise von 1 bis 3 angeben, welches Fach man studieren möchte. Wenn man schlechte Abiturnoten hat, ist die Chance auch geringer, das gewünschte Fach studieren zu können. Man studiert dann nicht das erste gewünschte Fach, sondern das zweite oder sogar das dritte Fach auf der Liste. Leider haben viele Studenten Deutsch nicht oben auf ihre Wunschliste gesetzt. Daher sollte die erste Aufgabe für Deutschlehrer meiner Meinung nach nicht nur sein, Deutsch zu unterrichten, sondern Studenten zu motivieren, sodass sie selbstständig Deutsch lernen können.

Ich habe mir auch lange überlegt, wie ich Studenten motivieren kann. Neben der erzwungenen Fachwahl finden viele Studenten Deutsch langweilig und schwer. Die meisten Bücher, die im Unterricht benutzt werden, enthalten nicht wirklich die Themen, für die Studenten sich interessieren. Ich habe meine Teilnehmer danach gefragt und auch beobachtet, wofür sie sich interessieren und was sie mögen. Ich habe herausgefunden, dass sie sehr gern Musik hören und auch gern singen. Vor allem die Studentinnen lieben Disney. Also habe ich meine eigene Unterrichtsmethode eingeführt: In jedem Unterricht habe ich mit meinen Teilnehmern immer zwei Lieder von Disney auf Deutsch gesungen. Schwierige Wörter oder gute Sätze habe ich extra auf einem Blatt erklärt. Wirklich alle Teilnehmer haben sich so auf meinen Unterricht konzentriert und aktiv und fröhlich mitgearbeitet. Ich erinnere mich gern daran, wie Studenten fröhlich singend vom 7. Stock bis ins Erdgeschoss die Treppen herunter-

gegangen sind. Normalerweise sind sie nach dem Unterricht komplett erschöpft und sagen kaum ein Wort. Als ich das gesehen habe, war ich so froh und glücklich, wie die Studenten glücklich waren. Lehrer sind ja glücklich, wenn sie sehen, dass Studenten glücklich sind.

An den Studenten ist mir aufgefallen, dass sie sich für Kleinigkeiten sehr bedanken. Ich habe einmal im Unterricht eine Stunde lang den Disneyfilm *Rapunzel* gezeigt. Man kann sich wahrscheinlich kaum vorstellen, wie die Studenten gejubelt und sich über die Filmvorführung gefreut haben. Ich habe in der kleinen Pause zwei Studenten gerufen und sie sind zusammen zum Kiosk gegangen und haben Snacks und Getränke gekauft. Als ich mit den gekauften Getränken und Snacks zurückkam, sind alle Studenten zusammen aufgestanden und haben auf Koreanisch »Dankeschön« gerufen. Ich war so gerührt, dass mir fast die Tränen kamen.

Während des Semesters habe ich versucht, die Bedürfnisse der Studenten herauszufinden. Viele Studenten hatten besonders große Schwierigkeiten bei der Präsentation. Erstaunlicherweise wussten manche Studenten nicht genau, wie sie richtig eine Präsentation halten sollen. Ich habe danach erfahren, dass Studenten nur wenige Gelegenheiten hatten, in der Schulzeit eine Präsentation zu halten, weil sie nur einseitig vom Lehrer unterrichtet wurden. Studierende haben bei der Präsentation hauptsächlich nur den Lehrer angeschaut oder ohne Selbstbewusstsein auf den Boden gesehen und zu leise gesprochen. Viele Studenten denken offenbar, dass sie bei der Präsentation die Lehrer anschauen sollen, weil sie ihnen letztendlich die Note geben. Ich habe deshalb einen Workshop organisiert, wo man lernen kann, wie man eine erfolgreiche Präsentation halten kann. Man konnte den Workshop nur nach dem langen Unterricht halten. Deshalb befürchtete ich, dass nur wenige Studenten zum Workshop kommen. Ich habe darum meinen Workshop so gestaltet, dass man zusammen singen, spielen und auch essen kann. Am Anfang meines Workshops habe ich zwei koreanische Lieder gesungen und ein paar Studenten haben auch ein paar Lieder gesungen. Danach habe ich eine Präsentation gehalten. Darüber hinaus habe ich erklärt, wie man mit Disneyliedern mit Spaß und leicht Deutsch lernen kann. Am Ende gab es auch einige deutsche Spiele, wobei wir viel Spaß hatten. Es sind fast 100 Studenten gekommen. Als Essen haben wir Kimbab und Tteokbokki gegessen. Alles zusammen hat trotzdem nur 150 Euro gekostet.

Als Gastdozent an der Hanoi-Universität habe ich viel über die Rolle eines Lehrers nachgedacht. Wenn man hier wirklich nur Deutsch unterrichten würde, würden viele Studenten das Lernziel nicht erreichen. Ich musste im Unterricht oft viele Entscheidungen treffen: soll ich schlafende oder unkonzentrierte Studenten einfach ignorieren und weiter unterrichten oder soll ich nach einer Möglichkeit suchen, sie zu motivieren? Ich habe eine gute Methode gefunden, sie für das Deutschlernen zu interessieren und viele haben sich am Ende meiner Gastdozentur bei mir bedankt.

Forum

Literarische Textsorten mit dem Schwerpunktthema Essen unter interkulturellen Aspekten und in Verbindung mit kreativem Schreiben im universitären Deutschunterricht in Korea

Tanja Rudtke

Zusammenfassung

Anhand der Beschreibung einer Unterrichtseinheit wird gezeigt, wie literarische Textsorten im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können. Gemeinsames Thema der Beispiele ist das Essen (u. a. Essen als Aspekt der nationalen Identität) durch das die Teilnehmer von Anfang an einen leichten Zugang finden können. Es werden dadurch sowohl interkulturelle Diskussionsanlässe geschaffen als auch Anstöße zum kreativen Schreiben gegeben.

1. Unterrichtsaufbau

In einer Unterrichtseinheit (Niveaustufe B1) werden drei literarische Textsorten (Märchen, Gedicht, Graphic Novel) behandelt, deren Thema das Essen ist. Bei literarischen Texten wird eine Wechselwirkung evident: die Sprache der Literatur ist für sich bereits eine Fremdsprache (auch für den muttersprachlichen Leser), und dem Erlernen einer Fremdsprache wiederum liegt selbst eine literarische Erfahrung zugrunde, denn in beiden Fällen besteht eine Distanz zur alltäglichen Sprache. Damit geht ein kreatives Potential einher, das in der konkreten Beschäftigung mit Literatur auf unterschiedliche Weise ausgeschöpft werden kann (Dobstadt & Riedner, 2011, S. 8 f). Das Schwerpunktthema Essen ermöglicht es zudem, verschiedene Methoden und Ansätze miteinander zu kombinieren und einen übergreifenden Sinnzusammenhang herzustellen. Die Aufgabenstellungen variieren von Einzelschreibaufgaben bis hin zur Gruppenarbeit. Drei Ziele werden dabei verfolgt:

1. *Analyse literarischer Texte:* Die Teilnehmer werden für unterschiedliche Literaturgenres und ihre jeweiligen Merkmale und Besonderheiten sensibilisiert.
2. *Interkulturelle Aspekte:* Die Teilnehmer können eigene Erfahrungen einbringen, über kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten nachdenken in einem Bereich, den jeder in vielen Facetten kennt.
3. *Textproduktion und Kreativität:* Schreibaufgaben mit unterschiedlichem Umfang und Schwierigkeitsgrad fördern die Schreibkompetenz. Am Ende entsteht eine Sammlung mit persönlichen Geschichten und Rezepten.

2. Brüder Grimm »Der süße Brei«

Die Märchen der Brüder Grimm haben einen hohen Bekanntheitsgrad in Korea. Das ausgewählte Märchen passt nicht nur zum Thema, es ist auch als Einstiegsbeispiel gut geeignet, da es kurz und einfach verständlich ist. Das Märchen wird zu zwei Dritteln gelesen und der Wortschatz geklärt:

Es war einmal ein armes, frommes Mädchen, das lebte mit seiner Mutter allein, und sie hatten nichts mehr zu essen. Da ging das Kind hinaus in den Wald, und begegnete ihm da eine alte Frau, die wußte seinen Jammer schon und schenkte ihm ein Töpfchen, zu dem sollt es sagen: »Töpfchen, koche«, so kochte es guten, süßen Hirsebrei, und wenn es sagte: »Töpfchen, steh«, so hörte es wieder auf zu kochen.

Das Mädchen brachte den Topf seiner Mutter heim, und nun waren sie ihrer Armut und ihres Hungers ledig und aßen süßen Brei, sooft sie wollten.

Auf eine Zeit war das Mädchen ausgegangen, da sprach die Mutter: »Töpfchen, koche«, da kocht es, und sie ißt sich satt; nun will sie, daß das Töpfchen wieder aufhören soll, aber sie weiß das Wort nicht ...

Aufgabe: Die Teilnehmer schreiben das Märchen zu Ende und stellen es jeweils den anderen Kursteilnehmern vor. Anschließend werden die Varianten mit dem Originalende verglichen:

... Also kocht es fort, und der Brei steigt über den Rand hinaus und kocht immerzu, die Küche und das ganze Haus voll und das zweite Haus und dann die Straße, als wollt's die ganze Welt satt machen, und ist die größte Not, und kein Mensch weiß sich da zu helfen. Endlich, wie nur noch ein einziges Haus übrig ist, da kommt das Kind heim und spricht nur: »Töpfchen, steh«, da steht es und hört auf zu kochen, und wer wieder in die Stadt wollte, der mußte sich durchessen.

Einige Merkmale des Märchens werden gemeinsam erarbeitet (typischer Anfang: Es war einmal, kein bestimmter Ort, keine genauen Personenbeschreibungen, magische Requisiten, Zaubersprüche, Helferfigur, Happy End). Im Anschluss daran wird über den Brei als Nahrungsmittel gesprochen. In Korea ist Brei, koreanisch *Juk*, wie in anderen Ländern ältestes Nahrungsmittel und bis heute stehen spezielle Breisorten, z. B. Polenta oder Porridge, auf dem Speisezettel vieler Nationalküchen.

Ebenso kann der realistische Kern des Märchens angesprochen werden: Mangel und Überfluss. Hier lassen sich als Diskussionsanlass aktuelle Bezüge herstellen, z. B. Wohlstand und Armut in der heutigen Zeit. Anschließend werden Redensarten besprochen: »Um den heißen Brei herumreden«, »Viele Köche verderben den Brei« und weitere Redensarten mit dem Thema Essen und Trinken gesammelt (deutsche und koreanische), ihre Bedeutung erklärt und verglichen. So gibt es im Koreanischen die Redensart »das ist wie einen kalten Brei essen« wenn man ausdrücken will, dass etwas einfach ist. Dabei zeigt sich auch, dass Redensarten manchmal in beiden Sprachen dieselbe Bedeutung haben, nur mit anderen Nahrungsmitteln gebildet werden,

andere dagegen einen Kulturunterschied widerspiegeln und es in der anderen Sprache kein Pendant dazu gibt.

Aufgabe: In Partnerarbeit soll ein Dialog verfasst werden, in dem mindestens zwei der gesammelten deutschen Redensarten vorkommen, dieser wird anschließend vortragen.



Abb. 1: Aus »Mascha und der Bär«.

Videoclip »Mascha Spezial«: Dieser Videoclip, Folge 17 der russischen Kinderserie Mascha und der Bär, enthält dasselbe Motiv wie das Märchen der Brüder Grimm (den überkochenden Brei, der kein Ende nimmt) in abgewandelter Form.

Aufgabe: Die Teilnehmer schreiben den Clip als Geschichte auf. Die sprachliche Umsetzung des Gesehenen erfordert die Rekonstruktion des Handlungsablaufs und eine entsprechende Ausformulierung.

3. Heinrich Heine »Wintermärchen, Caput IX«

»Der handwerkliche und kreative Umgang mit Gedichten kann ein vergnügliches Experimentieren sein, aber auch eine Gelegenheit des persönlichen Ausdrucks oder ein Stück harter Arbeit an Formulierungen und oft ist er alles auf einmal« (Spinner, 1999, S. 37). Ein Gedicht eignet sich wegen der Kürze für den Unterricht, das ausgewählte Beispiel enthält Themen wie Exil und Heimat und außerdem typisch deutsche Küche.

Eine Kurzinformation, die vorangestellt wird: Heinrich Heine ist ein deutscher Dichter (1797–1856). Er lebte ab 1831 im Exil in Paris/Frankreich, nachdem seine Werke in Deutschland verboten wurden. 1843 reiste er noch einmal in seine Heimat; von

dieser Reise und den einzelnen Stationen handelt sein Werk *Deutschland. Ein Wintermärchen*.

Von Köllen war ich drei Viertel auf acht
Des Morgens fortgereiset;
Wir kamen nach Hagen schon gegen drei,
Da ward zu Mittag gespeiset.
Der Tisch war gedeckt. Hier fand ich ganz
Die altgermanische Küche.
Sei mir gegrüßt, mein Sauerkraut,
Holdselig sind deine Gerüche!
Gestovte Kastanien im grünen Kohl!
So aß ich sie einst bei der Mutter!
Ihr heimischen Stockfische, seid mir gegrüßt!
Wie schwimmt ihr klug in der Butter!
Jedwedem fühlenden Herzen bleibt
Das Vaterland ewig teuer –
Ich liebe auch recht braun geschmort
Die Bücklinge und Eier.
Wie jauchzten die Würste im spritzelnden Fett!
Die Krammetsvögel, die frommen
Gebratenen Englein mit Apfelmus,
Sie zwitscherten mir: »Willkommen!«
»Willkommen, Landsmann« – zwitscherten sie –,
»Bist lange ausgeblieben,
Hast dich mit fremdem Gevögel so lang
In der Fremde herumgetrieben!«
Es stand auf dem Tische eine Gans,
Ein stilles, gemütliches Wesen.
Sie hat vielleicht mich einst geliebt,
Als wir beide noch jung gewesen.
Sie blickte mich an so bedeutungsvoll,
So innig, so treu, so wehe!
Besaß eine schöne Seele gewiß,
Doch war das Fleisch sehr zähe.
Auch einen Schweinskopf trug man auf
In einer zinnernen Schüssel;
Noch immer schmückt man den Schweinen bei uns
Mit Lorbeerblättern den Rüssel.

Zunächst wird der teils schwierige Wortschatz besprochen, die einzelnen Speisen erläutert. Begriffe der Textsorte Gedicht (Strophe, Vers, Reim) werden erklärt.

Aufgabe: In Gruppenarbeit sollen die Teilnehmer über das Gedicht recherchieren und einen Interpretationsversuch für die letzten drei Strophen erarbeiten, vor allem die Bedeutung der Gans (eine Jugendliebe des Dichters oder das Vaterland selbst?) und des Schweinskopfs (Dichter, die in der Heimat nicht verfolgt, sondern anerkannt

waren?) Der Begriff der Metapher als ein Gedichtmerkmal kann hier veranschaulicht werden. Abschließend wird nach einem passenden Titel für das Gedicht gesucht.

4. Andreas Noga »Drei Haikus«

Merkmale dieser japanischen Gedichtform sind: drei Zeilen, Silbenzahl 5/7/5, es handelt sich meist um eine Momentaufnahme. Danach werden drei Beispiele aus der Gegenwart vorgestellt (Noga, 2015, S. 29).

latte macchiato
auf dem schaum eine insel
die langsam versinkt

holundersommer
blaubeerenmelancholie
gelierte tage

auf tischen was blieb
zwischen tellern und tassen
hungrige spatzen

Aufgabe: Die drei Kurzgedichte werden besprochen, die Form überprüft. Die Teilnehmer wählen das Haiku von den dreien, das ihnen am besten gefällt und beschreiben, in welcher Situation es entstanden sein könnte, was für eine Stimmung es vermittelt.

Aufgabe: Die Teilnehmer verfassen selbst ein Haiku.

Jeder Teilnehmer schreibt sein Gedicht an die Tafel, alle überprüfen die Silbenzahl, danach werden nur eindeutige grammatische Fehler verbessert, die Teilnehmer suchen dann gemeinsam nach neuen Wörtern und schlagen sie vor, damit die durch die Korrektur veränderte Silbenzahl wieder stimmt. Das Thema ist in diesem Fall nicht auf Essen beschränkt. Besonderen Zuspruch fand dieses Haiku eines Teilnehmers:

Schreiben ein gutes
Haiku in diesem Moment
sehr sehr sehr schwierig

5. Sohyun Jung »Vergiss nicht das Salz auszuwaschen. Eine kleine Reise in die koreanische Küche«

Graphic Novels haben mittlerweile in der deutschen Literatur ihren festen Platz gefunden. Im DaF-Unterricht lohnt es sich ebenfalls über diese Textsorte als attraktives Genre zu sprechen und damit verschiedene Aspekte und Aufgaben zu verbinden. Die Kombination von Bild und Text erleichtert den Zugang zum Inhalt:



Abb. 2: Sohyun Jung *Vergiss nicht das Salz auszuwaschen. Eine kleine Reise in die koreanische Küche.*

Eine junge Koreanerin kommt das erste Mal nach Deutschland (die Stadt wird nicht näher benannt). Die einzige Verbindung mit der Heimat scheinen die Gespräche mit der Mutter via Skype. Diese macht sich Sorgen, ob ihre Tochter zu-rechtkommt in der fremden Stadt und natürlich darum, ob sie genug isst, vor allem, wie sie denn ohne Kimchi auskommen kann. Hana, die Protagonistin, reagiert gereizt und geht in ein deutsches Restaurant, aber das Essen ist für sie sehr gewöhnungsbedürftig. Sie entdeckt einen Asia-Laden und will dort Kimchi kaufen. Nachdem er recht teuer ist, versucht sie ihn selbst zu machen. Sie ist zu stolz um ihre Mutter zu fragen, stattdessen recherchiert sie im Internet über die Zubereitung und der Leser erhält allerlei Informationen über dieses koreanische Nationalgemüse. Hanas erster Versuch, Kimchi herzustellen, misslingt. Daraufhin begegnet sie dem Kimchi-Geist im Traum und schließlich weiß sie, was sie falsch gemacht hat (siehe Titel). Am Ende gibt es eine große (in der Phantasie ausgemalte) Tafelrunde und alle probieren Hanas Kimchi.

Der Inhalt des Buches hat großes Identifikationspotential, d. h. die Teilnehmer eines Kurses erkennen sich oftmals in den verschiedenen Situationen wieder und haben ähnliche Erfahrungen gemacht. Redeanlass und Diskussionen ergeben sich zunächst aus Fragen, was man selbst im Ausland vermissen würde oder vermisst hat. Über die Unterschiede in der Küchenkultur der Länder lässt sich auch über regionale Besonderheiten oder spezielle Zubereitungsarten einzelner Rezepte in der Familie innerhalb eines Landes sprechen.

Aufgabe: Aus 5–6 ausgewählten Bildseiten der Graphic Novel soll eine Geschichte geschrieben werden, die im Anschluss mit dem Original verglichen wird. Einzelne Szenen eignen sich ebenfalls als Schreibanlass, z. B. als Hana das erste Mal ein deutsches Restaurant besucht. Hier kann ein Lawinentext verfasst werden, d. h. in Grup-

penarbeit beginnt ein Teilnehmer mit dem ersten Satz, der Reihe nach fügt jeder in der Gruppe einen weiteren passenden Satz dazu, am Ende werden die jeweiligen Gruppengeschichten vorgetragen.

Kurze Analyse der Graphic Novel: Die Autorin der Graphic Novel nutzt eine Fülle von Möglichkeiten, die das Genre bietet. Im Folgenden sollen nur die wichtigsten und auffälligsten und damit auch einige Fachbegriffe genannt werden (Abels & Klein, 2016, S. 77–104). Die Geschichte beginnt mit einem Splash-Panel. Es zeigt die Protagonistin nachdenklich in großem Format (Kopf und Oberkörper), dieses Bild und das Bild einer großen Hausfassade sind übereinander geschoben. Der erste Satz des Textes auf der linken Seite daneben heißt: Es ist so still in Deutschland. Damit wird ein intensives Verlorenheitsgefühl in der fremden Stadt deutlich gemacht. Am Ende der Geschichte sieht man Hana von dem großen Haus weggehen, das könnte symbolisch dafür stehen, dass sie nun bereit ist für dieses neue Leben in Deutschland.

Die Anzahl der Bilder pro Seite differiert stark. Da die Panels ohne Rahmen gezeichnet sind, wird die Reihenfolge der Sequenz oft erst durch den beigegebenen Text erkennbar. Auffällig ist eine starke Dynamik, die Figuren sind mit einem sehr schwungvollen, kräftigen, expressiven Strich gezeichnet. Am Beispiel der Mutter wird die Bewegtheit und Emotionalität besonders deutlich. Während sie immer größer wird, wenn sie Hana mit Fragen und Sorgen überschüttet und geradezu aus dem Laptop herauskriecht, wird die Tochter gegenüber immer kleiner. Der Text der Mutter nimmt dementsprechend viel Raum ein. Ihr Erscheinen am Bildschirm wird außerdem durch auffällige Speedlines und Soundwords begleitet. Gegen Ende der Geschichte ist das Selbstbewusstsein von Hana gestiegen, sie erscheint nun im Verhältnis zur Mutter sehr groß, während diese tatsächlich nur mehr ein kleines Bildschirmporträt ist. Höhepunkt der Handlung ist ein Traum, den Hana, nach dem Misserfolg der ersten Kimchi-Herstellung hat. Er wird dargestellt durch mehrere Spread-Panels. In diesem Traum begegnet Hana dem Kimchi-Geist. Der Höhepunkt wird nicht nur durch die Größe der Bilder gezeigt, sondern mit einer veränderten Farbgebung betont. So ist die gesamte Geschichte in Grauschwarz-Weiß gehalten, während des Traums wird von Schwarz zu Blau gewechselt, das am Ende des Traums wieder langsam verschwindet.

Es tauchen nur wenige Figuren auf, die wie Typen erscheinen: die Mutter, der Verkäufer, der Kellner, die Tochter – von ihrem Aussehen bleiben sie immer gleich, was die Kleidung betrifft, aber in Gesten und Mimik sind sie je nach Situation sehr unterschiedlich gezeichnet. Die inneren Vorgänge werden damit stark nach außen getragen. Die Darstellung des Hintergrunds ist ebenfalls ganz unterschiedlich: wenn Hana in der Küche ist, wird dies durch entsprechende Requisiten deutlich, am Beginn ihres Traumes wird sie dagegen schlafend auf einer sonst völlig weißen Fläche gezeigt, was das folgende Geschehen einmal mehr heraushebt. Die Zeichnungen gehen immer wieder ins Phantastische über, so wenn die Mutter von freundlich zu

wütend wechselt, schiebt sie den Gesichtsausdruck wie eine Maske von ihrem Gesicht. Die Tafelrunde am Ende, bei der alle Kimchi essen, ist nur eine Vorstellung, die Mutter wird dazu von den anderen Gästen (Kellner, Verkäufer etc.) aus dem Laptop gezogen und hinterher wieder hineingeschoben.

Das Erscheinungsbild des Textes variiert ebenfalls stark. Er erscheint einmal frei über die Seiten verteilt (Inserts) oder in unterschiedlich gestalteten Sprechblasen, das Schriftbild (Lettering) wechselt von Schwarz auf Weiß zu weißen Buchstaben auf schwarzem Untergrund, ebenso ist die Schrift unterschiedlich groß. Es gibt umfangreichere Textpassagen, wenn z. B. das deutsche Essen erläutert oder das Rezept für Kimchi detailliert mitgeteilt wird. Was die Text-Bild-Relation betrifft, dient der Text sowohl als Ergänzung zu den Panels als auch als eigenständige Information ohne dazu gehörige Zeichnung.

Aufgabe: Die Teilnehmer sollen wieder in Gruppenarbeit sich jeweils mit den Figuren, den Bildern und den Texten befassen. Die Ergebnisse werden vorgetragen und miteinander in Beziehung gesetzt. In der Graphic Novel sind einige freie linierte Seiten angefügt, der Leser kann hier sein eigenes Kimchi-Rezept aufschreiben, daran lässt sich die nächste Aufgabe anschließen.

Aufgabe: Kombination zweier Textsorten: eine Geschichte erzählen von einer Situation, bei der gegessen wird (Geburtstag, Picknick, Erntedank, Neujahrsfest) und ein dazugehöriges Rezept mit Zutatenliste und einer genauen Beschreibung der Zubereitung verfassen. Dabei kann auf das Kimchi-Rezept in der Graphic Novel verwiesen werden, um passende Redemittel zu erläutern. Am Ende werden alle Beiträge gesammelt.

6. Fazit

Diese Unterrichtseinheit lässt sich gut variieren, je nach Schwierigkeitsgrad und Zeitumfang können Beispiele weggelassen oder andere hinzugefügt werden. Die Teilnehmer haben wegen des Themas vielfältige Anknüpfungspunkte und Ideen, sowohl beim Dichten der Haikus als auch beim Verfassen eigener Kochgeschichten.

Anmerkung: Bei Interesse kann das Studentenkochbuch. Geschichten und Rezepte, 95 Seiten, mit vielen Fotos und Abbildungen in Farbe, zum Druckkostenpreis von 8000 Won bei der Autorin dieses Beitrags erworben werden.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Der süße Brei. In *Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm* 103. Zugriff am 26.03.2018 unter www.khm.li
Heine, H. Caput IX (Deutschland. Ein Wintermärchen). Zugriff am 26.03.2018 unter www.gutenberg.spiegel.de/buch/-383/1

- Jung, S. (2014). *Vergiss nicht das Salz auszuwaschen. Eine kleine Reise in die koreanische Küche*. Hamburg: mairisch.
- Noga, A. (2015). Drei Haikus. In K. Hensel, & A. G. Leitner (Hrsg.), *Das Gedicht. Götterspeise und Satansbraten. Gedichte vom Essen und Trinken*. Anton G. Leitner Verlag.
- Videoclip: Mascha Spezial, Folge 17 (Serie: Mascha und der Bär), deutsche Fassung, 7:11. Zugriff am 26.03.2018 unter <https://www.kika.de/mascha-und-der-baer/buendelgruppe1846.html>

Sekundärliteratur

- Abels, J., & Klein, C. (2016). *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Dobstadt, M., & Riedner, R. (2011). Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 44.
- Rudtke, T. (2014). *Kulinarische Lektüren. Vom Essen und Trinken in der Literatur*. Bielefeld: transcript.
- Spinner, K. H. (1999). Produktive Verfahren im Literaturunterricht. In K. H. Spinner (Hrsg.), *Neue Wege im Literaturunterricht* (S. 33–41). Hannover: Schroedel.

Lach- und Sachgeschichten in Korea – Planung und Reflexion eines Unterrichtsprojekts mit koreanischen Studierenden

Christian Horn & Monika Moravkova

Zusammenfassung

Ziel dieses Artikels ist es, die Planung, Durchführung und Reflexion eines Unterrichtsprojekts vorzustellen, in dem die berühmte Maus aus der Sendung mit der Maus als Protagonistin mitwirkt. Während des Projekts verbringen die Studierenden drei Tage mit einer Plüschtierversion der Maus und verfassen im Anschluss Beiträge, die auf einer Webseite veröffentlicht werden. Das Konzept wurde als Makroprojekt in Konversationskursen mit Studierenden auf A2-Niveau an der Hankuk University of Foreign Studies in Seoul, Korea, durchgeführt.

1. Einleitung

Die Maus ist die Hauptfigur der *Sendung mit der Maus* im deutschen Fernsehen. Seit mehr als 45 Jahren erlebt sie jede Woche Abenteuer mit ihren Freunden, allen voran mit ihrem besten Freund, dem Elefanten. Die Maus ist assoziiert mit Begriffen wie Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft, Sympathie, Optimismus und Neugier. Ein wichtiger Aspekt ihres Charakters ist, dass ihr für jedes Problem eine kreative, mitunter den naturwissenschaftlichen Gesetzen entgegenstehende, Lösung einfällt. *Die Sendung mit der Maus* besteht immer aus Sachgeschichten, Maus-Spots und den sogenannten Lachgeschichten, kleinen animierten Filmchen, in denen weitere Figuren mitspielen.

Im Wintersemester 2017/18 führten wir das Unterrichtsprojekt »Die Abenteuer der Maus in Korea« in der Abteilung für Deutschlehrerausbildung an der Hankuk University of Foreign Studies in Seoul durch. Das Projekt wurde mit den Studierenden der Konversationskurse auf A2-Niveau im Bereich Deutsch als Fremdsprache umgesetzt und diente einerseits dazu, die Begeisterung der Teilnehmer¹ für die deutsche Sprache und Kultur zu fördern und auszubauen, indem sie sich mit der sympathischen Maus auseinandersetzten und sie als Plüschtier für einige Tage in ihren Alltag integrierten. Andererseits diente das Konzept dazu, die sprachlichen Fähigkeiten der Studierenden weiterzuentwickeln. Dazu verfassten sie im Anschluss an ihre Zeit mit der Maus kleine Texte für eine eigens dafür eingerichtete Webseite, berichteten über ihre Erfahrungen und verbanden so die »deutsche« Maus mit ihrer koreani-

¹ Zur leichteren Lesbarkeit verwenden wir das generische Maskulinum, das Männer und Frauen gleichermaßen einschließt.

schen Perspektive, ganz aus ihrem persönlichen Blick. Das Unterrichtskonzept war dabei als Projektarbeit gestaltet, bei dem die Studierenden sich in mehrerer Hinsicht selbst und auch untereinander organisieren, sich selbstständig in bestimmte Aufgaben einarbeiten, Themenüberschneidungen vermeiden und die zeitliche Gestaltung selbst übernehmen. Da Studierende der ersten Semester in Korea in dieser Form der Projektarbeit oft noch recht ungeübt sind, leistete das Konzept so neben der sprachlichen Weiterentwicklung der Teilnehmer auch einen wichtigen Beitrag zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen wie Selbstorganisation und Zeitmanagement.

Die Idee, ein Plüschtier oder andere Figuren in den DaF-Unterricht zu integrieren und so ein greifbares Symbol aus der »Unterrichtswelt« in die eigene, reale Welt mitzunehmen, ist zwar nicht neu; beispielhaft sei hier das Projekt »Bert auf Reisen« (www.bertaufreisen.com) genannt, das von Lektoren der Bosch-Stiftung umgesetzt wird und das ebenfalls eine Webseite zum Verfassen von Beiträgen nutzt. Durch die Möglichkeit, mit kostenlosen und leicht bedienbaren Tools unkompliziert eine eigene Webseite zu erstellen, kann man nun allerdings eigene Projekte damit auch auf eine aktuelle und für Teilnehmer attraktive Plattform stellen, die vielerlei Vorteile mit sich bringt und die Gestaltung als Projektarbeit wesentlich vereinfacht.²

Im Folgenden stellen wir unser Unterrichtsprojekt vor, wie wir es mit unseren Kursen durchgeführt haben. Abschnitt 2 gibt zunächst weitere Informationen zur Sendung mit der Maus. Abschnitt 3 fasst ausgewählte Grundlagen zur Projektarbeit im Unterricht zusammen. In Abschnitt 4 erläutern wir detailliert die Planung und Durchführung unseres Unterrichtsprojekts und werfen einen kritischen Blick zurück. Unsere wesentlichen Erkenntnisse fassen wir in Abschnitt 5 zusammen.

2. Zur Figur der »Maus« und zum Format »Die Sendung mit der Maus«

Die *Maus* gehört seit mehr als 45 Jahren zu den bei Vorschulkindern beliebtesten Figuren im deutschen Fernsehen. Sie ist die Hauptfigur des sonntäglichen Magazins *Die Sendung mit der Maus*, in dem komplexe Sachverhalte in einer für die junge Zielgruppe verständlichen Weise erläutert und unterhaltsam erklärt werden. Im Jahr 2016 war die *Maus* sogar die beliebteste Figur, vor *Bob dem Baumeister* (Platz 2), *Feuerwehrmann Sam* und der *Biene Maja* (beide auf dem dritten Platz).³ Die *Sendung mit der Maus* hatte laut WDR-Mediagroup im Jahr 2014 durchschnittlich 2 Millionen Zuschauer und einen Marktanteil von ca. 65 % bei den 3–5 Jährigen.⁴ Durch ihre lange Laufzeit hat sie einen beachtlichen Bekanntheitsgrad erreicht: WDR-Fernsehdirektorin Vere-

² Kolleginnen und Kollegen, die mit der Gestaltung einer Webseite in WordPress nicht vertraut sind, dürfen wir an dieser Stelle auf Horn & Moravkova (2017) verweisen, wo wir die Prozedur Schritt für Schritt erklären.

³ http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/presse/Pressemitteilungen/PM-2017/PM_Liebblingsfiguren.pdf [05.03.2018]

⁴ <http://wdr-mediagroup.com/programmverwertung/markenportfolio/die-maus/basisinformationen/> [05.03.2018]

na Kulenkampff sprach 2011 bereits von 80 % »ungestützte[r] Markenbekanntheit«, einem Wert, den sonst eine weltweit bekannte Marke wie *Coca Cola* erreiche.⁵

Die *Sendung mit der Maus* wurde mit mehr als 100 Preisen ausgezeichnet, ihr Erfinder Armin Maiwald erhielt dafür das Bundesverdienstkreuz.⁶ Maiwald sieht im Verhalten der Maus Ähnlichkeiten zu dem von Kindern: »Sie findet Lösungen für ihre Problemchen, wie sie auch Kinder manchmal finden. Die machen rum und probieren und finden dann eine Lösung, auf die man als Erwachsener gar nicht kommt.«⁷ Die Sendung nimmt sich dabei unterschiedlicher Wissensbereiche an und greift auch aktuelle Themen auf. Seit 2017 etwa wirbt die Maus in der Sendung nur noch für Lebensmittel, die von der Weltgesundheitsorganisation als gesund eingestuft werden.⁸

Die WDR-Mediagroup gibt drei Kernzielgruppen für *Die Sendung mit der Maus* an: für die Maus-Spots seien dies Kinder zwischen 3 und 6 Jahren, für die Sachgeschichten Kinder im Alter von 6 bis 9 Jahren. Die dritte Gruppe bilden Erwachsene.⁹

Seit 2006 hat es die *Maus* als Symbolfigur der Quizshow *Frag doch mal die Maus* überdies auf einen Sendeplatz am Samstagabend um 20:15 h in der ARD geschafft. Mehr als 20 Sendungen wurden bisher davon ausgestrahlt, die im Durchschnitt jeweils von mehr als 3 Millionen Zuschauern und einem Marktanteil von ca. 15 % (2014) gesehen wurden.¹⁰

Die hohe Bekanntheit der Maus in Deutschland und die mit ihr assoziierten Eigenschaften sowie ihr sympathisches Erscheinungsbild machen sie zu einer optimalen Figur als »deutsche Begleitperson« für Projektarbeit im DaF-Unterricht, eine Begleitperson, der die Studierenden gern ihre Welt erklären, die sie in ihren Alltag mitnehmen und mit der sie sich gern zeigen.

3. Projektarbeit im Unterricht: Grundlagen

In diesem Abschnitt klären wir zunächst, was wir unter Projektarbeit verstehen (Abschnitt 3.1), werfen kurz einen Blick auf Aspekte, die Projektarbeit im Unterricht besonders machen (Abschnitt 3.2), zeigen, wie sich Vorerfahrung und Motivation in der Zuweisung von Zuständigkeiten im Projekt niederschlagen (Abschnitt 3.3), wie sich Mikro- von Makroprojekten abgrenzen (Abschnitt 3.4) und welches Phasenmodell wir als Grundlage unseres Unterrichtsprojekts gewählt haben (Abschnitt 3.5).

5 https://www.focus.de/kultur/kino_tv/tid-21590/40-jahre-sendung-mit-der-maus-klingt-komisch-ist-auch-so_aid_606201.html [05. 03. 2018]

6 https://www.focus.de/kultur/kino_tv/tid-21590/40-jahre-sendung-mit-der-maus-klingt-komisch-ist-auch-so_aid_606201.html [05. 03. 2018]

7 https://www.focus.de/kultur/kino_tv/tid-21590/40-jahre-sendung-mit-der-maus-wie-kommen-die-loecher-in-den-kaese_aid_606203.html [05. 03. 2018]

8 http://www.nnz-online.de/news/news_lang.php?ArtNr=202551 [05. 03. 2018]

9 <http://wdr-mediagroup.com/programmverwertung/markenportfolio/die-maus/basisinformationen/> [05. 03. 2018]

10 <http://wdr-mediagroup.com/programmverwertung/markenportfolio/die-maus/basisinformationen/> [05. 03. 2018]

3.1 Definition und Begrifflichkeiten

Zur Frage, was ein Unterrichtsprojekt ist, sind unterschiedliche Definitionen formuliert worden (vgl. etwa Emer, Rengstorf & Schumacher 2010, Frey 2012, Kilpatrick 1918, Wicke 2004). Wir orientieren uns im Folgenden an der Definition von Schart (2003: 80); er definiert Projekte im Unterricht als »(...) zeitlich begrenzte und auf ein bestimmtes Ziel gerichtete Unternehmungen im Rahmen von institutionalisierten Lehr- und Lernprozessen, bei denen die selbständige Aktivität der Lernenden eine herausragende Rolle spielt.«

Für die Arbeit mit Projekten im Unterricht wurden über die Jahre insbesondere in der deutschsprachigen Literatur viele Begriffe vorgeschlagen, etwa *Projektunterricht*, *projektorientierter Unterricht*, *Projektmethode*, *Projektlernen* und *Projektarbeit*. Jeder dieser Begriffe ist Ausdruck eines bestimmten Blicks auf Projekte im Unterricht (vgl. Fridrich 2006 für einen detaillierten Überblick). Da wir wie in der vorliegenden Darstellung unser Projekt zwar in den Unterricht integrierten, es aber nur eine Ergänzung zum regulären Unterricht darstellte und nicht dessen Hauptbestandteil war, verwenden wir im Folgenden den Begriff *Projektarbeit*, der dieses Verständnis abbildet.

3.2 Das Besondere an Projektarbeit im Unterricht

Projekte im Unterricht unterscheiden sich von Projekten etwa in der Wirtschaft unter anderem dadurch, dass sie in Bezug auf die Projektbeteiligten eine Bildungsintention verfolgen. Die Teilnehmer sammeln im Rahmen der (mehr oder weniger) selbstständigen Arbeit an einem Projekt Erfahrungen, bauen auf verschiedene Weise ihre Fertigkeiten aus und entwickeln ihre Kompetenzen weiter. In diesem Kontext spielen insbesondere die sogenannten Schlüsselkompetenzen eine herausragende Rolle, zu denen etwa Selbst- und Zeitmanagement, Konfliktlösungskompetenz sowie Problemlösungskompetenz gezählt werden. Schlüsselkompetenzen werden als besonders relevant für die Berufstätigkeit und den Berufseinstieg angesehen, daher rücken sie in Bildungsinstitutionen in den letzten Jahren immer weiter in den Vordergrund. Mit der Entwicklung dieser Kompetenzen ist Projektarbeit laut Stoller (2002) nicht nur produktorientiert (im Sinne des greifbaren Projektergebnisses) sondern auch prozessorientiert. Dies drückt sich etwa in Reichs (2008: 1) Definition von Projektarbeit aus: »Projektarbeit ist eine Methode demokratischen und handlungsorientierten Lernens, bei der sich Lernende zur Bearbeitung einer Aufgabe oder eines Problems zusammenfinden, um in größtmöglicher Eigenverantwortung immer auch handelnd-lernend tätig zu sein.«

3.3 Zuständigkeiten im Projekt

Um ihre Schlüsselkompetenzen entwickeln zu können, müssen die Teilnehmer am Projektmanagement, das heißt u. a. an den Entscheidungsfindungsprozessen, an der Planung und an der Organisation von Projektarbeit beteiligt sein. Dazu ist es einerseits erforderlich, dass der Kursleiter Verantwortung abgibt, andererseits müssen die Teilnehmer die Verantwortung auch annehmen. Offensichtlich weisen Teilnehmer aber Unterschiede auf, was ihre Bereitschaft und ihre Fähigkeiten zur Bewältigung der Aufgaben und die Bereitschaft zur Übernahme der Verantwortung angeht. In Anbetracht dessen ist die Projektarbeit so zu gestalten, dass die Teilnehmer entsprechend ihrer Vorkenntnisse, Leistungsfähigkeit und Bereitschaft an dem jeweiligen Projekt mitwirken. Diesbezüglich können Projekte auf einer Skala zwischen zwei Extremen verortet werden:

1. Projekte, bei welchen der Kursleiter selbst die Themen, Vorgehensweisen, Produktergebnisse und Materialien festlegt und die einzelnen Schritte vorgibt, so dass die Teilnehmer nur eine vorgegebene Liste von Aufgaben abarbeiten. Dieser Ansatz eignet sich für den Unterricht mit Teilnehmern, die keine Vorerfahrungen mit Projektarbeit haben und die für die selbstständige Projektarbeit benötigten Kompetenzen noch nicht ausreichend entwickelt haben.
2. Projekte, bei denen die Initiative (ggf. sogar der Anstoß zur Projektarbeit) von den Teilnehmern ausgeht. Bei dieser Form legen diese auch selbst die Projektthemen und die einzelnen Schritte der Projektarbeit fest, organisieren sie und führen sie selbstständig durch. Dieser Fall setzt enorme Motivation und Selbstständigkeit der Teilnehmer voraus. Der Kursleiter nimmt dabei die Rolle eines gleichberechtigten Beraters ein.

Henry (1994) spricht im ersten Fall von »strukturierten«, im zweiten Fall von »unstrukturierten« Projekten. In der Praxis werden die meisten Projekte wohl an einer Stelle zwischen den Extremen liegen (Henry 1994: »semi-strukturierte« Projekte), wobei der Kursleiter in der Regel den Impuls zur Umsetzung eines Projekts im Unterricht gibt, das dann zum Teil von ihm und zum Teil von den Teilnehmern geplant und organisiert wird. In jedem Fall übernehmen die Teilnehmer immer auch einen Teil der planerischen Aktivitäten und die Verantwortung für ihre Entscheidungen. Somit ist Projektarbeit immer lernerzentriert. Die Aufgabe des Kursleiters besteht im Wesentlichen darin, die Entwicklung hin zum Projektergebnis zu kontrollieren, ggf. nachzusteuern und Hilfestellung zu geben, wo es erforderlich ist.

3.4 Umfang und Komplexität von Projekten

In Bezug auf die Komplexität und Dauer von Unterrichtsprojekten spricht man auch von Mikro- und Makroprojekten. Mikroprojekte können in kurzer Zeit, etwa innerhalb einer Unterrichtsstunde durchgeführt werden, wohingegen Makroprojekte sich

über Wochen und Monate erstrecken können. An Makro-Projekten arbeiten die Teilnehmer daher meist vor allem außerhalb der Unterrichtszeit. Funk et al. (2014) empfehlen, die Teilnehmer langsam an die Projektarbeit zu gewöhnen, indem man mit Mikroprojekten anfängt und schrittweise zu Makroprojekten übergeht. Auf diese Weise werden die für komplexe Projekte erforderlichen Kompetenzen Schritt für Schritt aufgebaut.

3.5 Phasen der Projektarbeit im Unterricht

Die Anzahl vorgeschlagener Vorgehensweisen, Modelle und Anleitungen zur Projektarbeit ist groß (vgl. etwa Apel & Knoll 2001, Frey 2012, Gudjons 2001, Hänsel 1999, Stoller 2002). Als Grundlage der Planung unserer Projektarbeit wählten wir den Vorschlag von Lundquist-Mog (2006), der sich neben einer plausiblen Phasenstruktur auch durch eine Phase auszeichnet, die explizit die Planung und Vorbereitung durch den Kursleiter vorsieht. Dieser Vorschlag war geeignet, weil unsere Studierenden bisher wenig Vorerfahrung mit Projektarbeit im Unterricht hatten und relativ viel Führung auf den ersten Schritten brauchten. Insgesamt umfasst der Ablauf sieben Phasen: (1) Vorbereitung von Kursleiter [sic!], (2) Einstiegsphase, (3) Planungs- und Organisationsphase, (4) Durchführungsphase, (5) Produktionsphase, (6) Präsentationsphase, (7) Evaluation und Nachbereitung. Im Folgenden wollen wir uns die einzelnen Phasen näher anschauen.

Phase 1: Vorbereitung von Kursleiter. Der/Die Kursleiter bereiten in dieser Phase die Projektarbeit thematisch und methodisch vor und legen die Vorgehensweise fest, am besten auf Basis einer Checkliste.

Phase 2: Einstiegsphase. In dieser Phase leiten die Kursleiter die Projektarbeit ein. Gemeinsam mit den Teilnehmern werden Ideen gesammelt und die Inhalte des Projektes festgelegt. Die Teilnehmer bilden Arbeitsgruppen und der Kursleiter stellt die Rahmenbedingungen (etwa Termine und Kriterien für die Notengebung) vor.

Phase 3: Planungs- und Organisationsphase. In dieser Phase planen und organisieren die Teilnehmer ihr Vorgehen zur Erreichung der festgelegten Projektziele. Sie verteilen die zu erledigenden Aufgaben innerhalb der gebildeten Arbeitsgruppen.

Phase 4: Durchführungsphase. In dieser Phase erledigen die Teilnehmer die in Phase 3 festgelegten Aufgaben. Bei Makroprojekten besprechen sie ihre Zwischenergebnisse mit dem Kursleiter und ggf. mit den anderen Teilnehmern.

Phase 5: Produktionsphase. In der Produktionsphase werden die in der vorigen Phase gesammelten Informationen ausgewertet, Ergebnisse zusammenge-

fasst bzw. die jeweiligen Projektprodukte erstellt. Die Teilnehmer bereiten in dieser Phase ebenfalls die Ergebnispräsentation vor.

Phase 6: Präsentationsphase. In dieser Phase präsentieren die Teilnehmer ihre erarbeiteten Ergebnisse.

Phase 7: Evaluation und Nachbereitung. In dieser Phase sieht Lundquist-Mog drei Möglichkeiten zur Evaluation vor: (1) ein Feedbackgespräch mit den Teilnehmern nach der Präsentation, (2) eine Selbstevaluation in der Gruppe sowie eine Dokumentation des eigenen Lernfortschritts und schließlich (3) eine Bewertung durch den Kursleiter.

4. Unterrichtsprojekt »Die Abenteuer der Maus in Korea«

Der folgende Abschnitt stellt die wesentlichen Planungselemente des Unterrichtsprojekts zusammen. Zunächst werden Ausgangspunkt und Rahmenbedingungen erläutert (Abschnitt 4.1) und dann die Methode als Kern dieses Beitrags detailliert dargestellt (Abschnitt 4.2). In Abschnitt 4.3 bieten wir schließlich eine kritische Reflexion des Unterrichtsprojekts.

4.1 Ausgangspunkt und Rahmenbedingungen

Das Konzept wurde als Kooperationsprojekt in unseren beiden A2-Kursen im Wintersemester 2017/18 durchgeführt, die jeweils parallel liefen. Dies bedeutete, dass die Studierenden sich auch kursübergreifend organisieren und absprechen mussten. Die Kurse umfassten insgesamt 17 Teilnehmer (13 weiblich, 4 männlich) und fanden wöchentlich in zwei Sitzungen à 100 Minuten statt. Die Studierenden waren ausschließlich Koreaner, zum größten Teil im vierten Studiensemester und im Schnitt etwa 20 bis 21 Jahre alt. Viele hatten Nebenjobs, komplexere Arbeitserfahrung brachte aber keiner mit. Die meisten Teilnehmer dieser Kurse hatten auch die ersten drei Semester miteinander und in unseren Kursen verbracht, sodass sie sich schon gut kannten, Telefonnummern und Kontaktadressen von sozialen Netzwerken ausgetauscht waren und allgemein ein positives Miteinander herrschte. Die Teilnehmer beider Kurse hatten schon erste Erfahrungen mit Projektarbeit gesammelt, als wir im Sommersemester 2017 die gemeinsame Erstellung eines Restaurantführers als Projektarbeit durchführten. Dazu gingen die Studierenden in Kleingruppen in die Universität umgebende Restaurants und verfassten im Anschluss kleine Erfahrungsberichte auf Basis zu Beginn festgelegter Kriterien. Der Restaurantführer wurde schließlich in Form eines Büchleins gedruckt und an alle Mitwirkenden ausgegeben. Vom fertigen Produkt waren alle überwältigt, sodass wir mit Enthusiasmus unsere zweite Projektarbeit mit den Kursen in Angriff nahmen.

Als eine Rahmenbedingung, die die Projektarbeit im Unterricht streckenweise etwas schwieriger werden lässt, ist an dieser Stelle die oft stark ausgeprägte Effizienzorientierung der Studierenden zu nennen, die aus der Schulzeit und dem dort antrainierten Lernverhalten mit Fokus auf das Multiple-Choice-Abitur resultiert. Als Konsequenz ergibt sich bei vielen Studierenden eine Perspektive, die den mit Projektarbeit verfolgten Zielen zunächst entgegensteht: Vermeidung von als unnötig angesehenem Aufwand, wenig Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Lernprozesses über das für die Note erforderliche Maß hinaus und schließlich wenig Neigung dazu, sich das Projektthema zu eigen zu machen. Unter diesen Bedingungen haben wir uns dazu entschlossen, den geleisteten Textbeitrag ebenfalls mit einer Note zu versehen und in die Gesamtbewertung aufzunehmen, damit sichergestellt ist, dass die Beiträge in möglichst guter Qualität eingereicht werden. Man kann diesen Schritt bedauern, wir sehen es unter den gegebenen Rahmenbedingungen einfach als Notwendigkeit.

4.2 Planung und Methode

Dieser Abschnitt zeigt detailliert, wie wir unser Projekt planten und realisierten. Wie bereits in Abschnitt 3 erwähnt, orientierten wir uns dabei an der Anleitung von Lundquist-Mog (2006), fassen die Phasen 4 und 5 für unser Projekt allerdings zusammen. Die insgesamt sechs Phasen benennen wir auch teilweise um: (1) Planung und Vorbereitung der Projektarbeit durch die Kursleiter, (2) Einführung der Studierenden in das Projekt, (3) Planung und Organisation der Projektarbeit durch die Studierenden, (4) Realisation der Projektarbeit und Produktion der Beiträge, (5) Präsentation der Beiträge, (6) Benotung der Beiträge. Die genannten Phasen werden im Folgenden näher beschrieben.

4.2.1 Phase 1: Planung und Vorbereitung der Projektarbeit durch die Kursleiter

Im Rahmen der Projektvorbereitung waren zahlreiche Entscheidungen zu verschiedenen Projektkomponenten zu treffen, insbesondere zu den folgenden: (1) Themenfindung und Festlegung der Projektziele, (2) Festlegung des Projektprodukts, (3) Aufgaben und ihre Verteilung auf Kursleiter und Studierende, (4) Termine und Fristen, (5) Festlegen der Bewertungskriterien (6) Planung der Einführungsstunde. Im Folgenden beschreiben wir diese Komponenten genauer.

Komponente 1: Themenfindung und Festlegung der Projektziele

Zu Beginn der Konzepterstellung waren zunächst einmal die Ziele des Unterrichtsprojekts festzulegen. Wie bereits in Abschnitt 3 gesehen, gehen die Ziele von Projektarbeit im DaF-Unterricht über das reine Sprachlernen hinaus. Für unser Unterrichtsprojekt haben wir uns auf die folgenden vier Ziele konzentriert:

1. Erhöhung der Motivation, Deutsch zu verwenden. Die sollte einerseits durch die Rolle, die die Studierenden als Erklärende einnehmen, erreicht werden, da sie so viel über ihre eigene Kultur, ihr Land, ihr Leben, ihre Familie berichten konnten. Die Annahme war, dass die damit verbundenen Themen nah am täglichen Leben der Studierenden sind und sie daher erhöhtes Interesse haben, sich darüber – allerdings dann eben auf Deutsch – mitzuteilen. Andererseits sollte die Motivation durch die Veröffentlichung der Beiträge auf einer weltweit zugänglichen Webseite erhöht werden, die sich auch unter den Kommilitoninnen und Kommilitonen oder der Familie sehen lassen kann. Nicht zuletzt der Stolz auf einen eigenen, gelungenen Beitrag sollte hier zu einer guten Leistung anspornen.
2. Kreative, komplexe und kohärente Textgestaltung. Zur Erreichung dieses Ziels dienten die zu schreibenden Texte, die jeweils kreativ gestaltet werden sollten.
3. Erhöhte Sensibilität für Grammatik, Lexik, Kohärenz. Diesen Lernfortschritt sollten die Studierenden durch gegenseitige Fehlerkorrektur erzielen. Die zugrundeliegende Annahme hierfür bestand darin, dass das sorgfältige Lesen und Prüfen anderer Beiträge die Sensibilität für grammatische und lexikalische Aspekte sowie für Textkohärenz schafft. Andererseits sollte natürlich aus den Rückmeldungen der Kommilitoninnen und Kommilitonen die eigene Korrektur ebenfalls zum Lernfortschritt beitragen. Für ein vorangehendes Projekt hatten die Studierenden diese Aufgabe ebenfalls durchgeführt und im Unterricht Beispiele und wesentliche Fehlerquellen auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen besprochen.
4. Weiterentwicklung der Schlüsselkompetenzen, insbesondere in den Bereichen Selbstorganisation, Zeitmanagement und Koordination. Darüber hinaus sollte auch der Umgang mit einem einfachen Content-Management-System geübt werden, da diese heutzutage in vielen beruflichen und privaten Bereichen gängig sind.

Aus den formulierten Zielen leiteten wir die Planung und Methode des Unterrichtsprojekts ab, wie sie im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

Komponente 2: Festlegung des Projektprodukts

Als fertiges Projektprodukt strebten wir eine dem Projekt gewidmete Webseite mit selbstständig erstellten und korrigierten studentischen Beiträgen an, die unterschiedliche mediale Elemente beinhalteten. Dafür war zunächst eine entsprechende Webseite zu erstellen, auf der die Beiträge der Studierenden dann hochgeladen wurden.

Komponente 3: Aufgaben und ihre Verteilung auf Kursleiter und Studierende

Entsprechend der Planung des Projektprodukts waren die Kursleiter für die Setzung der Rahmenbedingungen (etwa der Fristen und Beitragsformen) und insbesondere für die Gestaltung der Webseite in WordPress verantwortlich. Die Webseite erstellten die Kursleiter vor Bekanntgabe des Unterrichtsprojekts, da die gemeinsame Gestaltung während des Semesters zu viel Zeit erfordert hätte. Die Webseite enthält folgende Unterseiten: »Start«, »Über die Maus«, »Über dieses Projekt«, »Beiträge«, »Mitglieder«, »Anmelden«, »Kontakt«. Erläuterungsbedürftig ist hier die Unterseite »Mitglieder«, die nur für registrierte Studierende gedacht und erst nach einer Anmeldung einsehbar ist. Hier stehen Hinweise und Hilfestellung zur Projektarbeit, etwa zu möglichen Themen, Formaten und auch zu formalen Vorgaben (wie Textumfang) für die Beiträge.

Den Studierenden oblagen zwei wesentliche Aufgabenblöcke: Zur Erreichung der Ziele 2 und 3 sollten sie einerseits ihre Texte erstellen und nach einem festgelegten Verfahren gegenseitig korrigieren. Andererseits und entsprechend zu Ziel 4 sollten sie bei diesem Projekt auch mehr Verantwortung für die koordinierenden Aufgaben übernehmen als in ihrem ersten Projekt. Daraus ergaben sich folgende Aufgaben mit den entsprechenden Vorgaben:

1. Sprachlich-inhaltliche Aufgaben

- Für ihre Beiträge konnten die Studierenden selbst entscheiden, ob sie einen Text schreiben, eine Fotogeschichte erstellen, ein Video drehen oder einen Hörtext aufnehmen wollten. Um eine faire Bewertung zu ermöglichen, gaben wir die Textlänge für die Formate vor: Reine Textbeiträge sollten mindestens 300 Wörter und mindestens ein Foto umfassen. Fotogeschichten sowie Texte zu Videos und Audiobeiträgen sollten mindestens 200 Wörter lang sein, da die Erstellung höheren Aufwand verursacht. Beim Verfassen der Textbeiträge sollten die Studierenden entsprechend Ziel 2 bekanntes Vokabular und eingeführte Strukturen einsetzen und dadurch festigen; darüber hinaus jedoch unbekannte Wörter nachschlagen, Strukturierungselemente und Kohärenzmarker verwenden und somit komplexere Texte gestalten.
- Das Korrekturverfahren sah vor, dass jeder Text von zwei anderen Studierenden Korrektur gelesen werden musste. Das Ziel war dabei einerseits, dass die Studierenden für Fehler sensibilisiert werden (Ziel 3), andererseits wollten wir auch einüben, dass die Studierenden ihre Texte vor dem Einreichen von jemandem gegenlesen lassen. Nachdem sie die Korrekturen erhalten hatten, sollten sie die Texte daraufhin überarbeiten und nach Abschluss an die Kursleiter senden. Wir wiesen sie dann auf noch bestehende Fehler hin, die sie abermals korrigieren sollten (erneute Sensi-

bilisierung für Fehler). Nach erneuter Überarbeitung lag dann die finale studentische Version der Beiträge vor. Vor der Veröffentlichung auf der Webseite korrigierten die Kursleiter dann noch die größten verbliebenen Fehler, damit die Texte vom Leser in jedem Fall verstanden werden können.

2. Koordinativ-organisatorische Aufgaben

- Es musste festgelegt werden, wer die Maus zu welcher Zeit haben sollte. Die entsprechenden Termine waren in ein dafür erstelltes Google-Dokument einzutragen und die Übergabe der Maus an die nächste Person zu organisieren.
- Die Studierenden hatten selbstständig zu entscheiden, welche Aktivitäten sie mit der Maus umsetzen wollten. Im Anschluss war diese Idee umzusetzen und dann der Bericht zu schreiben.
- Die Studierenden wählten untereinander die beiden Korrektoren für ihre Texte und führten die Korrekturen selbstständig durch.
- Die Studierenden waren für das Einstellen ihrer Beiträge auf der Webseite selbst verantwortlich. Dafür mussten sie sich mit der Struktur des WordPress-Formats beschäftigen und lernten dabei unter anderem deutsche Vokabeln aus dem Bereich des Content-Management-Systems, etwa »Beitrag erstellen«, »speichern« oder »veröffentlichen«.

Komponente 4: Termine und Fristen

Damit das Projekt bis zum Semesterende abgeschlossen werden konnte und alle Studierenden einen gleich langen Zeitraum mit der Maus verbringen konnten, legten wir diesen auf drei Tage (Feiertage dabei nicht mitgerechnet) fest. Für die erste Studentin waren vier Tage vorgesehen, damit der Mut belohnt wurde, die Aufgabe als erster zu übernehmen. Die Korrekturtermine sollten die Studierenden selbstständig vereinbaren, den Kursleitern aber zu einem vorgegebenen Termin am Semesterende ihre überarbeiteten Beiträge einreichen.

Komponente 5: Festlegen der Bewertungskriterien

Da das Projekt relativ aufwendig war, sollte die sich daraus ergebende Note 20 % der Gesamtnote ausmachen. Bei der Vergabe der Note für den Beitrag wurden folgende Aspekte berücksichtigt: Kreativität und Komplexität der erstellten Texte, Textaufbau und Kohärenz, Wortschatz, Grammatik, Rechtschreibung, Einhalten der Fristen.

Komponente 6: Planung der Einführungsstunde

Zum Ende unserer Vorbereitung planten wir die Einführungsstunde, die im Folgenden beschrieben wird.

4.2.2 Phase 2: Einführung der Studierenden in das Projekt

Da die Projektinitiative von uns ausging, gaben wir das globale Thema (»Die Abenteuer der Maus in Korea«) vor. In unserer Einführungsstunde stellten wir die Maus und die Sendung mit der Maus sowie das Projekt vor. Die Einführungsstunde bestand aus folgenden Schritten¹¹:

Schritt 1: Zur Einstimmung zeigten wir einen Maus-Spot (»Die Waschanlage«) und besprachen diesen mit den Studierenden.

Schritt 2: Wir stellten die Maus und die Sendung mit der Maus vor.

Schritt 3: Wir didaktisierten eine Sachgeschichte und eine Lachgeschichte. Aus den Sachgeschichten wählten wir den Beitrag »Wie werden Gummibärchen gemacht?«, da die Studierenden Gummibärchen lieben und wir annahmen, dass sie an diesem Thema interessiert sind. Unsere Didaktisierung war so gestaltet, dass die Studierenden vor, während und nach der Filmvorführung verschiedene Aufgaben erledigen sollten, die das Verständnis der gezeigten Inhalte erleichtern. Das Vorgehen im Einzelnen:

- a. Zu Beginn verteilten wir kleine Tütchen mit Gummibärchen. Die Studierenden sollten auf Basis der Farben vermuten, nach welchen Früchten die verschiedenfarbigen Gummibärchen schmecken. Dadurch aktivierten wir einige bereits bekannte Vokabeln für Früchte.
- b. In Gruppen sollten die Studierenden nun die Gummibärchen verkosten und gemeinsam entscheiden, nach welchen Früchten sie schmecken. Für die Diskussion standen ihnen Redemittel zur Verfügung, wie beispielsweise »Ich glaube, dass rote Gummibärchen nach ... schmecken«. Ihre Entscheidungen sollten die Studierenden auf einem Arbeitsblatt festhalten.
- c. Um das Video, in dem der Prozess der Gummibärchenherstellung gezeigt wird, vorzuentlasten, gab es auf dem Arbeitsblatt Screenshots mit einer Beschreibung der einzelnen Produktionsschritte, diese standen allerdings nicht in der richtigen Reihenfolge. Die Aufgabe der Studierenden bestand darin, in Partnerarbeit die korrekte Reihenfolge der Produktionsschritte zu vermuten. Durch die kurze Beschreibung der Produktionsschritte auf dem Arbeitsblatt wurden die Studierenden mit schwierigen Vokabeln aus dem Video vertraut gemacht. Die schwierigsten Vokabeln wurden auf dem Arbeitsblatt in einer Vokabelliste mit koreanischen Übersetzungen zusammengefasst.

¹¹ Ein ausführlicher Unterrichtsplan und das Arbeitsblatt stehen den Mitgliedern der Lektoren-Vereinigung Korea im geschützten Bereich der Webseite (www.lvk-info.org) zur Verfügung.

- d. Die Kontrolle der zwei Übungen erfolgte, während das Video lief, wobei wir an den gegebenen Stellen stoppten, um das Ergebnis festzuhalten.
- e. Nach dem das Video gezeigt worden war, erfragten wir, warum es keine blauen Gummibärchen gibt. Diese Information kam ganz zum Schluss des Films.

Schritt 4: Da in der Sachgeschichte bereits viel auf Deutsch gesprochen wurde, wählten wir aus den Lachgeschichten einen kurzen Film, in dem es keinen gesprochenen Text gab: »Die Geburtstagsfeier« aus der Reihe mit dem kleinen Maulwurf.

- a. Wir zeigten den Kurzfilm zunächst und besprachen die Handlung mit den Studierenden, wobei wir auch relevante Vokabeln einführten oder aktivierten.
- b. Jeder Teilnehmer bekam einen gedruckten Filmausschnitt mit einer von uns hinzugefügten Sprechblase; die im Film agierenden (jedoch nicht wahrnehmbar sprechenden) Tiere sollten nun also etwas sagen. Dazu sollten die Studierenden in die Sprechblase jeweils einen Satz einfügen.
- c. Im Anschluss zeigten wir das Video noch einmal. Diesmal sollte jeder an der zu seinem Bild passenden Stelle aufstehen und seinen Satz laut vorlesen. Damit machten wir aus dem Stummfilm einen Tonfilm, zu dem die Studierenden die Texte selbst geschrieben haben. Wir förderten so die Aufmerksamkeit der Teilnehmer und brachten Bewegung und Spaß in den Raum.

Schritt 5: Nachdem die Sendung mit der Maus nun mit ihren wichtigsten Bestandteilen eingeführt war, stellten wir das Projektkonzept entsprechend der in Phase 1 vorgenommenen Planung im Plenum vor.

Schritt 6: Wir sammelten im Plenum Ideen für mögliche Inhalte der Beiträge.

Schritt 7: Wir legten die Termine fest.

Schritt 8: Wir boten die Möglichkeit, Fragen zu stellen.

Schritt 9: Die Maus sollte nun an ihren ersten Begleiter gehen. Eine Teilnehmerin meldete sich und übernahm die Maus als erste.

4.2.3 Phase 3: Planung und Organisation der Projektarbeit durch die Studierenden

Die Planungs- und Organisationsphase lag in den Händen der Studierenden. Dabei sollten sie

- selbstständig entscheiden, was die Maus mit ihnen erleben soll
- selbstständig ein Format für ihren Beitrag wählen
- selbstständig Kommilitonen um die Korrektur ihres Beitrags bitten
- selbstständig organisieren, wer wann die Maus nimmt.

Damit der letzte Punkt reibungslos verlaufen würde, hatten wir ein Google-Dokument vorbereitet, in dem die Studierenden ihren Namen und das Datum, wann sie die Maus haben wollten, eintragen konnten. Allerdings zeigte sich schnell, dass das Dokument nicht richtig genutzt wurde; es fehlte den Studierenden dazu an Verantwortungsübernahme und Selbstständigkeit. Um sicherzustellen, dass die Realisierung des Projekts dadurch nicht gefährdet würde, legten wir die Termine für alle Studierende in einer gemeinsamen Unterrichtseinheit fest.

4.2.4 Phase 4: Realisation der Projektarbeit und Produktion der Beiträge

Für Phase 4 waren ebenfalls die Studierenden zuständig. Zu den Aufgaben gehörten vor allem die folgenden vier Aktivitäten:

- Die Studierenden verwirklichten ihre jeweiligen Pläne mit der Maus. So trafen sie mit der Maus etwa Freunde, gingen in Restaurants oder Kneipen, besichtigten Sehenswürdigkeiten, besuchten Parks oder kochten mit ihr. Bei diesen Unternehmungen machten sie Fotos, die für die Webseite zur Illustration eingesetzt wurden. Eine Teilnehmerin entschied sich für ein Video.
- Im Anschluss verfassten sie ihre Texte.
- Nach Fertigstellung schickten sie die Texte an die gewählten Korrektoren.
- Nach der Überarbeitung der korrigierten Texte stellten sie diese zusammen mit den Fotos auf die Webseite.

Nachdem die Studierenden ihre Texte auf die Webseite gestellt hatten, wurden diese von den Kursleitern noch einmal gelesen und mit Feedback an die Teilnehmer geschickt. Daraufhin korrigierten die Studierenden ihre Beiträge erneute und stellten die endgültigen Texte wieder auf die Webseite. In einer letzten Runde korrigierten die Kursleiter noch die verbliebenen schlimmsten Fehler und passten die Beiträge im Design an das gegebene Format an.

Da die Maus von Student zu Student weitergereicht wurde, verliefen die Phasen 3 (Planung und Organisation) und 4 (Realisation und Produktion) bei den Teilnehmern in der Regel nicht gleichzeitig. Zu einem konkreten Zeitpunkt gab es Studierende, die

- ihren Projektteil bereits abgeschlossen hatten
- die Maus gerade hatten
- gerade ihre Beiträge verfassten oder auf die Korrekturen warteten und
- solche, die darauf warteten, die Maus noch zu bekommen.

Während des ganzen Semesters wurde in den jeweiligen Kursen zu Beginn der Unterrichtsstunde jeweils die Möglichkeit gegeben, Fragen oder Schwierigkeiten zu klären und sich gegenseitig kurz über den Stand der Dinge zu informieren.

4.2.5 Phase 5: Präsentation der Beiträge

Da die Studierenden ihre Texte zeitversetzt schrieben und sie daher zu unterschiedlichen Zeitpunkten auf der Webseite veröffentlicht wurden, wurden sie somit über das Semester verteilt präsentiert. Daher entfiel eine gemeinsame Präsentation im ersten Projektdurchlauf.

4.2.6 Phase 6: Benotung der Beiträge

Am Ende des Semesters benoteten wir die Beiträge auf Basis der in Abschnitt 4.2.1 genannten Kriterien.

4.3 Reflexion und Schlussfolgerungen

Insgesamt lässt sich zunächst festhalten, dass die studentischen Beiträge erstellt, korrigiert, überarbeitet, eingereicht und auf der Webseite publiziert wurden. Im Folgenden wollen wir einen näheren Blick auf die vier angestrebten Ziele werfen.

Unser erstes Ziel war eine Erhöhung der Motivation, Deutsch zu verwenden. Hier war, wie im vorangegangenen Projekt auch, eine deutliche Motivationskurve beobachtbar. Zu Beginn waren die Studierenden sehr begeistert, mit der Zeit trat jedoch die Arbeit, die mit der eigenen Aufgabe verbunden war, bei manchen Studierenden immer mehr in den Vordergrund. Die eingereichten Beiträge und die Qualität, in der sie verfasst wurden, zeigten dies. Viele Beiträge waren jedoch sehr schön und komplex gestaltet, wie gleich gezeigt wird. Insgesamt wurde aber deutlich, wie in unserem vorherigen Projekt auch und von vielen anderen Lehrenden beobachtet, dass die Erzeugung intrinsischer Motivation aufgrund der spezifischen koreanischen Unterrichtsprägung nicht einfach ist. Eine Studentin äußerte sich in einem schriftlichen Bericht reflektiert über das Projekt: »Ich denke, dieses Projekt ist ganz interessant und es ist eine gute Übung zu uns Deutsch zu verbessern!«

Ziel 2 (»kreative, komplexe und kohärente Textgestaltung«) und 3 (»erhöhte Sensibilität für Grammatik, Lexik, Kohärenz«) wurde in hohem Maß erreicht, wie die folgenden Beispiele von unterschiedlichen Studierenden zeigen. Die Textstellen haben die Fehlerkorrektur und die entsprechende Überarbeitung durchlaufen.

- (1) *Die Maus ist eine Freundin, die ich im Unterricht kennengelernt habe. (...) Nach dem Mittagessen wollte ich der Maus ein Kleidungsstück schenken, deshalb sind wir ins Kaufhaus gegangen.*

- (2) *Nachdem wir zu Abend gegessen hatten, fuhren wir mit dem Bus. Die Maus hat bereits öffentliche Verkehrsmittel mit anderen Freunden genutzt. Ich denke, dass sie jetzt allein öffentliche Verkehrsmittel nutzen kann.*
- (3) *Während des leckeren Frühstücks haben meine Oma und die Maus sich schnell angefreundet. (...) Die Maus hat mir gesagt, dass die Studenten in Deutschland nicht gern im Café lernen, also war der Unterschied interessant für sie.*
- (4) *Im Karaoke haben wir 6 Lieder gesungen. Die Maus hat gut gesungen!! (...) Plötzlich ist eine Katze zur Maus gekommen, und die Katze hat sich neben die Maus gelegt.*
- (5) *Ich habe die Maus zu meinem Arbeitsplatz, Hollys Coffee, gebracht. Die Maus hat gelernt, wie man Kaffee macht. Sie hat den Kaffee sogar besser gemacht als ich. Viele Kunden haben ihren Kaffee gemocht. Also war ich eifersüchtig auf sie.*

Die Beispiele (1)–(5) zeigen (nahezu) fehlerlose Formulierungen, die die Maus personalisieren und sie in unterschiedlichen Kontexten Partner von Interaktion machen. Sie enthalten unter anderem Nebensätze, Relativsätze, explizite temporale Strukturierung (u. a. »nach« »nachdem«, »bereits«, »jetzt«, »während«, »plötzlich«), ebenso wie kausale (»deshalb«, »also«). Die folgenden Beispiele zeigen ebenfalls komplexe und kreative Verwendungen. Sie weisen noch Grammatikfehler auf, haben allerdings auch noch nicht die Fehlerkorrektur durchlaufen.

- (6) *Wenn ich meiner Mutter dem Blumenstrauss geschenkt haben, hat sie mir gesagt, dass dem Blumenstrauss ihr gut gefällt, und hat sie mir gefragt, ob die Maus ihre Geburtstagsgeschenk ist. Also ich habe ihr die Maus vorgestellt und wir alle hat fantastischen Tag zusammen ☺*
- (7) *Nachdem wir Einkaufen fertig waren, gingen wir nach Han Fluss, um nach Seonyudo Insel zu gehen. Mein Hund ist mit uns gegangen, weil der Maus angefreundet hat!*

(6) erzählt den Moment der Übergabe des Geburtstagsgeschenks an die Mutter, die fälschlicherweise annimmt, dass die Maus ebenfalls ein Geschenk ist. Obwohl der Text die Gegebenheit anschaulich und kreativ wiedergibt, lassen sich typische Fehler beobachten (etwa »wenn« statt »als«, Kasusfehler, falsche Wahl von »ss« statt »ß«, weitere Rechtschreibfehler). Beispiel in (7) zeigt Schwierigkeiten mit der Wahl von Präpositionen (»nach« statt »zur«), der Bildung von Präpositionalphrasen (»Einkaufen« statt »mit dem Einkaufen«) sowie mit der Semantik von »sich anfreunden (mit) X_{Dativ}«.

Trotz der vielen schönen Beispiele ließen sich auch zahlreiche Schwierigkeiten beobachten. Gerade die ersten Versionen der Texte waren oft noch sehr fehlerhaft, manche Studierende reichten Texte ein, die nur einen Mindestanspruch erfüllten. Hier zeigte sich, dass die entsprechenden Personen sich das allgemeine Projektziel nicht zu eigen gemacht hatten. Bei den Lehrenden löst dies natürlich die Frage aus, ob/wie das also besser möglich gemacht werden kann.

In Bezug auf das vierte Ziel (»Weiterentwicklung der Schlüsselkompetenzen«) unseres Projekts zeigten sich Schwierigkeiten. Das Zeitmanagement bereitete manchen Studierenden Schwierigkeiten, daher kamen einige Beiträge deutlich zu spät. Bei manchen Studierenden klappte das Einstellen der Texte auf die Webseite nicht. Dazu zeigten sich Probleme bei der Selbstorganisation und Koordination, obwohl die Studierenden auf die Dokumentation im Google-Dokument jederzeit Zugriff und Einsicht hatten. Ein Teilnehmer merkte wenige Tage vor Projektabschluss an, dass er die Maus noch nicht gehabt und auch noch keinen Beitrag verfasst hätte, hier wurde die Verantwortung für den eigenen Beitrag und das Gelingen des Projekts lange Zeit ignoriert. Da sich diese Beobachtungen in der Breite zeigten, führen wir sie auf die Unterrichtsprägung zurück, die vorher selten die Verantwortung für die Mitgestaltung auf die Studierenden (bzw. Schüler) übertrug.

Die in diesem Abschnitt diskutierten Befunde ließen uns einige Modifikationen des Konzepts vornehmen, die in einer Fortsetzung des Projekts umgesetzt werden sollen. An erster Stelle steht hier, die Interaktion zum Thema zu erhöhen. Dazu kann eine Kommentarfunktion auf der Webseite eingefügt werden, die es den Beteiligten ermöglicht, sich zu den eingebrachten Beiträgen zu äußern, etwa, um die eigene Meinung zu schreiben, etwas zu loben oder auch mit Witz zu reagieren. Dies würde den Austausch unter den Beteiligten deutlich erhöhen, weil auf die Kommentare Reaktionen der jeweiligen Autoren erfolgen würden. So würde die »Kontaktzeit« mit Deutsch weiter erhöht. Eine Voraussetzung dafür ist, dass die Studierenden ihre Beiträge nicht mehr alle am Ende des Kurses sondern schon frühzeitig einstellen, damit eine Kommentierung auch möglich ist. Hier bietet es sich etwa an, einen Zeitraum von zwei Wochen nach Weitergabe der Maus zu wählen; auf diese Weise würde schon nach gut zweieinhalb Wochen nach Projektbeginn alle drei Tage ein Beitrag auf der Webseite stehen. Zu Beginn könnten diese dann gemeinsam im Unterricht besprochen werden, um sie ins Bewusstsein der anderen Studierenden zu rücken.

Das Einstellen der Texte auf der Webseite könnte in Zukunft deutlich vereinfacht werden. Dieses Mal mussten die Studierenden ihre Beiträge in einem Bereich der Webseite hochladen, der sehr umfangreiche Funktionalitäten umfasst und daher für Neulinge etwas unübersichtlich anmutet. Daher waren manche Studierende damit überfordert. Für künftige Projekte empfehlen wir, dafür ein benutzerfreundliches Plugin zu installieren, wie sie für WordPress angeboten werden. Außerdem würden wir beim nächsten Mal eine für alle Textsorten einheitliche Textlänge vorgeben, da es hier und da Anlass zur Diskussion darüber gab.

5. Schlussbemerkung

In diesem Beitrag haben wir gezeigt, wie wir ein Unterrichtsprojekt zum Thema »Die Abenteuer der Maus in Korea« in zwei parallel stattfindenden A2-Kursen geplant und umgesetzt haben. Für die Projektarbeit hatten wir vier Ziele formuliert, von de-

nen wir drei (insbesondere die sprachlichen) als erreicht ansehen. Die eingereichten Beiträge der Studierenden waren von insgesamt guter Qualität, in großen Teilen sogar äußerst kreativ, humorvoll und sprachlich komplex. Allerdings sind wir auch der Ansicht, dass sich mit den Modifikationen zur Kommentierung der Beiträge die Intensität der Auseinandersetzung und damit der Lernfortschritt noch deutlich erhöhen lässt. Die daraus abgeleitete Veränderung bei der Termin- und Fristenplanung ließe sich leicht umsetzen.

Herausforderungen liegen noch in der Entwicklung der Schlüsselkompetenzen, unserem vierten Ziel. Hier zeigten die Studierenden noch weiteren Bedarf. Wenn man diese Ziele von Projektarbeit als erstrebenswert erachtet, kann diese Herausforderung nur bedeuten, dass man sich ihr noch intensiver widmen sollte, und in diesem Sinne kann das hier vorgestellte Projekt als Teil einer komplexeren Sequenz gesehen und eingesetzt werden.

Literatur

- Apel, H. J. & Knoll, M. (2001). *Aus Projekten lernen. Grundlegung und Anregungen*. München: Oldenburg.
- DIN Deutsches Institut für Normung e. V. (2009). DIN 69901 Projektmanagement (DIN 69901:2009-1).
- Emer, W., Rengstorf, F., & Schumacher, C. (2010): Der Projektunterricht in der Bildungsdiskussion. *Trios*, 5 (2), 5–15.
- Frey, K. (2012). *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun* (12. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Fridrich, C. (2006). Projektunterricht. In W. Sitte & H. Wohlschlägl (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktik des »Geographie und Wirtschaftskunde«-Unterrichts* (S. 356–378). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., & Wicke, R. E. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Stuttgart: Klett-Langenscheidt.
- Gudjons, H. (2001). *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung: Selbsttätigkeit: Projektarbeit* (6. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hänsel, D. (1999). *Projektunterricht* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Horn, C. & Moravkova, M. (2017). Keine Angst vor Blended Learning – Schritt für Schritt den Unterricht ins Netz bringen. *DaF-Szene Korea*, 45, 3–28.
- Kilpatrick, W. H. (1918): The Project Method. *Teachers College Record*, 19, 319–335.
- Lundquist-Mog, A. (2009). Projektarbeit. In E. Frey, I. Korte-Klimach, A. Kotz, A. Lundquist-Mog, U. Nordkämper-Schleicher & Zeisig, N. (Hrsg.), *Alles drin. Praxishandbuch Grundstufe Deutsch* (S. 56–68). Stuttgart: Klett.
- Reich, K. (Hrsg.) (2008). Methodenpool. Online-Ressource: <http://methodenpool.uni-koeln.de>
- Schart, M. (2003). *Projektunterricht, subjektiv betrachtet: eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Stoller, F. L. (2002). Project work: A means to promote language and content. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Hrsg.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (S. 107–119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wicke, R. E. (2004). *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.

Interkulturelles Lernen durch die Arbeit mit Film – am Beispiel des deutsch-türkischen Spielfilms »Gegen die Wand«

Anja Scherpinski

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag diskutiert vorerst das Potential der Arbeit mit Spielfilmen im DaF-Unterricht in Bezug auf die Ausbildung interkultureller Kompetenz. Anschließend werden allgemeine unterrichtspraktische Vorgehensweisen knapp beschrieben. In der nachfolgenden Filmdidaktisierung sollten Möglichkeiten für die konkrete Unterrichtsgestaltung mit dem Film deutlich werden.

Interkultureller Unterricht im Sinne eines aktiven kommunikativen Austauschs über den Ursprung und die Bedeutung von kulturell geprägten Gemeinsamkeiten und Unterschieden ist in kulturell homogenen Lernergruppen, wie sie im koreanischen Lehralltag meist üblich sind, nicht immer einfach umzusetzen. Aufforderungen zum Sprechen nach dem Muster »Wie ist das in Ihrer Heimat?«, wie wir sie aus Kursbüchern kennen, regen hier weniger zum interkulturellen Austausch an, sondern initiieren meist ein eher einseitiges Berichten von studentischer Seite, dem lediglich durch Nachfragen seitens der fremdkulturellen Lehrkraft zu etwas mehr inhaltlicher Tiefe verholfen werden kann.

Eine hervorragende Möglichkeit, um Interkulturalität für Studierende erlebbar zu machen, eröffnen Spielfilme aus dem Zielkulturland. Sie besitzen, ähnlich wie literarische Texte, eine »referentielle Funktion« (Bredella 2002: 306) für die Zielkultur und tragen so zum Kulturlernen bei. Viel zentraler für das interkulturelle Lernen ist jedoch, dass sie »individuell ethisch-moralische Annahmen über Handlungen und Wertvorstellungen wie Gut und Böse, Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, Schönheit und Hässlichkeit« (ibid: 307) ansprechen. Der Rezipient kann »am Dargestellten als eigene Möglichkeit« (ders. 1996: 129) menschlichen Erlebens Anteil nehmen und Beziehungen zu Situationen herstellen, die er selbst erlebt hat oder erlebt haben könnte und zu Gefühlen und Handlungsmöglichkeiten, die sich aus diesen Situationen ergeben haben oder ergeben könnten. Wenn dargestellte Handlungen und Personen das Weltverständnis und die Normalitätsannahmen des Rezipienten emotional-affektiv ansprechen, ja vielleicht sogar konfrontieren, lassen sich ideale Voraussetzungen für die Reflexion von eigenen Verstehens- und Handlungsvoraussetzungen schaffen. Das Sprechen über das eigene Verständnis von Welt kann so ins Zentrum des Fremdsprachenunterrichts gerückt werden.

Dabei bildet die Auseinandersetzung mit eigenen subjektiven, sozialisationsbedingten und kulturell geprägten Sichtweisen den Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen, denn »[f]ür Menschen wirkt die Beschäftigung mit dem Anderen, dem Fremden vor allem auf sie selbst zurück und sie kommen damit automatisch zu einem Vergleich von Eigenem und Fremden« (Hunfeldt 1990: 16). Um etwas »Fremdes« – sei es der Gesprächspartner oder eben auch Filme aus einem anderen Kulturraum – verstehen zu wollen, ist ein gewisses Maß an Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel notwendig; sprich der Versuch, etwas nicht im eigenen, sondern im fremden Kontext zu verstehen. Interkulturelle Kompetenz als Fähigkeit sich über seinen eigenen kulturellen Hintergrund hinaus über Phänomenen anderer Kulturen zu verständigen, basiert auf ebendieser Empathiefähigkeit und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel (Schinschke 1995: 39, Gick 1997, Meixner 2001, Bolten 2001: 28, Bolten 2010: 49).

Indem im Unterricht Gespräche über verschiedene Perspektiven – eigenkulturelle (Lerner) und fremdkulturelle (handelnde Figur im Film und fremdkulturelle Lehrkraft) – eröffnet werden, wird gleichzeitig ein Aushandlungsprozess über Deutungsmöglichkeiten bzw. ein »*negotiating common ground*« (Gick 1997: 185) initiiert, der für reale interkulturelle Kommunikationssituationen sensibilisieren kann. Filmdidaktikerin Barbara Biechele zufolge ist das Lernen mit Filmen im Unterricht sogar *per se* interkulturelles Lernen (2010: 15).

Reflexion über den eigenkulturell geprägten Verstehenshintergrund und Perspektivenwechsel in die Lage der Filmfiguren können im Unterricht mit Film durch vielfältige kreative Arbeits- und Aufgabenformen unterstützt werden: Durch Charakterbeschreibungen anhand von Standbildern oder ausgewählten Filmszenen kann Raum für eine mögliche Identifikation mit Filmfiguren geschaffen und so deren Wertvorstellungen und Handlungsmotive sowie soziale Beziehungen zu anderen Figuren im Film aufgedeckt und gedeutet werden. Dargestellte Handlungen können beispielsweise mittels fiktiver Tagebucheinträge, Zeitungsmeldungen oder Briefe aus Sicht einer Filmfigur erklärt und weitergesponnen werden. Dialoge zwischen Figuren können von Kursteilnehmern erfunden oder szenisch nachgespielt oder alternative Handlungsausgänge erfunden werden.¹

Bei der Arbeit mit Spielfilmen empfiehlt sich generell die Anwendung des »Sandwichverfahren« (Burger 1995: 595): Inhaltstragende Ausschnitte aus dem Film werden fortlaufend im Unterricht behandelt und sprachliche Hilfen in Form von Transkriptionen, Lückentexten und Wortlisten zur Formulierung eigener Gedanken zur Verfügung gestellt. Durch einen ständigen Wechsel von vorentlastender Textarbeit und interpretierender Arbeit nach dem Sehen der Filmausschnitte können Kursteil-

¹ Eine Fülle von Ideen für kreative Aufgaben findet sich z. B. bei Caspari (2002). Eine Übungstypologie für den Umgang mit Film im Fremdsprachenunterricht stelle ich in einer anderen Didaktisierung (Scherpinski 2013: 284) vor.

nehmer dabei unterstützt werden, den Inhalt zu verstehen und sich am Gespräch im Kurs zu beteiligen sowie (kreative) Schreibaufgaben zu bewältigen.

Im Folgenden stelle ich mein Unterrichtsmaterial zur Arbeit mit dem Film *Gegen die Wand* vor. Der Film ist eine deutsch-türkische Produktion aus dem Jahre 2004; sowohl Hauptdarsteller als auch Regisseur sind Deutsch-Türken. Der Film zeigt die Entwicklung einer tragischen Liebesgeschichte zwischen Sibel – einer jungen, lebenshungrigen Frau, die sich in ihrem traditionell türkischen Elternhaus gefangen fühlt – und Cahit – einem lebensmüden Alkoholiker, der seine türkische Abstammung ignorieren will. Um durch eine Heirat mit einem Türken Unabhängigkeit von ihrer Familie zu erreichen, überredet Sibel Cahit zu einer Scheinehe, in deren Verlauf beide Verständnis und Liebe füreinander entdecken. Der Regisseur Fatih Akin bekam die Idee zum Film, nachdem er selbst von einer türkischen Freundin gebeten wurde, sie zum Schein zu heiraten.

Ich habe mit diesem Film im Rahmen des Seminars Sprache im Film auf der Niveaustufe B1 (6 Unterrichtseinheiten zu je 100 Minuten) gearbeitet. Dabei habe ich mich auf sinntragende Ausschnitte beschränkt.² Die ausgewählten Sequenzen können durch die Arbeit mit Transkriptionen aus den Dialogen der Figuren vorentlastet beziehungsweise vertieft werden. In Szenen, in denen Figuren auf Türkisch miteinander sprechen, kann außerdem die deutsche oder koreanische Untertitelung in die Unterrichtsarbeit einbezogen werden. Generell jedoch lassen sich die Ausschnitte hauptsächlich durch die filmische Darstellung nachvollziehen und bedürfen zum inhaltlichen Verstehen nur wenig Sprachwissen. Zusätzliche Grammatik- und Wortschatzarbeit dient der Vertiefung und soll den Teilnehmern helfen, eigene Gedanken zu formulieren. Bei der Erstellung der Arbeitsblätter habe ich teilweise auf bereits vorhandene Didaktisierungen zurückgegriffen und diese bei Bedarf modifiziert. Transkribierte Dialoge sowie Bildmaterial stammen aus dem Film.

Der Film eignet sich ausgezeichnet für die Arbeit mit koreanischen Studierenden, um Kulturvergleiche zu initiieren über lebensweltliche Themenschwerpunkte wie Liebe, Freiheit, Selbstmord, Partnerfindung und Leben in einer Partnerschaft, Verpflichtungen gegenüber Eltern, Bedeutung von traditionellen Wertvorstellungen und Bräuchen im Alltag, Gleichberechtigung der Frau etc. Viele dieser Themen sprechen koreanische Jugendliche an, weil es Problematiken sind, mit denen sie sich in der ein oder anderen Weise tatsächlich im Alltag auseinandersetzen. Über die Filmarbeit hinaus kann mit konkretem landeskundlichen Unterricht angeknüpft werden

² Szenen, die Cahit und seine Freundin Maren beim Sex zeigen sowie Szenen, die zeigen, wie Sibel in Istanbul vergewaltigt und zusammengeschlagen wird, habe ich im Unterricht außen vorgelassen. Aufgrund dieser pornografischen bzw. brutalen Darstellungen muss der Kursleiter mit etwas Fingerspitzengefühl selbst entscheiden, ob er in Anschluss an die Unterrichtsarbeit eine außerunterrichtliche gemeinsame Filmvorführung veranstaltet. Ich habe damals mit einer diskussionsfreudigen, aufgeschlossenen Gruppe gearbeitet, die auch nach der Vorführung den Film als Gesamtkunstwerk betrachteten und die schockierenden Szenen als dramaturgisches Mittel des Regisseurs verstanden.

zu Themen wie Migrationsgeschichte in Deutschland, Entstehung kultureller Parallelwelten, politische Integrationspolitik in Deutschland etc.

Didaktisierungen und weitere Materialien zum Film

- Auszüge aus dem Interview zwischen Feridun Zaimoglu und Fatih Akin über »Gegen die Wand«. Unter: https://www.youtube.com/watch?v=7_FeKIJtpEU (Zugriff am 12.03.2018)
- Goethe-Institut Brüssel. Arbeitsmaterialien zum Film »Gegen die Wand«. Unter: https://www.goethe.de/resources/files/pdf72/Gegen_die_Wand.pdf (Zugriff am 14.03.2018)
- Informationen zum Film und weiteren Links zu Interviews mit Regisseur und Darstellern. Unter: <http://www.mmeansmovie.de/wand.html> (Zugriff am 13.04.2018)
- Tschudinowa, Elena (2010). Der Einsatz von Spielfilmen im studienbegleitenden Unterricht. In: Welke, T. & Faistauer, R. (Hrsg.), *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums* (S. 192–208). Praesens: Wien.
- Wien, A. & Twele, H. (2004). *Gegen die Wand. Filmheft. Bundeszentrale für politische Bildung*. Unter: <http://www.bpb.de/shop/lernen/filmhefte/34120/gegen-die-wand> (Zugriff am 23.03.2018)

Fachliteratur

- Biechele, B. (2010). Verstehen braucht Sehen: entdeckendes Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In T. Welke & R. Faistauer (Hrsg.), *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen* (S. 13–32). Wien: Praesens.
- Blell, G. & Lütge, C. (2008). Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 37, 124–140.
- Bolten, J. (2001). *Interkulturelle Kompetenz*. Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Bolten, J. (2012). *Interkulturelle Kompetenz*. Landeszentrale für politische Bildung. 5., ergänzte und überarb. Aufl. Unter: http://www.ikkompetenz.thueringen.de/downloads/1210bolten_ik_kompetenz_vorversion_5aufl.pdf (Zugriff 23.03.2018)
- Bredella, L. (1996). Warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht? Die anthropologische und pädagogische Bedeutung des ästhetischen Lesens. In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Texte im Fremdsprachenerwerb: verstehen und produzieren* (S. 128–152). Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik, Bd. 418).
- Bredella, L. (2002). *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Burger, G. (1995). Fiktionale Filme im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen* 95/6, 592–608.
- Caspari, D. (2002). Kreativität als Unterrichtsprinzip. Der – notwendigerweise – »andere« Fremdsprachenunterricht (16–26). In O. Kühn, Olaf & O. Mentz (Hrsg.), *Zwischen Kreativität, Konstruktion und Emotion. Der etwas andere Fremdsprachenunterricht*. Herbolzheim: Centaurus.
- Gick, A. (1997). Negotiating Common Ground: Ein wesentliches Element (interkultureller) kommunikativer Kompetenz (S. 178–190). In: L. Bredella & H. Christ & Michael K. Legutke (Hrsg.), *Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr (Giessener Beiwelletrräge zur Fremdsprachendidaktik).
- Hunfeld, H. (1990). *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: Langenscheidt.
- Kramsch, C. (1994). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Meixner, J. (2001). *Das Lernen im Als-Ob: Theorie und Praxis ästhetischer Erfahrung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Scherpinski, A. (2013). Förderung der fünf Fertigkeiten im DaF-Unterricht durch die Arbeit mit Film. Arbeitsmaterialien zum Spielfilm »Das Leben der Anderen« für den aktiven Sprachunterricht auf Mittelstufenniveau. *Dogilmunhak* 54/1, 277–305.

- Schinschke, A. (1995). Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremdem (1995, 36-50). In L. Bredella & H. Christ (Hrsg.), *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Steinmetz, H. (2003). Interkulturelle Rezeption und Interpretation (S. 461–467). In A. Wierlacher & A. Bognner (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler.

Hauptfiguren

- ① Betrachten Sie das Foto mit den beiden Hauptfiguren Sibel (Frau) und Cahit (Mann). Ordnen Sie die Adjektive den beiden Figuren zu und finden Sie weitere Adjektive.

hübsch | (un)glücklich | aggressiv | (un)gepflegt | ruhig | (un)sympathisch | sexy | jung | neugierig | ...



- ② Beschreiben Sie eine der beiden Hauptfiguren. Vergleichen Sie dann Ihren Text mit einem Partner.

Sie / Er ist etwa ... Jahre alt.

Sie / Er hat ...

Ihre / Seine Haare sind ...

Sie / Er trägt ...

Sie / Er sieht ... aus

Ihr / Sein Gesicht ist ...

Sie / Er hat einen ... Gesichtsausdruck.

das Kleid

der Lippenstift

die Lederjacke

die Halskrause

der Bart

lockige Haare

lange Haare

Sie / Er scheint ... zu sein.

Sie / Er wirkt ...

Er/Sie fühlt sich ...

Wahrscheinlich ...

Vielleicht ...

Ich finde das Foto ..., weil ...

...

Sibel / Cahit ist türkischer Herkunft.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- ③ Überlegen Sie gemeinsam: Welche Beziehung haben die beiden Figuren wohl zueinander?

Inhaltsangabe

① Lesen Sie die Informationen zum Film.

Ein Film von Fatih Akin (2004)

Gewinner des Goldenen Bären (internationale Filmauszeichnung anlässlich der Berlinale)

Drehorte: Hamburg und Istanbul

Ein deutsch-türkischer Film – sowohl die Hauptdarsteller als auch der Regisseur sind Deutsch-Türken

Darsteller/innen: Birol Ünel (Cahit Tomruk), Sibel Kekilli (Sibel), Catrin Striebeck (Maren), Meltern Cumbul (Selma), Güven Kirac (Seref), Cem Akin (Yilmaz), u.a.



Kurzzinhalt

Der Film spielt am Anfang in Hamburg. Der Deutsch-Türke Cahit Tomruk (42 Jahre), ein lebensmüder Alkoholiker, der seine türkische Muttersprache „weggeworfen“ hat, hat das Leben satt. Er rast mit seinem Auto frontal gegen eine Betonmauer, überlebt aber. „Sie können Ihr Leben auch enden, ohne sich selbst umzubringen“, sagt ihm der Arzt nach seinem Selbstmordversuch. Cahit weiß genau, was der Arzt damit meint: Er muss ein neues Leben beginnen. Im Krankenhaus lernt er Sibel kennen – ein junges, hübsches Mädchen türkischer Herkunft. Auch sie hat einen Selbstmordversuch hinter sich. Sie rebelliert. Sie möchte ihr eigenes Leben leben. Um die Unabhängigkeit von ihrem strengen Vater zu erreichen, überredet sie Cahit zu einer Scheinehe. Die beiden teilen eine Wohnung, aber nicht das Leben. Zunächst sieht Cahit nur zu. Erst später verliebt er sich in die lebenshungrige 20-Jährige. Sie gibt seinem kaputten Leben wieder einen Sinn. Sibel aber genießt ihre gewonnene Freiheit in vollen Zügen. Das führt zu Problemen, denn plötzlich ist Cahit eifersüchtig auf Sibels Liebhaber. Erst als Cahit einen Liebhaber aus Eifersucht erschlägt, entdeckt auch Sibel, wie viel sie für ihren Ehemann empfindet. Nach dem Mord wird sie von ihrer Familie verstoßen, und Cahit muss für einige Jahre ins Gefängnis. Sibel verspricht Cahit, auf ihn zu warten und zieht zu ihrer Cousine nach Istanbul. Nach seiner Haftstrafe will Cahit seine große Liebe noch einmal sehen ...

Filmidee

In *Gegen die Wand* versucht eine junge Türkin, ihrem fundamentalistischen Elternhaus durch eine Scheinehe zu entfliehen. Der Regisseur Fatih Akin: „Ich hatte einmal eine türkische Freundin, die mich bat, sie zum Schein zu heiraten.“ Angesiedelt in Hamburg-Altona erzählt der Film nicht nur die schmerzvolle Liebesgeschichte zwischen Sibel und Cahit, sondern gibt auch Einblicke in das Leben vieler in Deutschland lebenden Türken in der zweiten oder dritten Generation.

Filmsprache

Fatih Akin will höchstmögliche Authentizität erzielen. Darum ist sein Film optisch wie inhaltlich rau und schmutzig. Die Sprache ist rüde, aber realistisch, die Dialoge packend. Akins Inszenierung ist brutal, direkt und hat eine schockierende Wirkung auf den Zuschauer.

② Beantworten sie die Fragen zum Text.

→ In welchen beiden Städten spielt der Film?

→ Was erfahren Sie über die beiden Hauptfiguren Cahit und Sibel?

→ Warum will Cahit sich umbringen?

→ Welchen Ratschlag gibt ihm der Arzt?

→ Warum will Sibel sich umbringen?

→ Warum gehen Sibel und Cahit eine Scheinehe ein?

→ „Die beiden teilen eine Wohnung, aber nicht das Leben“. Wie verhalten sich Cahit und Sibel am Anfang ihrer Ehe?

→ Welches Problem entsteht? Wie reagieren Cahit und Sibel?

→ Wie ist die Idee zum Film entstanden?

→ Was möchte der Regisseur durch die raue und schmutzige Sprache im Film ausdrücken?



③ Was bedeuten die folgenden Ausdrücke? Verbinden Sie. Versuchen Sie dann, diesen Ausdruck ins Koreanische zu übersetzen.

Ausdruck	Bedeutung	Übersetzung
- satt haben	nicht echt, nicht wirklich	
- hinter sich haben	ein schlechtes Leben	
- in vollen Zügen genießen	etwas erfahren oder erlebt haben	
- lebenshungrig sein	viele Erfahrungen machen, Neues ausprobieren	
- lebensmüde sein	deprimiert sein, keine Lust auf das Leben haben	
- ein kaputtes Leben	sich an etwas erfreuen, Spaß haben	
- zum Schein	keine Lust mehr auf ... haben	
- Einblicke in ... geben	zeigen, illustrieren	

④ Wortschatzarbeit

a) Ergänzen Sie die passenden Endungen.

Cahit ist ein lebensmüd___ Alkoholiker. Nach dem Unfall muss er ein neu___ Leben beginnen. Er lernt Sibel kennen. Sie ist ein jung___, hübsch___ Mädchen türkisch___ Herkunft. Sie möchte ihr eigen___ Leben führen. Am Beginn der Scheinehe genießt sie ihr___ Freiheit. Doch das führt zu groß___ Problemen. Am Ende will Cahit noch einmal sein___ groß___ Liebe wiedersehen und reist nach Istanbul. Die rau___, schmutzig___ Sprache hat auf den Zuschauer eine schockierend___ Wirkung.

b) Ergänzen Sie die passenden Präpositionen

am auf aus für gegen im in mit nach von von zu zu

Cahit rast _____ seinem Auto _____ eine Betonmauer. Der Arzt untersucht ihn _____ Krankenhaus. Sibel möchte unabhängig _____ ihrem strengen Vater sein. In der Scheinehe verliebt Cahit sich _____ die hübsche Sibel. Doch ihr freizügiges Leben führt _____ Problemen, denn Cahit ist eifersüchtig _____ Sibels Liebhaber. Erst als Cahit einen Liebhaber _____ Eifersucht erschlägt, entdeckt auch Sibel, wie viel sie _____ ihren Ehemann empfindet. Sibel wird _____ ihrer Familie verstoßen. Sie zieht _____ ihrer Cousine _____ Istanbul. _____ Ende will Cahit seine große Liebe noch einmal wiedersehen.

c) Wie heißen die Nomen?

HESCHEINE	die _____	HABERLIEB	der _____
HOLIALKOKER	der _____	IGKEITUNABHÄNG	die _____
RACHEMUTTERS	die _____	SCHICHTELIEBESGE	die _____
FEREISUCHT	die _____	SUCHMORDVERSELBST	der _____
RAFEHAFTST	die _____	KUNHERFT	die _____

d) Welche Nomen aus Aufgabe c) passen zu diesen Verben?

... eingehen	... sprechen	... erreichen
überreden zu ...	... verbüßen	... unternehmen

Sprache im Film

① Sibel und Cahit benutzen im Film meist eine raue, unhöfliche Sprache. Dabei verwenden sie oft Imperativ. Lesen Sie die Grammatikregel und formen Sie die Sätze um.

Grammatik: Imperativ

schwache Verben	→ Stamm	⇒ <i>kommen</i> : „Komm!“, <i>zuhören</i> : „Hör zu!“
Verben auf d / t	→ + „e“	⇒ <i>warten</i> : „Warte!“, <i>sich melden</i> : „Melde dich!“
starke Verben mit a-Umlaut	→ ohne Umlaut, ohne „e“	⇒ <i>fahren</i> : „Fahr!“, <i>halten</i> : „Halt!“
starke Verben	→ mit e / i-Wechsel	⇒ <i>lesen</i> : „Lies!“, <i>essen</i> : „Iss!“

So spricht man höflich (siezzen):

Kommen Sie doch herein.

Geben Sie mir bitte ein Bier.

Hören Sie damit bitte auf.

Fragen Sie mich bitte nicht.

Vergessen Sie den Schlüssel bitte nicht.

Setzen Sie sich bitte.

Warten Sie bitte einen Moment.

Könnten Sie mir helfen?

So sprechen Sibel und Cahit miteinander:

Komm rein!

② Im Film werden oft eine raue Sprache und Schimpfwörter benutzt. Lesen Sie die folgenden Ausdrücke und Wörter. Vielleicht kennen Sie schon einige aus deutschen Filmen oder Liedern?

Vergiss es!

= Nein, das mache ich nicht!

Halt die Schnauze!

= Sei leise!

Verpiss dich!

= Geh weg! Lass mich allein!

Geil! = schön,

Hau ab!

= Geh weg! Lass mich allein!

Fick dich (selbst)!

= Lass mich in Ruhe!
(ficken = Sex haben)

Arschloch!

= Beschimpfung für einen Mann

Das ist scheißegal!

= völlig egal

Das geht dich einen Scheißdreck an!

= Das ist nicht dein Problem.

Penner!

= der Obdachlose, der Alkoholiker, auch: Beschimpfung für einen Mann

Kapiert?

= Hast du mich verstanden?

Du hast einen Knall!

= Du bist verrückt. /Du spinnst.

Wer sind Cahit und Sibel?

① Sehen den Anfang des Films (00:00 – 00:05) und machen Sie Notizen:



- Wo arbeitet Cahit?
- Wie behandelt er seine Freundin Maren?
- Wie verhält er sich gegenüber anderen Gästen in der Bar?
- Was tut er, nachdem er die Bar verlassen hat?

② Im Krankenhaus spricht Cahit mit einem Arzt über seinen Selbstmordversuch. Lesen Sie das Gespräch.

- Arzt Cahit Tomruk? Es gibt tausend andere Möglichkeiten, sich das Leben zu nehmen. Warum fahren Sie gegen eine Wand?
- Cahit Wer sagt Ihnen eigentlich, dass ich mich umbringen wollte?
- Arzt Es gab keine Bremsspuren ... Woher kommt eigentlich der Name „Tomruk“?
- Cahit Aus der Türkei.
- Arzt Ich meine, was bedeutet er?
- Cahit Keine Ahnung!
- Arzt Die Namen haben doch alle so eine schöne Bedeutung. Viel mehr als bei uns. Zumindest von den Vornamen weiß ich das ... Wenn Sie Ihr Leben beenden wollen, dann beenden Sie doch Ihr Leben! Aber dafür müssen Sie doch nicht sterben! Beenden Sie Ihr Leben hier und gehen weg! Machen Sie doch etwas Sinnvolles. Tun Sie was! Gehen Sie nach Afrika. Helfen Sie Menschen! ...
- Kennen Sie die Band „The THE“? Der Der, die Die, das Das ...
- Da gibt es einen Song: „If you can't change the world, change your world“ – soll ich Ihnen die Platte mitbringen?
- Cahit Die hab ich schon ...
- Darf Ihnen mal was sagen, Herr Doktor? Sie haben doch voll den Knall, oder?!

③ Im Krankenhaus trifft Cahit Sibel. Was sagen die beiden? Sehen Sie den Ausschnitt (00:05 – 00:09) und ergänzen Sie die Sprechblasen.

Bist du ?

..... ?

Nett dich kennengelernt zu haben, Cahit Tomruk.

Cahit Tomruk – Sibel Tomruk
...



Was?

..... !

④ In der Krankenhauskantine sprechen Sibels Eltern und ihr Bruder Yilmaz mit Sibel über ihren Selbstmordversuch. Welche Person sagt das wohl? Sehen Sie den Ausschnitt (00:09 – 00:11) und vergleichen Sie:

Sibel=S

Sibels Vater=V

Sibels Mutter=M

Sibels Bruder Yilmaz=Y

__: Die Schande, die du über uns gebracht hast, ist unverzeihlich. Das größte Geschenk für den Menschen ist das Leben. Was denkst du, wer du bist, dass du dieses Geschenk einfach wegwirfst?

__: Ich dachte, dass sie mich dann in Ruhe lassen ...

__: Was hast du davon, wenn du dich umbringst? Das einzige, was du erreichst, ist uns und dich unglücklich zu machen. Ach, Sibel!

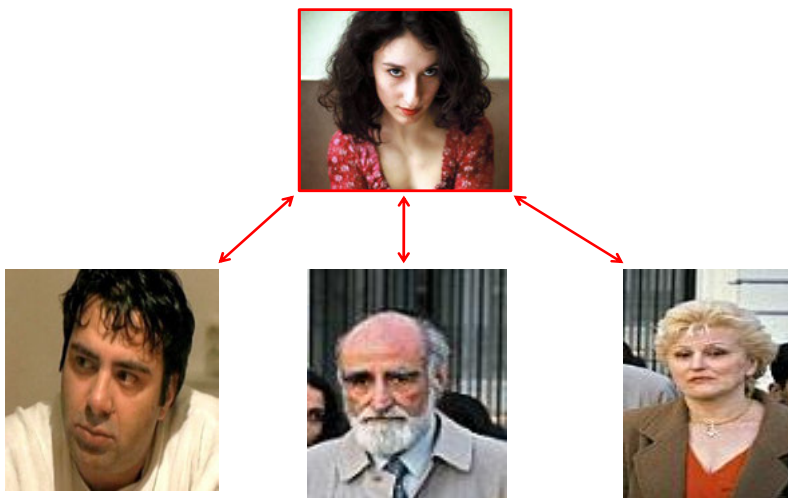
__: Sag mal, merkst du nicht, was du dem Alten antust? Wenn dem Alten was passiert, bring ich dich um!

⑤ Welche Beziehung haben Sibels Familienmitglieder zueinander? Wählen Sie passende Adjektive:

locker ↔ streng
höflich ↔ unhöflich
autoritär ↔ demütig

nett ↔ unfreundlich
freundschaftlich ↔ feindlich
herzlich ↔ kühl

eng ↔ distanziert
respektvoll ↔ respektlos
vertrauensvoll ↔ misstrauisch



Diskutieren Sie und begründen Sie Ihre Meinung:

Sibels Vater scheint streng zu sein. Er entscheidet alles in der Familie und wird von allen respektiert.

Sibel und ihr Bruder haben eine ... Beziehung, weil ...

Die Beziehung zwischen ... und ... ist ..., weil ...

Cahit und Sibel treffen sich wieder

① Im Krankenhauspark trifft Sibel Cahit wieder. Sie verabreden sich und treffen sich nachts in einer Kneipe. Lesen Sie den Dialog mit einem Partner:

Im Krankenhauspark:

- Sibel (auf Türkisch) Hey Cahit! Wie geht's dir?
Cahit Hast du mal ein Bier?
Sibel Ja, wenn du mich heiratest.
Cahit Ich ficke nur Männer.
Sibel Echt? Weißt du was? Ich besorge dir ein Bier.
Heute Nacht um zwölf vor der Klinik. Okay?

In der Nacht in einer Kneipe:

- Sibel Woher aus der Türkei kommt ihr?
Cahit Aus Mersin.
Sibel Mersin soll schön sein.
Cahit Ich weiß, ich bin dort geboren.
Sibel Wir kommen aus Zonguldak. Kennst du Zonguldak?
Cahit Warum willst du sterben? [...] Ich hab dich etwas gefra-
Sibel Findest du meine Nase schön? [...] Fass sie mal an! [...] Die hat mir mein Bruder gebrochen, weil er mich beim Händchenhalten erwischt hat. [...] Und jetzt fass mal meine Titten an! Hast du schon mal so geile Titten gesehen? Ich will leben, Cahit, ich will leben, ich will tanzen, ich will ficken – und nicht nur mit einem Typen! Verstehst du mich?
Cahit Vergiss es!



Später im Bus:

- Sibel [...] Wir tun doch nur so, als wären wir verheiratet. Es ist doch nur ein Alibi für meine Eltern, damit ich nicht zu Hause leben muss. Okay, wir wohnen zusammen. Aber ich verspreche dir, ich bin eine gute Mitbewohnerin. Ich gehe einkaufen, ich koche, ich räume auf, ich putze das Klo Wir haben getrennte Zimmer, wir ficken nicht, wir haben nichts miteinander
Cahit Und deine Eltern?
Sibel Das sind deine Schwiegereltern. So viel hast du mit denen nicht zu tun. Von Zeit zu Zeit kommen sie zu uns und wir gehen zu ihnen ...
Cahit Wieso gerade ich? Ich bin ein Penner!
Sibel Weil meine Eltern dich akzeptieren würden. Du bist ein Türke, Mann!

② Sehen Sie den Ausschnitt (00:11 – 00:15) und sprechen Sie über diese Fragen:

- Warum möchte Sibel Cahit heiraten?
- Was sind Sibels Ziele und Träume?
- Wie stellt sich Sibel die Ehe mit Cahit vor?
- Warum verletzt sich Sibel wieder?
- Wie reagiert Cahit?
- Wie finden Sie Sibels Handeln?

Hochzeitsbräuche

① Wie werden Hochzeiten in diesen Ländern gefeiert? Berichten oder vermuten Sie.

	in Korea	in Deutschland	in der Türkei
Wo und wie lernen sich Paare normalerweise kennen?		- in der Freizeit, an der Universität, am Arbeitsplatz, in einem Klub, ...	
Wann und wie macht man normalerweise den Heiratsantrag? Wer macht den Antrag meistens? Warum ist das so?			
Wann und wie lernt man zum ersten Mal die zukünftigen Schwiegereltern kennen? Welche Rolle spielen die Eltern bei der Hochzeit?			
Wo und wie feiert man normalerweise das Hochzeitsfest?		- Trauung auf dem Standesamt oder in der Kirche - Essen und Tanz in einem Restaurant - ...	
Welche Hochzeitstraditionen kennen Sie?			

② Sehen Sie den folgenden Ausschnitt (00:15 – 00:34) und ergänzen Sie die Tabelle.

③ Was haben Sie über türkische Hochzeitsbräuche erfahren? Welche Bedeutung haben solche Bräuche wohl?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



④ Was meinen Sie? Wie hat sich Sibels Leben verändert? Sammeln Sie Ideen.

VOR der Hochzeit

*Sie fühlt sich in ihrem
Elternhaus gefangen.*

NACH der Hochzeit



Gegen die Wand – Leben in der Scheinehe

① Vermuten Sie:

- ➔ Wie hat sich wohl die Beziehung zwischen Sibel und Cahit nach der Hochzeit entwickelt?
- ➔ Was machen die beiden wohl gemeinsam? Was machen sie wohl getrennt?

② Lesen Sie die folgenden Dialoge zwischen Sibel und Cahit, zwischen Sibel und ihrem Liebhaber Niko, zwischen Cahit und seiner Freundin Maren. Wie fühlen sich die Personen wohl?

Cahit: War keine schlechte Idee, dich zu heiraten.

Cahit: Lass uns doch welche machen!

Sibel: Ich weiß so wenig von dir.

Sibel: Meine Mutter hat mich heute nach Kindern gefragt ...

Sibel: Ich glaube, wenn es zu bunt wird, sage ich ihr, du bist impotent. Das ist auch ein guter Scheidungsgrund ...

Cahit: Dann lern mich doch kennen!

Cahit: Hast du sie gesehen? Meine Frau?

Maren: Was?! Die Kleine ist deine Frau? Ich denke, ihr fickt nicht ... Wieso fickt ihr nicht, wenn ihr Mann und Frau seid?

Niko: Sibel! Ich wollte dich besuchen ...

Sibel: Niko, was willst du hier? Geh du mir aus dem Weg, und ich gehe dir aus dem Weg! Lass die Finger von mir! Ich bin eine verheiratete Frau. Ich bin eine verheiratete türkische Frau. Und wenn du mir zu nahekommst, dann bringt mein Mann dich um! Kapiert?

③ Sehen Sie den Ausschnitt (00:51 – 1:07) und machen Sie Notizen:



- ➔ Wie hat sich die Beziehung zwischen Cahit und Sibel nach der Hochzeit entwickelt?

.....

.....

.....

.....



- ➔ Wie verhält sich Sibel gegenüber ihrem Liebhaber Niko? Warum wohl?

.....

.....

.....

.....



- ➔ Wie verhält sich Cahit gegenüber seiner Freundin Maren? Warum wohl?

.....

.....

.....

.....

Eifersuchtsdrama

① Cahit tötet im Affekt Sibels Liebhaber Niko. Lesen Sie die Zeitungsmeldung über den Totschlag.

Eifersuchtsdrama auf St. Pauli

**42-jähriger Deutsch-Türke tötete Liebhaber (38)
seiner Ehefrau in der »Zoë-Bar«**

Die Tragödie passierte am Samstag Abend in der „Zoë-Bar“ auf St. Pauli. Opfer ist der 38-jährige Niko S. Weil er in eine Frau verliebt war, provozierte er immer wieder den Ehemann der Frau, Cahit T. (42), berichteten Zeugen. Der deutsch-türkische Ehemann saß an der Bar und war schon betrunken. Er wurde immer wütender. Plötzlich nahm er einen Aschenbecher und schlug ihn auf Nikos Kopf.

Im gleichen Augenblick kam die Ehefrau des Täters in die Bar. Als sie ihren Ehe-



Opfer Niko S. (38)



mann mit ihrem toten Liebhaber zu Füßen sah, rannte sie schockiert weg. Sie wird als Zeugin gesucht. Obwohl das Paar zusammen wohnte, glaubt die Polizei, dass die Ehe nur auf dem Papier existiert. Beide lernten sich im Krankenhaus kennen. Damals wohnte die junge Frau noch bei ihrer Familie. Cahit T., dessen erste Ehefrau bei einem Unfall starb, arbeitete als Aushilfe in der Diskothek „Fabrik“. Er hat den Ruf, jähzornig zu sein. Er wurde zu 5 Jahren Gefängnis verurteilt.

② Wortschatzarbeit: Übersetzen Sie die folgenden Wörter in Ihre Muttersprache.

★ -e Eifersucht	→	★ -r Täter/-e Täterin	→
★ -r Liebhaber	→	★ -s Opfer	→
★ -e Tragödie	→	★ -e Aushilfe	→
★ -e Provokation	→	★ -s Gefängnis	→
★ -r Zeuge/-e Zeugin	→	★ -r Unfall	→
★ -r Aschenbecher	→	★ -s Urteil	→
★ -r Augenblick	→	★ -s Krankenhaus	→

③ Fassen Sie die Meldung noch einmal mit Ihren eigenen Worten zusammen.



- ➔ Wann und wo hat die Tat stattgefunden?
- ➔ Wer war beteiligt?
- ➔ Welche Beziehung haben die Personen zueinander?
- ➔ Was war der Grund für die Tat?
- ➔ Was haben Zeugen berichtet?
- ➔ Welche Folgen hat die Tat?

④ **Grammatikarbeit:** In Zeitungsmeldungen wird häufig Präteritum benutzt. Lesen Sie die Meldung noch einmal und markieren Sie alle Verben im Präteritum. Ergänzen Sie dann die Tabelle.

Infinitiv

Präteritum

Ihre Muttersprache

[illegible]

Reaktion auf das Ehedrama

① Sehen sie den folgenden Ausschnitt (1:07 – 1:15) und machen Sie Notizen:



Wie reagiert Sibel auf Cahits Tat? Was tut sie? Warum tut sie das wohl?

.....

.....

.....

.....



Wie reagieren Sibels Eltern auf die Tragödie? Was tun sie? Warum tun sie das?

.....

.....

.....

.....



Wie reagiert Sibels Bruder? Was tut er? Warum tut er das?

.....

.....

.....

.....



Wie reagiert Cahits Arbeitskollege Seref? Welchen Ratschlag gibt er Sibel? Warum?

.....

.....

.....

.....

② Lesen Sie den Inhalt der folgenden Szenen.

Sibel verabschiedet sich von ihrer Mutter. Sie besucht Cahit im Gefängnis und verspricht ihm, auf ihn zu warten. Sie kauft am Flughafen ein Ticket in die Türkei. Ihre Cousine Selma holt sie in Istanbul vom Flughafen ab. Selma arbeitet als Angestellte im Hotel „Marmara“. Dort besorgt sie Sibel eine Arbeit als Zimmermädchen. In der Hotelbar erzählt sie Sibel von ihrem Ziel, später Managerin des Hotels zu werden.



③ Sibel schreibt einen Brief an Cahit. Lesen Sie den Brief.

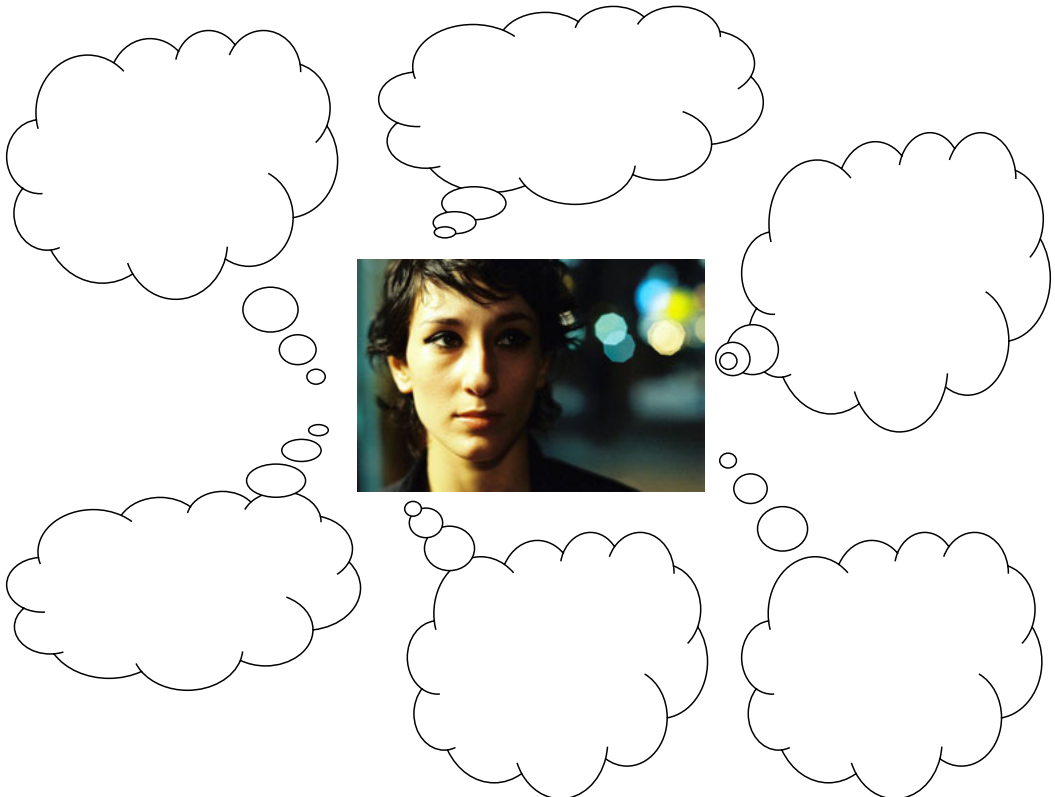
Istanbul, den ... 2004

Mein geliebter Mann,

es sind jetzt ein paar Wochen vergangen, seit ich hier bin. Istanbul ist eine bunte Stadt voller Leben. Die Einzige, die hier nicht lebt, bin ich. Alles was ich tue, ist überleben. Wie gern würde ich mit dir all das hier entdecken und sehen. Doch Gott stellt uns auf eine Probe. Gott? Ich weiß gar nicht, wie ich an ihn glauben soll, nach all dem, was passiert ist. Du hast von uns beiden das härtere Los gezogen. Doch „Gefängnis“ ist das Einzige, was mir einfällt, wenn ich an mein Leben hier denke. Ich arbeite jetzt als Zimmermädchen im „Marmara-Hotel“. Selma hat mir den Job besorgt. Selma, die ich mal so bewundert habe, doch heute habe ich nur noch Verachtung für sie übrig. Ich hoffe, es geht dir gut. Ich küsse dich,

Sibel

④ Sehen Sie den Ausschnitt (1:15 – 1:22) Was denkt Sibel? Wie gefällt ihr das neue Leben in Istanbul? Wie findet sie ihren neuen Job? Was hält sie von ihrer Cousine Selma? Warum wohl? Welche Gefühle hat sie für Cahit? Ergänzen Sie.



Liebster Cahit,

Interview mit dem Regisseur Fatih Akin über den Film „Gegen die Wand“



- ① Lesen Sie die Interviewfragen und die Zusammenfassung der Antworten.
- ② Sehen Sie das Interview und ergänzen Sie passende Wörter in den Lücken.

Reporter: Wie bist du auf den Hauptdarsteller Birol Ünel („Cahit“) gekommen?

Der Regisseur Fatih Akin findet den Schauspieler Birol Ünel fa_____. Der Schauspieler ist wie Curt Cobain, James Dean oder Marlon Brando, denn solche Typen z_____ sich selbst. Sie sind so genial und talentiert, dass ihnen alles andere scheißegal ist.

Der Regisseur Fatih Akin ist jünger als der Schauspieler Birol Ünel. Beide sind T_____ und haben denselben Background. Doch Birol Ünel scheißt auf die Traditionen. So ein Typ war eine große Insp_____ für den Film.

Reporter: Worum geht es in deinem Film?

Der Film „Gegen die Wand“ ist ein L_____. Er hält Liebe für etwas Konstruktives und etwas Destruktives. Es geht auch um Tod und Metamorphose. Und es geht um den Teufel und um das Böse in einem Menschen.

Reporter: Wie kommt Cahit dazu, böse zu werden?

Cahit verkörpert die _____ Seite der Liebe, denn die Liebe hat eine helle Seite und eine dunkle Seite. Er glaubt, die dunkle Seite der Liebe kann uns alle sehr zerstörerisch machen. Sie kann uns K_____ geben - sowohl positiv als auch negativ. Im Film ist Cahit wie ein Z_____, der zum Leben erweckt wird. Sibel küsst ihn wach.

Reporter: Muss man einen „Türkenbonus“ haben (=muss man selbst ein Türke sein), um diesen Film zu verstehen?

Jeder Mensch sieht einen Film anders. Aber es gibt drei Hauptströmungen, an die er beim Schreiben gedacht hat:
1. der deutsch-deutsche Blick, den _____ - _____ Blick und den _____ - _____ Blick.
Er hat versucht, diese drei Hauptrichtungen zu verbinden und die größtmögliche Schnittmenge zu finden.

Reporter: Welche Bedeutung hat Istanbul für dich?

Für Fatih Akin ist Istanbul die h_____ Stadt. Es ist eine Stadt voller Widersprüche. Es ist eine wahnsinnige, sehr _____, _____, _____, _____, _____ Stadt. Er würde am liebsten alle Filme in Istanbul drehen.

Reporter: Was ist das Besondere daran, in Istanbul zu drehen?

In Istanbul gibt es geile Kulissen. Und es macht ihm Spaß, sich anzustrengen und nachzudenken, wie er das drehen kann. Zum Beispiel wie kann er die Menschen auf der Straße so drehen, so dass sie nicht in die Kamera gucken. Oder wenn eine Katze zufällig ins Bild läuft, die nicht für die Kamera trainiert worden ist. So entstehen viele a_____ Momente. In Istanbul gibt es viele Zufälle, die man mit der Kamera einfangen kann.

Reporter: Gibt es noch DIE deutsche Gesellschaft?

Wir leben hier in Deutschland in einer b_____ Gesellschaft. Die Leute, die hier leben, sprechen viele verschiedene Sprachen. Im arabischen Restaurant wird Arabisch gesprochen, die Kurden sprechen Kurdisch ...
Er spricht zu Hause mit seinen Eltern T_____.

Jede Sprache ist ein Lifestyle. Darum gibt es in Deutschland verschiedene Lifestyles.

Reporter: Warum gibt es kein Happy End?

Wenn Sibel mit Cahit gegangen wäre, dann fände er es nicht e_____. Er findet, das wäre Betrug am Zuschauer und Betrug an der G_____ und an den F_____.

Alles super oder was? Auf dem Weg in die Supermoderne

Thomas Kuklinski-Rhee

Zusammenfassung

Der Aufsatz soll Belege für die These zusammentragen, dass SuperheldInnen die Kinosäle und Medienkanäle weltweit zunehmend dominieren. Das zeigen zum einen die Superheldenfilme um die Figuren aus den Comic-Verlagen von Marvel und DC Comics, die sowohl in ihrer Anzahl als auch bei ihren kommerziellen Erfolgen und Kino-Marktanteilen bislang beispiellose Steigerungen verzeichnen. Zum anderen zeigen dies viele konventionelle Filme und Filmserien der letzten Jahre, in denen sich das Phänomen der »Versuperung« beobachten lässt. Dabei nähern sich die ProtagonistInnen klassischen SuperheldInnen an oder werden selbst zu solchen. Auch der gegenteilige Effekt der »Entsuperung« ist zu beobachten; damit hängen in den untersuchten Fällen kommerzielle Misserfolge zusammen. Um diese Zusammenhänge zu verdeutlichen, wird ein zweidimensionales Klassifikationsschema der SuperheldInnen und SuperschurInnen aufgestellt, in das sich auch viele moderne Filme aus anderen Genres einordnen lassen. SuperheldInnen werden zum dominanten Trend der globalen Popkultur oder sind es längst, was darauf hindeutet, dass wir uns mitten auf dem Weg in eine »Supermoderne« befinden.

1. Superhelden-Verfilmungen dominieren den globalen Kinomarkt immer mehr

Superhelden brechen alle Rekorde – jetzt im Kino! »Superman« (USA/UK 1978) fuhr nach seiner Veröffentlichung am 10. Dezember 1978 mehr Kohle in der Vorweihnachtszeit ein als jeder Film zuvor, »Batman« (UK/USA 1989) brach Ende Juni 1989 den durch »Ghostbusters II« (USA 1989) erst eine Woche zuvor aufgestellten Eröffnungswochenend-Rekord, »Spider-Man« (USA 2002) spielte Anfang Mai 2002 als erster Film über 100 Millionen US-Dollar am Eröffnungswochenende ein, im Juli 2008 knackte »The Dark Knight« (USA/UK 2008) die 100-Millionen-Dollar-Marke schneller als jeder andere Film und als erster Superhelden-Film die Eine-Milliard-Dollar-Marke, was von den »Avengers« (USA 2012) mit über anderthalb Milliarden Dollar Einnahmen locker einkassiert wurde.¹ Inzwischen wurden auch sie überholt, und zwar vom ersten diesjährigen Genrestreifen, Marvels »Black Panther«, veröffentlicht im Februar 2018. Weltweit spielte er zwar »nur« gut 1,3 Milliarden Dollar ein

¹ Da die meisten der hier besprochenen Filme aus Hollywood stammen, verzichten wir im weitere Verlauf meist auf die Angabe des Produktionslands, wenn es sich um die USA handelt. Gleiches gilt für die James-Bond-Filme, die allesamt im Vereinten Königreich (UK) produziert wurden, das eine oder andere Mal allerdings in Kooperation mit den USA oder Frankreich.

(Stand Mitte April 2018), doch in Nordamerika, dem nach wie vor wichtigsten Filmmarkt der Welt, zog er an seinen Marvel-Kollegen vorbei und überholte gar den weltweit zweiterfolgreichsten Film aller Zeiten, »Titanic« von 1997.² Geld ist freilich nicht alles – auch die Kritiker konnte er überzeugen, »Black Panther« ist der bisher am besten bewertete Film aus dem sogenannten *Marvel Cinematic Universe* (MCU).

Dies alles kann ab Ende April wieder Schnee von gestern sein, wenn der nicht nur von eingefleischten Marvel-Fans seit Jahren ersehnte »Avengers: Infinity War« ausbricht; laut Branchenmagazin hollywoodreporter.com sprengt der Ticket-Vorverkauf bereits alle denkbaren Dimensionen.³ Angekündigt ist der Auftritt von über siebzig mehr oder noch mehr bekannten Marvel-Figuren, von denen viele wie Iron Man, Thor, Captain America, Doctor Strange, Spider-Man und zuletzt Black Panther eigenständige, global erfolgreiche Filme oder ganze Filmserien zu tragen vermochten, ein bisher einmaliges Experiment in der Filmgeschichte (bis zur Fortsetzung dieser Star-Power-Orgie im kommenden Jahr). Und damit nicht genug: Für das zehnte Jahr nach Einführung des MCU durch »The Incredible Hulk« sowie vor allem »Iron Man« (beide USA 2008) sind weitere von Fans lang ersehnte Fortsetzungen erfolgreicher Superhelden-Streifen wie »Deadpool 2«, »Ant-Man and the Wasp«, »Venom« und – endlich! ☺ – »Incredibles 2« angekündigt. Inklusive der einzigen diesjährigen Verfilmung von Marvels Erz-Konkurrenten DC Comics, »Aquaman«, steht das Jahr 2018 für acht Hollywood-Filme mit SuperheldInnen im Zentrum, die voraussichtlich den Markt dominieren werden wie noch nie.⁴

In nackten Zahlen ausgedrückt wird die Dominanz der US-basierten Superheldenverfilmungen auf dem globalen Kinomarkt zugleich begreiflicher und unfassbarer. So unterhält das Ursprünglich-Comic-Verlag-Jetzt-Filmstudio Marvel mit seinem MCU die mit Abstand erfolgreichste Kinofilm-Serie aller Zeiten. Klassische Popkultur-Institutionen wie die »Star Wars«-Filme, »Harry Potter« und »James Bond« weit hinter sich lassend haben die versammelten Streifen aus dem Marvel-Filmuniversum bereits 2016 als erste die 10-Milliarden-Dollar-Marke geknackt und kratzen mittlerweile (Stand 15. April 2018) an 15 Milliarden.⁵ Dabei sind die zehn Filme um die ur-

2 Siehe den Eintrag »List_of_highest-grossing_films_in_the_United_States_and_Canada« in der englischsprachigen Wikipedia; zu den einzelnen Angaben siehe die entsprechenden Wikipedia-Einträge sowie generell boxofficemojo.com, pro.boxoffice.com; Zugriff jew. am 15. April 2018.

3 <https://www.hollywoodreporter.com/heat-vision/avengers-infinity-war-beating-black-panther-set-new-presales-record-1101631> (Zugriff am 15. April 2018).

4 Einen guten Überblick dazu bieten die verschiedenen, aufgrund der zunehmenden Filmfülle inzwischen in DC-Filme, Marvel-Filme und andere aufgeteilten Übersichten unter https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_American_superhero_films (Zugriff am 15. April 2018).

5 Siehe hierzu und zum Folgenden die Übersicht in https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_highest-grossing_films#Highest-grossing_franchises_and_film_series (Zugriff am 15. April 2018). Die entsprechende Übersicht in der deutschsprachigen Wikipedia bietet leider weniger und weniger aktuelle Informationen. Generell eignet sich für unsere Untersuchung die englischsprachige Wikipedia besser, da in den entsprechenden Einträgen zu einzelnen Filmen immer auch die Produktionskosten und Einnahmen festgehalten werden, was in den deutschsprachigen Einträgen oft leider fehlt. Das mag daran liegen, dass Deutschland (anscheinend) das einzige Land auf der Welt ist, wo der Erfolg von Kinofilmen in verkauften

sprünglich aus dem Comic-Hause Marvel stammenden »X-Men« (plus »Deadpool«) und die ersten fünf »Spider-Men«-Filme noch nicht einmal mit eingerechnet; diese zwei Serien rangieren eigenständig aktuell auf den Plätzen Sieben und Neun. Zusammen haben diese drei Marvel-Comic-Realverfilmungen fast 25 Milliarden US-Dollar eingespielt, etwa so viel wie die drei oben erwähnten Nächstplatzierten zusammen. Wettbewerber DC Comics schaffte es mit seinen verschiedenen Serien um die Figuren Superman (Platz 21), Batman/Dark Knight (Platz 8) und dem aktuellen sogenannten *DC Extended Universe* (DCEU ; Platz 12) um die »Justice League« (2017) inklusive der »Suicide Squad« (2016) immerhin mit vereinten Kräften über die symbolträchtige 10-Milliarden-Dollar-Hürde.

Spätestens seit den Schlüsseljahren 2008, mit dem Beginn der MCU-Zählung und Christopher Nolans Milliarden-Kracher »The Dark Knight« (mit der Oscar-prämierten Joker-Inkorporation Heath Ledgers), und 2012, als sich die Anderthalb-Milliarden-Dollar-Avengers erstmals formierten, dominieren SuperheldInnen die Kinosäle immer mehr. Weitere vier Jahre später haben entsprechende Verfilmungen zusammen fast fünf Milliarden Dollar erwirtschaftet, ein Achtel des weltweiten Kino-Marktvolumens 2016.⁶ Diese Marke wurde 2017 locker geknackt, und dieses Jahr könnten es mehr als sechs Milliarden Dollar werden. Insgesamt zeigt sich eine fast exponentielle Entwicklung (vgl. Abb. 1).

Das super-heroische Kino-Genre sprengt auch andere Grenzen. So gelang es mit der Regisseurin Patty Jenkins und »Wonder Woman« (2017) erstmals einer Frau, einen globalen Blockbuster mit Einnahmen von über 800 Millionen Dollar zu leiten; zugleich war dies der erste derartige Filmhit mit einer weiblichen Titelheldin. Ganz ähnlich der diesjährige »Black Panther«: erstmals ein »schwarzer« Regisseur mit einer erstmals überwiegend »schwarzen« Besetzung bin in die kleinsten Nebenrollen bei einem Milliarden-Buster. Dabei wurde und wird mindestens die Hälfte der Einnahmen der Superhelden-Filme nicht im Herstellungsland USA generiert. Selbst ein ursprünglich platt-nationalistischer Held wie Captain America wird inzwischen auch jenseits der US-amerikanischen Grenzen als popkulturelles Idol anerkannt.

Eine interessante Beobachtung ist übrigens, dass Superheldenfilme von Marvel und DC Comics ausgerechnet in den Wahljahren der US-Präsidentschaft die weltweit erfolgreichsten Filme darstellten: neben den bereits erwähnten Spitzenreitern in den Jahren der beiden Obama-Wahlen 2008 und 2012 war es im Wahljahr des Gesellschaftsspalters Donald Trumps ausgerechnet das viel sagende »Captain America: Civil War«.⁷ Das war es auch schon an Comic-Superhelden. Bei dem unmöglichen

Eintrittskarten gemessen wird; freilich eine interessante Größe an sich, für internationale Vergleiche leider wertlos.

⁶ Dieses lag 2016 bei rund 38,6 Milliarden Dollar; siehe <http://deadline.com/2017/12/worldwide-box-office-record-2017-39-92-billion-comscore-1202234008> (Zugriff am 15. April 2018).

⁷ Siehe hierzu und zum Folgenden https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_highest-grossing_films#High-grossing_films_by_year (Zugriff am 15. April 2018).

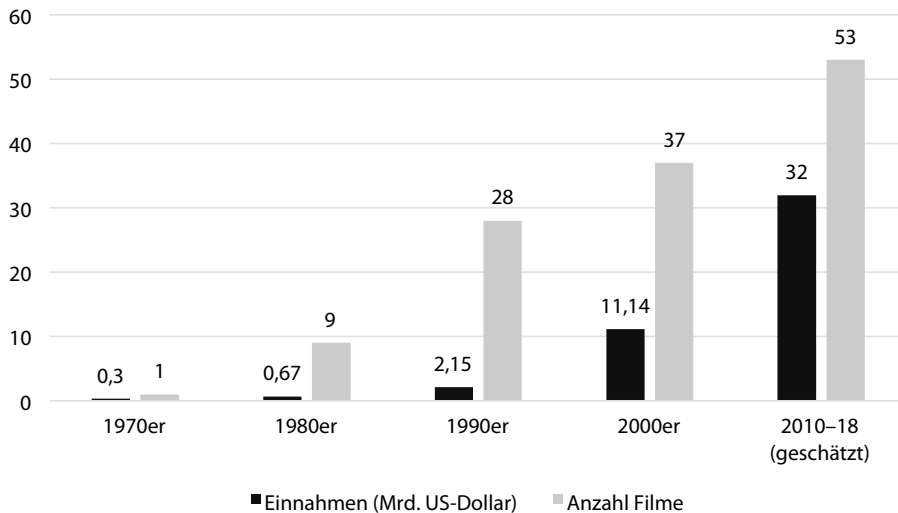


Abb. 1: Weltweite Einnahmen und Anzahl von US-Superhelden-Filmen pro Jahrzehnt seit den Siebzigerjahren. Quellen: en.wikipedia.org/wiki/Superhero_film#Box_office_reception; Zahlen stammen von boxofficemojo.com; Werte sind nicht an inflationäre Entwicklung angepasst.

Märchenonkel George W. Bush waren es »Shrek 2« (2004) und »Mission: Impossible II« (2000) gewesen, beim Medien-Zamperino Bill Clinton »Independence Day« (1996) und »Aladdin« (1992), beim in seinen Möglichkeiten beschränkten Bush Senior »Rain Man« (1988) und beim von der Macht verführten Ex-Gewerkschaftler Ronald Reagan »Indiana Jones and the Temple of Doom« (1984) sowie »The Empire Strikes Back« (1980). Diese kleine Übersicht lädt nicht nur zum Kalauern ein, sie regt auch weitere Überlegungen an. Was macht die Superheldenfilme der 2000er und vor allem der 2010er Jahre so viel populärer als die der vorangegangenen Jahrzehnte? Sind Superhelden-Verfilmungen wirklich so viel besser oder sind Filme aus anderen Genres einfach schlechter (oder in geringerem Maß besser) geworden? Was genau zeichnet einen Superheldenfilm eigentlich aus?

2. Zweidimensionale Super-Menschen

Nach Kuklinski-Rhee (2016) ist einE SuperheldIn dann »super«, wenn sie oder er in der Lage ist, eine Bedrohung abzuwehren, die von einer Art »Superschurke« ausgeht, also einer Bedrohung zweiter Ordnung, die gegen »normale« Helden wie Katastrophenschutz, Feuerwehr, Polizei, Justiz, Ärzte, Betreuer, Lehrer, sogar Politiker und andere ordnende Kräfte der Gesellschaft gerichtet ist und die deren Kräfte übersteigt (siehe auch Loeb & Morris 2005). Dazu verfügen viele SuperheldInnen in Comics und Filmen über übermenschliche Kräfte: Es gibt (Halb-)Götter wie Thor, Wonder Woman und Maui (»Moana«, 2016), Außerirdische wie den Silver Surfer, Superman

und Metro Man (»Megamind«, 2010), andere Spezies wie Aquaman, die Ninja Turtles und den Kung Fu Panda, Mutanten-Übermenschen wie Magneto, Wolverine und Familie Incredible, Glück-im-Unglück-Opfer wissenschaftlicher Strahlen- oder Gen-Experimente wie den Hulk, Spider-Man, The Flash und Dr. Manhattan, Resultate gezielter Super-Serum-Behandlungen wie Captain America und Deadpool oder einfach talentierte Nutzer fantastisch überlegener Technologien wie Iron Man, Ant-Man und Green Lantern.

Doch längst nicht alle SuperheldInnen sind mit übernatürlichen Fähigkeiten oder Geräten ausgestattet, allen voran einer der beliebtesten überhaupt, Batman. Viele Fans glauben (fälschlich; siehe Weldon 2016), mit genug Training, Durchhaltevermögen, einer Kollektion Yps-Gimmick-artiger Gadgets und unendlichen Reserven auf dem Bankkonto sei dessen Super-Niveau prinzipiell in der Realität erreichbar. Auch Batmans Sidekick Robin ist kein Übermensch in irgendeinem von Nietzsche abgeleiteten Sinn, ebenso wenig wie fast alle Figuren aus dem DC-Nebenuniversum um die »Watchmen«, selbst wenn ihre Gadgets wie Rorschachs morphofluide Maske bisweilen weit im Bereich der Fantasie liegen. Auch bei Marvel finden sich zahlreiche Beispiele »normalsterblicher« Superhelden: Punisher, Hawkeye, Falcon, im Grunde sogar Doctor Strange, der sich den Zugang zur Welt der Magie erst durch intensives Training und Studium geheimer Bücher in einem mysteriösen Kloster erarbeitet – was prinzipiell auch jeder Fan schaffen könnte, wenn man nur wüsste, wo dieses Kloster zu finden ist. Ganz ähnlich verlassen sich auch viele Superschurken nur auf ihr Spezialtraining und das eine oder andere Gadget, vor allem Batmans Erzgegner Pinguin, Riddler und nicht zuletzt der Joker. Supermans bekannter Nemesis, Lex Luthor, hat oft nicht einmal das zur Verfügung, seine Gefährlichkeit bezieht er im Grunde aus der brillanten Fähigkeit, Pläne zu schmieden und Schritte vorauszurechnen.

Wie viel Außergewöhnlichkeit ist nun für das Label »super« mindestens erforderlich? Darauf wollen wir eine messbare, trennscharfe Antwort gar nicht erst versuchen. Womöglich würde das der Fantastik ihres Zaubers berauben. In den Comic-Fan-Foren und anderswo im Internet finden sich zahlreiche Ansätze, ein System von Abstufungen oder Levels zu definieren, wie SuperheldInnen gemäß der Stärke ihrer Kräfte kategorisiert werden können. So bietet etwa die *Herculean Classification Chart* ein durchgehendes Schema von Level 0 (durchschnittliche menschliche Fähigkeiten) über 3 (unerreichbar überdurchschnittlich/ geringe übermenschliche Fähigkeiten) bis zum Höchstwert 7 (realitätsverändernde Fähigkeiten).⁸ Im dritten Teil der X-Men-Saga (USA/UK 2006) wird eine Klassifikation erwähnt, nach der Jean

⁸ Siehe <https://spazzreflex.deviantart.com/art/ICSN-Superhero-Classification-Chart-408492294>; siehe zu anderen Beispielen etwa <http://www.startlr.com/superman-is-the-most-powerful-superhero-of-all-time-study-shows>, <https://phys.org/news/2016-06-best-equipped-superhero-student-superpower-showdown.html>, http://marvel.wikia.com/wiki/Category:Secret_War_Files_Power_Level_Classification oder <https://www.superherodb.com/characters/class> (Zugriff am 15. April 2018).

Gray den Höchstwert Fünf aufweise, Bösewichte wie Magneto und Pyro dagegen nur Vier, ohne die Systematik dahinter allerdings genauer auszuführen. Derartige eindimensionale Abstufungen haben allerdings einen gravierenden Nachteil: Was bei den »stärksten« und »schwächsten« Super-Figuren noch einigermaßen nachvollziehbar sein mag, wird im hauptgewichtigen Mittelfeld immer vollends konfus. Die verschiedenen Stärken von Technologien, Mutationen, Spezies, Aliens, Paralleluniversen und anderen Dimensionen im reinen Fantasiebereich sind nun einmal praktisch nicht miteinander vergleichbar.

Wir schlagen daher ein mehrdimensionales Klassifikationsschema vor (Tabelle 1), dass sich nicht nach der graduellen Ausprägung der Superstärken richtet, sondern an der Art der Entfremdung vom Menschlichen und menschlich Möglichen orientiert.⁹ Schließlich besteht die Zielgruppe der Leser und Zuschauer aus Menschen, sie sind der perspektivische Ausgangs- und Fluchtpunkt jedes Superhelden-Abenteuers. Die erste Dimension steht für das Wesen, also das Trägersubjekt der Superkraft. Götter, Außerirdische und rein künstliche Lebewesen zum Beispiel sind in jeder Hinsicht komplett verschieden vom Menschen; an ihre Fähigkeiten kommt das normalsterbliche Publikum von der Erde grundsätzlich nicht heran, auch wenn es nur darum geht, mit zwölf statt mit zehn Fingern in der Nase bohren zu können. Gleiches gilt für andere Spezies vom Planeten Erde. Halbmenschen oder Menschen mit Mutationsgenen dagegen sind und bleiben immer irgendwie mit uns Normalmenschen verwandt. Die zweite Dimension ist die Quelle der Superkraft. Hier geht es um die Frage, wo sie ihren kausalen Ursprung hat und ob sie grundsätzlich unerreichbar für normale Menschen (des jeweiligen Bezugs-Universums, stellvertretend für die Leser und Zuschauer) ist. Ist sie angeboren bzw. durch einen natürlichen Reifungsprozess gleichsam automatisch entstanden oder durch ein extremes Training individuell erworben? Besteht sie in der Benutzung einer Auswahl ungewöhnlicher, aber nicht gänzlich unrealistischer Gadgets oder gar von Wundermitteln aus dem SF/Fantasy-Bereich? Oder wurde sie durch eine Injektion, einen Strahlenunfall, einen Spinnenbiss oder sonst einen künstlichen Eingriff von außen ausgelöst und hat sich als permanente Veränderung, als eine Art persönliches Upgrade manifestiert? Diese zweite Dimension ist also vor allem bei menschlichen SuperheldInnen interessant, kann aber auch bei andersartigen Figuren zum besseren Verständnis ihrer Wirkungsweise beitragen, auch wenn es nicht mehr so wichtig ist, ob ein Gott zusätzlich noch fleißig trainiert hat oder mal das eine oder andere Gadget benutzt. Wie man sieht, ist die zweite Dimension

⁹ Ditschke & Anhut (2009, 150 ff) entwerfen im Rahmen einer narrationstheoretischen Analyse von Superheldencomics ebenfalls eine zweidimensionale Superhelden-Typologie mit 3x4 Feldern, die eine ähnliche, aber nicht deckungsgleiche Einteilung der Superkraft-Ursachen vornimmt, anstelle unserer ontologischen Kategorien der Figuren allerdings charakterliche Unterschiede verwendet (»Beschützer«, »Rächer und Jäger« sowie »Zweifler«, 151) und allein deswegen hier nicht brauchbar erscheint. Außerdem erfasst sie nur Superhelden, also die »Guten«, wohingegen spätestens seit Mitte der 1980er Jahre die naive Schwarz-Weiß-Trennung zwischen den Guten und Bösen in den Superhelden-Comics bekanntlich radikal aufgegraut wurde; siehe dazu Knigge 2016, Morrison 2013.

nicht exklusiv, sondern es sind bei Bedarf mehrere Eintragungen pro HeldIn möglich. Sie wird daher mit Kleinbuchstaben abgekürzt, die frei addiert werden können.

Tabelle 1 enthält eine Auswahl mehr oder weniger bekannter Figuren aus den Superhelden-Universen von DC Comics (»DC«), Marvel (»M«) und anderen (»A«).¹⁰ Sie umfasst nicht nur Helden, sondern auch (*kursiv* dargestellt) Schurken sowie zwielichtige Gestalten, die sich nicht so eindeutig oder mal so, mal so zuordnen lassen. Dies ist nur eine kleine, nicht repräsentative Stichprobe von den knapp 20 000 Figuren bei DC Comics und weit über 40 000 Figuren bei Marvel (Dath 2016, S. 63). Die Kategorie »Mensch« meint genauer: »Lebewesen der Gattung *homo sapiens* auf dem Planeten Erde in dem uns vertrauten Universum der Gegenwart«. Also die oder der normale, durchschnittliche ComicleserIn oder FilmzuschauerIn. Hier und im Folgenden wird für diese Kategorie der Buchstabe »H« (*homo, human*) als Abkürzung verwendet. Da diese Tabelle weniger der Vollständigkeit und mehr der Übersicht dient, kommen in dieselbe Spalte auch mit Menschen verwandte Meeresbewohner (H₂) und ihre mit Landbewohnern gezeugten Nachkommen (H₂H), Halb-Aliens (AH), halbe Cyborgs (CvH), halbe Vampire (VH), Mutanten (XH) und geborene Übermenschen (ÜH), Menschen aus der Zukunft (FH) sowie die sogenannten »Inhumans« (IH) von Marvel, eigentlich eine Kategorie für sich.¹¹ Figuren mit Zugang zu irgendeiner Art von mysteriöser Energie oder »Magie« werden mit einem Sternchen* an dem Ort der Quelle ihrer magischen Fähigkeiten versehen, und ein Kreuz † signalisiert, dass die Figur einst von den Toten wieder auferstanden ist. Alternative Interpretationen einer Figur werden durch Fragezeichen (?) angezeigt.

Die beiden Schienen der Dimensionen sind so angelegt, dass die Entfremdung vom Menschlichsein graduell zunimmt, je weiter rechts oder unten eine Figur eingeordnet ist (worüber man an der einen oder anderen Stelle der Tabelle vielleicht, zugegeben, geteilter Meinung sein kann). In vielen Fällen bedeutet dies, dass Einträge weiter rechts oder weiter unten mächtiger sind als weiter links oben. So ist der gallische Comic-Superheld Asterix zum Beispiel auf das unrealistische Fantasieprodukt »Zaubertrank« angewiesen, wenn er seine Superkräfte einsetzen möchte; Kollege Obelix hingegen kam als kleiner Junge in den Genuss eines entsprechenden Upgrades und hat derartige Zusatzbedingungen nicht mehr nötig. Im Endeffekt sind beide etwa gleich stark, die dunkleren Partien bedeuten also nicht automatisch eine Zunahme

10 Quellen: einschlägige Realverfilmungen und Websites sowie Coswill (2017), Snider (2016), versch. Autoren (2014, 2016).

11 Diese Einteilungen sind nicht ohne Probleme. Fallen etwa die »Atlanten«, die es sowohl bei DC als auch bei Marvel gibt, jeweils in dieselbe Kategorie (H₂)? Und sind Marvels »Inhumans«, von Außerirdischen künstlich erschaffene Menschen, nicht eher als eine besondere Alien-Spezies (AS) oder einfach als Klone (ClH/ClA/ClAH) anzusehen? Oder wie ist DCs »OMAC« (nach einer Interpretation »One Machine Attack Construct«; es gibt freilich auch andere), ein von der künstlichen Intelligenz »Brother Eye« (ursprünglich ein Überwachungsprogramm Bruce Waynes) erzeugt und kontrollierter, andere Lebewesen infizierender, kybernetischer Virus, sinnvoll zu kategorisieren? Um derartige Spezialprobleme wollen wir uns hier aber nicht weiter kümmern.

der Stärke der Figur; vielleicht aber der Fantasie, die aufgebracht werden muss, um diese Figur zum Leben zu erwecken. Da in der Fantasie alles möglich ist, sind den Ausprägungen der Fähigkeiten und Möglichkeiten von SuperheldInnen prinzipiell keine Grenzen gesetzt.

Träger Quelle	Menschen H und Menschenähnliche H₂, AH, CyH, FH, H₂H, InH, ÜH, VH, XH	Andere Spezies S	Rein künstlich: Cyborg, Clone	Aliens A	Andere Dimension D
Angeboren, ursprünglicher Zustand/ durch natürliche Entwicklung n	DC: Aquaman (H ₂ H), Black Canary, Cyclone, Doom Patrol, Impulse, Killer Croc, Silver Banshee M: Blade (VH), Maximus (InH), Quicksilver (Filme), Scarlet Witch, Star-Lord (AHn(f)), Sub-Mariner (H ₂ H), X-Men (XHn, XHt) A: Pippi Langstrumpf (ÜH?), David Dunn („Unbreakable“; ÜH), Familie Incredible (ÜH), Crimson Bolt („Super“), Harry Potter I (Hn*), Lillane Susewind (ÜH?)	DC: Terra M: Dinah Soar, Zabu A: Bolt, Silver („Lone Ranger“, 2013)	DC: Batzarro M: Jarvis (Filme), Redwing (Film) A: HAL 9000, K.I.T.T., Apple Siri, Amazon Alexa, Google Home	DC: Darkseid (AupD?), General Zod, Martian Manhunter, Superboy I, Supergirl I, Superman M: Groot, Howard the Duck, Mantis (Film), Warlock (CIA) A: Transformers, Luke Skywalker („Episode IV“: An*)	DC: Anti-Monitor, Ares, Mr. Mxyzptlk, Parallax, Raven, Trigon M: Ares, Collector, Dormammu, Galactus, Grandmaster, Phobos A: Götter, Hancock
Durch eigene, besondere Anstrengung erworbene Fähigkeit; Training t	DC: Amanda Waller, Deadshot, Harley Quinn, James „Jim“ Gordon, Katana, Lex Luthor, Lois Lane, Wonder Girl (Dht), Zatanna (Hn*t) M: Dr. Strange (Ht*f), Butler Jarvis (Comics), Elektra (Hup?), Maria Hill, Nick Fury (Film), Phillip Coulson, Punisher A: Barbarella, Kato, Bruce Lee-Figuren, Flash Gordon, Conan, Rambo, Lone Ranger, Harry Potter II	DC: Tempest M: Redwing (Comics) A: Kung Fu Panda	DC: Superboy II M: MVP-Klone A: Bombe 20, AlphaGo	DC: Brainiac, Donna Troy (Dt?) M: Gamora (Film) A: Mr. Spock, Highlander II, Megamind, Yoda („Episode V“: A*t)	DC: Artemis, Hippolyta (Dtf?) M: Onslaught, Valkyrie A: Highlander I
Fähigkeiten dank spezieller Ausrüstung; Yps-Gimmicks, technische Gadgets g	DC: Batgirl, Batman, Batwoman, Captain Boomerang, Catwoman, Green Arrow, Joker, Penguin, Riddler, Robin M: Baron Zemo (Comics: Hupf), Crossbones (Hup?), Falcon (Film), Hawkeye (♂ und ♀), Iron Man I, Iron Patriot (Hf?), War Machine A: Green Hornet, Dr. Horrible, RoboCop (CyHg), G.I. Joe	DC: Monsieur Mallah M: ? A: Phantomas	DC: Amazo M: Ultron, Vision (Comics) A: R2-D2, Olaf	DC: Lobo (Af?), Mr. Miracle, Orion (Af?) M: Nebula (CyAg? ACyup?) A: Predator	DC: Monitor M: Mojo A: Hellboy
fantastische Hilfsmittel (komplett unrealistisch); Fantasy, Science-Fiction f	DC: Adam Strange, Black Adam, Shazam, Cyborg (CyHf), Green Lantern, Ra's al Ghul M: Ant-Man, Apocalypse (X*Hf), Black Panther, Crimson Dynamo (alias Vanko in „Iron Man 2“), Iron Man II (Mark III), Mandarin (Comics: 10 Machtringe), Venom, Wasp A: Asterix, The Mask, Power Rangers, Harry Potter III (H*t*f*), Voldemort (H*t*f)	DC: Ocean Master M: Psyclop; A: Idexif, Supergoof	DC: Bizarro, Metal Men M: Vision (Film: Cyf*) A: Terminator T-800 (FCyf)	DC: Big Barda, Larfleeze, Mongul, Sinestro M: Ronan, Silver Surfer (Aup*f), Yondu A: Jedi-Ritter (A*tf)	DC: Wonder Woman (D*t*f*) M: Executioner, Hercules, Serpent, Thor (Dn*f*) A: Sauron (D*f*)
Durch äußeren, künstlichen Eingriff erworben (permanent); Verbesserung, Upgrade up	DC: Bane, Constantine (H*up), Deathstroke, Elastoman I (Elongated Man), Flash, Jimmy Olsen (Comics; zeitweise), Mr. Freeze, Poison Ivy, Swamp Thing (H*fup), Two-Face M: Black Widow (Comics), Captain America (Hfup), Daredevil, Deadpool, Drax (Comics), Electro, Falcon (Comics: Hfup), Fantastic Four, Ghost Rider, Hank Pym (Comics), Hulk, Luke Cage, Mantis (Comics), Red Skull, Spider-Man, Winter Soldier (Hfup), Wolverine (XHup) A: The Crow (H*up), Obelix, Spawn (H*up), Spirit (H*up)	DC: Detective Chimp, Gorilla Grodd M: Lockjaw (InSup), Rocket Raccoon (Comics) A: Teenage Mutant Ninja Turtles	DC: Chemo, Death Metal Men, Red Tornado M: Jocasta, Machine Man A: Terminator T-1000 (FCyfup)	DC: Doomsday, Lightning Lad (Afup), Supergirl II, Ultra-Humanite M: Drax (Film), Nightmask, Rocket Raccoon (Film) A: Alien, Darth Vader (CyA*tfup*)	DC: Circe (D*), Elastoman II M: Loki (Comics), Thanos (XA?) A: Satan (als gefallener Engel)

Tab. 1: Zweidimensionales Klassifikationsschema der SuperheldInnen und -schurkInnen.

3. Über Comics und Filme

Die Filme von DC Comics werden von Warner Bros. vertrieben, Marvels Welten sind vor allem auf die Rechteinhaber 20th Century Fox (»X-Men«, »Deadpool«, »Fantastic Four«), Columbia/ Sony Pictures (»Spider-Man«, »Venom«) und Marvel Studios/ Disney (alles rund um die »Avengers«) aufgeteilt. Die konkurrierenden Studios sind

naturgemäß nicht alle auf derselben Interpretationslinie.¹² So ist die Figur Quicksilver bei den »X-Men« der Comic-Vorlage entsprechend der Sohn von Magneto und selbst ein Mutant; aufgrund einer unklaren Rechtslage taucht die Figur aber auch bei den »Avengers« auf, und zwar (der Comic-Vorlage entsprechend) als Bruder von Scarlet Witch, jedoch weder als Mutant noch als Sohnemann eines ganz bestimmten Ober-Mutanten, was im Marvel-Filmuniversum gar nicht thematisiert werden darf.

Die Unterschiede zwischen den Darstellungen in den Realverfilmungen und den jeweiligen Comic-Vorlagen sind oft noch gravierender. So sind etwa die Figuren Drax und Mantis in den »Guardians of the Galaxy«-Filmen technisch Außerirdische (wenn auch menschenartig, wie fast alle anderen Figuren dort), laut Comics stammen sie hingegen ursprünglich von unserem blauen Planeten. Oder der Oberschurke aus der zweiten »Iron Man«-Verfilmung, Ivan Vanko (gespielt von Mickey Rourke), ist in den Comics als Crimson Dynamo vielmehr auf der Seite Tony Starks. Dessen langjähriger Erzrivale Mandarin hat in den Filmen eine komplette Umgestaltung erfahren müssen und wurde im dritten Teil der Saga zu einem (Achtung Spoiler!) harmlosen, lächerlichen Schurken-Darsteller (dargestellt ausgerechnet vom Oscar-Preisträger Ben Kingsley) degradiert (worauf viele Fans nicht gerade amüsiert reagierten). Und die aus dieser Trilogie bekannte Siri-Alexa-Home-Version Jarvis ist in den Comics ein leibhaftiger Mensch in der Person von Tony Starks Butler, ähnlich Bruce Waynes Alfred Pennyworth. Eingefleischten Comic-Fans mögen derartige Neuinterpretationen auffallen, manche mögen sie gar stören, als durchschnittlicher Kino-Zuschauer bekommt man das in der Regel jedoch gar nicht mit, da es eigentlich ganz egal ist.¹³ Superhelden-Realverfilmungen sind als eigenständige Größe völlig unabhängig von ihren Comic-Vorlagen zu betrachten und zu beurteilen (Potter, Rumbles & Keen 2016, 168; Weldon 2016, passim).

In ignoranter Verkennung dieser Lage wird dieses Genre im englischen Sprachraum dennoch oft *Comic Book Movies* genannt.¹⁴ Das führt leider immer wieder zu schiefen Zuordnungen, wie jeder deutsche Filmfreund weiß, denn Filme wie »Nick Knattertons Abenteuer« von 1959 mit Karl Lieffen in der Titelrolle, »Die fromme Helene« von 1965 mit Theo Lingen oder Sönke Wortmanns »Der bewegte Mann« (1994) mit Til Schweiger dürfte kaum jemand dem Superhelden-Genre zuordnen (obwohl der außergewöhnlich gebildete und durchtrainierte Superdetektiv Knatterton als ein

¹² Das gilt freilich auch schon für die Comic-Verlage. Wie aus der obigen Tabelle ersichtlich, spielt die Figur »Ares« mit dem gleichnamigen griechischen Kriegsgott als Vorbild bei DC Comics eine Rolle als Super-Bösewicht, bei Marvel ist sie dagegen auf der Seite der Superhelden. Was angesichts der Dauerkonkurrenz der beiden Verlage vielleicht auch so beabsichtigt sein mag.

¹³ In einschlägigen Reviews, Analysen und Erklärvideos auf YouTube sind zahllose weitere Unterschiede festgehalten; informativ sind insbesondere die Kanäle »The Film Theorists«, »Screen Junkies«, »Screen Rant«, »Wisecrack«, »Cinema Sins« und »HISHE« sowie die deutschsprachige »Nerdkultur«.

¹⁴ Obwohl es dieses Filmgenre nicht mal in der Wikipedia gibt, »superhero film« dagegen sehr wohl. In der deutschsprachigen Wikipedia gibt es dagegen nur »Comicverfilmung« (Zugriff am 15. April 2018).

Ht-Superheld kategorisiert werden könnte).¹⁵ Auch wird man weder die peinlich unlustigen Asterix-Realverfilmungen in dieselbe Schublade wie die »X-Men«, »Avengers« oder »Justice League« stecken wollen noch den (durchaus ansehnlichen) »Valerian – Die Stadt der tausend Planeten« aus dem Vorjahr. Doch auch Hollywood hat zahlreiche Realverfilmungen von Comicvorlagen produziert, in denen nicht unbedingt Superhelden die Hauptrolle spielen, angefangen 1982 mit dem Musical »Annie« über Marvels Familienmitglied »Howard the Duck« (1986) und »Richie Rich« von 1994 mit Kinderstar Macaulay Culkin, den »Men in Black« (1997, 2002, 2012), »Sin City« (2005, 2014), »V for Vendetta« (2005), »300« (2007, 2014), »RED« (2010, 2013), »Scott Pilgrim vs. The World« (2010), »2 Guns« (2013), dem an die Bibel angelehnten »Noah« (2014), den an die griechische Sagengestalt angelehnten »Hercules« (2014) und den »Kingsman« (2014, 2017) bis hin zur »Atomic Blonde« (2017).

Auf der anderen Seite kamen auch zahlreiche Superheldenfilme als Originalproduktionen ins nicht nur amerikanische Kino, die gar nicht (oder nicht ursprünglich) auf entsprechenden Comicvorlagen basierten; eine kleine, unvollständige Auswahl (in Klammern Erscheinungsjahr und Kategorie der jeweiligen ProtagonistInnen): der italienische Trash-Klamauk »Der Supercop« (1980; Kategorie *Hup*) mit Terence Hill; Paul Verhoevens »RoboCop« (1987 sowie die Neuverfilmung 2014; *Cy-Hup*); »Darkman« (1990; *Hup*) vom späteren »Spider-Man«-Regisseur Sam Raimi; der Filmflop »The Meteor Man« (1993; *Hup*) von und mit Robert Townsend (und mit Bill Cosby); die berühmten »Power Rangers« (als trashiger Kinofilm 1995 sowie das überraschend gute Reboot 2017; *Hf*); der inzwischen als Kultfilm geltende »Unbreakable« (2000; *ÜH*) von M. Night Shyamalan mit Bruce Willis und Samuel L. Jackson (siehe auch das im gleichen Universum angesiedelte Sequel »Split« von 2017 mit James MacAvoy sowie die für 2019 angekündigte Fortsetzung »Glass«); Pixars genialer Familien-Familienfilm »The Incredibles« (2004 sowie das diesjährige Sequel; *ÜH*); »Sharkboy and Lavagirl« (2005; *ÜHg*) aus dem Hause Robert Rodriguez; Disneys »Sky High« (*ÜH*) aus dem gleichen Jahr; die alberne Komödie »My Super Ex-Girlfriend« (2006; *Hup*) von »Ghostbusters«-Regisseur Ivan Reitman mit Uma Thurman; die auf Hasbro-Spielzeugen basierende »Transformers«-Filmserie (seit 2007; *A?*) von Action-Blockbuster-Spezialist Michael Bay; »Jumper« (2008; *ÜH*) mit Anakin Skywalker-Darsteller Hayden Christensen; der immer noch auf seine Fortsetzung wartende, halbierte (weil ohne gleichwertigen Bösewicht) Superhelden-Film »Hancock« (2008; *ÜH/D?*) mit Will Smith und Charlize Theron; das im gleichen Jahr als Internet-Veröffentlichung produzierte, kultige Superhelden-Musical »Dr. Horrible's Sing-Along Blog« (*ÜH?*) vom späteren »Avengers«-Regisseur Joss Whedon; die zweite Hasbro-Serie um die Action-Figur »G.I. Joe« (2009, 2013; *Ht/Hg/Hf*) mit dem Koreaner Lee Byung-hun; »Push« (2009; *Hup*) mit »Captain America«-Darsteller Chris

¹⁵ Zu weiteren Beispielen, darunter zahlreiche koreanische Produktionen, siehe die umfangreiche Liste: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_films_based_on_comics (Zugriff am 15. April 2018).

Evans; der Independent-Film »Defendor« (2009; *Hg*) mit Woody Harrelson; Dreamworks' Perspektivverschiebung »Megamind« (2010; *A*); »Super« (2010; *Hn*) von James Gunn, dem Regisseur von »Guardians of the Galaxy«; »Limitless« (2011; *Hf*) mit Bradley Cooper und Robert De Niro; Luc Bessons auf der gleichen Grundidee beruhender (französischer) Streifen »Lucy« (2014; *Hfup*) mit Scarlett Johansson; und weder last noch least der Found-Footage-Film »Chronicle« (2012; *Hf*) mit »Valerian«-Darsteller Dane DeHaan und dem »Black Panther«-Schurkendarsteller Michael B. Jordan.

Wenn die meisten dieser letztgenannten Filme eher unbekannt sind, liegt das nicht zuletzt auch daran, dass die großen Hollywood-Studios die Sahnehäubchen der unerschöpflichen Comic-Universen von Marvel, DC Comics und anderen bereits seit fast 50 Jahren abschöpfen.¹⁶ Eigenständige Superheldenfilme sind also meist unabhängige Produktionen, einzig die »Transformers«, »Incredibles«, »Hancock« und vielleicht noch »Megamind« und »G.I. Joe« spielen wirtschaftlich gesehen in derselben Liga wie die »X-Men«, die »Avengers« und die »Justice League«.

4. Verborgene Superheldenfilme

Neben diesen offensichtlichen Superheldenfilmen gibt es eine ganze Reihe von Filmen, die gewöhnlich andersartig vermarktet wurden, deren ProtagonistInnen aber ebenfalls außergewöhnliche Fähigkeiten haben und entsprechend außergewöhnlich heldenhafte Taten vollbringen, die also ohne konzeptuelle Schwierigkeiten in das obige Kategorienschema (Tab. 1) eingeordnet werden könnten.¹⁷ Wir können hier leider unmöglich auf alle Kandidaten eingehen und konzentrieren und daher auf die einflussreichsten. Weitere Filme sind in der Tabelle 2 weiter unten aufgelistet.¹⁸

Dazu gehören zuerst und vor allem die Filme der »Star-Wars«-Saga, in denen der Held oder die Heldin irgendwie mit der übermenschlichen »Macht« der Jedi-Ritter in Kontakt kommt; das Prequel »Rogue One: A Star Wars Story« von 2016 also nur bedingt. Die 1977 in die Welt gesetzte Figur des Luke Skywalker etwa fällt fast in die gleiche Kategorie (*An**, mit seines Vaters Laserschwert ausgerüstet *A*f*) wie Kollege

¹⁶ DC Comics gehört seit 1969 zu Warner Bros., Marvel Comics seit 2009 zum Disney-Konzern. Daneben hatte und hat Marvel mit verschiedenen anderen Filmstudios zusammengearbeitet, darunter Universal (»Howard the Duck«, 1986; »Hulk«, 2003, 2008; »Kick-Ass«, 2010, 2013), 21st Century (»Captain America«, 1990), Constantin (»Fantastic Four«, 1992; wurde nie veröffentlicht), New Line Cinema (»Blade«-Trilogie, 1998, 2002, 2004), 20th Century Fox (v. a. »X-Men«, »Fantastic Four«, »Deadpool«), Lionsgate (»The Punisher«, 1989, 2004, 2008) und Columbia/ Sony die (»Spider-Man«, seit 2002, sowie »Ghost Rider«, 2007, 2012).

¹⁷ Wir betrachten hier und im Folgenden nur die Filmlandschaft des Abendlandes, denn angloamerikanische Filme um das Gravitationszentrum Hollywood erzielen weltweit die größte Aufmerksamkeit. Die asiatischen Filmszenen etwa in Indien, China oder Korea haben ihre eigenen Regeln; so drehen sich klassische *Wuxia*- und *Kung-Fu*-Filme seit den 1950er/1960er Jahren meist *per se* um Superhelden.

¹⁸ Quellen: einschlägige Realverfilmungen.

Superman (*An*) aus dem Jahr darauf.¹⁹ Der nächste berühmte Außerirdische, E. T., hat zwar gewisse Zauberkräfte, mit denen er Fahrräder vor Vollmondkulissen durch die Luft fliegen lassen kann (also eigentlich *An**). Er ist aber nur schwer als klassischer Held interpretierbar, zumal er keine Auseinandersetzung gegen (halbwegs gleichwertige, die gesellschaftliche Ordnung bedrohende) Oberschurken zu meistern hat.

Ein klarer Superheld der *FCyf*-Kategorie (ein reiner Cyborg mit Fantasie-Technologie aus der Zukunft) ist dagegen das Modell T-800 aus dem Film »Terminator 2: Judgment Day« von 1991 (sein Gegner T-1000 kann als weiterentwickelter Superschurke angesehen werden: *FCyfu*). Ergo fällt auch der ursprüngliche »Terminator« von 1984 in dieselbe Kategorie, wenn auch als böses Ungeheuer. Aus dem gleichen Jahr stammen die »Ghostbusters«, die sich dank fantastischer Technologie zu *Hf*-Superhelden mauserten (1984, 1989, 2016). Zwei Jahre später begeisterte der »Highlander« zunächst als gottähnlicher Superheld der Kategorie *Dt* (USA/GB 1986), bis er in den Fortsetzungen (USA et al. 1991, 1994, 2000, 2007) als *At* komplett neuinterpretiert wurde. In eine außergewöhnliche Hybrid-Kategorie *HtfD** (hochspezialisierter Mensch, dem eine Fantasie-Technologie Zugang zu einer andersartigen Dimension verschafft, die ihm praktisch Zauberkräfte verleiht) fällt die Figur Neo bzw. The One aus »The Matrix« von 1999, der für das Verständnis andersartiger Dimensionen ganz neue Standards setzte. Wohl wissend um seine Superheldenfunktion wurde »der Eine« von den Filmemachern, den Wachowski-Geschwistern, in den Fortsetzungen (beide USA/AUS 2003) gern auch in der damals verwaisten Supermann-Pose in Szene gesetzt, wenn er mit der gestreckten Faust voran durch die Luft sauste.

Im gleichen Jahr, 1999, begann mit »The Phantom Menace« auch das Reboot der Jedi-Saga »Star Wars«. Trotz durchwachsener Kritiken spielte er weltweit über eine Milliarde Dollar ein und demonstrierte damit das große wirtschaftliche Potential übernatürlicher Heldengeschichten. Dieser Impetus war schließlich mit dafür verantwortlich, dass die Realverfilmung von John R. R. Tolkiens Epos um den »Lord of the Rings« von den geplanten zwei auf drei Teile erweitert wurde. Ende desselben Jahres begannen die Dreharbeiten für den ersten Teil, »The Fellowship of the Ring«. Dieser Film gilt als sogenannter Ensemblefilm, da nicht ein oder zwei ProtagonistInnen im Mittelpunkt stehen, sondern eine ganze Reihe unterschiedlicher Heldinnen und Helden etwa gleiches Gewicht haben. Neben anfangs eher unheldischen Figuren wie den Hobbits (*Sn*, *Snf* (Frodo)), die sich im Lauf der Geschichte erst zu echten Helden entwickeln (*Sup*, *Sfup*), und »klassischen«, kampferprobten Helden wie Zwergen, Rittern und (Achtung Spoiler!) dem späteren König Aragorn spielen auch waschechte Superhelden eine tragende Rolle in der Geschichte, wenn der Zau-

¹⁹ Dem Erklärtext des Filmanfangs gemäß spielt die »Star Wars«-Saga zwar weit in der Vergangenheit, aber da sich die Galaxie sehr, sehr weit von der Erde befindet, kann man ihre Zeit als Film-Gegenwart ansehen. Ein mit Laserschwert ausgerüsteter, ausgebildeter Jedi-Ritter fiele unter die Kategorie (*F*)*A*tf*, ein Sith-Lord unter (*F*)*A*tup**; Darth Vader, der beides in sich vereint, wäre entsprechend (*F*)*CyA*tfup**.

berer Gandalf (Spoiler: D^*f^*tup) und der Elb Legolas (St) gegen Fabelwesen wie Orks (Sup), Uruk-hai ($HSup$), Nazgûl (Hf^*tup), einen Balrog (D^*g), Kollege (Spoiler: Oberbösewicht!) Saruman (D^*t) und Oberoberbösewicht Sauron (D^*f^*) antreten.

Der Film schlug noch nicht so ein wie seine beiden Fortsetzungen (2002, 2003) und wurde 2001, als er in die Kinos kam, noch von einem anderen Film aus dem gleichen Hollywood-Hause (Warner) überboten, und zwar vom ersten »Harry Potter«-Streifen. Anfangs noch als eine Art Kinder-Märchenfilm inszeniert (2001, 2002) zogen Tempo und Spannung ab Teil 3 (2004, 2005) spürbar an, ab Teil 5 wurde es mit den Dementoren (Kategorie D^*n) ernst (2007, 2009), bis es in den letzten Teilen (2010, 2011) zum großen Showdown zwischen Superhelden und Superschurken (alle Kategorie H^*tf) kam. Technisch gesehen kann man auch die Vampire der in jener Zeit entstandenen, fünfteiligen »Twilight«-Saga (2008–2012) zu den Superhelden (Kategorie $HupV$) zählen.

Im Jahr 2003 begann die alle überraschende Erfolgsserie über die »Pirates of the Carribean« mit der pop-ikonischen Figur Jack Sparrow, die von Beginn an als Superheld der Kategorie Htf^* , später gar (Spoiler!) Htf^*tup auftritt, da der Käpt'n nicht nur gut zu fechten und Worte zu wählen gelernt hat und mit einem einzigen Gehilfen (Will Turner) ein ganzes Segelschiff zu steuern in der Lage ist, sondern vor allem wegen seines magischen Kompasses, einer Gabe der Meeresgöttin Calypso, der immer dorthin zeigt, wonach man sich am meisten sehnt. In den folgenden Teilen (2006, 2007, 2011) geriet dieses Konzept zunehmend durcheinander, da der Zaubernavi öfters Besitzer, Benutzer und Wichtigkeit wechselte, was die Zentralfigur technisch auf die Kategorie Ht zurückstufte, bis die ganze Kompasslegende im bisher letzten Fünften Teil (2017) einer Revitalisierung und Neuinterpretation unterzogen wurde und Käpt'n Jack Sparrow als vollwertiger Htf^* wieder im Mittelpunkt der Geschichte stand.

Wolfgang Petersens im Jahr der Olympischen Spiele in Athen (2004) erschienene Altgriechen-Saga »Troy« kam fast gänzlich ohne die alten Olympier aus; es blieb daher weitgehend unklar, woher die Helden ihre überlegenen Fähigkeiten bekamen, da der göttliche Beistand aus Homers Geschichten nicht infrage kam. Doch da Achilles als Sohn einer Göttin vorgestellt wurde, liegt die Versuchung sehr nahe, Hektor, Odysseus, Ajax, Menelaos und andere als geborene Über-Helden ($ÜH$, wenn nicht sogar DH) zu verstehen, zumal Normalsterbliche wie Achilles' Lover Patroklos selbst mit noch so viel Kampftraining es niemals mit den Super-Griechen aufnehmen konnten.

Ende des ersten Jahrzehnts des neuen Millenniums erlebte die Welt die Ausstrahlung des weltweit erfolgreichsten Films: »Avatar« (2009) von James Cameron.²⁰ Ähn-

²⁰ In Nordamerika wurde der Film allerdings vom 7. Teil der »Star Wars«-Saga (2015) weit überholt; siehe https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_highest-grossing_films_in_the_United_States_and_Canada. International ist er am erfolgreichsten nur nach nicht inflationsbereinigten Berechnungen; andernfalls ist

lich wie bei »The Matrix« fällt der zentrale Held in eine besondere Hybridkategorie, *HtfA*. Bleibt zu hoffen, dass der Kultfilm seine Fans in den Fortsetzungen (angekündigt für jew. Weihnachten 2020, 2021, 2024 und 2025²¹) nicht ähnlich enttäuschen wird wie sein zehn Jahre älteres Pendant.

Wenn man einräumt, dass animierte Fabel- und Märchengeschichten wie Pixars »Toy Story« (1995, 1999, 2010, 2019; Kategorien *Cyn*, *Cyt*, *Cyg*), DreamWorks »Shrek« (2001, 2004, 2007, 2010 sowie das Spin-Off »Puss in Boots« von 2011; Kategorien u. a. *H*f*, *Sn*, *St*, *Sn**) und Disneys »Frozen« (2013, Fortsetzung 2019; Kategorien: *Elsa Hn**, *Olaf Cyg*) grundsätzlich voller übermenschlicher Figuren und außerordentlicher Heldentaten sind, dann bedeutet dies, dass im neuen Millennium, also genau seit 2001, jedes Jahr ein Film mit einem übermenschlichen Helden oder einer übermenschlichen Heldin in der Hauptrolle der (kommerziell) erfolgreichste Film weltweit war. Und zwar im krassen Unterschied zu allen vorherigen Jahren und Jahrzehnten. Und angesichts von »Black Panther« und »Avengers: Infinity War« in diesem und den entsprechenden Fortsetzungen in den kommenden Jahren ist noch kein Ende dieses Trends in Sicht.

Dieser Trend zeichnete sich schon um die Jahrtausendwende herum ab, als der erste Teil der Jedi-Saga, »Star Wars: Episode I – The Phantom Menace«, 1999 und im Jahr darauf »Mission: Impossible 2« zum globalen Blockbuster Nummer Eins wurden. Denn ein genauerer Blick offenbart, dass auch dessen Protagonist Ethan Hunt spätestens seit »M: I-2« im Grunde als Superheld auftritt. Ganz anders als der vom Altmeister des Thriller-Krimis Brian De Palma (»Carrie«, 1976; »Scarface«, 1983; »The Untouchables«, 1987) als Spionagethriller inszenierte erste Teil (1996) der Hollywood-James-Bond-Kopie von und mit Tom Cruise setzte der für seine Hong-Kong-Supercop-Dramas berühmte John Woo (»A Better Tomorrow«, 1986; »The Killer«, 1989; »Hard Boiled«, 1992) auf hyperrealistische Action, die ihrer Zeit voraus war: der plötzlich langhaarige Protagonist im »Matrix«-Outfit fährt Auto & Motorrad wie ein professioneller Stuntman, dringt in eine bewachte Festung ein wie Jackie Chan in »Armor of God« (HK 1986), prügelt sich wie später Tony Jaa in »Ong Bak« (Thailand 2003), wechselt Masken, Stimme & Klamotten wie »Mystique« bei den »X-Men« aus dem gleichen Jahr (2000), schlägt mitten im Schusswechsel Saltos wie viel später »Deadpool« (2016) erst wieder und nimmt im finalen Showdown den berühmten Vin-Diesel-Stunt à la Superman aus »Fast & Furious 6« (2013) vorweg, indem er von seinem Fahrzeug aus Kopf voran zig Meter weit und tief frei durch die Luft fliegt, nach einer krachenden Schulterlandung auf dem harten Boden der Tatsachen einfach aufsteht und mit seinem Gegner einen MMA-Zweikampf fortsetzt wie ein fit gespritz-

das US-amerikanische Nationaldrama »Gone with the Wind« von 1939 der Titelträger; siehe https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_highest-grossing_films#Highest-grossing_films (Zugriff jew. am 15. April 2018).

²¹ Siehe <http://variety.com/2017/film/news/avatar-sequel-release-dates-2020-1202392897> (Zugriff am 15. April 2018).

ter Fußballspieler. Selbst Wolverine mit seiner Super-Selbstheilkraft hätte erst mal einen Moment zum Durchschnaufen gebraucht! Ein *Hup*-Verdacht drängt sich geradezu auf, allein mit dem im Intro gezeigten Freikletter-Training zur Metallica-Musik ist das kaum zu erklären. Dieser zweite Teil der Kinoreihe um die unmöglichen Missionen ist sicherlich derjenige mit dem größten Superheldenpotential. Der erste und alle folgenden »M: I«-Filme zeichnen sich weniger durch derartig übermenschliche Action-Einlagen aus als vielmehr durch die bis an die Grenze des Erträglichen getriebene Verwendung von Masken und den Einsatz unglaublicher Gimmicks und Techno-Gadgets (*Hg*); spektakulärstes Beispiel: das Herumklettern an der äußeren Glasfassade des Burj Khalifa-Gebäudes in Dubai per High-Tech-Hafthandschuhe in Teil 4 (2011; *Hf?*).

5. Versuperung in Filmen und Filmserien

»Mission: Impossible« ist nicht die einzige Filmserie, die sich im Lauf der Zeit sozusagen versupert, indem ihr Protagonist irgendwann plötzlich Kräfte hat und Heldentaten vollbringt, wie sie sonst nur im MCU oder DCEU zu sehen sind. Ein noch deutlicheres Beispiel dafür wurde bereits genannt: die Filmreihe um die schnellen & furiosen Auto-Raser. Wo der erste Teil von 2001 noch durch den Fokus auf die Szene illegaler Straßenrennen und selbst getunter Rennboliden in den USA geerdet und der zweite Teil von 2003 wie ein eher konventioneller Krimi aufgebaut ist, koppelt sich der dritte Teil (»Tokyo Drift«, D/USA 2006) mit seiner nachträglich umdatierten Fantasiewelt bereits deutlich von der Lebenswelt des Publikums ab, bevor die Helden im vierten Teil (2009) mit einer Art Halb-Superschurken konfrontiert sind, der vom halblangen Arm des Gesetzes faktisch nicht zu erwischen ist. Dieser Umstand entschuldigt den Protagonisten praktischerweise den Einsatz fragwürdiger Maßnahmen wie Verprügeln von CIA-Agenten, Unterschieben von Drogen, Korruption und illegaler Grenzübertritt. Laut Kuklinski-Rhee (2016) ist für Superschurken wie für Superhelden kennzeichnend, dass sie souverän über dem Gesetz stehen. Doch am Ende stellt sich die Hauptfigur der Serie, Vin Diesels krimineller Dominic »Dom« Toretto, freiwillig den Behörden. Also kein Superheld. Noch nicht. Der folgende Teil 5 (2011) ist dann der Startschuss für übermenschliche Helden und Action. Das lässt bereits die Anfangsszene ahnen, eine spektakuläre Befreiungsaktion von Dom aus seinem Gefängnisbus. Danach dreht der Film beim sogenannten *Train Heist* noch weiter auf, als das Team drei Autos aus einem fahrenden Zug klaut. Dabei entpuppt sich Anführer Dom als wahrer »Man of Steel«, als er im Handgemenge ein Brecheisen mit dem bloßen Arm abblockt, von der Tontechnik mit »Metall auf Metall« gekrönt, und seinen Gegner von vergleichbarer Gewichtsklasse wie einen Sack Kartoffeln aus dem Zug wirft. Später, in Gefangenschaft, zerreißt er seine Handschellen mit den bloßen Händen. Andere müssten sich dafür erst in den Hulk verwandeln.

Doch vor allem steigert sich das Testosteron-Niveau auf »super« durch die Einführung der Supercop-Figur Lucius »Luke« Hobbs, dargestellt vom übermuskulären Dwayne »The Rock« Johnson. Bei ihm ist einfach alles übermenschlich, er wird als »old testament« charakterisiert, »he never misses his mark«. In Sachen Fokussierung, Organisation, Motivation, Schlauheit, Selbstsicherheit und Standfestigkeit ist er nicht zu toppen. Gesprächspartner hat er längst nicht mehr nötig (»Am I right? Of course I am.«), auf Anhieb findet er den entscheidenden Hinweis in einem beschlagnahmten Wagen, den seine Leute bereits stundenlang auseinandergenommen haben. Am deutlichsten ist eine aus dem Film herausgenommene Szene, in der eine Mitarbeiterin ihn fragt, ob sein forsches Vorgehen wirklich dem Standard entspreche. Seine vielsagende Antwort: »Woman, there is nothing standard about me.« Was die Quelle seiner mentalen und physischen Kräfte angeht, wird nicht viel verraten, außer, dass er ab und zu mal trainiert; aber wer tut das nicht? Angesichts der Muskelmasse von »The Rock« drängen sich einem daher Bilder von Steroid-Injektionen und Hormonpillen geradezu auf, was seine Figur eher zu einem aufgemotzten *Hup* als zu einem vergleichsweise normalen *Ht* machen würde.²² Bei Captain America und dem Winter Soldier hat das ja auch gut funktioniert.

Interessanterweise verdankt diese Figur ihre Einführung den Fans der Serie. Bei der Vorbereitung auf Teil 5 fragte Hauptdarsteller und Produzent Vin Diesel über Facebook nach erwünschten Vorschlägen, wie er im »Featurette« erklärt. Offenbar entsprach diese Figur dem Geist der Zeit. Der Logik der Serie entsprechend stellt seine eigene Figur Dom aber natürlich das Ober-Alphatier dar, das sich die Butter nicht vom Brot nehmen lassen darf; aus der direkten Konfrontation der beiden Figuren geht er daher als Sieger hervor, womit er sich selbst oberhalb des Reißbrett-Supercops verortet. Ohne mindestens als *Hup* schwer vorstellbar.

Im nächsten Teil (2013) schießt Dom mit seinem bereits erwähnten »Superman-Stunt« den Action-Vogel ab, als er in Christopher-Reeve-Gedenk-Pose vom fahrenden Auto aus von einer Brücke zur anderen springt, in der Luft seine Angetraute Letty fängt und Rücken voran in der Windschutzscheibe eines anderen Autos landet. Das lässt sogar den Oberbullen Hobbs den Allmächtigen anrufen: »Jesus Christ!« YouTube-Analysten war sofort klar: »Vin Diesel is like Superman«, seine Figur Dom müsse irgendwann in der Pause zwischen zwei Filmen von einem Geheimdienst entführt und mit einem Superserum behandelt worden sein.²³ Gar nicht erst zu reden davon, dass besagte Letty quasi von den Toten wieder auferstanden und ein Teamkollege, Motorschrauber Tej, zwischen den Folgen 2 und 6 zum Hacker-Genie mutiert ist. Am Happy-Ende werden alle Crewmitglieder von den Behörden pauschal zu über

²² Auch wenn sein Telefon-Spitzname »Samoan Thor«, der im sechsten Teil der Serie verraten wird, eine andere Kategorisierung anregt; doch das ginge deutlich zu weit.

²³ Siehe das CBR-Video »10 Lies you were told about Fast and the Furious«, <https://www.youtube.com/watch?v=XLp4Sucsw8> (Zugriff am 15. April 2018).

den Gesetzen stehenden Superhelden aufgewertet (eine Art soziales Upgrade, also eine Runde *Hup* für alle), da sie trotz ergaunerter Millionen dank »cleared records« offen in den USA leben, sausen und brausen können. In den folgenden Teilen (2015, 2017, ...) werden sie von Spezialabteilungen der speziellen Spezialpolizei in solchen Situationen zu Hilfe gerufen, in denen sich sonst die »Avengers« assemblen würden.

Eine mindestens gleichermaßen lebensbedrohliche Situation wie bei Doms »Superman-Stunt« meistert übrigens auch die Figur Jason Bourne (alias David Webb) im ersten Teil der bekannten Filmserie um seine verlorene Identität (USA/D 2002). Als er gegen Ende Vertrauen in seine wiederentdeckten Nahkampf-, Akrobatik- und Scharfschützen-Fähigkeiten gefunden hat, wuchtet er in einer brenzligen Situation einen bereits erledigten Gegner ganz oben über das Geländer eines Treppenhauses, stürzt sich selbst zugleich mit ihm hinunter, trifft mitten im Flug den letzten Gegner mit einem einzigen, gezielten Schuss und landet nach zig Stockwerken abgefedert auf der vom Boden abprallenden Leiche, ohne dabei selbst Knochenbrüche zu erleiden.²⁴ Ohnehin gewinnt Bourne in allen Filmen jeden Zweikampf und meistert jede noch so ausweglose Situation, sodass sich der Verdacht aufdrängt, hier gehe es nicht mit normalmenschlichen Dingen zu. Und tatsächlich: im nicht zum strengen Kanon zählenden vierten Teil, »The Bourne Legacy« (2012), stellt sich heraus, dass Agenten wie Bournes Kollege Aaron Cross schon seit längerer Zeit mit verschiedenen Pillen zur körperlichen und geistigen Leistungssteigerung versorgt werden. Manche Agenten wurden ohne ihr Wissen derart intensiv behandelt, dass sich diese Leistungssteigerung permanent eingestellt hat. Der Film legt nahe, dass auch Jason Bourne in dieses Programm eingebunden war; seine übermenschlichen Leistungen in Teil 5 (2016) sind kaum anders zu erklären. Damit würde diese Figur in die gleiche Kategorie (*Hup*) fallen wie die hochgetuneten »Fast & Furious«, wie der Anführer der »Avengers« und wie der freundliche Nachbarsjunge Spider-Man.

Und nicht zuletzt wurde auch im vierten Teil (2011) der Ethan-Hunt-Saga von und mit Tom Cruise eine Abwandlung vom »Superman-Stunt« aus der »Bourne Identity« in Szene gesetzt. Dort stürzt sich besagter Protagonist in einem BMW sitzend mehrere Dutzend Meter einen Abgrund hinunter und lässt seinen Aufprall nur von den im Auto verbauten Maßnahmen zum Schutz vor Frontalkollisionen wie Airbags abdämpfen. Selbstverständlich holt er sich dabei keine neuen Blessuren ein, die er nicht schon vorher besaß. Ein vergleichbar leistungsfähiges Batmobil müsste erst noch gebaut werden.

Versuperungen lassen sich sogar in Filmserien beobachten, die bereits »super« sind. Zum Beispiel bei der Computerspiel-Verfilmung »Resident Evil« von der deutschen Constantin Film AG, wo die Protagonistin Alice im ersten Teil (D/UK 2002)

²⁴ Bei Kollege James Bond reicht ein in etwa vergleichbarer Sturz sogar aus geringerer Höhe in mindestens zwei Fällen aus, um eine letales Ende zu finden: in »Diamonds are Forever« (UK 1971) und »Casino Royale« (UK/USA/CZ/D 2006).

ihrer Erinnerung und Selbsterkenntnis weitgehend verlustig gegangen ist und ihre überlegenen Fähigkeiten (*Ht*) erst ab dem Ende effektiv einzusetzen vermag. Im zweiten Teil (UK et al. 2004) entdeckt sie, dass sie seitdem durch medizinische Behandlung noch stärker gemacht wurde (*Hup*), am Ende verfügt sie sogar über telepathische Fähigkeiten (*Hup**), und im dritten Teil (D/UK et al. 2007) wachsen ihre Kräfte gar »geometrisch« an, was immer das auch heißen mag. Zu Beginn von Teil 4 (D/UK et al. 2010) wird sie per Gegenmittel offenbar ihrer übermenschlichen Fähigkeiten wieder beraubt (jedenfalls hat sie keine Psi-Power mehr), die sie am Ende von Teil 5 (D/USA/CA 2012) durch eine Injektion anscheinend wieder zurückerhält, was sich im vorerst letzten Teil 6 (D/UK et al. 2016) aber im Nachhinein als Fake herausstellt. Allerdings erfahren sie und die Zuschauer dort am Ende endlich, dass Alice (Achtung Spoiler!) die ganze Zeit seit Teil 1 ohnehin ein Klon mit verbesserten Fähigkeiten war, also Kategorie *CHup*. Das gleiche Team (Produktionsfirma Constantin, Regisseur Paul W. S. Anderson, Schauspielerinnen Milla Jovovich) war übrigens auch für die Versuperung der »Three Musketeers« (D/F/UK/USA 2011) verantwortlich, in dem das Ex-Model als Milady De Winter wie eine Videospiel-Figur des 17. Jahrhunderts herumturnt und -küllt.

Ein weniger deutliches Beispiel, das jedoch von weitaus mehr Zuschauern verfolgt wurde, ist die Versuperung der (menschlichen) Protagonisten in den Teilen der »Transformer«-Reihe, die ihren jeweils zweiten Auftritt markieren. In Teil 2 (2009) mutiert der hysterische Schulversager Sam Witwicky (dargestellt vom schwächlichen Shia LaBeouf) durch ein Alien-Upgrade zu einem kolossalen Genie, das dickleibige Physik-Schwarten in Sekundenschnelle einscannt und als Zuhörer in einer Uni-Vorlesung aus dem Stand heraus Einstein widerlegt (*Hfup*). Und im bisher letzten Teil (2017) entpuppt sich der neue Held Cade Yeager (Muskelman Mark Wahlberg), der im Teil davor (2014) noch ein bankrotter Roboterschrauber, als Freund ein Arsch und als Vater ein Versager war, plötzlich als der untertitelgebende *Last Knight* (und zwar wegen seiner plötzlichen moralischen Qualitäten; *Hup?*) und meistert dank durch Alien-Technologie herbeigezauberter Ritterwaffe ein Schwertduell mit einem tonnenschweren Transformer-Gegner (*Hf*). Im neuen Han-Solo-Outfit strahlt er jede Filmsekunde seine Alpha-Dominanz über die auf der Erde gestrandeten Transformers im chaotischen Schrottplatz-Rudel aus; in der Realität würde kein Mensch die direkte Konfrontation mit den extrem TÜV-ungesicherten Metall-Aliens länger als ein paar Augenblicke überleben.

Das Phänomen der Versuperung kann man auch an der zunehmend übermenschlichen Heroisierung bei Hollywood-Verfilmungen von Märchen und anderen klassischen Stoffen erkennen. Wo etwa die legendären Märchenonkel in Terry Gilliams »The Brothers Grimm« (USA/UK/CZ 2005) noch als tollpatschige Betrüger dargestellt wurden, die den Leuten mithilfe von trickreichen Gadgets und Mehr-Glück-als-Verstand-Slapstick übernatürliche Welten und Wesen vorgaukeln (*Hg*), in Wirk-

lichkeit aber nichts damit zu tun haben wollen, sind die ProtagonistInnen im Kleinkinderschreck »Hansel & Gretel: Witch Hunters« (USA/D 2013) regelrecht moderne, Schießbeisen und coole Sprüche schwingende Überhelden, die es mit jeder mit Zaubern um sich werfenden Oberschurkin (sic!) aufnehmen (ÜH*g), ganz ähnlich wie der Protagonist im unfassbar schrottigen »Abraham Lincoln: Vampire Hunter« aus dem Jahr zuvor (ÜHg). Im selben Jahr (2012) wurde die Protagonistin in »Snow White and the Huntsman« als selbstbewusste Action-Überheroine der Kategorie ÜHn* inszeniert, später der per Zaunpfahlwink an den Superhelden Thor erinnernde Jägersmann (gleicher Schauspieler, ähnliches Outfit) in der Fortsetzung »The Huntsman: Winter's War« (2016) praktisch zum ausgebildeten, wenn auch in seiner Entfaltungskraft verhinderten Superhelden erklärt (mindestens Ht, wenn nicht ÜHt). Die erst gute, dann böse, dann (Spoiler!) wieder gute Zauberin Maleficent (USA 2014) aus Disneys gleichnamiger Dornröschen-Wiederaufwärmung ist von Beginn an eine superstarke, flugfähige Überheldin (ÜH*), bevor ihr gewaltsam Teile ihrer Kraft geraubt werden (ihre Flügel), also eine Art Degradierung, bis sie sie in einem technischen Re-Upgrade wieder zurückerhält (also etwa ÜH*de-up).

Auch die Neuerzählungen des Engländers Guy Ritchie von klassischen Stoffen wie »Sherlock Holmes« (UK/USA 2009, 2011; Htg) und sein visuell beeindruckender, aber grauenhaft anachronistischer »King Arthur« (UK/AUS/USA 2017; Hfup) strotzen nur so vor Oberschurken und Überhelden. Nicht weniger dämlich-ahistorisch kommen die bereits erwähnten »Three Musketeers« (D/F/UK/USA 2011) von Paul W. S. Anderson daher, bei dem man vor lauter Gimmicks wie Luftschiffen, Flammenwerfern, Tauchermasken und einer Schnellfeuer-Armbrust fast übersieht, dass die vier fitten Fechter und die Lady jeweils spezielle Superkräfte zu haben scheinen (Htg, wenn nicht gar ÜHtg). Das hatte Landsmann Ridley Scott bei seinem »Robin Hood« (UK/USA 2010) cleverer gelöst, obwohl auch er die Jahrhunderte durcheinanderwirbelte. Sein Held graduiert Dank Fake-ID als Ritter und Gutsbesitzer, also durch ein massives soziales Upgrade (Htup), vom einfachen Bogenschützen zu einem »strukturell denkenden Verfassungstheoretiker« (Johnston 2013, 118) und Retter Englands vor einer französischen Invasion. Hauptdarsteller Russel Crowe wiederholte dieses Schema in der Comic-Verfilmung »Noah« (2014), wo er als einfacher Bauer am Ende zum biblischen Retter der Menschheit aufsteigt, diesmal Dank besonderer Zaubersamen aus dem verlorenen Garten Eden, die ihm sein Opa Methusalem anvertraute und aus denen die Bäume für die Arche wachsen (Hf).

Diese Liste ließe sich fast beliebig verlängern, etwa durch Kenneth Branaghs Hercule Poirot-Neuverfilmung (Htg), das »Mummy«-Reboot mit Tom Cruise (HupD) oder die »Jumanji«-Fortsetzung im Computerspiel-Land (Hfup; allesamt USA 2017). Zu weiteren Beispielen siehe Tab. 2. Es scheint, als ob insbesondere im vergangenen Jahr die Anzahl der mehr oder immer weniger verborgenen Superheldenfilme rapide angestiegen sei; symbolisch steht dafür der als bester Film 2018 Oscar-gekrönte

»The Shape of Water« des Superheldenfilm-Veteranen Guillermo del Toro mit beinahe comichaften Superhelden als ProtagonistInnen (Achtung Spoiler: H_2^* sowie *Hup* oder gar *XHup*).

6. Entsuperungen

Die besten Beispiele für den gegenteiligen Effekt, der »Entsuperung« einer vorherigen Superhelden-Filmserie, liefert eine der bekanntesten fiktiven Figuren überhaupt: James Bond. Und zwar mindestens zweimal. Die Dynamik der bisher 24 offiziellen und mehreren inoffiziellen Filme ist aber entsprechend komplex und kann hier nur in sehr dicken Linien skizziert werden. In der seit 1962 laufenden Filmserie gab es drei produktionstechnische und kommerzielle Höhepunkte, in denen 007 als Gadget-überladener Unterwasser-Ninja (»Thunderball« (1965; *Htg*), als Laserwaffen schwingender Weltraum-Abenteurer (»Moonraker« (UK/F 1979; *Htf*) oder als wutgehulkter Punisher (»Skyfall«, UK/USA 2012) den Super-Bond gibt (vgl. hierzu und zum Folgenden Rauscher, Zywietz, Mannsperger & Krüger 2007; Field & Chowdhury 2015).²⁵ Nach den ersten beiden Malen folgten Produktionseinschnitte, kommerzielle Talfahrten und konzeptuelle Neuausrichtungen, unter anderem verkörpert durch neue Bond-Darsteller (1969 und 1987). Ganz bewusst hieß es fortan weniger bombastische Comic-Oberschurken, weniger Gadgets und weniger abgehobenes Brimborium, dafür eine »realistischere« Perspektive, näher dran an der Romanvorlage. In den Romanen von Ian Fleming ist der Martini-Schlürfer klarerweise kein Superheld, was zum Beispiel die unterwürfige Haltung Bonds seinem Vorgesetzten M gegenüber deutlich macht (siehe Eco 1964b, 277, 288). Die Filme mit George Lazenby (»On Her Majesty's Secret Service«, 1969) und Timothy Dalton (»The Living Daylights«, 1987; »Licence to Kill«, UK/USA 1989) als titelgebenden MI6-Agenten haben entsprechend das geringste Superhelden-Potential der ganzen Serie, so gut sie auch als konventionelle Action-Filme durchgehen. Und interessanterweise gehören ausgerechnet diese konzeptionell entsuperten Agententhriller zu den kommerziell am wenigsten erfolgreichen der Filmserie: »OHMSS« spielte nur knapp 60 % von »Thunderball« ein, erstmals seit »From Russia with Love« (1963) weniger als 100 Millionen Dollar; und die Bond-Filme der 1980er Jahre sahen sich nach dem Höhenflug 1979 mit rund 100 Millionen Dollar Einnahmen weniger pro Film konfrontiert (inflationsbereinigt), trotz comic-artiger Schurkenfiguren in »Octopussy« (1983) und »A View to a Kill« (1985), bis Daltons zwei »realistische« Bond-Filme im Schnitt mit Abstand die geringsten Einnahmen einfuhren, wobei der zweite den bisherigen Tiefpunkt markiert.²⁶ Bei sei-

²⁵ Wenn nicht anders angegeben, ist Produktionsland der Bond-Filme immer das Vereinigte Königreich, UK. Wie im gesamten Aufsatz werden die Filme auch hier der Einfachheit halber ausschließlich mit ihrem englischen Titel benannt.

²⁶ Siehe https://de.wikipedia.org/wiki/James_Bond#Budgets_und_Einspielergebnisse_der_offiziellen_Filmreihe (Zugriff 15. April 2018). Was sicher nicht an mangelhafter Qualität des Schauspielers oder

Träger Quelle	Menschen H und Menschenähnliche H ₂ , AH, CyH, FH, HH ₂ , InH, UH, VH, XH	Andere Spezies S	Rein künstlich: Cyborg, Clone	Aliens A	Andere Dimension D
Angeboren, ursprünglicher Zustand/ durch natürliche Entwicklung n	Unbreakable (2000), The Incredibles (2004), Troy (2004; DH?), Super (2010), Kick-Ass (2010), Split (2016)	Bolt (2008), Lone Ranger (2013; Pferd)	2001 (1969)	Transformers-Serie (seit 2007), Max Steel (2016),	Hancock (2008), Pacific Rim (2013, 18; Monster)
Durch eigene, besondere Anstrengung erworbene Fähigkeit; Training t	Dr. No (1962), Fantomas (1964, 67), Magnificent Seven (1960, 2016), Bruce Lee, Conan the Barbarian (), Robin Hood (bis 1991), The Shadow (1994), Resident Evil (2002), Jason Bourne (seit 2002), Pirates of the Caribbean (2006-11), Wanted (2008), Jumper (2008), A-Team (2010), RED (2010, 2013), Hunger Games (2012-15), Huntsman-Filme (2012, 16), Lone Ranger (2013; Protagonist), Hercules (2014), Tomb Raider (2018),	Kung Fu Panda (seit 2008)	Dark Star (1974; Bombe 20)	Highlander II (1991), Riddick II (2004), Megamind (2010)	Highlander (1986), Legend of Hercules (2014)
Fähigkeiten dank spezieller Ausrüstung; Yps- Gimmicks, technische Gadgets g	James-Bond-Serie (ab 1963), RoboCop (1987, 2014; CyHg), Mission: Impossible-Serie (ab 1996), Wild Wild West (1999), Lara Croft (2001, 03), Fast & Furious I-IV (2001-2009), Triple X (2002, 05, 17), Dr. Horrible (2008), Sherlock Holmes (2009-11), The Green Hornet (2011), Three Musketeers (2011), Hansel & Gretel: Witch Hunters (2013; H*tg), Kingsman (2014), Hercule Poirot (2017)	Frozen (2013; Olaf)	Toy Story (1995-2010)	Rogue One (2016; Captain Cassian)	Brothers Grimm (2005), Constantine (2005)
fantastische Hilfsmittel (komplett unrealistisch); Fantasy, Science- Fiction f	The Mask (1994), Power Rangers (1995, 2017), James Bond (1997, 2002), Harry-Potter-Serie (2001-2011), Pirates of the Caribbean (2003, 2017), Max Payne (2008), Looper (2012; FHf), Pacific Rim (2013, 2018; Protagonisten), Kung Fury (SWE 2015), Assassins Creed (2016), Kingsman II (2017), Captain Underpants (2017)	Shrek (2001-10)	Terminator (seit 1984), Pacific Rim (2013, 18; Jaeger)	Star-Wars-Serie (seit 1977), Star-Trek-Serie (seit 1979), Men in Black (1997-2012), Avatar (2009),	Ghostbusters (1984, 89, 2016), Matrix (1999, 2x2003), Harry Potter (2001-2011), Tolkien-Saga (1978, 2001-03, 2012-14)
Durch äußeren, künstlichen Eingriff erworben (permanent); Verbesserung, Upgrade up	Supercop (1980), Spawn (1997; H*up), Riddick I (2000), Mission: Impossible II (2000), Resident Evil II-V (2004-12), I Robot (2004; Protagonist: HCyup), Doom (2005; HupX), Spirit (2008; H*up), Twilight-Serie (2008-2012), G.I. Joe I (2009; Bösewichte), Fast & Furious Vff. (ab 2011), Bourne Legacy (2012), Kick-Ass II (2013), Lucy (F 2014), Maleficent (2014; H*de-up), Last Witch Hunter (2015; Hupg*), Hardcore Henry (USA/RUS 2015; HCyup), American Assassin (2017), Transformers 5 (2017; Held), The Mummy (2017; HupD), Jumanji (2017), King Arthur (2017; Hfup), Shape of Water (2017)	Teenage Mutant Ninja Turtles (1990-93; 2014-16), Frozen (2013)	Blade Runner (1982, 2017), Terminator II (1991; Bösewicht), I Robot (2004; Bösewicht), Resident Evil VI (2016)	Alien-Serie (seit 1979), Riddick III (2013)	?

Tab. 2: Zweidimensionale Klassifikationsmatrix von Filmen mit Superhelden-Potential.

nem dritten und bisher absoluten Höhepunkt im Jahr des »Avengers«-Höhenflugs (2012; über eine Milliarde Dollar Einnahmen) war der Gentleman-Spion längst wieder auf Augenhöhe mit anderen (amerikanischen) Super-Agenten wie Ethan Hunt, Jason Bourne und Triple X, die Daniel Craigs Vorgänger Pierce Brosnan wie eine Actionfilm-Karikatur haben aussehen lassen (und selbst dabei wurde er von Austin Powers übertroffen). Und es sieht nicht danach aus, als ob der neue Super-Bond in absehbarer Zeit wieder degradiert wird, denn im bisher letzten Film der Serie, »Spectre« (UK/USA 2015), bekommt der weltbekannte Geheimdienstler ein Mini-Upgrade in Form einer *Smart-Blood*-Injektion verpasst, deren Nano-Chips zwar erst nur als Ortungsgerät funktionieren, aber wer weiß, wozu sie noch gut sind. Auch die neue Armbanduhr wurde vom neuen Waffenmeister Q zunächst als reiner Zeitmesser vorgestellt, und am Ende ist sie doch wieder mit einer Sprengladung ausgestattet. Ob nach der letzten Bond-Versuperung also wieder eine Entsuperung folgt, wird man wohl erst sehen, wenn Craig nach dem Jubiläumsfilm, angekündigt für kommendes Jahr,²⁷ vom geheimen Dienst zurücktritt.

Von einer Quasi-Entsuperung kann man bei Filmen sprechen, die eigentlich Superhelden hätten präsentieren sollen, in dieser Hinsicht aber enttäuschten. Als Beispiele springen vor allem die diversen Verfilmungen altgriechischer Helden-Sagen wie »Clash of the Titans« (2010) mit »Avatar«-Held Sam Worthington in der Hauptrolle sowie noch viel stärker dessen Nachfolger »Wrath of the Titans« (USA/ESP 2012) ins Auge, in denen der Protagonist, Göttersohn Perseus, sich seiner vorgesehenen Rolle als Superheld explizit verweigert. In einer bezeichnenden (allerdings aus der Kinofassung herausgekommenen) Szene erklärt der unwillige Superheros seinem Sohn, dass er eigentlich ein Halbgott und Zeus sein Vater sei. Der Junior freut sich wie ein Comic-Nerd, springt auf und will gleich alles wissen, wie es sich so lebt als Superheld. Papas desillusionierende Reaktion: »Helios, this isn't good news.« »Hä? Warum denn nicht?«, projiziert der nerdige Zuschauer seine empörenden Gedanken auf den Sohn, der seinen Erzeuger fragt, warum er ein einfaches Leben als Fischer führe, wenn er die einmalige Möglichkeit habe, als Gott zu leben; darauf weiß der Vater keine Antwort. Und genau so fühlt man sich als Zuschauer: sprachlos angesichts der verschenkten Möglichkeiten dieses cineastischen Fantasiekillers. Die Einnahmen beim zweiten Teil sanken in den USA, in Deutschland und global um fast 50 Prozent, die geplante Fortsetzung wurde nie gedreht. Noch weniger super und noch weniger und ebenfalls sinkend erfolgreich kam die parallele Verfilmung der »Percy Jackson«-Jugendbücher (2010, 2013) daher, in denen sich der gleiche Held eher als am Ende mit Glück gesegneter Loser denn als strahlender Halbgott durch die Handlung

der Produktionen lag, sondern mehr mit der damaligen Konkurrenz wie den »Lethal Weapon«-Filmen (ab 1987), der »Die Hard«-Serie (ab 1988) und »Indiana Jones« Teil 4, »Ghostbusters« Teil 2 und dem neuen Superhit »Batman« (alle 1989) zu tun haben dürfte, gegen die der britische Beamte trotz (erstmal) Lederjacke allzu altbacken wirkte.

²⁷ Siehe <http://www.007.com/bond-25-announcement> (Zugriff 15. April 2018).

gen quält. Und letztens, aber nicht zuletzt, sei die bereits erwähnte Comic-Verfilmung »Hercules« (2014) erwähnt, wo der Zeus-Sohn und archetypische Superheld in der Darstellung von (ausgerechnet) Dwayne Johnson über keine Superkräfte verfügt und seine Gegner stattdessen mit zugegeben überdimensionalem Muskelschmalz, Mummenschanz, schlagkräftiger Verstärkung und einer gezielt eingesetzten PR-Show zu beeindrucken versucht. Kommerziell zwar kein Fehlschlag kam er aber an Comic-Verfilmungen von echten Superhelden nicht einmal entfernt heran.²⁸

Daneben gab es in der letzten Dekade eine Reihe von Filmen, die sich einer zeitgemäßen Versuperung gewissermaßen verweigert haben, wodurch die von sicherlich nicht wenigen Zuschauern nicht unberechtigte Erwartung, sich von SuperheldInnen unterhalten zu lassen, also enttäuscht wurde. In der Regel wurde dies mit Einnahmen an den Kinokassen weit unter den Erwartungen quittiert. Zum Beispiel die Verfilmung des Serienklassikers »The A-Team« von 2010 mit ziemlich normalen Action-Helden, die gerade mal das Anderthalbfache der Produktionskosten einspielten.²⁹ Ein richtiges Desaster war Disneys ambitioniertes Projekt »The Lone Ranger« (2013), der nicht viel mehr als seine exorbitanten Produktionskosten von knapp 250 Millionen Dollar wieder hereinholte. Maskiert wie ein Super-Vigilant des Wilden Westens der eine (Armie Hammer) und exorbitant geschminkt wie Captain Jack Sparrow der andere (Johnny Depp) ließen die beiden Protagonisten die Erwartungen hoch steigen – und sehr tief fallen; der einzige echte Superheld in dem ganzen Film war das Pferd Silver, ohne, dass das irgendjemand im Film honoriert hätte. Auf enttäuschendem A-Team-Niveau bewegte sich kommerziell auch die Neuverfilmung der »Magnificent Seven« (2016) mit mehr als einer Hand voll Stars auf der Gehaltsliste, angeführt von Denzel Washington als schwarzem Westernhelden und mit Superheldendarstellern wie Chris Pratt (»Guardians of the Galaxy«, 2014, 2017) und dem Koreaner Lee Byung-hun (»G.I. Joe«, 2009, 2013; »RED 2«, 2013). Hier waren sie nicht super genug, am Ende wurden sie (Spoiler!) totgeschossen. Der Film war kein totaler Reinfall wie befürchtet, doch die kunterbunte Truppe voller comichafter Heldenfiguren, nicht zuletzt der weit unter Wert verkaufte Super-Komantsche Red Harvest, weckten zu Filmbeginn Erwartungen, die am Ende leider enttäuscht wurden. Schließlich sei die diesjährige Neuverfilmung des Videospiele »Tomb Raider« (UK/USA 2018) erwähnt, wo die Protagonistin Lara Croft sich zwar fleißig und weitgehend erfolgreich durch den Plot kämpft, ihre wahre Bestimmung als schatzsuchende Abenteurerin ohne festes Einkommen aber erst gegen Filmende annimmt, symbolisiert durch den Erwerb

²⁸ Das Konkurrenzunternehmen aus dem gleichen Jahr, Renny Harlins »The Legend of Hercules« mit dem vergleichsweise unbekannten Kellan Lutz in der Hauptrolle, der den Altgriechen als eine Mischung aus prä-christlichem Erlöser und Marvels Thor inkorporierte, war indessen ein glatter Fehlschlag und spielte nicht einmal die Produktionskosten wieder ein.

²⁹ Geradezu symbolisch für die Fehlkonzepktion steht aus Sicht deutscher Zuschauer eine Szene, die laut Texteinblendung am Frankfurter Hauptbahnhof spielen soll, wobei allerdings das Kölner Bahnhofsgebäude mitsamt Dom im Bild zu sehen sind.

ihrer zwei Lara-Croft-typischen Pistolen. Damit war die Heldin relativ zu ihren Vorgängerinnen von 2001 und 2003 die ganze Filmhandlung hindurch technisch entsupert; entsprechend blieb die neue Version kommerziell hinter dem 17 Jahre älteren Original zurück (sogar ohne inflationsbereinigende Rechentricks).

7. Fazit: ... na und?

Unsere zentrale These in diesem Essay ist, dass SuperheldInnen die Kinosäle auf der ganzen Welt und im Zuge dessen Downloadseiten, Streamingdienste und Videoportale im Internet nicht nur in ihrer natürlichen Umwelt, dem Superheldenfilm, erobern, sondern immer mehr auch in anderen Filmgenres. Superhelden werden zum dominanten Trend der globalen Popkultur. Offenbar nicht nur im Film, denn der Weltbürger Salman Rushdie, auf drei Kontinenten zuhause, benutzt in seinem letzten Roman »Golden House« (2017) die DC-Comic-Figur des grünhaarigen Jokers als böse Karikatur des derzeitigen US-Präsidenten und erklärt ironisch: »DC is overtaking D.C.«³⁰. Da Versuperungen beim Zeitgeist offenbar so gut ankommen, muss das irgendein Bedürfnis bei den Menschen erfüllen; nach der These Kuklinski-Rhees (2016) ist das der Antrieb, mit gesellschaftlich-kulturellen Ängsten und Problemen fertig zu werden (zu ähnlichen Ansichten über die Beziehung zwischen persönlichen Ängsten und Zwängen und Auswahl der Literatur siehe Eco 1964a sowie Groeben 1976). Comic-Altmeister Grant Morrison, Autor des Bestseller-Comics »Batman: Arkham Asylum. A Serious House on a Serious Earth« (1989), kann das bestätigen: »Beängstigende Zeiten und Superhelden-Filme verhalten sich zueinander wie Seife und Dreck« (Morrison 2013, 445), Superhelden-Charaktere können also »in einer im weiteren Sinne therapeutischen Funktion agieren« (353). Auch Marvel-Legende Stan Lee ist davon überzeugt, »dass die ›menschliche Rasse‹ Superhelden à la Jesus Christus braucht – und seien es erfundene« (Wermke 1976, S. 9), denn wir alle spürten »bewusst oder unbewusst, dass die Probleme, denen wir gegenüberstehen, einfach zu groß und zu schwerwiegend sind, als dass wir sie selbst lösen könnten« (8). Und »Game of Thrones«-Schöpfer George R. R. Martin »glaubt fest: ›Heutzutage benötigt die Welt mehr Wunder als je zuvor.«« (Spiegel, 03. 02. 2018, S. 126)

Die wachsende Popularität von Superhelden scheint also auf der anderen Seite auch ein Indiz für das Anwachsen gesellschaftlicher Probleme zu sein, die den Einzelnen zu überfordern drohen. Und richtig, man kann an allen Ecken und Enden lesen, hören, sehen und manchmal auch fühlen, was in der Welt so alles schief läuft und dass die Anderen, wer auch immer das gerade ist, schuld daran seien. Moderne Medien sind immer besser in der Lage, die unendlich komplexe Welt den Menschen näher zu bringen, was beim Empfänger den fälschlichen Eindruck erweckt, die Welt würde immer komplexer und wachse einem immer mehr über den Kopf. Kein Wun-

³⁰ So Rushdie auf der Frankfurter Buchmesse am 12. Oktober 2017.

der, dass das bei vielen Leuten irgendwann bedrohlich wirkt, Ängste aufquellen lässt und zu unvorhergesehenen Reaktionen führt.

Auch Edward Snowden scheint ähnliche Zusammenhänge zu sehen: »Überall herrscht eine Atmosphäre der Angst (...). Wir müssen Angst aufessen und in eine Energie umwandeln, die eine Gesellschaft besser macht und nicht terrorisiert und schwächt.« (Spiegel, 09.09.2017, S. 42) Großangelegte Filmprojekte, die den Stimmungen des Publikums aus der Seele sprechen und über die man distanziert reflektieren und kommunizieren kann, sind sicherlich nicht die schlechteste Institution, die der globalen Gesellschaft dafür zur Verfügung stehen. Und angesichts von immer mehr Filmen, die als Lösung solcher Ängste auf den archaischen Racheplot zurückfallen wie »Wind River« (USA 2017), »Three Billboards Outside Ebbing, Missouri« (USA/GB 2017), dem deutschen »Aus dem Nichts« (D 2017) und der Neuverfilmung von »Death Wish« (USA 2018), ist es sicherlich nicht die schlechteste Wahl, diese Energie in Filme mit albernen Freaks in Clownkostümen im Zentrum zu investieren, erst recht als Angebot für ein jugendliches Publikum.

Der derzeitige, beispiellose Lauf der Superheldenfilme ist also eine zweiseitige Angelegenheit. Aufhalten lässt sich so ein gesellschaftlicher Trend nicht, nur mit offenen Augen verfolgen, um zu verstehen, was passiert. Vielleicht erweisen sich all die beschworenen Krisen, Schwemmen und Katastrophen irgendwann als halb so schlimm, denn das alles immer schlimmer werde und früher alles besser gewesen sei, ist mindestens genauso falsch wie sein Gegenteil (siehe Mingels 2017; Pinker 2018; Rosling, Rönnlund & Rosling 2018). Möglicherweise springt der Virus der Versuperung auf weitere gesellschaftlich-kulturelle Bereiche über, sodass man dereinst mit einer soliden Berechtigung von unserer Zeit als der »Supermoderne« sprechen kann. Es wäre jedenfalls höchste Zeit für eine konzeptuelle Ablösung der sogenannten Postmoderne, die schon lange mehr *past* als *post* ist und so wenig in die reale Moderne passt wie ein staatliches Dienstleistungsmonopol der Nachrichtenübermittlung.

Literaturverzeichnis

- Cowsill, Alan (2017), *Marvel Avengers™. Lexikon der Superhelden* (ergänzte u. aktual. Neuauflage). München: DK Verlag.
- Dath, Dietmar (2016). *Superhelden. 100 Seiten*. Stuttgart: Reclam.
- Ditschke, Stephan & Anhut, Anjin (2009). Menschliches, Übermenschliches. Zur narrativen Struktur von Superheldencomics. In Ditschke, S., Kroucheva, K. & Stein, D. (Hrsg.), *Comics. Zur Geschichte und Theorie eines popkulturellen Mediums* (S. 131–178). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Eco, Umberto (1964a). Der Mythos von Superman. In ders., *Apokalyptiker und Integrierte. Zur kritischen Kritik der Massenkultur* (S. 187–222). Frankfurt a. M.: S. Fischer, 1984.
- Eco, Umberto (1964b). Die erzählerischen Strukturen im Werk Ian Flemings. In ders., *Apokalyptiker und Integrierte. Zur kritischen Kritik der Massenkultur* (S. 273–312). Frankfurt a. M.: S. Fischer, 1984.
- Field, M. & Chowdhury, A. (2015). *Some Kind of Hero—007. The remarkable story of the James Bond Films*. Strout (GB): The History Press. [Kindle Edition]

- Groeben, Norbert (1976). Mythos contra Erklärung: Dimensionen eines psychologischen Konflikts. In Jutta Wermke (Hrsg.), *Comics und Religion. Eine interdisziplinäre Diskussion* (S. 137–167), München: Wilhelm Fink.
- Johnston, Andrew James (2013). *Robin Hood. Geschichte einer Legende*. München: Beck.
- Knigge, Andreas C. (2016). Geschichte und kulturspezifische Entwicklungen des Comics. In Abel, J. & Klein, Chr. (Hrsg.), *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung* (S. 3–37). Stuttgart: Metzler.
- Kuklinski-Rhee (2016). Die Banalität der Superhelden: Wozu braucht die globale Gesellschaft »Freaks in Clownkostümen«? *DaF-Szene Korea* (43), September 2016, 40–52.
- Loeb, Jeph & Morris, Tom (2005). Heroes and Superheroes. In Morris, T. & Morris, M. (Eds.), *Superheroes and Philosophy. Truth, Justice, and the Socratic Way*. Chicago and La Salle, Ill.: Open Court.
- Martin, George R. R. (2018). »Weltenschöpfer«. *Spiegel* 6/03.02.2018, S. 126. Hamburg: Spiegel-Verlag.
- Mingels, Guido (2017). *Früher war alles schlechter. Warum es uns trotz Kriegen, Krankheiten und Katastrophen immer besser geht*. München: DVA.
- Morrison, Grant (2013). *Superhelden. Was wir Menschen von Superman, Batman, Wonder Woman & Co. lernen können*. Aus dem Englischen von Paul Fleischmann. Höfen (A): Hannibal Verlag.
- Pinker, Steven (2018). *Aufklärung jetzt: Für Vernunft, Wissenschaft, Humanismus und Fortschritt. Eine Verteidigung*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Potter, B., Rumbles, D. & Keen, J. (2016). *The Rise of Comic Book Movies: From the Pages to the Big Screen*. Foreword by Chris Stuckman. Ohne Ort: Mango Media Inc. [Kindle-Edition]
- Rauscher, A., Zywietz, B., Mannsperger, G. & Krüger, C. (Hrsg.) (2007). *Mythos 007. Die James-Bond-Filme im Fokus der Popkultur*. Mainz: Ventil Verlag.
- Rosling, H., Rönnlund, A. R. & Rosling, O. (2018). *Factfulness: Wie wir lernen, die Welt so zu sehen, wie sie wirklich ist*. Berlin: Ullstein.
- Snider, Brandon T. (2016). DC Comics™: *Das große Superhelden-Lexikon* (3. Aufl.). München: DK Verlag.
- Snowden, Edward (2017). Interview. *Spiegel* 37/09.09.2017, S. 42. Hamburg: Spiegel-Verlag.
- (versch. Autoren) (2016). *The DC Comics Encyclopedia*, New York: DK Publishing.
- (versch. Autoren) (2014). *Marvel Encyclopedia* (revised edition). New York: DK Publishing.
- Weldon, Glen (2016). *The Caped Crusade. Batman and the rise of nerd culture*. New York: Simon & Schuster. [Kindle-Edition]
- Wermke, Jutta (1976). »Comics und Religion«. Zur Einführung. In dies. (Hrsg.), *Comics und Religion. Eine interdisziplinäre Diskussion* (S. 7–17), München: Wilhelm Fink.

Rezensionen & Filmbesprechungen

Kurzangebundene Deutsche und oberflächliche Spanier? Rezension einer Studie zu deutsch-spanischen Erstkontakten von Anne Bies

Marcus Stein

Spätestens mit Erscheinen des Lehrwerks *Sichtwechsel*¹ im Jahr 1988 erhielt die interkulturelle Didaktik für den Bereich DaF ihr erstes Standard-Lehrwerk. Bereits 1987 war auf der Grundlage des Faches Deutsch als Fremdsprache der Studiengang Interkulturelle Germanistik an der Universität Bayreuth eingerichtet worden, es folgte in den neunziger Jahren eine starke Hinwendung auch der DaF-Didaktik hin zu interkulturellen Themen. Dass jeder DaF-Unterricht für kulturelle Differenzen sensibilisieren und interkulturelle Kompetenzen fördern soll, ist heute eine Selbstverständlichkeit. Doch obwohl entsprechende Methoden zum Kanon jeder DaF-Ausbildung gehören, fehlen in weiten Bereichen nötige Grundlagen: Was wir über kulturelle Unterschiede wirklich wissen, ist – milde gesprochen – äußerst bescheiden. Angesichts der immer noch rasant zunehmenden globalen Mobilität und damit der Häufigkeit interkultureller Kontaktsituationen ist dies ein Zustand, der durchaus auch zu Sorgen Anlass geben kann. Denn tatsächlich fehlt es nicht nur an Wissen zu kulturellen Differenzen und dazu, wie sich diese in interkulturellen Begegnungen manifestieren, sondern auch an Einigkeit darüber, wie solches Wissen auf wissenschaftlichem Wege zu erlangen ist.

Wegweisende Arbeiten zu Fragen der interkulturellen Kommunikation sind – selbstverständlich keineswegs ausschließlich – eben von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, Absolventinnen und Absolventen des Bayreuther Studiengangs Interkulturelle Germanistik vorgelegt worden, darunter auch die hier zu besprechende, als Dissertation entstandene Untersuchung von Anne Bies mit dem Titel *Deutsch-spanische Erstkontakte: Eine Gattungsanalyse*, die erschienen ist in der von Bernd Müller-Jacquier, dem ehemaligen Leiter des Bayreuther Lehrstuhls für Interkulturelle Germanistik, herausgegebenen Reihe *Interkulturelle Studien* des Iudicium-Verlags.

Erstkontakte stellen eine gerade für den Bereich interkultureller Begegnungen besonders häufige Situation dar. Denn ob in Wirtschaft, Wissenschaft, Politik oder Kultur: In allen diesen Bereichen findet eine beispiellose weltweite Vernetzung statt, wobei potenziell ständig neue Kontakte geknüpft werden. Dabei erscheint die Frage, ob Kontaktversuche gelingen oder nicht, von größter Bedeutung für die zukünftigen Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten. Denn – und damit beginnt Bies ihre

1 Hog/Müller/Wessling (1988)

Ausführungen nach knapper Darstellung von Gegenstand, Ziel und Aufbau ihrer Untersuchung – Erstkontakte stellen aus der Perspektive verschiedener psychologischer und soziologischer Untersuchungen eine nicht nur besonders heikle, sondern auch besonders folgenreiche Situation dar: Der erste gegenseitige Eindruck der Beteiligten voneinander ist schwer revidierbar und entscheidet gleichzeitig darüber, ob es zu weiteren Kontakten und einer tragfähigen Beziehung kommt, andererseits sorgt die beiderseitige völlige Unkenntnis des Interaktionspartners für Unsicherheit und Nervosität.

Bies untersucht für ihre Studie detailliert zehn Erstkontakte zwischen deutschen und spanischen Studierenden, die auf Video aufgezeichnet wurden, wobei sie die Entscheidung für dieses Sprachenpaar mit der hohen Frequenz möglicher Kontakte begründet: Unter den europäischen Erasmus-Studierenden ist sowohl Spanien das am meisten gewählte Zielland für Deutsche Studierende als auch Deutschland das häufigste Ziel spanischer Studierender. Konkret wurden die Probanden gebeten, sich für ein Rollenspiel zur Verfügung zu stellen, das mit Video aufgezeichnet werden würde. Dies geschah tatsächlich allerdings nicht, stattdessen wurden die nach dem Ausfüllen eines Fragebogens zur Person Wartenden – jeweils ein deutsch-spanisches Paar Studierender, die sich gegenseitig nicht kannten, bereits beim Warten aufgenommen, wobei alle Paare – angesichts der bevorstehenden Rollenspiel-Aufgabe – miteinander Kontakt aufnahmen. Dieses Untersuchungs-Design ist durchaus geschickt konstruiert, da es einerseits weitgehend das methodologische Gebot der Authentizität der Interaktion erfüllt, gleichzeitig aber auch ethischen Ansprüchen genügt – die Probanden wurden anschließend informiert und um Einverständnis gebeten – und schließlich mit einer Wartesituation auch eine typische Begegnungssituation herstellt, die Erstkontakte ermöglicht. Damit löst Bies recht elegant ein notorisches Problem der Forschung im Bereich der interkulturellen Kommunikation, mit dem in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und Ansätzen sehr unterschiedlich umgegangen wird.

Alle Ansätze aus Psychologie, Soziologie und Sprachwissenschaft, die zur Erforschung allgemein von Erstkontakten, von interkulturellen Erstkontakten oder von deutsch-spanischer interkultureller Kommunikation wesentlich beigetragen haben, werden im Rahmen eines weit ausgreifenden Überblicks über Forschung und Forschungsmethoden kritisch gewürdigt, wobei es Bies gelingt, äußerste Knappheit der Darstellung mit sehr guter Nachvollziehbarkeit zu verbinden. Stellenweise wären konkrete Beispiele für einzelne erwähnte Kategorien schon in diesem Teil hilfreich. Da jedoch im Hauptteil der Untersuchung, der sich der Analyse der erhobenen Daten widmet, die meisten dieser Kategorien aufgegriffen und konkret in ihrer Anwendung auf sprachliche Daten illustriert werden, werden die diesbezüglich u. U. offen gebliebenen Fragen letztlich zufriedenstellend geklärt. Eine wissenschaftliche Publi-

kation wie diese darf den Rezipienten ein gewisses Ausmaß an »langem Atem« sicher zumuten.

Es können hier nicht alle Forschungsstränge genannt werden, auf die Bies bei ihrem Forschungsüberblick eingeht. Dazu gehören kommunikationspsychologischen Arbeiten zu interkulturellen Erstkontakten, linguistische Arbeiten zu Erstkontakten die das Face-Konzept bzw. das Konzept der Höflichkeitsstrategien von Brown/Levinson (1987) weiterentwickeln, sowie das weithin bekannte Konzept der Kulturstandards aus der interkulturellen Psychologie von Thomas (1993; 1996; 1999) und eine darauf aufbauende Arbeit zu spanischen und deutschen bzw. österreichischen Kulturstandards, Arbeiten im Rahmen der kontrastiven bzw. »interkulturellen« Pragmatik zu deutsch-spanischen Kulturkontrasten, soziolinguistische Studien zu Unterschieden zwischen (monokulturellen) Gesprächen von Spaniern und von Deutschen, die ebenfalls das Face-Konzept und das Konzept der Höflichkeitsstrategien (Brown/Levinson 1987) modifiziert adaptieren, und schließlich auch von Keim (1994) eine gesprächsanalytische Arbeit zu deutsch-spanischen (interkulturellen) Geschäftsverhandlungen. Aus der kritischen Auseinandersetzung mit all diesen Arbeiten ergibt sich, dass es wenig gesicherte Erkenntnis zum Gesprächsverhalten von Spaniern und Deutschen in interkulturellen Gesprächssituationen gibt, da in den meisten Fällen die den verschiedenen Ansätzen zugrundeliegenden, teils aus unterschiedlichen Kulturbegriffen abgeleiteten Methodologien (von Befragungen per Fragebögen bis zu – mit Ausnahme von Keim (1994) – prinzipiell kontrastiv vorgehenden beobachtenden Verfahren mit Daten aus simulierten, nicht authentischen Gesprächen) keine sicheren Schlüsse zulassen auf tatsächlich in authentischen interkulturellen Interaktionen auftretende Kommunikationsprobleme.

Bies legt deshalb in ihrer Untersuchung den gesprächsanalytischen Ansatz der Gattungsanalyse (Luckmann 1986; Günthner/Knoblauch 1994; Günthner/Luckmann 2002, Günthner 2007) zugrunde, der ausgeht von einem der phänomenologischen Wissenssoziologie entstammenden Begriff »kommunikativer Gattungen« und der wesentliche Verfahren und Konzepte der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (z. B. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) sowie der interaktionalen Soziolinguistik (Gumperz 1982) einbezieht. Die Gattungsanalyse geht davon aus, dass in einer soziokulturellen Einheit wiederkehrende Interaktionsaufgaben nicht immer wieder neu spontan gelöst werden, sondern dass für die Lösung solcher Aufgaben mit der Zeit mehr oder weniger verfestigte Formen gefunden werden, die zum »kommunikativen Haushalt« einer Gesellschaft gehören und als kulturelles Wissen ihrer Mitglieder weitervermittelt werden. Solche »Gattungen« oder »Genres« der Kommunikation verfügen über eine spezifische Außenstruktur (Definitionen typischer relevanter kommunikative Milieus, typischer relevanter kommunikativer Situationen, typischer relevanter Beteiligtenrollen, typischer relevanter Beziehungen der Handelnden zueinander) und eine Binnenstruktur, die sich auszeichnet durch bestimmte sprach-

liche, parasprachliche und nonverbale symbolische Elemente des Handelns auf allen denkbaren Beschreibungsebenen. Dieser Ansatz ist für die Analyse interkultureller Kommunikation besonders geeignet, da er einen Rahmen bietet, in dem die relevanten kulturspezifischen Wissensvorräte umfassend beschrieben und in der interkulturellen Kommunikation wirksame Wissensasymmetrien zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen erkannt und in ihrer Wirkung auf Kommunikationsprozesse beobachtet und beschrieben werden können. Die Gattungsanalyse erscheint tatsächlich in der Lage, alle bisher in Analysen der interkulturellen Kommunikation beobachteten Probleme zu erfassen: Insgesamt argumentiert Bies sehr klar, in der Sache gut nachvollziehbar und überzeugend für den von ihr gewählten theoretisch-methodischen Ansatz, ohne die Verdienste und den Nutzen der zuvor diskutierten Ansätze zu verkennen. Vielmehr nutzt sie diese sehr konstruktiv, indem sie aus den in der dargestellten Literatur gewonnenen Ergebnissen systematisch konkrete Fragestellungen für ihre eigene Analyse ableitet.

Der Forschungsüberblick bietet damit bereits eine grundlegende Darstellung des Ansatzes, der Bies' Untersuchung selbst zugrunde liegt. Sie wird in der dadurch relativ kurz abhandelbaren Darstellung von Methode und Daten im dritten Kapitel der Arbeit vervollständigt: Hier wird erläutert, mit welchen Arten von Daten die gesprächanalytische Gattungsanalyse arbeitet; nämlich in direkter Anlehnung an die ethnomethodologische Konversationsanalyse einerseits mit ausschließlich authentischen, nicht-simulierten und in natürlichen Kommunikationssituationen aufgezeichneten Gesprächen, die dem für diesen Ansatz charakteristischen interpretativen Verfahren einer sequenziellen Analyse unterzogen werden. Andererseits bezieht die Gattungsanalyse aber auch ethnographische Daten mit ein (erhoben z. B. durch Fragebögen mit offenen Fragen, die im vorliegenden Fall die Perspektive der Probanden auf die Erhebungssituation thematisieren). Auf diese Weise ist die Gattungsanalyse – anders als die klassische Konversationsanalyse – in der Lage, auch Wissensbestände zu ermitteln, die sich auf die Voraussetzungen und Bedingungen der beobachteten Interaktionen beziehen.

Die aufgenommenen insgesamt zehn jeweils ca. zehnminütigen Gespräche werden transkribiert und nach einem ausgefeilten Verfahren in mehreren aufeinanderfolgenden Phasen analysiert, das seine Kategorien wesentlich aus dem Datenmaterial selbst entwickelt. Auch hier fällt es schwer, kritische Einwände zu erheben: Das verwendete methodische Instrumentarium wird sehr reflektiert und dem Gegenstand angemessen eingesetzt. Auf diese Weise kommt Bies zu einer Reihe von interessanten Ergebnissen:

1. Interkulturelle Erstkontakte folgen einem relativ stabilen Ablaufmuster: Auf die Kontaktinitiative folgt eine Phase, in der die Beteiligten sich sozial kategorisieren: als »Deutsche« bzw. »Spanier«, »Studierende« etc. Hier stellen sie einander Fragen, die auch für Gespräche zwischen Reisenden und Einheimi-

schen typisch sind. Neben der gegenseitigen sozialen Einordnung dient diese Phase auch der Findung von nachhaltigeren Gesprächsthemen. Geeignet erscheinende Kandidaten für Gesprächsthemen führen dann in ein thematisches Gespräch, das sich im positiven Fall über Themenverschiebungen, evtl. auch Themenwechsel weiterspinnt, in problematischen Fällen aufgrund häufigerer Pausen und häufiger thematischer Neuansätze in seinem Verlauf gestört erscheint. Gesprächsbeendigungen – eine normalerweise obligatorische Phase von Gesprächen – wurden hier nicht beobachtet, da wie in Wartesituationen auch üblich, das Gespräch regelmäßig durch äußere Unterbrechung endet.

2. Anders als aufgrund der bisherigen Forschungsergebnisse erwartbar wird die große Mehrheit der Gespräche durch die deutschen Studierenden initiiert. Eine mögliche, auf die Zusatzdaten gestützte Erklärung dafür wäre, dass Deutsche sich im Ausland bzw. in interkulturellen Situationen diesbezüglich oft atypisch verhalten, d. h. anders als sie es in einer monokulturellen Situation tun würden. Sie passen sich damit offenbar ihrem »Fremdbild von kontaktfreudigen Spaniern« an. Die deutschen Studierenden sprechen dabei verschiedene Bereiche an wie Studienfach, Beschäftigung, Deutschkenntnisse, Alter, Aufenthalt in Deutschland. Demgegenüber fragen alle Spanier, die den Kontakt initiieren, als erstes nach der Nationalität ihrer deutschen Partner, die ihnen allerdings aufgrund der ihnen gegebenen Vorinformationen bereits bekannt ist. Auf diese Weise vermeiden sie jegliches Risiko einer Gesichtsverletzung (durch Ansprechen heikler Inhalte).
3. Spanische Studierende sind – erwartungsgemäß – aktiver, wenn es um das Erfragen von Selbsttypisierungen ihrer Partner und um die Initiierung von Gesprächsthemen geht. Dies kann allerdings zumindest z. T. auch bedingt sein dadurch, dass die Spanier – die Aufnahmen entstanden in Spanien – sich in der Rolle der Gastgeber sehen und damit für den Gesprächsverlauf verantwortlich fühlen.
4. Als geeignete Kandidaten für Gesprächsthemen in dieser Situation sehen die Beteiligten in aller Regel durch das Setting und die Situation nahegelegte Themen an: Das Studium ist das beliebteste Thema, Sprachkenntnisse, Aufenthaltsgründe, evtl. Aufenthalte im Partnerland, dann Herkunft und Wohnort sind ebenfalls häufig, weiterhin werden Nationalität, Gründe fürs Mitmachen bei der Aufnahme, die Bewertung Spaniens bzw. Granadas (Aufnahmeort) durch deutsche Studierende, Pläne für die Zukunft, die Beziehung zur Aufnahmeleiterin, Aufenthaltslänge und Freizeitaktivitäten thematisiert.
5. Thematische Initiativen von Spaniern beziehen sich deutlich häufiger auf Themen, die auf die Person der Beteiligten bezogen sind. Deutsche Studierende thematisieren dagegen häufiger enzyklopädische Inhalte. Diese werden allerdings niemals in der Anfangsphase der Gespräche angesprochen. Sie erweisen

sich in den Gesprächen insgesamt aber als fruchtbarer für die Gesprächsaufrechterhaltung

6. Ein Einfluss von Fremdsprachenkenntnissen auf die Häufigkeit von Themeninitiativen war – wider Erwarten und bemerkenswerterweise – nicht feststellbar.
7. In kurzen Bewertungssequenzen, in deren Verlauf die spanischen Studierenden sich häufig kritisch über ihr eigenes Land oder ihre eigene Kultur äußern, ist eine zustimmende Reaktion offenbar nicht wie vermutbar gesichtsschädigend: der weitere Verlauf des Gesprächs wird dadurch in keiner Weise beeinträchtigt. Vermutlich hat hier die in Erstkontakten wichtige Darstellung von Gemeinsamkeiten Vorrang vor der Höflichkeitsstrategie der Vermeidung von Kritik an sozialen Entitäten, denen der Gesprächspartner angehört.
8. In allen Gesprächen wird mangels entsprechender Vorgabe die Aushandlung der zu verwendenden Sprache notwendig. Meist wird dabei die Muttersprache des Kontaktinitiators gewählt, die dann auch im weiteren Verlauf beibehalten wird.
9. Deutliche kulturelle Differenzen, die zu Störungen der Kommunikation führen, zeigen sich im Komplimentverhalten: Die spanischen Studierenden äußern in der Regel kurze, formelhafte und eindeutige Komplimente, während die deutschen Studierenden häufig einschränkende, insgesamt komplizierter formulierte Komplimente aussprechen. Die formelhafte Verwendung deutet darauf hin, dass Spanier routinemäßig Komplimente äußern, die als solche dann auch schnell erkennbar sind. Die von den Deutschen geäußerten Komplimente werden häufig offenbar nicht als solche wahrgenommen, denn oft folgen Themenwechsel und Pausen. Auch reagieren Deutsche auf Komplimente zumeist einschränkend oder thematisieren gar den Inhalt der Komplimente. Auch dies deutet auf eine eher geringe Routine mit Komplimenten bei den deutschen Studierenden hin. Spanische Studierende präferieren offenbar als Reaktion einfache Annahme des Kompliments und Dank.
10. Wissensdivergenzen in Bezug auf den globalen kulturellen Rahmen zeigen sich in den Gesprächen in zwei Bereichen: Antizipiert und problemlos identifiziert werden von den Beteiligten oft Divergenzen bei geographischen Wissensbeständen. Weniger leicht identifiziert werden jedoch Wissenslücken in Bezug auf die Bildungssysteme Spaniens bzw. Deutschlands.
11. Die Zusatzdaten aus den anschließenden Befragungen zeigen, dass kulturelle Divergenzen hinsichtlich von Konventionen der Gesprächsführung, wenn sie zu unterschiedlichem Gesprächsverhalten führen, von den Beteiligten in aller Regel psychologisch interpretiert werden: Die spanischen Studierenden empfanden ihre deutschen Gesprächspartner z. T. als »kurzangebunden« oder gar »unfreundlich« bzw. »uninteressiert«. Umgekehrt beschrieben die deutschen

Studierenden ihre spanischen Gesprächspartner zwar als »freundlich« und »interessiert«, jedoch oft auch als »oberflächlich«.

Ihre Untersuchung abschließend formuliert Bies einige praxisrelevante Schlussfolgerungen: Sie empfiehlt, insbesondere das Komplimentverhalten bei der Vorbereitung interkultureller Kontakte zwischen deutschen und spanischen Studierenden zu thematisieren. Auch die Bildungssysteme Spaniens und Deutschlands sollten bei entsprechenden Vorbereitungen behandelt werden.

Vielleicht ist es der von Bies an dieser Stelle auch selbstkritisch erwähnten eher schmalen Datenbasis und daher beschränkten Aussagekraft der Ergebnisse zuzuschreiben, dass sie sich mit weitergehenden Empfehlungen zurückhält, gäben doch die vielen – aufgrund ihrer präzisen und sehr gut konkretisierten – Unterschiede im Gesprächsverhalten auf den verschiedensten Ebenen durchaus reichen Anlass zum Nachdenken über Möglichkeiten, diese zum Gegenstand von interkulturellen Trainings zu machen. Sei es mit dem Ziel des Antrainierens von adaptierten Formen des Interaktionsverhaltens, sei es mit dem Ziel, interkulturelle Kompetenz in dem Sinne zu erhöhen, dass mögliche Probleme reflektiert und Strategien zu ihrer Lösung entwickelt werden, die jenseits von reiner Verhaltensadaption liegen. Die wenigen von Bies formulierten Vorschläge wirken so insgesamt doch sehr knapp angesichts des bemühten theoretischen und methodischen Aufwands der Studie. Hier hätte man sich vielleicht noch ein wenig mehr Reflexion und – seien es noch so vorläufige – kreative Ideen in Bezug auf eine praktische Umsetzung der Ergebnisse gewünscht.

Dieser kleine Einwand schmälert aber nicht das große Verdienst, das sich Bies mit ihrer in allen theoretischen und methodischen Fragen wohldurchdachten, umsichtig angelegten und die aktuelle Forschungslage zur interkulturellen Kommunikation im Allgemeinen und zu deutsch-spanischen interkulturellen Interaktionen im Besonderen berücksichtigenden Untersuchung erworben hat. Diese ist daher auch für Leser interessant, die mit interkulturellen Kontakten zwischen deutschen und spanischen Beteiligten wenig oder gar nichts zu tun haben: Alle von Bies diskutierten Probleme haben paradigmatischen Charakter für interkulturelle Kommunikationssituationen auch in anderen Bereichen. Wer Bies' Studie aufmerksam liest, bekommt einen sehr guten, umfassenden und dabei durchaus präzisen und anschaulichen Eindruck von der Vielschichtigkeit und Komplexität der Problematik interkultureller Kommunikation – und der Probleme ihrer Erforschung. Besonders denen, die auf diesem Gebiet bisher eher unbewandert sind, kann das vorliegende Buch durchaus auch als eine Art von Einführung empfohlen werden. Und in diesem Sinne ist es auch für Unterrichtende im Fach Deutsch als Fremdsprache eine gewinnbringende Lektüre, die sich sicher alle hier oder da zwar bereits mit interkulturellen Fragen beschäftigt haben, allerdings in aller Regel nur selektiv in Bezug auf die Ansätze, die sie – ob in ihrer Ausbildung, im Rahmen von Weiterbildungen oder bei anderen Gelegenheiten kennengelernt haben und die Problembereiche, die dabei berücksichtigt

wurden. Wer Bies' Buch liest, wird ein weit über den begrenzten Horizont einzelner theoretischer Ansätze hinausreichendes Bild von Phänomenen der interkulturellen Kommunikation erhalten – und das überdies in gut lesbarer, unnötige Abstraktion und Komplexität vermeidender Diktion. Dass Bies' Arbeit für den Forschungskontext eine wichtige Lücke füllt, ergibt sich schon aus der Tatsache, dass für den Bereich spanisch-deutscher *interkultureller* Kommunikation bisher kaum Arbeiten vorliegen. Bies' Untersuchung kann aber aufgrund der sorgfältigen und ausgewogenen Auseinandersetzung mit allen wichtigen theoretisch-methodischen Ansätzen auf diesem Feld auch für andere Bereiche der Erforschung interkultureller Kommunikation beispielgebend sein.

Anne Bies: *Deutsch-spanische Erstkontakte: Eine Gattungsanalyse*. München: Iudicium 2015. – ISBN 978-3-86205-413-8. 189 Seiten, € 24,00.

Literatur

- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987): *Politeness: some universals in language use*. Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Günthner, S. (2007): Analyse kommunikativer Gattungen. In: J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.). *Handbuch der interkulturellen Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart: Metzler, 374–383.
- Günthner, S. & Knoblauch, H. (1994). »Forms are the food of faith«. Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46 (4), 693–723.
- Günthner, S. & Luckmann, T. (2002), Wissensasymmetrien in interkultureller Kommunikation. In: H. Kotthoff (Hrsg.), *Kultur(en) im Gespräch*. Tübingen: Narr, 213–244.
- Hog, M., Müller, B.-D. & Wessling, G. (1988). *Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung; ein Deutschkurs für Fortgeschrittene*. Stuttgart: Klett 1988.
- Keim, L. (1994). *Interkulturelle Inferenzen in der deutsch-spanischen Wirtschaftskommunikation*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Luckmann, T. (1986). Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Sonderheft 27, 191–211.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: *Language* 50 (4), 696–735.
- Thomas, A. (1993). Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Thomas, A. (Hrsg.). *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe, 377–424.
- Thomas, A. (1996). Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Thomas, A. (Hrsg.): *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe, 107–135.
- Thomas, A. (1999). Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile. In: *IMIS-Beiträge* 10, Osnabrück, 91–130.

Seminare & Tagungen

Tagungsbericht 17. Internationales Symposium der KGDaF »Mündlichkeit in der Fremdsprache«

Iris Brose

Vom 6–7. April fand im Goethe-Institut Seoul unter Leitung von Prof. Karin Aguado die internationale Tagung zum Thema »Mündlichkeit in der Fremdsprache« statt. Frau Aguado eröffnete die Tagung mit einem einstündigen Vortrag und beendete sie mit einem Workshop zum Thema »Flüssigkeit«. Die weiteren Beiträge zum Symposium zeigten dann vielfältige Zugänge zum Thema Mündlichkeit im DaF-Unterricht in Korea.

In ihrem Eröffnungsvortrag gab Frau Aguado einen Überblick über die Komplexität des Erwerbs der mündlichen Sprachfertigkeit. Linguistische Forschungen haben klar die Unterschiede der mündlichen und der schriftlichen Sprachverwendung herausgearbeitet. Dafür wählte sie die Begriffe konzeptionelle Mündlichkeit und konzeptionelle Schriftlichkeit, um diesen Begriffen dann mediale Mündlichkeit und mediale Schriftlichkeit hinzuzufügen. Der schriftliche Austausch auf WhatsApp, in Chats und Emails zeichnet sich durch kommunikative Nähe, Privatheit und Vertrautheit aus und ist sprachanalytisch von der gesprochenen Sprache geprägt. Diese Form wird daher als mediale Schriftlichkeit bezeichnet. Medialer Mündlichkeit hingegen begegnet man im Radio und Fernsehen, bei Nachrichten und Vorträgen. Diese Sprache weist eigentlich die Merkmale einer konzeptionellen Schriftlichkeit auf: sie ist grammatikalisch perfekt, ist meistens überarbeitet und redigiert, besitzt eine reflektierte Themenfixierung und komplexe Strukturen.

Im Gegensatz dazu steht der Prozess gesprochener Sprachproduktion, der sich durch einfache Strukturen auszeichnet, in der die produzierte Sprache nicht unbedingt perfekt ist oder zu Ende formuliert wurde und in der häufige Wiederholungen und Redundanzen vorkommen. Diese Sprachproduktion geschieht jedoch normalerweise unter Zeitdruck und die einzelnen Prozesse wie Hören, Planen, Formulieren und Sprechen laufen gleichzeitig ab. Produktion von Mündlichkeit besteht daher aus spezifischen kognitiven, sprachlichen, psychologischen und physiologischen Teilprozessen und einer besonderen Aufmerksamkeitssteuerung. Die Spracherwerbsforschung zeigt auch, dass am Ende des Erwerbsprozesses hoch automatisierte Prozesse bei der Rezeption und Produktion gesprochener Sprache beobachtet werden können.

Wie Frau Aguado durch Aufzeigen der vielen Facetten dieses Prozesses herausarbeitete, steht der Fremdsprachenunterricht vor der Herausforderung, nicht nur die Besonderheiten der konversationellen Mündlichkeit in Prosodie, Lexik (Modal-

und Gliederungspartikeln, Rückmeldungssignale) und Syntax zu vermitteln. Auch die gleichzeitige Entwicklung des Hörverständnisses ist wichtig für den Erwerb der Mündlichkeit. Darüber hinaus ist die Mündlichkeit beim dialogischen Kommunizieren durch die soziale Interaktion geprägt und erfordert sprachstrategische Kompetenzen. Es kommt vermehrt zu kollaborativen Handlungen wie Aushandeln, Ergänzen und Helfen. Man muss aber auch zügig handeln, um das Rederecht zu erlangen bzw. zu erhalten.

Die im Eröffnungsvortrag herausgearbeitete Komplexität spiegelte sich in der Vielfalt der Tagungsbeiträge, die sich auf Teilbereiche der Forschung konzentrierten: Frau Mi-Young Lee von der HUFS konzentrierte sich auf die Klammerstrukturen des Verbs in der deutschen Sprache, die eine große Schwierigkeit für koreanische Lernende bei der Sprachverarbeitung und dem Erwerb von Flüssigkeit darstellen. Indem sie den aktuellen Gebrauch bei Muttersprachlern hinzuzog, zeigte sie aber auch, wie zentral diese Strukturen die Sprachproduktion bestimmen. In einem weiteren Forschungsvortrag von ihr und Frau Hae-wook Lee gingen die beiden der Frage nach, ob das explizite Lernen von Chunks Auswirkungen auf die Lernstrategie »Vokabellernen« hat sowie zu Verbesserungen im Sprachverständnis führt. Dafür wurden schriftliche Texte gezielt von Studierenden nach Chunks durchsucht. Die Lernenden an beiden Universitäten auf A1- und A2-B1-Niveau haben durchgängig bessere Testergebnisse im C-Test und auch ihre Lernstrategien veränderten sich positiv. Beide Professorinnen sehen sich daher ermutigt, Chunk-Learning verstärkt im Unterricht auf allen Niveaustufen einzusetzen.

Gerd Jendraschek verglich die Hörtests bei den Zertifikatsprüfungen im Französischen (DALF C2, DELF B1), Deutsch (Goethe-Zertifikat C2, B1) und Koreanisch (TOPIK II). Im Mittelpunkt stand die Frage, ob die Prüfungen eigentlich messen, was sie vorgeben. Am stärksten war seine Kritik an der koreanischen Prüfung, die eine Stunde dauert, neun Aufgabenformate hat und in der man aus 200 vorgegebenen Antworten die richtigen 50 ankreuzen muss. Da das Lesen der Aufgabenstellung und der Antworten parallel zum Hören erfolgen muss, wird sicher nicht das Hören allein getestet. Ohne in weitere Details zu gehen, hat dieser Vortrag bewusst gemacht, wie sorgfältig Hörtests gestaltet sein müssen, um den Gütekriterien entsprechend zu testen. Und wenn wirklich das Hörverständnis so zentral für den Erwerb der Mündlichkeit ist, wie Frau Aguado dargestellt hat, dann befinden sich in unseren Lehrwerken viel zu wenig Hörübungen dafür.

Einen weiteren Schwerpunkt der Tagung bildeten Vorträge, die die Unterrichtspraxis in Korea genauer untersuchten: Der gemeinsame Vortrag von Ok-seon Kim und Su-yon Yu analysierte einen Unterrichtsmitschnitt im Rahmen eines Praxiserkundungsprojektes. Im Mittelpunkt stand die Analyse des Gesprächsverhaltens zwischen einem muttersprachlichen Lehrer und nicht-muttersprachlichen koreanischen Lernern. Die Interaktion zwischen den beiden bietet sich für die Verwendung cha-

rakteristischer mündlicher Diskursstrategien an, wie Rückfragen, Reformulierungen und Feedback. Die vorliegende Stunde zeichnet sich aber durch einen hohen Redeannteil des Lehrers aus und es gibt nur zwei Interaktionsmuster: Lehrerfrage-Schülerantwort-Lehrerfeedback sowie Schülerfrage-Lehrerantwort mit langer Erklärung. Der Lehrer ist die Kontrollinstanz und achtet auf korrekte Antworten. Darüber hinaus besitzt er das Redemonopol. Die deprimierende Analyse der Unterrichtssequenz wurde von den beiden aber zu einem Plädoyer für die didaktisch-methodischen Prinzipien eines modernen Fremdsprachenunterrichts mit den bekannten Elementen: Interaktionsorientierung, Handlungsorientierung, Aufgabenorientierung und Lerneraktivierung. Im zweiten Teil machten sie dann zum vorliegenden Unterricht mehrere konkrete Verbesserungsvorschläge, die die Teilnehmer selber ausprobierten.

Einen skeptischeren Ton schlug die Kollegin Junghyun Lee an. Sie führte unter Lehrenden und Lernenden am Goethe-Institut Seoul, Lernenden an der Chungang Universität Seoul und Lehrenden an verschiedenen Universitäten eine Befragung zu Sozialformen zur Förderung der Mündlichkeit durch. Dabei stellte sie einen Unterschied zwischen den Lernenden und Lehrenden am Goethe-Institut und an den Universitäten fest. Lernende an der Universität würden sich Frontalunterricht wünschen, während die am Goethe-Institut dies ablehnen würden. Lernende an den Universitäten fühlten sich durch Partner- und Gruppenarbeit verunsichert und hätten das Gefühl, nicht effektiv zu lernen. Die anschließende Diskussion war sehr lebhaft und einige Lehrende an den Universitäten sahen die Situation an den Universitäten als so nicht richtig wiedergegeben. Andere hingegen betonten den »Kulturschock« der Studenten mit kommunikativen Unterrichtsformen.

Der Vortrag von Angela Jeannette »Meine Studierenden sprechen nicht« war eine Reflexion der eigenen Erfahrungen mit dieser Situation. Sie analysierte ihre Erfahrungen dann an der konkretisierteren Fragestellung, wer nicht mit wem wie und wann spricht. Anhand dieser Fragen stellte sie die Wichtigkeit der Gruppendynamik im Unterricht, den bewussten Einsatz der Sozialformen seitens der Lehrkraft, die vorhandenen Rollenmuster im Unterricht, die Wechselwirkung von positiven Lernerfahrungen und Akzeptanz der Übungen, angemessene Progression und Hilfestellungen sowie die Bewusstmachung des Lernprozesses als wichtige Elemente für das Gelingen des Unterrichts heraus.

Ich selbst habe in meinem Vortrag betont, wie wichtig es für die Lehrenden ist, die vorhandenen Sprachlernerfahrungen und Einstellungen zur Zielsprache zu kennen. Die Anfangsmotivation der Studierenden ist vielfältig und innerhalb einer Gruppe sind die Sprachlernerfahrungen sowohl positiv als auch negativ. Den Studierenden zuzuhören und mit ihnen darüber ins Gespräch zu kommen, ist wichtig für die Erhaltung der Motivation und das Einlassen auf neue Lernerfahrungen.

In weiteren Beiträgen stellten Monika Moravkova und Christan Horn das gelungene Makroprojekt »Restaurantführer« an ihrer Universität vor. Die koreanischen

Studierenden auf A2-Niveau haben für deutschsprachige Austauschstudierende einen Restaurantführer geschrieben. Dass dies gelingen konnte, hat einige ermutigt, dies im eigenen Unterricht zu versuchen. Herr Jianhua Zhu hat das an seiner Universität in Shanghai entwickelte Lehrwerk »Klick auf Deutsch« vorgestellt, das intentionorientiert die Mündlichkeit im DaF-Unterricht fördert. Herr Keiichi Aizawa von der Tsukuba Universität betonte die Wichtigkeit von Diskursmarkern für das Verständnis der gesprochenen Sprache und illustrierte dies mit der Notizentechnik der Dolmetscher. Seiner Meinung nach können Sprachlernende sehr viel von dieser Technik lernen.

Frau Shouu-Huey Chang von der Wenzao Ursuline Universität zeigte in ihrem Vortrag die Geschichte der hebräischen Lehnwörter im Deutschen. In der Sprachgeschichte spiegelt sich die Geschichte zweier Gruppen im Austausch: Bei Wörtern wie Amen und Sack ist der hebräische Ursprung nicht mehr klar und die ursprüngliche Verbindung ist vergessen. Es gibt in der deutschen Sprache Übernahmen aus dem Jiddischen wie meschugge und Pleite, die in der gleichen Bedeutung verwendet werden. Schlamassel hingegen erfuhr eine Bedeutungsverschiebung von Schlimasel, einer Kombination des Adjektivs schlimm mit dem hebräischen Substantiv Mazel für Glück. Während es also im Mittelalter Pech, Unglück oder Pechvogel bedeutete, so wird nur die Bedeutung Unglück übernommen. Die Aussprache verändert sich aber zu Schlamassel und da Mazel im Deutschen nicht bekannt ist, entsteht eine Volksetymologie, die den Wortanfang mit Schlamm assoziiert und mit Bildern, wie »im Schlamm stecken bleiben«. Dieser sprachgeschichtliche Beitrag hat noch einmal in Erinnerung gerufen, wie sich die Sprache immer verändert und weiterentwickelt und dabei im Austausch mit anderen Kulturen steht.

Am Ende der Tagung stand ein Workshop zum Thema Flüssigkeit. Einleitend hat Frau Aguado die Wichtigkeit der automatisierten Prozesse für die flüssige Sprachproduktion dargestellt. Die vorgestellten Übungen zeigten dann aber sehr klar den Unterschied zu den klassischen »Drill and Kill«-Übungen. Die Flüssigkeitsübungen sind zwar repetitiv, aber spielerisch in einen kommunikativen Kontext eingebunden. Schnelligkeit im Spiel ist ebenfalls wichtig. Ich selber denke, dass die Lernenden bei den Übungen »vergessen«, dass sie wiederholen und sich auf die anderen Aspekte der Sprachproduktion konzentrieren, für die sie die repetitiven Muster brauchen. Bei der Übung »Ich finde dich toll, weil ...« verlagert sich eben der Fokus darauf, wie schnell und wie originell der Partner Komplimente machen kann.

Die Tagung hat in ihrer Breite anschaulich gemacht, dass bei der Mündlichkeit der ganze Mensch im Mittelpunkt steht. Das 17. Symposium der KGDaF bot dieses Jahr die Möglichkeit zu einem regen Austausch von Forschung, Unterrichtserfahrungen und Ideen für einen besseren Unterricht. Die offenen Fragen werden sicherlich weitere Forschungen anregen und die Diskussion in Korea begleiten.

Bericht zum Symposium »Unterrichtsplanung« an der HUFs

Christian Horn

Die 4. Veranstaltung der »HUFs-Symposien zur Didaktik« fand am 29.04.2018 an der Hankuk University of Foreign Studies in Seoul statt. Die Veranstalter, Christian Horn und Monika Moravkova, luden diesmal zum Thema *Unterrichtsplanung* ein, einer Tätigkeit, die die Grundlage eines systematischen, strategisch angelegten und lehrzielorientierten Unterrichts bildet. 18 Teilnehmer von acht Universitäten Koreas und Japans sowie von der Deutschen Schule Seoul International hatten den Weg zu der Veranstaltung in der HUFs gefunden, sodass die Gruppengröße optimal zum gemeinsamen Arbeiten und Diskutieren war.

Drei 90-minütige Workshops widmeten sich dem Thema mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Im ersten Beitrag mit dem Titel »Jeden Tag das Gleiche und doch immer anders: Unterrichtsplanung« stellten Christian Horn und Monika Moravkova zunächst verschiedene Unterrichtsszenarien zur Analyse, in denen die Lehrkraft jeweils eine bestimmte Gestaltung des Unterrichts gewählt hatte, die sich nicht konsequent am Lehrziel orientierte oder gar überhaupt kein Lehrziel erkennen ließ. Die Workshopteilnehmer arbeiteten in Gruppen die Schwachpunkte der jeweiligen Herangehensweise heraus, formulierten adäquate Lehrziele für die jeweiligen Szenarien und schlugen dann Verbesserungsmöglichkeiten vor. Die Beispiele zeigten, dass das Fehlen von formulierten Lehrzielen einen eher chaotischen Unterrichtsverlauf provozieren kann, weil eine Fokussierung auf diese Lehrziele fehlt und so die Möglichkeit besteht, dass Aktivitäten wenig systematisch aneinander gereiht werden. Dieser Befund führte zum zweiten Teil des Beitrags, in dem einige wesentliche begriffliche und didaktische Grundlagen zur Unterrichtsplanung, an deren Anfang die Lehrzielformulierung steht, noch einmal zusammengefasst und aufgefrischt wurden.

Die beiden folgenden Workshops setzten direkt hinter diesem Startpunkt an und widmeten sich nun zwei ausgewählten Aspekten der Unterrichtsplanung. Unter der Überschrift »Induktive Grammatikvermittlung am Beispiel des Perfekt« stellte Ralph Degen von der Keiō-Universität in Tokyo eine Herangehensweise an Unterricht vor, die Analyse- und Erkenntnisprozesse und die dafür erforderlichen Aktivitäten stark auf die Lernenden überträgt. Auch hier stand das Lehrziel wieder am Beginn der Planungsphase, innerhalb derer die Lehrkraft den Unterricht allerdings so plant, dass die Lernenden aus der Vorgehensweise und dem gegebenen Material ihre Schlüsse sinnvoll und plausibel selbst ableiten können. Als Beispiel stellte Ralph Degen dafür die Perfektbildung vor und erläuterte, wie ein mögliches Vorgehen hierzu aussehen könnte. Im Anschluss waren die Workshopteilnehmer gefordert, in Gruppen zu vor-

gegebenen Themen eine eigene Unterrichtsplanung vorzunehmen, die wiederum zunächst die Formulierung eines adäquaten Lehrziels vorsah um dann die wichtigsten Komponenten der Unterrichtsplanung in einer Lehrskizze festzuhalten. Schließlich wurden die Ergebnisse vorgestellt und diskutiert.

Der dritte Workshop »Lerneraktivierung im Fokus der Unterrichtsplanung« von Till Simon, Seoul National University, fächerte das Spektrum aktivierender Methoden auf und zeigte, wie sie zur Erreichung eines formulierten Lehrziels beitragen können. Am Beispiel einer ersten Unterrichtsstunde in einem A1-Kurs zeigte Till Simon, wie und welche aktivierenden Methoden von Beginn an sinnvoll in den Unterrichtsverlauf eingebettet werden können, sodass die Lernenden auch gleich mit derlei Methoden vertraut gemacht werden. Im nächsten Schritt war es wieder an den Workshopteilnehmern, in Gruppen für vorbereitete Szenarien einen Unterrichtsplan zu entwickeln, der zunächst wieder die Formulierung eines Lehrziels vorsah und anschließend die Erstellung einer Lehrskizze, die plausible aktivierende Methoden an dafür geeigneten Stellen integriert. Die Gruppenergebnisse wurden sodann präsentiert und besprochen.



Insgesamt zeigten und unterstrichen alle Beiträge die Relevanz von zwei Aspekten: einerseits der Formulierung von Lehrzielen zu Beginn der Planungsphase, andererseits der Aktivierung der Lernenden. Beides sollte bei der Unterrichtsplanung konsequent mitgedacht werden.

Zum Schluss sei noch einmal den Beitragenden sowie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern für den spannenden inhaltlichen Austausch, zahlreiche Gedankenanstöße und die facettenreichen Diskussionen herzlich gedankt. Ferner geht ein Dank an das Goethe-Institut Korea für die finanzielle Unterstützung des Symposiums.

Programm des Lektorentreffens am 2. Juni 2018

Veranstaltungsort: Goethe-Institut Seoul, Veranstaltungssaal

ab 10:30 Uhr	<i>Anmeldung</i>	Begrüßung: Anja Scherpinski (HUF5)
11:00 Uhr	LVK-Mitgliederversammlung	Leitung: Christian Horn (HUF5)
12:00 Uhr	<i>Gemeinsames Mittagessen</i>	
13:30 Uhr	»Akademischer Austausch zwischen Deutschland und Südkorea: Ausgewählte DAAD-Programme«	Lars Bergmeyer (Leiter des DAAD-Informationszentrums Südkorea & Yonsei-Universität)
14:30 Uhr	<i>Kaffeepause</i>	
15:00 Uhr	»Interkulturelle Kommunikation im universitären DaF-Unterricht – Workshop zur Erstellung von Zusatzmaterialien«	Hee Hyun (Soongsil Universität) & Iris Brose (Hongik Universität)
17:00 Uhr	»Interkulturelle Kommunikation: Wo stehen wir? – Projektvorstellung zur Bildung einer Arbeitsgruppe«	Iris Brose (Hongik Universität)
ab 18:00 Uhr	<i>Gemeinsames Abendessen</i>	

unterstützt durch den

DAAD

Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service

Autorenhinweise

Iris Brose: Diplom-Psychologin, seit 20 Jahren DaF-Lektorin an der Hongik Universität in Seoul. Interessenschwerpunkte sind Psychologie und kulturelle Einflüsse, seit der Diplomarbeit Beschäftigung mit dem koreanischen Gefühlsbegriff »Han«. Forschungen bei koreanischen Schamaneninnen zum Thema »Trauma und dessen Bearbeitung in schamanistischen Ritualen«. Forschungsschwerpunkt zur Zeit Psychologie des Spracherwerbs, besonders Motivation.

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.

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.

Seunghwan Jung: Studium der Fächer Deutsch und Betriebswirtschaft an der HUFS, Masterstudium an der Graduate School of Interpretation and Translation der HUFS, seit 2017 Stipendiat des Lektorenprogramms der Robert-Bosch-Stiftung an der HUFS, 2018 Gastdozentur an der ULIS in Hanoi, Vietnam. Interessengebiete: Sprache und Kultur Deutschlands, digitale Medien im Unterricht (Produktion von Youtube-Unterrichtsvideos für Deutschanfänger), Didaktik und Methodik DaF, Umgang mit Film im Fremdsprachenunterricht, Grammatikvermittlung.

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 Deutschlehrausbildung an der Hankuk University of Foreign Studies.

Mai Muramoto: Lehrbeauftragte an der Nagoya Universität in Japan. Forschungsgebiete: verschiedene spielerische Unterrichtsmethoden im DaF-Unterricht für zurückhaltende japanische Studenten.

Tanja Rudtke: Dr. phil. habil., Literaturwissenschaftlerin, Lehrtätigkeit an der Universität Erlangen-Nürnberg und der Universität Bayreuth mit Schwerpunkt in der Lehrerbildung, zurzeit Associate Professor an der Hankuk Fremdsprachenuniversität in Seoul.

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.

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

Hinweise für Beitragende

Zusätzlich zu wechselnden Themenschwerpunkten umfasst die Zeitschrift *DaF-Szene Korea* die Rubriken »Forum«, »Rezensionen & Filmbesprechungen« und »Seminare & Tagungen«.

Wir empfehlen, die grundsätzliche Eignung des Themas Ihres Beitrags im Zweifelsfall vorab mit der Redaktion zu klären.

Fristen und Veröffentlichung

- Die *DaF-Szene Korea* erscheint zweimal jährlich, i. d. R. im Mai und im November.
- Redaktionsschluss ist i. d. R. der 15. April bzw. der 15. Oktober.
- Bitte senden Sie Ihren Text per E-Mail an: kontakt@lvk-info.org
- Alle in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge werden automatisch auch auf der Website der LVK (www.lvk-info.org) als durchsuchbares PDF verfügbar gemacht.

Formatierung

- Verwenden Sie bitte das Dateiformat DOC(X) oder RTF.
- Hervorhebungen sind ausschließlich *kursiv* zu formatieren; dies gilt auch für Titel von Werken im Haupttext.
- Nehmen Sie bitte keine anderen Formatierungen und auch keine Silbentrennung (weder harte noch weiche Trennstriche) vor!
- Fremdsprachige, idiomatische Ausdrücke wie *in nuce*, *sensu* etc. sind ebenfalls *kursiv* zu formatieren.
- Fremdsprachigen Originaltiteln (Ausnahme: Englisch) ist eine deutsche Übersetzung in eckigen Klammern hinzuzufügen – in *recto*, wenn es eine schlichte Übersetzung des Titels ist, in *kursiv*, wenn es eine deutsche Übersetzung gibt, also z. B.: »Han Kangs 채식주의자 [*Die Vegetarierin*]«.

Gliederung

- Die Abschnittsgliederung erfolgt mit arabischen Ziffern nach dem Dezimalsystem.
- Maximal drei Gliederungsebenen sind möglich, d. h. Abschnitte, Unterabschnitte und Unterunterabschnitte (z. B.: 1.2.3, nicht jedoch 1.2.3.4 o. ä.).
- Bei längeren Beiträgen sollte zwischen Titel und Beginn des Textes eine deutschsprachige Zusammenfassung von 15–20 Zeilen Länge eingefügt werden.
- Die Gliederung beginnt mit 1. (nicht o.). Eine etwaige dem Beitrag vorangestellte Zusammenfassung wird nicht nummeriert.

Abbildungen, Tabellen, Grafiken

- Nummerieren Sie Abbildungen, Tabellen, Grafiken etc. bitte durch.
- Wird im Text auf diese verwiesen, sollte dies anhand der jeweiligen Nummer passieren, z. B.: »siehe Abb. 1« oder »Tab. 4 zeigt ...«. Formulierungen wie »folgende Abbildung«, »obenstehende Tabelle« o. ä. sollten hingegen vermieden werden, da solche Objekte im Heft eventuell anders platziert werden als in Ihrem Manuskript.
- Für die Einhaltung der urheberrechtlichen Bestimmungen sind die Beitragenden selbst verantwortlich.
- Eventuelle Bild- oder Tabellenbeschriftungen sind deutlich sichtbar im Text an den entsprechenden Stellen zu platzieren, z. B.: »Hier Abb. 1 einfügen. Bildunterschrift: XYZ.«.
- Abbildungen und Grafiken sind separat als eigene Dateien beizufügen (z. B. als JPG oder TIF mit einer Auflösung ab 300 dpi).

Literaturangaben

Literaturverweise sind im Haupttext als Kurzbelege in Klammern zu setzen, z. B.: »laut Müller (1993, S. 15) ...« oder »... (Schmidt, 2000, S. 123)«, nicht in Fußnoten.

Bitte fassen Sie die Literaturangaben am Ende des Beitrags entsprechend den folgenden Beispielen alphabetisch nach Autorinnen und Autoren geordnet zu einer Literaturliste zusammen:

Monographien

Roche, J. (2008). *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Tübingen: Francke.

Zeitschriftenartikel

Appel, J. (2017). Der kommunikative Denkstil. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28 (1), 77–100.

Sammelbände

Hallet, W., & Königs, F. G. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (2. Aufl.). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

Beiträge in Sammelbänden

Feld-Knapp, I. (2014). Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In P. Bassola, E. Drewnowska-Vargáné, T. Kispál, J. Németh, & G. Scheibl (Hrsg.), *Zugänge zum Text* (S. 127–150). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Filme

Bundi, H. (Produzent), Tielsch, T. (Produzent), & Jendreyko, V. (Regisseur & Produzent). (2009). *Die Frau mit den 5 Elefanten* [Film]. Schweiz & Deutschland: Mira Film GmbH & Filmtank GmbH.

Elektronische Quellen

Auswärtiges Amt (2015). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Zugriff am 01.01.2018 unter <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/201002/b60a04e7861a84b32bee9d84f7d38d86/publstatistik-data.pdf>

Kontakte

DAAD-Informationszentrum Südkorea

Lars Bergmeyer, Leiter

☎ (02) 324-0655

✉ lars.bergmeyer@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. Manuela Sato-Prinz

☎ +81 (3) 3582-5962

✉ lekt@daadjp.com

DAAD Bonn

Ortslektorenprogramm

☎ +49 (228) 882-836

✉ ortslektoren@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

kontakt@lvk-info.org

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 thematische Schwerpunkte, etwa zum deutsch-koreanischen Kulturaustausch und zum Unterricht für Deutsch als Fremdsprache, in denen die Unterrichtsbedingungen in der ostasiatischen Region besonders berücksichtigt werden. 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 wider.

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

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