

DaF-Szene Korea

Nr. 50

Spiele im DaF-Unterricht

herausgegeben vom



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

und der



Berlin & Seoul, Mai 2020

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit Genehmigung der Autoren

ISSN 1860-4463

Inhalt

Vorwort — V

Michael Menke

Grußwort zum nicht stattfindenden Jubiläum — VII

Maria Gabriela Schmidt

Brief aus Japan

Gold und Silber: 50 und 25 — IX

Beiträge zum Thema *Spielen im DaF-Unterricht*

Mai Muramoto

Warum brauchen wir spielerische Unterrichtsmethoden? — 3

Simon Wagenschütz

Kurzer Erfahrungsbericht zum Einsatz von Aussprachspielen im Unterricht — 17

Thomas Kuklinski-Rhee

»Evolutionsspiel« — 25

Marc Herbermann

»Wahr oder gelogen?« als Quizshow — 29

Michael Menke

Spiele im Unterricht (4 kurze Erfahrungsberichte) — 33

Cornelia Roth

Praktische Hinweise zu Grammatikspielen im DaF-Konversationsunterricht — 37

Anja Lemmermöhle

Würfels- und Kartenspiele für den DaF-Unterricht — 43

Fachbeiträge

Thomas Kuklinski-Rhee

**Proseminar »Philosophische Argumentationsstrategien«
Ein Didaktisierungsversuch philosophischer Sprachstrukturen für den DaF-Unterricht — 49**

Steffen Hannig

Seefahrt und Triumphformation. Zwei dionysische Bildkunstmotive und ihre Nachwirkung in der Literatur der Moderne — 79

IV — Inhalt

Christian Horn

Kommunikativen Sprachunterricht online durchführen – Ein Vergleich prominenter, webbasierter Videokonferenzsysteme zur Durchführung von Live-Unterricht — 101

Rezensionen

Anja Scherpinski

Möglichkeiten und Grenzen qualitativer Forschungsverfahren für die Untersuchung von kulturgeprägter Filmrezeption im DaF-Unterricht. Rezension der Studie »Zur Analyse kulturreflexiver Filme und ihrer Rezeption im DaF-Unterricht« von Christine Arendt — 121

Berichte zu Seminaren & Tagungen

Iris Brose, Frank Grünert, Anja Scherpinski

Aktivitäten der Lektorenvereinigung Korea online in der Corona-Krise — 131

Roman Lach

Rückblick auf den Tag der deutschen Sprache am 23. November 2019 — 137

Thomas Schwarz

Kommunikative Kompetenz als Schlüsselqualifikation – Herausforderungen für die Fremdsprachendidaktik im 21. Jahrhundert. 5. Internationale Konferenz für Deutsch als Fremdsprache in Südostasien vom 21.–23. November 2019, Ramkhamhaeng Universität Bangkok — 141

Über die Lektoren-Vereinigung Korea — 143

Autorenhinweise — 144

Hinweise für Beitragende — 146

Kontakte — 148

Impressum — 149

Vorwort

Alea iacta est. In diesem Semester hatten wir alle die Gelegenheit, unseren herkömmlichen Präsenzunterricht inklusive aktivierender Methoden und Sprachlernspielen auf den Online-Einsatz umzustellen. Es war also ein besonderes Semester für uns Lehrende sowie unsere Studierenden. Besonders ist auch die vorliegende Ausgabe der *DaF-Szene Korea*, die ihre 50. Herausgabe feiert. Vielen Dank an Michael Menke, den langjährigen Schatzmeister der *Lektoren-Vereinigung Korea*, und Gründungsmitglied Maria Gabriela Schmidt für die herzlichen Grußworte und kleinen Rückblicke. Die diesmalige Ausgabe bietet ihren Lesern einen Fundus an altbewährten und neu erdachten Spielen für den Gebrauch im DaF-Unterricht, wobei teilweise Erfahrungen aus der aktuellen Unterrichtssituation oder Überlegungen zur Handhabbarkeit spielerischer Methoden im Online-Unterricht durchschimmern. Einigkeit besteht bei allen Beitragenden darin, dass Spiele eine Vielzahl positiver Auswirkungen auf das Unterrichtsgeschehen sowie den Spracherwerb haben.

Mai Muramoto schildert in ihrem Beitrag ihre Erfahrungen mit dem Einsatz spielerischer Methoden im Deutschunterricht, um schüchterne Studierende zum Sprechen zu motivieren und ihnen die Angst vor dem Fehlermachen zu nehmen. Auch die deutsche Phonetik kann spielerisch trainiert werden, wie Simon Wagenschütz in seinem Erfahrungsbericht beschreibt. Er konzipierte einen Konversationskurs, der auch Aussprachspiele systematisch einbezieht. Wie mittels Spielen dazu beigetragen werden kann, (Lern-)Wortschatz und sprachliche Ausdrücke im Gedächtnis abzurufen und anzuwenden, zeigt Thomas Kuklinski-Rhee anhand seines so genannten »Evolutionsspiels«. Die Spielidee »Wahr oder gelogen«, die Marc Herbermann beschreibt, veranschaulicht, dass Spiele sowohl zum Erwerb von Weltwissen als auch zum Aufbau einer positiven Gruppendynamik eingesetzt werden können. Michael Menke stellt in seinem Beitrag seine Lieblingsspiele für den DaF-Unterricht vor, die zum Teil auch online durchgeführt werden können und dazu beitragen, die Lernatmosphäre aufzulockern und Gelerntes einzusetzen. Das Potential von Spielen für das Einüben von Grammatik steht im Beitrag von Cornelia Roth im Mittelpunkt. Sie gibt praktische Tipps für die Vorbereitung und Durchführung von Grammatikspielen im DaF-Unterricht. Empfehlungen von Würfel- und Kartenspielen für Wortschatz- und Grammatikarbeit gibt uns abschließend Anja Lemmermöhle.

In der Rubrik »Fachbeiträge« finden wir Reflexionen zu einem Proseminar, das sich mit philosophischen Argumentationsstrategien beschäftigt. Thomas Kuklinski-Rhee erläutert seine Unterrichtskonzeption zur Vermittlung philosophischer Sprachstrukturen und stellt uns seine Arbeitsblätter zum Seminar zur Verfügung. Steffen

Hannig bietet dem literaturwissenschaftlich interessierten Leser eine illustrative Einführung in dionysische Bildkunst der Antike und deren Adaption in moderner Literatur und Philosophie. Anschließend finden wir einen detaillierten Überblick zu Videokonferenzsystemen, den Christian Horn für uns zusammengestellt hat. Er vergleicht Funktionen prominenter Systeme im Hinblick auf deren Praktikabilität für den Einsatz im Online-Fremdsprachenunterricht.

In der Rubrik »Rezensionen« fasst Anja Scherpinski die 2019 erschienene Forschungsarbeit von Christine Arendt zur »Analyse kulturreflexiver Filme und ihrer Rezeption im DaF-Unterricht« zusammen und wirft anschließend Fragen zur Durchführbarkeit der Forschungsverfahren im koreanischen DaF-Unterricht auf.

Abschließend finden wir in der Rubrik »Seminare und Tagungen« einen kurzen Rückblick zu den Online-Meetings bei *Zoom*, die Iris Brose und Frank Grünert im Namen der *Lektoren-Vereinigung Korea* organisierten, um kollegiale Starthilfe für die Umstellung auf den Online-Unterricht zu organisieren, den Austausch unter Kollegen anzustoßen und Tipps und Ideen zur Gestaltung des Online-Unterrichts anzubieten. Was am vergangenen »Tag der deutschen Sprache« am 23. November 2019 stattfand, hält Roman Lach in seinem Bericht über die Schreibwerkstatt mit der Schriftstellerin Annette Hug fest. Thomas Schwarz gibt uns einen Überblick zu den Hauptpunkten der 5. Internationalen Konferenz für Deutsch als Fremdsprache in Südostasien, die im November vergangenes Jahres in Bangkok stattgefunden hatte.

Die Herausgeber danken allen Autorinnen und Autoren herzlich für die Mitgestaltung dieser Ausgabe sowie allen Gegenlesenden für das kollegiale Feedback zu den einzelnen Beiträgen. Eine anregende Lektüre, Gesundheit und viel Spaß beim Spielen wünschen

die Herausgeber
Berlin & Seoul, Mai 2020

Grußwort zum nicht stattfindenden Jubiläum

Michael Menke

Für alle LeserInnen, die es noch nicht bemerkt haben: Diese Ausgabe hat die Nummer 50! Fünfzig, eigentlich ein schönes Alter (der Autor dieses Grußworts weiß, wovon er spricht), und eigentlich wollten wir das auch feiern. Die aufmerksamen LeserInnen werden sich erinnern, dass alle bisherigen Ausgaben zweimal im Jahr erschienen und damit zeitgleich ein zweites Jubiläum fällig ist, nämlich 25 Jahre Lektoren-Vereinigung Korea, die offiziell am 22. April 1995 gegründet wurde.

Die *DaF-Szene Korea* hat sich in dieser Zeit von einem Informationsblatt für LektorInnen, das aus einigen kopierten und zusammengehefteten Seiten bestand, zu einem anspruchsvollen Fachmagazin mit Regionalbezug gewandelt, das als gedruckte wie auch als Online-Ausgabe in vielen Ländern der Welt gelesen und regelmäßig als wissenschaftliche Quelle in Dissertationen und anderen wissenschaftlichen Arbeiten zitiert wird. Dazu hat sicherlich beigetragen, dass mit der Gründung des »Freundes- und Arbeitskreises der Lektoren-Vereinigung Korea e.V.« in Berlin (FALK e.V.) ein deutscher Co-Herausgeber entstand, durch den das Heft seit 2004 eine ISSN besitzt und damit in der Deutschen Nationalbibliothek sowie zahlreichen Universitätsbibliotheken gesammelt wird, und natürlich findet man es auch in der Bibliothek des Goethe-Instituts in Seoul. Dieser Umstand hat uns zu einem relativ festen Stamm von Anzeigenkunden verholfen, bei denen wir uns an dieser Stelle herzlich bedanken möchten. Großer Dank geht diesmal auch an die Deutsche Botschaft in Korea, die uns in der Corona-Krise hilfreich unter die Arme gegriffen hat.

Parallel dazu sind wir kontinuierlich bemüht, den Anspruch des Magazins durch niveauvolle Beiträge zu heben, indem wir seit einigen Ausgaben alle eingegangenen Texte von jeweils zwei Gegenlesern kommentieren lassen. Das ist zwar mit einem intensiven Koordinationsaufwand und mitunter textbezogenen und formalen Diskussionen mit den AutorInnen verbunden, aber das ist es uns wert! Der inhaltlichen Aufwertung steht auch eine äußere Umgestaltung zur Seite, denn seit Nr. 45 tritt unser Magazin mit einem neuen, stilvollen Design auf. Sicher, das alles macht viel Arbeit, dennoch finden sich für jede Ausgabe immer engagierte Mitwirkende für alle Bereiche – angefangen bei der ständigen Betreuung der Webseite über das Verfassen von Texten, Gegenlesen, Korrigieren, Layouten der eingegangenen Beiträge sowie bei der Kommunikation mit den AutorInnen und Anzeigekunden, schließlich bei Absprache mit der Druckerei bis hin zum Eintüten und Postversand sind viele Hände beteiligt. Dass das nun schon 50mal erfolgreich über die Bühne gegangen ist, darauf sind wir ziemlich stolz!

Das wollten wir jetzt eigentlich feiern, aber etwas ist uns dazwischengekommen, das wir bislang eher von unseren Computern kannten: ein Virus. Das betrifft uns jetzt auch – ziemlich heftig und nicht virtuell. Ursprünglich hatten wir bereits Einiges ausgearbeitet: einen Schreibwettbewerb für Studierende, deren Texte in diesem Heft veröffentlicht werden sollten, sowie eine rauschende Feier mit Gästen aus Korea und Deutschland, mit denen wir gemeinsam unsere beiden Jubiläen begehen wollten. Alles nun verschoben, voraussichtlich auf den Herbst dieses Jahres, wenn hoffentlich ein gutes Anti-Viren-Programm gefunden worden ist. Im Moment arbeiten wir alle nur an und mit unseren Computern (bestenfalls virenfrei) und erkennen, dass man viele Bereiche des Fremdsprachenunterrichts und unserer täglichen Arbeit mit allen Vor- und Nachteilen auch virtuell erledigen kann. Das Glas Sekt zum Jubiläum funktioniert aber noch immer nur real! Gern würden wir mit euch/Ihnen gemeinsam unser kombiniertes Wiegenfest feiern, verbleiben aber vorerst in der Hoffnung, dies mit der ungeraden Nr. 51 nachholen zu können. In diesem Sinne, wie man in Korea sagen würde, »Fighting!« 파이팅!

Brief aus Japan Gold und Silber: 50 und 25

Maria Gabriela Schmidt

Diese Ausgabe der *DaF-Szene Korea* trägt die goldene Nummer 50 und auch die Lektoren-Vereinigung Korea hat ein silbernes Jubiläum. Dazu möchte ich ganz herzlich gratulieren! Es ist wirklich schön zu sehen, dass das kleine Pflänzchen der Zusammenarbeit gedeiht, größer wird, Wurzeln schlägt und kräftig weiter wächst.

Der Initiator und zugleich auch das Gründungsmitglied (am 22. April 1995) der Lektoren-Vereinigung Korea, Mathias Adelhöfer, schreibt in der *DaF-Szene Korea* Nr. 4 (November 1996: 6-7): »Wir Deutschlektoren in Korea waren – soweit mir bekannt ist – die ersten Auslandslektoren, die sich systematisch und kontinuierlich um die Professionalisierung unseres Berufes sowie um die Verbesserung der Lehr- und Arbeitsbedingungen eingesetzt haben« und weiter: »Die erste Ausgabe der *DaF-Szene Korea* erschien im März 1995 und bot auf elf Seiten aktuelle Informationen und Berichte zur hiesigen *DaF-Szene*.« Er führt fort: »Ganz besonders freut mich, dass die Aktivitäten der LVK innovativ und motivierend gewirkt haben und unser Beispiel auch in anderen Ländern Schule macht: Seit Oktober 1996 liegt das erste Heft des Lektoren-Rundbriefes Japan vor, in dem unsere in Japan tätigen Kolleginnen und Kollegen unter der Ägide des ehemaligen Korea-Lektors Dr. Gernot Gad ein appetitlich produziertes Heft vorlegen«. Er ist sich sicher, dass das begonnene fortgeführt wird, weil »es gelungen ist, die Lektoren aus ihrer Isolation herauszuholen und ein lebendiges Forum für gemeinsame Aktivitäten zu schaffen. Aufgrund der Vernetzung per Internet wird es in Zukunft viel leichter sein, Informationen auszutauschen«.

Ein lebendiges Forum für den gemeinsamen Austausch von Lektorinnen und Lektoren, diese Idee verbindet den *Lektorenrundbrief (Lerubri)* in Japan mit der *DaF-Szene Korea* in mehrfacher Hinsicht. Ein gutes Beispiel ist die Kolumne »Brief aus Korea« bzw. »Brief aus Japan« mit aktuellen Überlegungen. Ein besonderes Beispiel für eine Zusammenarbeit ist jedoch die gemeinsame Teilnahme bei der 3. DaFWebKon *Deutsch lernen wird mobil* am 15.-16. März 2014. Bei dieser Gelegenheit haben Achim Brückner für die LVK sowie Gabriela Schmidt und Alexander Imig für eine Lektorengruppe in Japan eine gemeinsame Präsentation bei der 3. DaF WebKon zu *Netzwerken in Ostasien* gehalten.¹

¹ Unter <https://dafwebkon.com/3-dafwebkon-2014/> (letzter Abruf am 21.4.2020) kann das Programmheft heruntergeladen werden (S. 30–31).

DaF und Web

Das Thema der *DaFWebkon*, einer Webkonferenz für Deutschlehrende, sowie die Überlegungen, Lehrende aus der Isolation herauszuholen, die Distanz zu überwinden, Gemeinsamkeiten zu suchen, sind auch gerade jetzt im April 2020 nach wie vor hoch aktuell. Beim Durchlesen der ersten Ausgaben der *DaF-Szene Korea* (März 1995) und einiger anderer Ausgaben dachte ich mir, dass die angesprochenen Themen und die zugrundeliegenden Fragen eigentlich immer noch bzw. immer wieder aktuell sind, nämlich:

- Wo bekommt man Informationen? Goethe-Institut, DAAD, Online, ...
- Welche Möglichkeiten gibt es, sich fortzubilden?
- Wie ist die Lage an den Unis?
- Was machen die Kolleginnen und Kollegen?
- Welche Lehrwerke bzw. Lehrmaterialien gibt es?
- Wie ist die Situation von DaF / Germanistik in der Region?
- Wie verbindet sich die Lehrtätigkeit mit dem jeweiligen Umfeld?

Was bedeutet das für uns als Lehrende jetzt – im Frühjahrs-/ Sommersemester 2020 – im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Germanistik in Ostasien an Oberschulen oder Universitäten? In Korea beginnt das Schuljahr bzw. akademische Studienjahr am 1. März, in Japan am 1. April, aber in diesem Jahr ist der Unterrichtsbeginn mehrfach verschoben worden und die Ministerien drängen darauf, den Unterricht nicht mehr im Klassenraum, sondern online anzubieten, entweder durch aufgezeichnete Unterrichtseinheiten à la YouTube (on demand) oder durch Unterricht direkt am Bildschirm unter Verwendungen von Zoom, Webex, MS Team, Google Hangout, Google Classroom, unter zu Hilfenahme von Lehrplattformen (LMS *learning management system*: Moodle, Blackboard, Manaba oder andere). Das ist eine Herausforderung für uns alle, Lehrende wie Lernende. In der gegenwärtigen Situation stehen wir alle in ähnlicher Weise vor der Frage, wie sich kommunikativer Unterricht, den wir als muttersprachliche Lehrende insbesondere anbieten sollen, nicht im Klassenzimmer in Kleingruppen, sondern durch das Bildschirm-Fenster gestalten lässt. Und wieder stellen sich die obengenannten Fragen:

- Wo bekommt man Informationen?
- Welche Möglichkeiten gibt es, sich fortzubilden? ...

Natürlich YouTube, aber nicht nur. Webinare beispielsweise gibt es jedes Jahr im März auf der *DaFWebKon*. Einige Aufzeichnungen der Vorträge können auch danach noch angesehen werden, z. B. zur 9. *DaFWebkon 2020*², die unter anderem Möglichkeiten für digitales Lernen thematisierte. Und auch die früheren *DaFWebKons* stellen

² unter <https://dafwebkon.com/> (letzter Abruf am 21.4.2020)

noch verschiedene Informationen bereit, z. B. eine Ergebnisbroschüre, siehe in dieser Website im Archiv. Ebenso bieten einige größere Lehrwerksverlage verschiedene Materialien mit und ohne Anmeldung durch einen Verteiler an, die sich für den Online-Unterricht einsetzen lassen.

Wie ist die derzeitige Lage an den Universitäten in Japan?

Einige Unis in Japan haben schon im März entschieden, den Unterricht online anzubieten und haben wie geplant begonnen. Die meisten Unis haben den Beginn aber verschoben auf Mitte/Ende April oder Anfang Mai und werden dann auch Onlineunterricht anbieten. Das bedeutet, dass der Unterricht bis August fortgeführt wird. Einige Kolleginnen und Kollegen sind gut vorbereitet (siehe unten Sven Körber-Abe aus Tokyo). Aber die meisten müssen sich ziemlich anstrengen. Die Unterstützung von den Universitäten ist sehr unterschiedlich. Es besteht sehr viel Unsicherheit. Eine Herausforderung ist, die gewählten Lehrwerke oder Materialien nun für den Onlineunterricht zu adaptieren. Wie kann man die Übungen gestalten und kontrollieren?

Wie verbindet sich die Lehrtätigkeit mit dem jeweiligen Umfeld?

Mein Kollege Alexander Imig hat im e-Forum (es kann sich im Prinzip jeder, der daran interessiert ist, anmelden) einen Austausch dazu angestoßen und eine Internetseite eingerichtet. Das gilt nicht nur für Japan, sondern auch für Lehrende in anderen Ländern. Wer Anregungen hat, kann gern dazu beitragen.³

Anja Hopf aus Niigata weist auf das YouTube-Video *How To Look Good on Video Calls for Zoom FaceTime Skype* einer amerikanischen Bloggerin in englischer Sprache hin und schreibt dazu: »Sie erklärt, welchen Hintergrund, welche Kameraeinstellung man wählen soll, wohin man hinschauen (z.B. nicht auf sich selbst sondern in die Kamera) und wie man sich präsentieren soll. Es ist zwar für Business-Meetings und YouTuber gedacht, aber sehr gut verständlich, und hat mir wenigstens eine Menge geholfen.«⁴

Sven Körber-Abe stellt selbst aufgenommenen Lerneinheiten mit PowerPoint zur Verfügung⁵ und erklärt dazu: »Diese Videos können gerne auch Studierende anderer Universitäten zum Online-Lernen benutzen – ich hätte gar nichts dagegen, wenn interessierte Lehrende die Video-Links an ihre eigenen Studierenden weitergeben würden (ganz im Gegenteil). Erstsemester-Klassen als Video-On-Demand auf You-

³ Hier ist der Link <http://japanlektorinnen.com/pages/weitere-ags-projekte/lehrenonline.php> (letzter Abruf am 21.4.2020).

⁴ Hier der Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ACNGhPKnmok&feature=youtu.be> (letzter Abruf am 21.4.2020)

⁵ unter https://www.youtube.com/channel/UCPUtBEfPbQ_mJoZI-kartrg/featured (letzter Abruf am 21.4.2020)

Tube: Die ›richtigen‹ Videos werden ab Anfang Mai nach und nach einfach aufgeführt, wenn ich welche hochlade (immer wieder nachsehen bitte).« Die in den Videos verwendeten Materialien und das Lehrbuch können kostenlos heruntergeladen werden.⁶ Da alles unter einer freien Lizenz steht, kann auch alles ohne Probleme auf YouTube oder sonstigen Online-Plattformen weiter benutzt werden (nur die Namen der Originalautoren müssen angegeben werden, und es darf nicht weiterverkauft werden). Beinahe alles kann auch ziemlich einfach in Verbindung mit anderen Lehrwerken benutzt werden, da es allgemein gehalten ist. Und es gibt noch eine Menge kurzer Videos (~5 Minuten) mit japanischen Erklärungen zu einzelnen Grammatik-Themen.⁷ Diese Videos sind wie die anderen auch frei und kostenlos und mit anderen Lehrwerken benutzbar.

Ich sehe in diesen Hinweisen eine schöne Geste, die Isolation überwinden und Brücken bauen soll, um sich weiterzuhelfen. Für mich persönlich begann mit der Lehrtätigkeit in Korea ein vollkommen neuer Abschnitt in meinem Leben und führte mich schließlich nach Japan, insgesamt sind es jetzt schon 27 Jahre. – Ein schönes Wiedersehen war mit Frank Grünert, der im Juni 2019 als Gast des DAAD auf das Lektorentreffen anlässlich der Frühjahrstagung der Japanischen Gesellschaft für Germanistik eingeladen war. Die Begegnung mit den Kolleginnen und Kollegen in Korea, die Erfahrungen bei der Gründung der LVK, bei der ich auch ein Gründungsmitglied war, gehören zu den schönsten und tiefsten in meinem Leben. Ich hatte mir oft gewünscht, dass es in Japan auch so etwas gäbe. Aber in Japan ist die Situation eine andere, die diesen »Macher-Geist« zwar aufkommen aber sich nicht entwickeln lässt. Es gibt keine »Lektoren-Vereinigung« aber immerhin auch schon mehr als 50 Ausgaben des Lektorenrundbriefs als Forum für den Austausch, der im Grunde auf einer Lektoren-AG basiert. Daneben gibt es normalerweise jedes Jahr ein im März stattfindendes DaF-Seminar der Japanischen Gesellschaft für Germanistik (JGG), die Zeitschrift »Der Deutschunterricht« des Japanischen Deutschlehrerverbandes (JDV) und vom DAAD organisierte thematische Lektorenfachseminare, besagte Lektorentreffen, Fachtage und mehr. Es gibt viele Möglichkeiten, für ein kollegiales Miteinander und Gespräche. Wenn wir uns gegenseitig nicht helfen, wer soll es dann tun?

Ich hoffe und wünsche mir, dass die LVK und die *DaF-Szene Korea* ein langlebiges lebendiges Forum bleibt und der gegenseitige Austausch zwischen den Lektorinnen und Lektoren in Korea und Japan und in Ostasien weiter wächst.

⁶ unter <http://sven.kir.jp/aot/index.html>; Lehrermaterialien gibt es unter http://sven.kir.jp/aot/material_a1.html. (letzter Abruf am 21.4.2020)

⁷ unter <http://sven.kir.jp/aogaku/video.html#grammatik> (letzter Abruf am 21.4.2020)

Beiträge zum Thema
Spielen
im DaF-Unterricht

Warum brauchen wir spielerische Unterrichtsmethoden?

Mai Muramoto

Zusammenfassung

Aus welchem Grund werden im japanischen Unterricht »Deutsch als Fremdsprache« Lernspiele eingesetzt? Am Beispiel einiger Lernspiele werden deren Auswirkungen auf die Motivation und Probleme der Studenten beim Deutschlernen beschrieben sowie die Gegensätze dieses Unterrichts zur japanischen Lerntradition skizziert.

1. Die Schwierigkeiten der japanischen Studierenden beim Erlernen einer Fremdsprache

Die japanischen Studierenden haben die Tendenz, unauffällig zu sein. Sie äußern ihre Meinungen nicht, verstecken stattdessen ihre Gedanken und Ansichten zu allen Themen. Auch die Kontakte mit nur vom Sehen bekannten Klassenkameraden werden vermieden. In der japanischen Gesellschaft werden Harmonie, Stille und Zustimmung bevorzugt. Wer diese Verhaltensregeln bricht, wird von der Mehrheit nicht mehr geachtet und ausgeschlossen. Auch die Studenten haben Angst davor.

In der ersten Unterrichtsstunde befrage ich die Studierenden: »Was willst du im Deutschunterricht lernen?« Darauf antworten sie, dass sie die deutsche Grammatik lernen wollten. Aber sie sagen auch, dass sie mit den Deutschen sprechen wollen. Allerdings wollen sie nicht nach Deutschland reisen. Einige sagen auch, dass sie sich für eine fremde, die deutsche Kultur interessieren. Interessant ist auch, dass die meisten meiner Studenten nach dem Studium kein Deutsch mehr brauchen, da sie in einer japanischen Firma arbeiten. Deutschland wäre für sie zu weit weg. Die Studenten müssen trotzdem obligatorisch einen Fremdsprachenunterricht besuchen.¹

Meine Studierenden haben oft zufällig Deutsch ausgewählt, weil die Sprache im Fernsehen oder in einem Film »cool« klang. Oder, weil auch der eigene Vater früher im Studium Deutsch gelernt hatte. Früher war es üblich, dass die Studenten der Medizin- und Naturwissenschaften sowie die Studenten an der technischen Fakultät als zweite Fremdsprache Deutsch lernten, weil sie später in ihrem Beruf Deutsch

¹ Sie lernen Deutsch als zweite Fremdsprache. Die meisten der Studenten haben zwei Semester lang jede Woche eine 90-minütige Deutschstunde. An meiner Universität müssen die Studenten vier Semester lang Deutsch lernen.

brauchten. Mein Vater, Straßenbauingenieur, hat auch Deutsch gelernt. Früher mussten Fachbücher teilweise auf Deutsch gelesen werden.² Auch Ärzte haben Behandlungsakten auf Deutsch geschrieben. Heute wird in vielen Berufen eher Englisch gebraucht.

Mit einer Fremdsprache assoziieren die japanischen Studenten das Ausland. In Japan leben ca. 2,66 Millionen Ausländer³, das sind ca. 2,1 % der Bevölkerung, während in Deutschland 10,9 Millionen Ausländer⁴ leben, ca. 12,2 % der Bevölkerung. Dazu kommt, dass Japan ein Inselstaat ist. Wenn man Kontakt mit dem Ausland haben möchte, muss man fliegen. Die Fahrt mit dem Schiff dauert etwas länger. Beim Fliegen gibt es eine Passkontrolle und beim Landen muss man auf Englisch erklären können, woher man kommt und aus welchem Grund man einreisen möchte. Deutschland grenzt hingegen direkt an neun Nachbarländer. Die Grenzen dazwischen sind nicht immer sichtbar. Eine Passkontrolle ist nicht immer notwendig. Auch die sprachlichen Grenzen sind nicht so starr wie in Japan. Die Sprachbenutzung wechselt von der einen zur anderen Sprache. In Deutschland kann man, ohne fliegen zu müssen, reisen und mehrere Sprachen hören. In Japan hat man im Vergleich zu Deutschland also seltener Gelegenheit, eine Fremdsprache sowohl zu hören als auch zu sprechen. Trotzdem lernen Studierende eine Sprache, die sie nach ihrem Studium womöglich nie brauchen werden. Das Deutschlernen bedeutet für sie sozusagen eine Tür ins Ausland, in eine andere Welt. Ihre Motivation zum Deutschlernen ist eher abstrakt. Ich finde es bewundernswert, wenn meine Teilnehmer es schaffen, trotzdem semesterlang ihre Motivation für das Lernen der fremden Sprache aufrecht zu erhalten. Durch meinen Unterricht möchte ich ihr Interesse an der deutschen Sprache steigern und ihre Motivation aufrecht erhalten, um ihnen Wege zu zeigen, wie sie später verwenden könnten, was sie gelernt haben.

2. Anregungen zur Sprachanwendung im Unterrichtsgeschehen

Wie die Studierenden gewünscht haben, lernen wir deutsche Grammatik. Das gehört tatsächlich zum Spracherwerb dazu. Aber ich lege in meinem Unterricht auch viel Wert darauf, die Studenten zu ermutigen, mündlich zu kommunizieren. Jede Lektion hat auch inhaltliche Themen mit ergänzenden, weiterführenden Aspekten. Wenn z.B. das Thema »Essen und Lieblingsessen« behandelt wird, könnten wir Bereiche wie Frühstück, Kochen, japanische Spezialitäten, empfehlenswerte japanische Gerichte für die deutschen Touristen usw. ergänzen. Die Lernenden können so ein Thema

² Was bedeutet für Japaner die Sprache Deutsch? Unter <https://www.zeit.de/reisen/2010-04/tokyo-deutsch> (letzter Abruf: 27.04.2020)

³ Japanische Ausländerzahl unter: <https://www.nikkei.com/article/DGXMZO47203370Q9A710C1EA1000/> (letzter Abruf: 27.04.2020)

⁴ Zahl der Ausländer in Deutschland unter: <https://de.statista.com/themen/44/auslaender/> (letzter Abruf: 27.04.2020)

finden, das sie interessiert. In jeder Stunde gebe ich den Studenten mit der Themenauswahl die Möglichkeit, ihren Wortschatz und die gelernte Grammatik mündlich zu trainieren, indem sie ihre Meinungen und Erfahrungen zum jeweiligen Thema austauschen. Das erfordert natürlich Unterstützung und Hilfestellungen durch die Lehrkraft. Hilfen sind beispielsweise auf dem Bildschirm bereit gestellte Wortschatzlisten und nützliche Redewendungen. Ich ermuntere die Teilnehmer, immer mehr zu sprechen und sich gegenseitig zu unterstützen und das Wörterbuch oder ihr Smartphone als Hilfen zu benutzen. Sie sind kreativ. Wenn sie ein Wort nicht kennen, malen sie ein Bild und verstehen sich. Die Studenten lachen im Unterricht und sind beim Erzählen entspannt. Beim Sprechen miteinander entdecken sich die Studenten als Menschen hinter der erlernten Zurückhaltung. Sie merken, wie anders ihre Kameraden tatsächlich sind, die zunächst still und unauffällig aussahen. Je lockerer die Klassenatmosphäre wird, desto mehr Unterschiede sind zu sehen, gleichzeitig aber auch Gemeinsamkeiten. Es vergeht viel Zeit, bis die Studenten so entspannt arbeiten, sich entgegen der anerzogenen Wertvorstellungen zu verhalten. Um sie zu ermuntern, müssen zwei Prinzipien beachtet werden: Zum einen versuche ich, durch meine Kommentare und Korrekturen den Studenten zu verdeutlichen, dass sie in ihrer Individualität von mir geschätzt werden und dass Fehler dazu da sind, aus ihnen zu lernen. Das verstehen zum Beginn des Semesters nur wenige. Viele lachen ihre Arbeitspartner aus, wenn diese von sich ehrlich erzählen, etwas preisgeben. Nur allmählich verringern sich die Ängste, die Andersartigkeit zuzugeben und anzuerkennen. Außerdem setze ich Spiele ein, die den Studenten helfen sollen, ihre Ängste zu vergessen.

3. Einsatz von Spielen im Offline-Unterricht

Nach meiner Erfahrung sollten Lernspiele den Studenten zunächst unbekannt sein, damit sie interessant für sie sind. Die Spiele sollten die Studenten auch erfreuen und faszinieren, sie dürfen keinesfalls zu kindlich sein.

In diesem Abschnitt stelle ich verschiedene Spiele vor, die den Studenten gut gefallen haben. Alle Spiele habe ich in unterschiedlichen Didaktikseminaren des Goethe-Instituts kennengelernt und dann für die japanischen Studenten bearbeitet.

3.1 Karussell

Weil alle Studenten anfangs noch große Hemmungen haben, andere anzusprechen, beginne ich gerne mit dem »Karussell-Spiel«. Beim Karussell müssen die Studenten weder selbstständig Ansprechpartner bestimmen oder aus eigenem Antrieb auf andere zugehen.

Die Teilnehmer bilden zwei Kreise. Die Lernenden des äußeren Kreises stehen den Lernenden des inneren Kreises gegenüber (Abbildung 1).



Abb. 1: Die Studenten im Karussell

Sie sprechen über ein Thema, das vom Lehrer vorgegeben wurde. Wenn der Lehrer in die Hände klatscht, machen die Studenten im äußeren Kreis einen Schritt nach rechts zum nächsten Gesprächspartner im inneren Kreis. Sie sprechen über das nächste Thema, das vom Lehrer genannt wurde. Am Anfang haben die meisten Studenten Angst vor einem Augenkontakt mit fremden Kameraden, wenn sie sich gegenüberstehen. Dann sehen sie aus Scheu auf ihre Füße oder Wortschatzliste, sprechen zu leise, nuscheln und verstehen sich nicht gut. Deshalb klatsche ich immer schneller, wenn ich ein Thema vorgebe. Dann versuchen die Studenten unbewusst immer deutlicher zu sprechen – auch mit Händen und Füßen – und halten automatisch immer mehr Augenkontakt. Je mehr Ansprechpartner sie haben, desto lockerer sprechen sie und zeigen gegenseitig mehr Interesse aneinander. Damit wurden Lernziele fast erfüllt: Sie haben miteinander auf Deutsch sprechen können und ihre Fähigkeiten trainiert, miteinander zu kommunizieren.

3.2 Bingospiel

Das Bingospiel ist hilfreich, wenn die Studenten noch unsicher sind, zu sprechen. Sie wollen zwar gerne üben, aber haben Angst, Fehler zu machen und dass die Fehler von anderen Studenten bemerkt werden. Im Spiel korrigiere ich ihre Fehler nicht. Sie werden während des Spiels von Studenten selbst gefunden und korrigiert. Nach dem Bingospiel checken wir im Plenum die Beispielfragen und korrigieren die

Beispiel-Bingo-Lernspiel
Mai Muramoto

mal in Deutschland sein  <i>Unterschrift:</i>	gut schlafen  <i>Unterschrift:</i>	dein Zug oder Flugzeug heute pünktlich kommen  <i>Unterschrift:</i>	heute <i>Kishimen</i> essen  <i>Unterschrift:</i>
im Winter im See schwimmen  <i>Unterschrift:</i>	gestern <i>Sake</i> trinken  <i>Unterschrift:</i>	heute <i>Burg Nagoya</i> sehen  <i>Unterschrift:</i>	heute die Zeitung lesen  <i>Unterschrift:</i>
am letzten Wochenende ins Kino gehen  <i>Unterschrift:</i>	heute eine/einen tolle/hollen Kollegin/Kollegen finden  <i>Unterschrift:</i>	gestern mit mir telefonieren  <i>Unterschrift:</i>	ein Gedicht schreiben  <i>Unterschrift:</i>
mich rufen  <i>Unterschrift:</i>	gestern baden  <i>Unterschrift:</i>	heute dein Gesicht waschen  <i>Unterschrift:</i>	einmal Liebeskummer haben  <i>Unterschrift:</i>

Abb. 2: Arbeitsblatt beim Bingospiel



Abb. 3: Ein vergrößertes Feld vom Arbeitsblatt

Fehler, wenn es nötig ist. Vor dem Spiel bekommen die Studenten ein Arbeitsblatt (Abbildung 2).

In der Abbildung 2 geht es um das Perfekt und das Präteritum, aber auch um Erfahrungen und Gewohnheiten. Auf dem Blatt stehen im Unterricht gelernte Ausdrücke und passende Bilder. Meistens benutze ich absichtlich komische Bilder, die die Studenten nachdenklich machen und sie später beim Sprechen zum Lachen bringen. Aufgrund meiner langjährigen Unterrichtserfahrung kann ein lustiges Bild den Studenten besser beim Lernen helfen. Nach kurzer Überlegung beantworten die Studenten im Dialog alle Fragen. Ein möglicher Dialog zu einem Beispiel (Abbildung 3) wäre:

A: *Hast du mich gerufen?*

B: *Ja, ich habe dich gerufen.*

Wenn die Studenten keine grammatischen oder lexikalischen Fragen haben, beginnt das Bingospiel.

Die Studenten sprechen so viele Kursteilnehmer wie möglich an und stellen jedem/jeder Partner/-in nur eine Frage zu einem Bild. Sie lassen sich von diesem Partner/ dieser Partnerin ebenfalls eine Frage stellen. Wer mit »Ja« geantwortet hat, unterschreibt diese Frage auf der Bingokarte des Fragenden. Wer vier Unterschriften in einer waagrechten oder senkrechten Reihe oder in der Diagonale bekommen konnte, kann laut »Bingo!« rufen. Durch das Bingospiel wiederholen die Studenten Grammatik und Wortschatz, aber gleichzeitig lernen sie ihre Kameraden besser kennen. Ich konnte beobachten, dass sie im Gespräch öfter nachfragen »Warum?« oder »Wie oft«, weil sie wirklich interessiert sind.

3.3 Schreibspiel

Das Spiel gefällt den Studenten sehr, weil es lustig ist. Außerdem wird der erworbene Wortschatz geübt. Zuerst werden Fünfergruppen gebildet und im Brainstorming Wortschatzauffrischungen gemacht. Abbildung 4 zeigt das Beispiel einer Wortsammlung: Temporaladverbial, Monatsname, Wochentagsname, Jahreszeit usw.

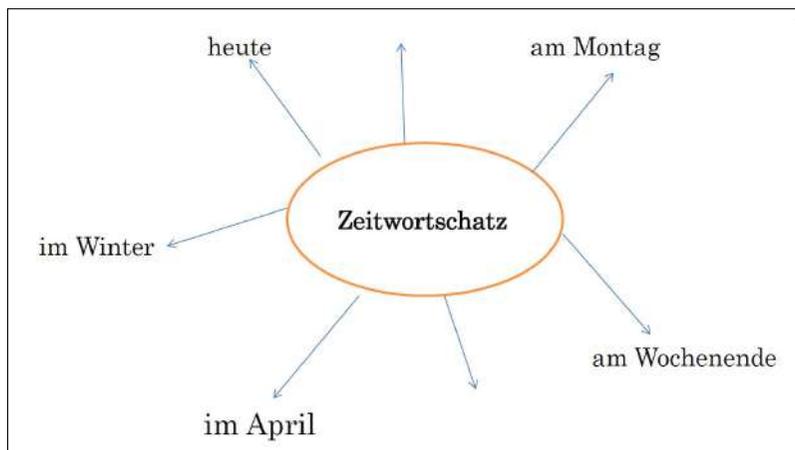


Abb. 4: Ein Beispiel-Brainstorming

Beim Schreibspiel brauchen wir noch die Wortschatzkategorien »Wer?«, »Macht was?«, »Mit wem?« und »Wo?« (Abbildung 5). Je nach der Fixierung des studentischen Wortschatzes wiederholen wir die Ausdrücke. In einer großen Unterrichtsklasse wird mehr Zeit als in einer kleinen Klasse gebraucht. Dabei wiederholen die Studenten nicht alle Wortschatzkategorien, sondern wählen sich in der Gruppe eine aus. Im Plenum werden die Ergebnisse vorgestellt und ergänzt. Nach der Wortschatzaktivierung fangen wir das Spiel an: Das erste Gruppenmitglied füllt die erste Spalte aus und faltet sie um, damit das nächste Mitglied nichts sieht (Abbildung 5). Der nächs-

Schreibspiel				
Wer?	Macht was?	Wann?	Mit wem?	Wo?
<i>Angela</i>	<i>isst</i>	<i>in der Nacht</i>	<i>mit einem Hund</i>	<i>in der Badewanne.</i>
Donald 				

Abb. 5: Arbeitsblatt

te Student füllt die nächste Spalte aus, ohne zu sehen, was der erste geschrieben hat. Dann kommen der dritte und dann der vierte usw. an die Reihe. Wenn die letzte Spalte »Wo?« ausgefüllt wurde, kann der letzte Mitspieler das gefaltete Blatt öffnen und den ganzen Satz vorlesen. Auf der Abbildung 5 steht ein Beispielsatz: »Angela isst in der Nacht mit einem Hund in der Badewanne.« Der Satz ist so komisch, dass die Studenten mehr schreiben wollen. Die Personen für die Spalte »Wer« sollten alle in dem Klassenraum nun kennen, sonst wird das Spiel langweilig. In abwechselnder Reihenfolge beginnen die Teilnehmer nun, weitere Spalten des Arbeitsblattes auszufüllen. So kann jeder etwas zu allen Themen schreiben. Da das Spiel lustig ist, wollen die Studenten mehr Wörter lernen und anwenden können.

3.4 Reziprokes Lesen

Reziprokes Lesen ist kein Spiel, sondern eine Lernmethode. Aber durch diese Methode wird ihr Interesse am Lesen geweckt und gefördert. Sie lesen gemeinsam, was wiederum die Kommunikation fördert. In diesem Sinne ist das reziproke Lesen auch eine spielerische Lernmethode. Viele meiner Studenten haben Schwierigkeit bei der Texterschließung. Diese Schwierigkeit wird durch die japanische Lerntradition verursacht. In der Schule bedeutete das Lesen von Texten in einer Fremdsprache lediglich deren Übersetzung. Wir haben alle gelernt, dass man unbekannte Wörter immer im Wörterbuch nachschlagen soll. Wenn man ein bestimmtes Wort des Textes auf die Nachfrage des Lehrers nicht richtig erklären oder übersetzen kann, wird das als Fehler gewertet und getadelt. Aber dieses Übersetzen »Wort für Wort« macht nie-

mandem Freude. Die Studenten haben deshalb Angst vor fremden Wörtern. Wenn im Text ein unbekanntes Wort auftaucht, wird es sofort im Wörterbuch nachgeschlagen. Aber wenn der Text weitergelesen wird, finden sie wieder und wieder weitere unbekannte Wörter. Bis der Text zu Ende gelesen wurde, vergeht viel Zeit. Dann ist keine Energie mehr übrig, den Text inhaltlich zu verstehen und darüber nachzudenken. Für das Ablegen tradierter Hemmungen ist das reziproke Lesen sehr hilfreich. Durch diese Methode lernen die Studenten ein anderes Leseverhalten. Sie ist ihnen aber sehr fremd, so dass wir sie zunächst mit einem schwierigen japanischen Text ausprobieren, dessen Thema die Studenten interessiert. Nach dem japanischen Probelesen fangen wir mit einem deutschen Text an. Der Text wird zuerst in vier Teile geschnitten (Abbildung 6)⁵. Vierergruppen werden gebildet.

Aktueller Unterrichtsservice DaF/DaZ
A2

30 Jahre Mauerfall
Didaktisierter Lesetext

30 Jahre Mauerfall

① **Der 09.11. ist ein wichtiger Gedenktag¹ für die Deutschen: Vor 30 Jahren ist „die Mauer gefallen“; 40 Jahre lang war Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg geteilt – in die Deutsche Demokratische Republik (DDR) und die Bundesrepublik Deutschland (BRD). In Berlin ging die Mauer mitten durch die Stadt.**

② **„Mit Gorbatschows „Perestroika“ ist der Dialog zwischen Ost und West besser geworden. Zugleich kommt es 1989 in der DDR zur „Friedlichen Revolution“: Viele DDR-Bürger gehen auf die Straße und demonstrieren², zum Beispiel in Leipzig bei den berühmten „Montagsdemonstrationen“.**

③ **Schließlich kann die SED³ nichts mehr gegen die Veränderungen tun: Am 9. November abends öffnet man die Grenzen. Für die Menschen wird in dieser Nacht ein Traum Wirklichkeit! „Ich vergesse diese Nacht nie! Ganz Berlin war auf den Straßen. Viele Menschen haben vor Freude geweint. Auf dem Kurfürstendamm war bis zum Morgen Party“, erzählt Larissa Richter (49). Sie hat in dieser Nacht ihren Mann kennen- gelernt. Er war aus Ostberlin, sie aus dem Westen. 1992 haben sie geheiratet. Ohne den Mauerfall wären die beiden kein Paar.**

④ **Natürlich feiert die Hauptstadt den Gedenktag 2019 groß. Schon das ganze Jahr finden Veranstaltungen und Ausstellungen statt. Vordem 30. Jahrestag des Mauerfalls am 9. November gibt es eine ganze Festwoche, in der an historische Ereignisse erinnert wird. Von Montag bis Sonntag verwandelt sich die Stadt an sieben Originalschauplätzen⁴ in ein großes Festgelände. Über der Straße des 17. Juni wird z. B. als Kunstwerk ein „Teppich aus 30 000 bunten Wünschen“ aufgespannt.**




Abb. 6: Ein Beispiel-Lesetext

Vier Rollen und Aufgaben werden dann wie folgt verteilt.

- Aufgabe A: Fragen stellen:
Während des Lesens werden einige Fragen zum Text formuliert.
- Aufgabe B: Zusammenfassung:
Der Textinhalt wird in eigenen Worten zusammengefasst.
- Aufgabe C: Schlüsselwörter finden:
Die wichtigsten Ausdrücke werden hervorgehoben.

⁵ Der Text »30 Jahre Mauerfall« stammt von der Webseite Hueber Verlag.

- Aufgabe D: Vermutungen zum Fortgang der Handlung/des Inhalts:
Der Inhalt des nächsten Textabschnitts wird vermutet, wobei er noch nicht gelesen werden sollte. Bei der Bearbeitung des letzten Textabschnitts kann eine Vermutung zum möglichen Fortgang der Handlung formuliert werden.

Die Rollenkarten werden auf dem Gruppentisch offen gelegt, damit jedem klar ist, auf welche Aufgabe man sich zu konzentrieren hat (Abbildung 7).

Aufgaben beim Lesen jedes Abschnittes	
(Gruppenmitglieder ● & △ & ■ & ◇)	
Abschnitte	Wer übernimmt welche Aufgabe?
①	● – A Fragestellen △ – B Zusammenfassen ■ – C Schlüsselwörter ◇ – D Fortgangvermuten
②	△ – A Fragestellen ■ – B Zusammenfassen ◇ – C Schlüsselwörter ● – D Fortgangvermuten
③	■ – A Fragestellen ◇ – B Zusammenfassen ● – C Schlüsselwörter △ – D Fortgangvermuten
④	◇ – A Fragestellen ● – B Zusammenfassen △ – C Schlüsselwörter ■ – D Fortgangvermuten

Abb. 7: Die Rollenkarte

Beim reziproken Lesen soll darauf geachtet werden, dass nicht jedes Gruppenmitglied den gesamten Text auf einmal und bis zum Ende lesen soll. Die Mitglieder konzentrieren sich beim Lesen nur auf ihre Aufgabe und den jeweiligen Textabschnitt. Danach muss jede Aufgabe Abschnitt für Abschnitt gesondert bearbeitet werden. Jeder Textabschnitt wird zuerst einzeln gelesen. Nach der Lese phase stellt der Student, der die Aufgabe A übernommen hatte, einige Fragen zum Abschnitt, die von anderen Gruppenmitgliedern beantwortet werden. Der Student mit Aufgabe B fasst den Abschnitt laut für alle zusammen. Die Mitglieder können Fragen stellen oder weitere Ideen ergänzen. Student C nennt nun seine Stichwörter. Die anderen können zustimmen oder wieder Ideen ergänzen. Zuletzt äußert D seine Vermutungen zum nächsten Textabschnitt. Die anderen Gruppenmitglieder haben vielleicht andere Vermutungen. Darüber darf natürlich diskutiert werden. Aber alle haben nun ein Interesse an dem nächsten Abschnitt und wurden motiviert, weiterzulesen und zu arbeiten.

Die Rollen für die Textbearbeitung werden nun gewechselt (Abbildung 7) und die Leseübung wird fortgesetzt.

Am Anfang brauchen die Studenten sehr viel Zeit für das Lesen. Vor allem den langsameren Lesern kann es peinlich sein, wenn ihre Gruppenmitglieder schneller gelesen und schon ihre Aufgabe bearbeitet haben. Ich ermutige die anderen Gruppenmitglieder, sich gegenseitig zu helfen und zu unterstützen. Ich betone dazu noch, dass die vier Arbeitsaufgaben unterschiedlich schwierig sind und jedem Gruppenmitglied auch unterschiedlich leicht oder schwer fallen können. Die Zusammenfassung in eigenen Worten schaffen anfangs viele Teilnehmer nicht. Die meisten Studenten nehmen einfach einen Satz aus dem Abschnitt, das ist aber keine Zusammenfassung. Stichwörter zu finden scheint ihnen ebenfalls schwer zu fallen. Die Aufgabe A »Frage stellen« missverstehen einige Studenten, die sich einfach Fragen ausdenken, deren Antworten im Textabschnitt nicht zu finden sind. Das Missverständnis wird im Plenum geklärt.

Je öfter die Methode im Unterricht eingesetzt wird, desto schneller lesen die Studenten einen Text. Und der Textinhalt wird immer klarer, je weiter in der Gesprächsphase die Fragen und Meinungen ausgetauscht werden. Die Mitglieder helfen sich gegenseitig aktiver. Die vier verschiedenen Arbeitsrollen und das Gruppengespräch zu jedem Abschnitt helfen den Studenten dabei, sich von Hemmungen vor fremden Wörtern zu befreien, auch einen schwierigen Text leichter zu verstehen und über das Thema aktiv nachzudenken. Jetzt lesen die Studenten einen Text, statt ihn Wort für Wort zu übersetzen, außerdem lernen sie dadurch viele neue Vokabeln.

3.5 Fliegenklatschenspiel

Das Spiel kommt in meinem Unterricht ungefähr einmal im Semester vor. Wenn die Studenten ihre Lernmotivation verlieren, setze ich sofort das Spiel ein. Die Klassenatmosphäre und zwischenmenschliche Distanzierung ändern sich nach dem Spiel sprunghaft. Das Spiel kann man gut variieren. Für die Wortschatzaktivierung können die Wörter auf den Kärtchen und zu den Wörtern passende Bilder auf den Kärtchen vorbereitet werden. Für eine Hörübung werden die Wörter mit für die Japaner ähnlich klingenden Lauten, wie Ö und Ü, R und L oder 16 und 60 usw. ausgedruckt. Zwischen zwei oder drei Gruppen werden die Kärtchen auf dem Boden ausgelegt (Abbildung 8).

Ein Mitglied jeder Gruppe nimmt eine Fliegenklatsche in die Hand. Nur die Studenten mit der Fliegenklatsche dürfen auf das richtige Kärtchen schlagen, dessen Wort vorgelesen wurde. Die anderen Studenten können dem Kandidaten zwar Tipps geben, die vielleicht aber falsch sein könnten. Wer ein richtiges Kärtchen abgeklatscht hat, gewinnt das Kärtchen. Das ist der Punkt für die Gruppe. Die Gruppe, die zum Schluss die meisten Kärtchen gesammelt hat, gewinnt das Spiel. Beim Spiel konzentrieren sich die Studenten auf den Laut. Wer ein falsches Kärtchen geschlagen hat,

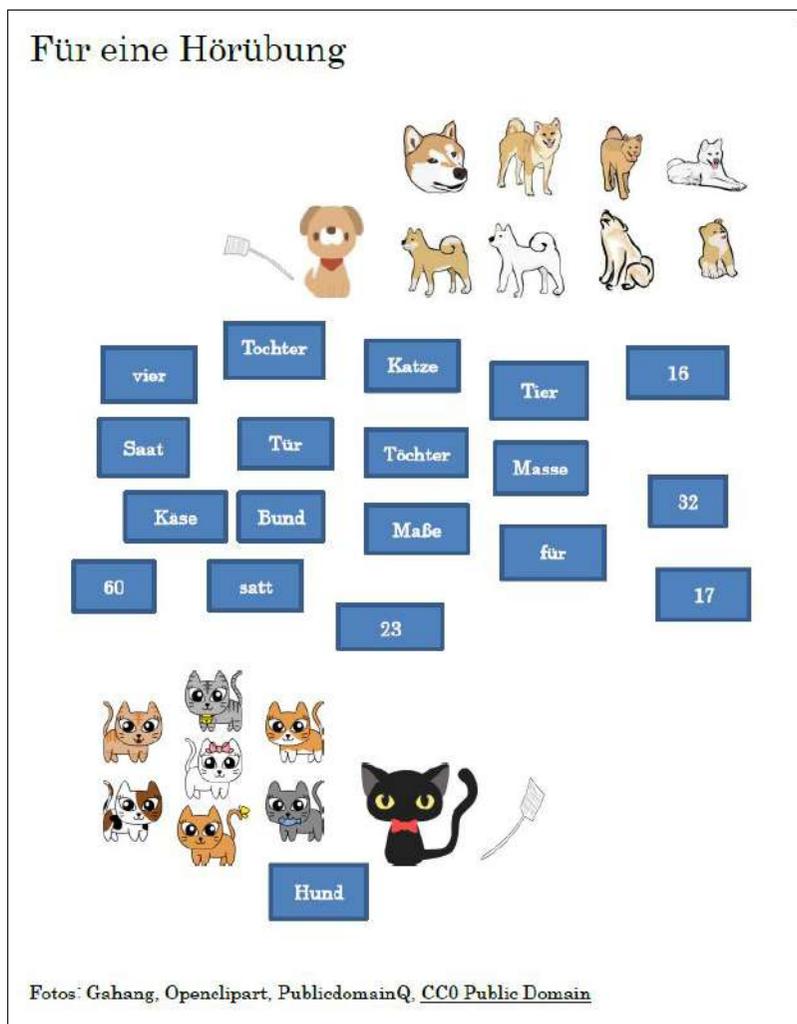


Abb. 8: Beispiel für Fliegenklatschenspiel zwischen zwei Gruppen

wird noch besser hinhören wollen. In diesem Spiel ist ein Fehler aber nicht schlimm und die Studenten lachen miteinander und sie helfen sich gegenseitig. Nach dem Spiel sind die Studenten in der nächsten Unterrichtsstunde lockerer. Die Distanz zwischen den Studenten ist nicht mehr erkennbar. Das Spiel trägt dazu bei, ihnen die Angst vor Fehlern zu nehmen und macht die nächste Gruppenarbeit leichter.

4. Warum brauchen wir die Spiele im Unterricht?

Manchmal stellen mir Kollegen die Frage: »Spiele sind gut. Sie motivieren die Studenten. Aber was haben Ihre Studenten gelernt, welche Grammatik, welchen Lernzu-

wachs hat es gegeben?« Ich kann immer entgegen, dass sie gelernt haben zu kommunizieren und dass das zum Spracherwerb gehört. Die Fragenden sind dann oft entsetzt. Diese Antwort haben sie nicht erwartet – und sie verstehen sie in den meisten Fällen auch nicht. Sie halten mir entgegen, dass meine Studenten viel mehr auswendig lernen müssten, mehr Grammatik bräuchten, wenn sie eine Deutschprüfung bestehen wollten. Das sei die geforderte Qualifikation. Außerdem: Wozu Spaß an der Sprache? Diese würde doch nach dem Studium ohnehin nicht mehr gebraucht werden. Ich bin der Meinung, dass ein wichtiges Lernziel im Deutschunterricht nicht nur der Spracherwerb und die korrekte Anwendung der Grammatik sein, sondern auch das Entdecken anderer Lernformen, kultureller Unterschiede und Verhaltensweisen beinhalten sollte. Auch viele meiner Studenten sind bald von dieser Lehr- und Lernmethode überzeugt. Einige Kommentare möchte ich hier vorstellen.

Ich hatte mit denselben Kameraden schon ein Jahr lang Deutsch gelernt. Mit ihnen besuche ich noch andere Fachunterrichtsstunden. Aber bisher habe ich nie gewagt, mit ihnen mal zu sprechen. Aber im Deutschunterricht dieses Jahres habe ich sie besser kennengelernt und bin mit einigen von ihnen inzwischen gut befreundet.

Ich habe durch den Deutschunterricht viele Gemeinsamkeiten unter Mitlernenden entdeckt. Ich hatte mir nie vorstellen können, dass meine Kameraden so viele Gemeinsamkeiten mit mir haben.

Ich habe mich im Deutschunterricht wirklich gefreut, mit anderen Studenten zu sprechen. Ich möchte mit mehr Menschen befreundet sein, auch in Deutschland. Ich habe im Unterricht viel Mut gewonnen, den ich mir auch nach dem Studium erhalten will.

Zum Semesterbeginn sagten die Studenten, dass sie an der fremden Kultur im Ausland Interesse haben. Das Ausland ist aber für viele – von unserem Inland aus gesehen – nur sehr wenig bekannt. Sie träumten von dem Ausland – Deutschland – und haben sich noch nicht einmal für ihre Kameraden auf dem Nebensitz interessiert. Aber der Deutschunterricht kann für sie Türen öffnen. Die traditionell gesetzten Grenzen können durchbrochen werden. Das war und ist in der japanischen Gesellschaft und mit der japanischen Sprache schwer. Die japanische Sprache und das japanische gesellschaftliche Verhalten sind fest verbunden. Wenn man auf Japanisch spricht, verhält man sich automatisch japanisch. Wenn die Studenten nur deutsche Grammatik und die geschriebene deutsche Sprache auswendig gelernt hätten, könnten sie japanisch, in ihrer japanischen Welt bleiben und die Sprache Deutsch vergessen, da sie diese später voraussichtlich nie brauchen. Aber wenn sie sich in der Sprache Deutsch ausdrücken können und wollen, dann haben sie eine neue Sicht gewonnen. Sie können in ihrem Alltag viele interessante, fremde Kulturen, auch hier

in Japan, entdecken. Am Anfang fällt es ihnen aber schwer, sich anders zu verhalten, da sie das noch nie tun durften und wollten. Die Lernspiele im Deutschunterricht erfreuen und entspannen die Studenten. Wenn sie beim Lernen Freude haben, wird ihre intrinsische Motivation erhöht. Die Studenten werden ermutigt, am Unterricht aktiv teilzunehmen. Sie lernen die Sprache und andere kulturelle Verhaltensweisen spielerisch. In jedem Semester höre ich natürlich auch negative Stimmen. Einige will ich hier anführen:

Ich verstehe immer noch gar nicht, was die Lehrerin wollte.

Der Unterricht war nicht normal, sondern völlig verrückt.

Ich will, muss und werde mich weiter bemühen, Studenten und auch meinen Kollegen klar zu machen, dass die von mir bevorzugten Unterrichtsprämissen (Lernen durch Freude, Spieleinsatz, gesteigerte Motivation, gefestigte Kommunikationsfähigkeit, ...) zum Erwerb einer Fremdsprache sehr wichtig und förderlich ist und zur Festigung der Lerninhalte beiträgt.

An der Universität Nagoya habe ich zu diesem Thema 2018 einen Workshop abgehalten. Ich hatte den Eindruck, dass die Teilnehmer (Deutschlehrer), die sich zu Beginn angespannt und völlig unauffällig verhielten, sich zum Ende entspannten und durch die eigene Aktivität beim spielenden Lehren hoch motiviert waren. Von einigen Teilnehmern habe ich erfahren, dass sie durch aktives Erfahren dieser Lehr-/Lernmethode von deren positiven Auswirkungen überzeugt werden konnten. Vielleicht lassen sie diese Idee auch in ihre Unterrichtsgestaltung einfließen.

5. Fazit

In diesem April hat gerade wieder ein neues Semester begonnen. Aber dieses Jahr haben wir etwas Besonderes, wir erleben gerade eine Pandemie. Wir haben Angst vor dem unsichtbaren Virus. Wir sehen unsere nahe Zukunft auch nicht. Aus Angst und Unsicherheit verhalten wir uns distanziert. Das ist jetzt auch notwendig, um die Pandemieverbreitung zu bremsen. In so einem Fall wäre der Einsatz der Lernspiele lebensgefährlich, weil man sich durch sie unbewusst nahekommmt. Wie kann man auf Distanz sinnvoll kommunizieren? Wie soll ich unterrichten und meine Prinzipien verfolgen? Glücklicherweise haben wir heute Internet. Durch die Internetverbindung und Internetprogramme können wir auch auf Distanz kommunizieren und uns gut verstehen. Im Moment sammle ich Methoden für das besondere Semester, damit die Studenten sowohl vor Ansteckung geschützt sind als auch motiviert kommunizieren können. Das ist meine neue Aufgabe, bei der ich Möglichkeiten finden will, sich trotz der räumlichen Distanz nahezukommen. Dafür will ich geeignete spielerische Unterrichtsmethoden für den digitalen Unterricht finden und weiterentwickeln.

Literatur

- Deci, L., & Ryan, M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Muramoto, M. (2018). Aktives, selbstbestimmtes Lernen im Fremdsprachenunterricht Deutsch. *DaF-Szene Korea*, 46, 33-37.
- Muramoto, M. (2018). Der Einsatz der digitalen Medien und ihr Beitrag zur intrinsischen Motivation. *Deutschunterricht in Japan*, 22, 65-74.

Internet-Quellen

- Aktueller Unterrichtsservice – Materialien zum Download – für das Lehrwerk Menschen: https://www.hueber.de/media/36/AktuellerUnterrichtsservice_A2_Mauerfall.pdf (letzter Abruf: 27.04.2020)
- Nikkei Shinbun (Japanische Ausländerzahl 2019): <https://www.nikkei.com/article/DGXMZO47203370Q9A710C1EA1000/> (letzter Abruf: 27.04.2020)
- Statista (Statistiken zum Thema Ausländer): <https://de.statista.com/themen/44/auslaender/> (letzter Abruf: 27.04.2020)
- Zeit Online (Man spricht Deutsch): <https://www.zeit.de/reisen/2010-04/tokyo-deutsch> (letzter Abruf: 27.04.2020)

Kurzer Erfahrungsbericht zum Einsatz von Aussprachspielen im Unterricht

Simon Wagenschütz

1. Eine Vorbemerkung

Heutzutage sind Spiele im Unterricht nichts Ungewöhnliches mehr. Sie tauchen in Lehrwerken auf und es gibt viele Sammlungen mit Spielen für den Unterricht. Aber auch schon früher gab es Spiele im Unterricht. So bin ich Spielen im Unterricht das erste Mal als Schüler begegnet. Während meiner Zeit an der Grundschule an der Dünkelstraße während der 1980er Jahre in Herne wurde von der Lehrerin Frau Heikaus »Eckenraten« in Deutsch und Mathematik eingesetzt. Bei dem Spiel standen in den vier Ecken des Raumes Schüler oder Schülerinnen. Die Spielleiterin stellte eine Rechenaufgabe oder verlangte die Konjugation eines Verbs. Wer zuerst die Lösung wusste, durfte eine Ecke weiter. Derjenige, der bisher in dieser Ecke stand, schied aus. Gewonnen hatte, wer am Ende übrig blieb. Ich erinnere mich, dass es mir viel Spaß machte. Noch heute denke ich daran und wünschte, die Seminarräume an der Universität, bei der ich gegenwärtig angestellt bin, wären so eingerichtet, dass man dort problemlos »Eckenraten« spielen könnte. Aber die Räume sind mit Gestühl, Müllern und riesigen Flachbildschirmen zugestellt.

Später, zu Zeiten an der Realschule Bad Iburg in den 1990er Jahren verwendete der Mathematiklehrer Herr Lange eine Lernsoftware. Schon damals gab es, wie man sehen kann, digitale Angebote. Das Lernprogramm an der Realschule war recht schlicht in der Aufmachung, da es sich bei den Rechnern in der Schule um 286er handelte. Bei der Lernsoftware für den Mathematik-Unterricht ging es um das Lösen von Gleichungen. Das Spielerische ergab sich aus dem kompetitiven Charakter, denn man wollte unbedingt vom Programm gelobt werden.

2. Die Ausgangssituation

Ich sollte an meiner Universität im Herbstsemester 2019 einen Kurs unterrichten, der – folgte man der Kursbeschreibung – eine Mischung aus Konversations- und Phonetikkurs darstellte.

Ich entschloss mich daher, den Kurs wie folgt anzulegen: Die Studentinnen sollten mit Situationen aus der Alltagskommunikation vertraut gemacht werden. Bei der

Auswahl der Situationen richtete ich mich auch nach den mündlichen Prüfungsteilen der Zertifikatsprüfungen A1 bis B1 vom Goethe-Institut. Manche der Situationen sollten dabei als Ausgangspunkt für die Entwicklung anderer Situationen dienen, so z. B. die Situation aus der B1-Prüfung »Etwas gemeinsam planen«. Die Studentinnen können beispielsweise zunächst eine Reise in Partnerarbeit planen. Ein Punkt der Reise könnte dann bspw. »zusammen essen gehen« sein. So ergibt sich dann aus einer Situation die nächste. Anreichern wollte ich die Erarbeitung der verschiedenen Situationen mit Übungen zur Aussprache. Hierfür wollte ich Übungen aus dem Buch »Aussprachekurs Deutsch. Übungsprogramm zur Verbesserung der Aussprache für Unterricht und Selbststudium« von Ulrike A. Kaunzner (2017) verwenden. Die Studentinnen anhand von Beispieldialogen und Übungsaufgaben zu den Goethe-Prüfungsteilen Dialoge erarbeiten zu lassen, kam mir jedoch recht trocken vor. Um das Ganze interessanter, anregender und effektiver zu gestalten, wollte ich auch Spiele einsetzen. Bei der Recherche nach Spielen bin ich auf »44 Aussprachespiele. Deutsch als Fremdsprache« von Ursula Hirschfeld und Kerstin Reinke (2018) gestoßen.

3. Das Buch

Das Buch »44 Aussprachespiele« ist, wie der Titel verrät, eine Sammlung von Aussprachespelen.¹ Neben den Spielanleitungen finden sich Kopiervorlagen der Spiele zum Vervielfältigen und Zurechtschneiden. Die Autorinnen stellen in ihrer Einführung zum Buch die Konzeption desselbigen vor. Sie gehen dabei auch darauf ein, was Aussprachespiele ihrer Ansicht nach zu leisten in der Lage sind:

Aussprachespiele bzw. spielerische Ausspracheübungen können

- motivieren und sensibilisieren (auch für formale Aspekte der Sprache),
- quasiauthentische Sprechkanäle und eine realitätsorientierte Sprachanwendung bieten,
- die kommunikative Kompetenz erhöhen,
- alle Lernenden gleichzeitig aktiv beteiligen, d.h. das aktive und bewusste Sprechen intensivieren. (Hirschfeld/Reinke, 2018, S. 6)

Die Autorinnen sprechen damit genau die Punkte an, die mich dazu bewogen hatten, in die Konzeption des Kurses auch Spiele mit einzubeziehen. In ihrer Einleitung führen die Autorinnen aber noch weitere Eigenschaften von Aussprachespelen an. Da sie in ihrer Charakterisierung die wichtigsten Aspekte anführen, die allgemein auch

¹ Nach den Angaben im Impressum handelt es sich bei dem Buch um eine Überarbeitung einer älteren, ähnlich betitelten Sammlung mit 33 Aussprachespelen von denselben Autorinnen.

für andere Spiele, die man im Unterricht einzusetzen gedenkt, gelten, sei sie hier in Gänze zitiert:

Sie [die Aussprachspiele – SW] verlangen

- die grundlegende Beherrschung phonetischer Formen,
- die Kenntnis der Laut-Buchstaben-Beziehungen sowie wichtiger Regeln und Merkmale für die richtige Aussprache,
- eine Konzentration auf die phonetische Form – neben den Anforderungen, die Spielverlauf und Spielinhalte mit sich bringen.

Sie ermöglichen

- den Abbau von Sprachhemmungen,
- die Wiederholung und Festigung gelernter Formen,
- die spielerische Verbindung von Aussprache, Wortschatz und Grammatik,
- die situative Variation und den situationsangemessenen Gebrauch von Ausspracheformen,
- Methodenwechsel und Methodenvielfalt,
- ganzheitliches Lernen, Lernen mit allen Sinnen.

Sie sind

- handlungsorientiert,
- affektiv und kognitiv,
- interkulturell,
- gut für die sonst Zurückhaltenden, denn Spiele sind entspannt und machen Spaß. (Ebd.)

Die oben genannten Eigenschaften sind es, die die Spiele des Buches für mich so attraktiv machten für den Einsatz im Unterricht, gerade auch für den Einsatz hier in Korea, wo es doch sehr schwer ist, die Studentinnen und Studenten zum Sprechen zu bewegen. Nach der Lektüre dieser Zeilen kann man sich aber des Eindrucks nicht erwehren, dass es sich – umgangssprachlich gesprochen – bei den Spielen um eine eierlegende Wollmilchsau handelt. Doch die Autorinnen legen auch Wert darauf, zu betonen, was Aussprachspiele nicht leisten: »Aussprachspiele dienen nicht der Einführung und Korrektur phonetischer Formen. Das muss vor dem Spielen (und kann nach dem Spielen) geschehen. Im Spiel geht es um Anwendung, Automatisierung und Variation.« (Ebd.) Aus diesem Verständnis erklärt sich dann auch, zu welchem Zeitpunkt die Autorinnen Aussprachspiele eingesetzt sehen wollen:

Die Spiele sollten – im Gegensatz zu Aufwärm- oder Kennenlernspielen – nicht am Anfang einer Unterrichtseinheit eingesetzt werden. Man darf

sie auch nicht in jeder folgenden Unterrichtsphase einsetzen. Sie sollten vorbereitet werden, d.h. die Anbahnung und Korrektur von Lauten oder prosodischen Erscheinungen muss weitgehend abgeschlossen sein und in der Automatisierungsphase stattfinden. Werden die Spiele zu früh eingesetzt, kann unter Umständen eine fehlerhafte Aussprache gefestigt werden. Dennoch sollten sie regelmäßig eingesetzt werden und somit zentraler Bestandteil des Unterrichts sein, gern auch in Verbindung mit Wortschatz- und Grammatikspielen. (Ebd., S. 7.)

Hier wird von den Autorinnen ein wichtiger Aspekt angesprochen: Erst nachdem die Lerner ein Aussprachephänomen gelernt haben, soll es im Spiel zum Zwecke der Festigung aufgegriffen werden. So versteht man dann auch, dass einige der Spiele in dem Buch dann doch auf die eine oder andere Weise recht komplex sind, weil sie eben sehr genaues Wissen um Aussprachephänomene voraussetzen wie das »Tier-Memory zu E-Lauten« oder das Spiel »Text-Labyrinth«, welches sich ebenfalls um E-Laute dreht. Bei einigen Spielen aus dem Buch erhöht sich diese Komplexität noch um eine weitere Stufe, weil die Spielregeln für Anfänger auf niedrigem Niveau recht schwer zu verstehen sind.

4. Die Zusammensetzung des Kurses

Im Kurs gab es zwei Gruppen von Studentinnen. Eine Gruppe bestand aus älteren Jahrgängen (Studienjahre 2015 bis 2017), die größtenteils schon in Deutschland gewesen waren. Die andere Gruppe bestand aus Studentinnen, die 2018 an der Dongduk-Frauenuniversität zu studieren begonnen hatten und die ich alle durch die Anfängerkurse kannte. Sie hatten bei mir mit dem Lehrwerk »Menschen A1« des Hueber-Verlages Deutsch gelernt. In dem Kurs saßen also keine Nullanfänger, sondern Studentinnen, die bis zu einem gewissen Grad mit der deutschen Sprache schon vertraut waren.

5. Einsatz der Spiele im Unterricht

Wie oben schon erwähnt sind einige der Spiele in dem Buch recht komplex. Nun konnte ich zwar davon ausgehen, dass die Studentinnen keine Nullanfängerinnen waren, aber Spiele mit zu komplexen Spielanleitungen erschienen mir für den Kurs nicht angemessen.² Hinzu kam der Umstand, dass der Seminarraum recht ungeeignet für Bewegungsspiele war. Aus diesen Gründen fiel eine Reihe von Spielen von

² Hier hat man meiner Ansicht nach ein Argument für den Einsatz der Muttersprache der Lerner, wenn sie noch nicht ein entsprechendes Niveau erreicht haben. Man könnte natürlich auch bei Kursen, in der die Niveauunterschiede gewaltig sind, die Lerner auf höherem Niveau darum bitten, dass sie den anderen Lernern die Regeln erklären. Das würde auch problemlos gehen, wenn es darum geht, Spiele in Paaren

vornherein weg. Ich wählte Spiele, die zur Situation, die wir gerade im Kurs behandelten, passten, deren Regeln und Ziele schnell zu verstehen waren und die sich in dem Seminarraum auch umsetzen ließen.

6. Die Durchführung

Die ursprüngliche Konzeption sah vor, nach einer kurzen Phase zu Beginn, in der das deutsche Lautsystem und das IPA eingeführt werden, verschiedene Situationen aus dem Alltag zu erarbeiten, wobei dann bestimmte Aussprachephänomene besonders beleuchtet und mittels der zu den Situationen und den Aussprachephänomenen passenden Spielen automatisiert werden. Zu Anfang des Kurses ließ sich dieser Ansatz auch verwirklichen. Doch im Laufe der Zeit gewann der Kurs leider eine Dynamik, die ihn mehr zu einem Prüfungsvorbereitungskurs werden ließ. Hinzu kam, dass mit stetigem Fortgang des Kurses die Anzahl an geeigneten Spielen abnahm, die das Buch zur Verfügung stellte. Wurde am Anfang des Kurses recht viel gespielt, wurde es im Laufe der Zeit immer weniger, weil die Spiele im Buch nicht zu den Situationen passten oder so aufwendig in der Durchführung waren, dass sie sich für den zugewiesenen Seminarraum nicht eigneten.³

Die Spiele, die eingesetzt wurden, dienten vor allem dazu, den richtigen Vokal in Wörtern zu hören, zu sprechen oder zu ergänzen. Außerdem wurden solche eingesetzt, bei denen man Komposita aus Einzelwörtern oder Wörter aus Silben bauen sollte. Ebenso fanden Spiele Verwendung, bei denen es um den Satzakzent ging, und solche, bei denen es um die Aussprache von für die Studentinnen schweren Lautkombinationen ging. Von den anspruchsvolleren Spielen, in denen es bspw. darum geht, mittels Vokalen von einem Ort zum anderen zu gelangen (z. B. »Vokal-Labyrinth« und »Konsonanten-Labyrinth«) oder von dem Spiel, bei dem man mittels Wortakzentuierung den Gesamtpreis eines Einkaufs ermitteln soll, wurde vorsichtshalber abgesehen.

Was sich sehr bewährte, war das Spiel »Einkaufszettel«, bei dem der Kurs in zwei Gruppen geteilt wird. Die eine Gruppe sind die Einkäuferinnen, die dann noch einmal in zwei Untergruppen aufgeteilt werden. Zwischen den Einkäuferinnen steht dann die andere Gruppe, die sogenannte Lärmgruppe. Sie macht Krach, während die Einkäuferinnen auf der einen Seite versuchen, den Einkäuferinnen auf der anderen Seite Einkaufszettel zu diktieren, wozu es im Buch die Kopiervorlagen gibt.

oder Gruppen zu spielen. Das setzt aber voraus, dass die Lerner generell kein Problem damit haben, in Paaren oder Gruppen mit Lernern zusammenzuarbeiten, die sie nicht oder kaum kennen.

³ Man könnte nun argumentieren, dass man die Spiele eben entsprechend der Begebenheiten abändert, was Themen, Wortschatz, Spielablauf und Schwierigkeitsgrad betrifft. Das befürworten auch Hirschfeld und Reinke in ihrer Einführung zu »44 Aussprachspiele« (vgl. dazu Hirschfeld/Reinke, 2018, S. 9). Dem ist auch erst einmal nichts entgegenzusetzen. In einigen Fällen habe ich es auch so gehandhabt. Es bleibt aber die Frage der Verhältnismäßigkeit des Aufwandes bei der Vorbereitung. Man hat ja in der Regel nicht nur den einen Kurs zu unterrichten, sondern mehrere.

Nach einer bestimmten Zeit werden die Rollen zwischen den Einkäuferinnen und der Lärmgruppe gewechselt.

Die Studentinnen spielten voller Begeisterung dieses Spiel. Interessant war, anschließend die notierten Einkaufszettel auszuwerten, um zu bestimmen, wer die meisten Artikel von den kopierten Einkaufszetteln richtig notiert hatte. Normal war, dass im Eifer des Spiels nicht auf die Rechtschreibung geachtet wurde. Und manch witzige Neuschöpfung erblickte das Licht der Welt.

7. Die Reaktion der Studentinnen

Insgesamt wurden die Spiele von den Teilnehmerinnen sehr gut aufgenommen. Da am Anfang recht viel gespielt wurde, kam auch recht schnell die Erwartungshaltung auf, regelmäßig viel zu spielen, was sich aber aufgrund der Dynamik des Kurses leider nicht durchhalten ließ, da der Kurs sich am Ende doch recht stark auf die Aufgaben in den Sprachprüfungen des GI fokussierte und andere Aspekte aus dem Blick gerieten. Wie Hirschfeld und Reinke in ihrer Einführung betonen, hatten in den Spielgruppen auch die sonst Stillen im Kurs eine Chance und beteiligten sich am Sprechen.

Was die Effektivität des Unterrichts im Verlauf des Semesters aber immer stärker beeinträchtigte, war die sich immer mehr manifestierende Teilung der Studentinnen in zwei Lager: auf der einen Seite diejenigen Studentinnen der älteren Jahrgänge und die *freshmen* des Jahrgangs 2018 auf der anderen Seite. Zwischen den Lagern gab es einen großen Graben, der sich am Ende kaum mehr überbrücken ließ. Das mochte aber nicht nur damit zusammenhängen, dass es verschiedene Jahrgänge waren, sondern auch mit den unterschiedlichen Leistungsniveaus. Die älteren Studentinnen waren schon fast alle in Deutschland gewesen und hatten überhaupt keine Scheu, sich zu äußern. Das war bei den Studentinnen des Jahrgangs 2018 nicht der Fall. Sie waren noch nicht auf dem Niveau, sich frei und spontan zu äußern. Sie hatten ohne Hilfe des Lehrers kaum eine Chance zu antworten, weil die älteren Jahrgänge aufgrund ihrer Sprachfertigkeit die Antwort schon längst parat hatten. Ich entschied mich daher, eine Binnendifferenzierung vorzunehmen.⁴

8. Das Fazit

Als Resümee lässt sich, was den Einsatz der Spiele betrifft, ein positives Fazit ziehen. Die Spiele leisteten, was sie nach Hirschfeld und Reinke leisten sollten. Sie wur-

⁴ Ich hätte den Kurs natürlich gerne in zwei Kurse aufgeteilt. Das wäre bei der Kursstärke von 20 Studentinnen, die sich zu gleichen Teilen auf die zwei Lager im Kurs verteilten, gegangen, ohne dass man deshalb den Kurs hätte streichen müssen. (Kurse unter 10 Teilnehmerinnen finden an der Universität, an der ich gegenwärtig unterrichte, nicht statt.) Aber solche strategischen Manöver erlaubt die Verwaltung nicht.

den von den Studentinnen sehr gut angenommen. Die Studentinnen konnten sich meist erfolgreich beteiligen und die Aussprachestrukturen wiederholt anwenden. Und nach wenigen Wochen erwarteten sie zu Beginn jeder Stunde sogar ein Spiel. Leider nahm, wie gesagt, die Zahl der Spiele im Laufe des Semesters aus den oben angeführten Gründen ab.

Negativ überrascht wurde ich von der Dynamik des Kurses, der sich zum Ende hin doch immer mehr zu einem Vorbereitungskurs auf die B1-Prüfung des GI wandelte. Negativ überrascht wurde ich auch von der Teilung des Kurses in zwei Lager. Nachdem ich aber eingesehen hatte, dass ich die Studentinnen nicht dazu bringen konnte, lagerübergreifend zu arbeiten, teilte ich bei Spielen nur innerhalb der jeweiligen Lager die Gruppen ein. Innerhalb dieser Gruppen wurde effektiv zusammengearbeitet.

Trotz der positiven Resonanz seitens der Studentinnen wurde aber auch bei einigen Spielen deutlich, wie wichtig es ist, die Regeln genau zu verstehen. Zwar sind die (zu) komplexen Spiele aus dem Buch schon gar nicht berücksichtigt worden, aber auch bei den einfachen Spielen gab es hier und da Probleme beim Verstehen der Regeln, wie ich feststellen konnte, wenn ich während des Spielens von Gruppe zu Gruppe ging.

Ein gewisses Problem stellte auch die Vorbereitung dar. »44 Aussprachspiele« bietet zwar Kopiervorlagen an, die man kopieren und dann ausschneiden kann. Wenn man aber für ein Spiel von 10 Minuten Länge auf eine Vorbereitungszeit von über zwei Stunden kommt, stellt sich die Frage, ob der Aufwand in einem sinnvollen Verhältnis zum Ergebnis steht.

Da das Spielen selbst in dem Kurs so erfolgreich war, überlegte ich mir, Spiele der Art von Hirschfeld und Reinke in Zukunft häufiger in den Unterricht einzubauen. So recherchierte ich nach Büchern, die dem Ansatz des Werkes von Hirschfeld und Reinke entsprechend zu anderen Fertigkeiten und Gebieten erschienen sind. Ich wurde auch recht schnell fündig (siehe Bibliografie). Als ich im Januar und Februar 2020 in Deutschland war, bestellte ich die Bücher auch und brachte sie mit großen Erwartungen mit nach Korea. Zu dem Zeitpunkt wusste ich ja noch nicht, dass ich im kommenden Semester ›online‹ unterrichten werde. Wie sich solche Aktivitäten im Online-Unterricht einsetzen lassen, muss sich nun erst noch zeigen.

Literatur

- Daum, S. & Hantschel, H.-J. (2018). *55 kommunikative Spiele. Deutsch als Fremdsprache* (1. Aufl. 2018). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Daum, S. (2019). *55 Wortschatzspiele für Gruppen- und Plenumsarbeit. Deutsch als Fremdsprache* (1. Aufl.). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Dreke, M. & Lind, W. (2018). *66 Wechselspiele für die interaktive Partnerarbeit. Deutsch als Fremdsprache* (2., überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

- Hirschfeld, U. & Reinke, K. (2009). *33 Aussprachespiele. Deutsch als Fremdsprache* (1. Aufl.). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Hirschfeld, U. & Reinke, K. (2018). *44 Aussprachespiele. Deutsch als Fremdsprache* (1. Aufl.) Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Kaunzner U. (2017). *Aussprachekurs Deutsch. Übungsprogramm zur Verbesserung der Aussprache für Unterricht und Selbststudium. Text- und Übungsbuch* (2., aktualisierte u. erw. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Rehlinghaus, M. (2019). *55 Grammatikspiele für Partner- und Gruppenarbeit. Deutsch als Fremdsprache* (1. Aufl. 2019). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

»Evolutionsspiel«

Thomas Kuklinski-Rhee

1. Technische Daten

Das nachfolgend beschriebene Gruppenspiel eignet sich sowohl für Anfänger- als auch Fortgeschrittenengruppen. Es ist in fast jeder Dimension flexibel: Es kann vom kursleitenden Spielleiter (KL) je nach Bedarf kurzfristig vorbereitet und ans Niveau sowie die zur Verfügung stehende Zeit angepasst werden, ist für alle Gruppengrößen ab drei teilnehmenden Mitspielern (TN) geeignet und kann auch als Wettkampf zwischen verschiedenen Teams durchgeführt werden. Auch Wiederholungen sind möglich, es nutzt sich nach zwei, drei Spielrunden noch nicht ab, danach wird es eher noch interessanter. Es ist dynamisch, alle sind ständig im Einsatz und jeder Einzelne wird sowohl sprachlich als auch kreativ gefordert; es ist daher vielleicht etwas intensiv, am Ende aber sehr erfüllend, und sowohl KL als auch TN amüsieren sich meistens köstlich über die Resultate. Kurz: sehr viel Spaß bei geringem Aufwand.

Mangels offiziellen Namens habe ich es »Evolutionsspiel« getauft, denn es gibt einen Startpunkt, aber das Ende ist offen, und beim Fortschritt kann es aufgrund eines gewissen Selektionsdrucks zu vererbaren Mutationssprüngen kommen, die zu ganz neuen, anfangs nicht vorgesehenen Spracharten führen.¹

2. Grundidee

Man könnte es auch etwas umständlich als »Stille Post mit Zeichnungen« bezeichnen, denn es beruht auf eben jenem Prinzip: »Das Wissen verfällt mit jeder Weitergabe, denn jeder, der die Information aufnimmt, entscheidet nach seinem Dafürhalten, auf welchen Teil es dabei nicht ankommt, und verändert diese Teile beim Weitererzählen, um die Geschichte für den Zuhörer interessanter zu machen.« (Laughlin 2008, S. 32f.)²

¹ Falls jemand das Spiel und dessen einschlägigen Namen kennt, wäre ich über eine Rückmeldung dankbar.

² Entgegen Laughlins gezielt pessimistischer Stoßrichtung, die die Absicht darstellt, mit der er überhaupt das ganze Buch geschrieben hat, bin ich der optimistischen Ansicht, dass diesem Wissensverfall auch ein gewisser Zugewinn an Erkenntnissen über Zusammenhänge gegenüber steht, denn jeder Teilnehmer in Laughlins Beispiel wählt ja auch aus, auf welche Teile es gerade ankommt, und arrangiert diese eventuell ganz neu.

Ausgangspunkt ist also ein sprachlicher Ausdruck, der über mehrere Stationen, sprich TN, hinweg möglichst unverändert weitergegeben werden soll. An jeder zweiten Station wird er allerdings in eine skizzenhafte Zeichnung umgewandelt, anschließend wieder zurück in verbalisierte Sprache. Bei der letzten Sprach-Station wird das Endergebnis mit dem ursprünglichen Ausdruck verglichen.

3. Durchführung

Allein für die Zeichnungen braucht jeder TN Papier und Stift, daher ist es ratsam, das Spiel durchgehend schriftlich durchzuführen. Am besten benutzt man pro Ausdruck ein Blatt Papier, auf dem ganz oben der ursprüngliche Ausdruck hingeschrieben wird. Alle weiteren Zeichnungen und Ausdrücke werden dann jeweils unterhalb des vorhergehenden Eintrags eingetragen. Nach jedem Eintrag wird das Blatt unterhalb des Eintrags nach hinten gefaltet, sodass der nächste Mitspieler immer nur den jeweils letzten Eintrag sehen kann, wenn er das Blatt umdreht. Jeder Schritt erfordert also einen Transfer-Schritt der TN, entweder vom Schreiben aufs Zeichnen oder umgekehrt. Das heimliche Spicken bei vorderen Einträgen ist verboten und wird vom KL durch sofortiges Einziehen des Blattes geahndet.

Die TN werden an Schreibtischen in einer Reihe angeordnet, egal ob hinter- oder nebeneinander und falls möglich, pro Gruppe in einem geschlossenen Kreis. Nach einer Testrunde mit einem Blatt, bei der den TN bei jedem Schritt erklärt wird, was zu tun und zu lassen ist, kann man für die anschließende und alle weiteren Spielrunden jedem TN ein eigenes Blatt Papier geben, sodass alle TN gleichzeitig mit einem Sprachausdruck beginnen und im nächsten Schritt eine Skizze zeichnen. Jeweils nach Fertigstellung eines Eintrags wird das Blatt erneut einmal nach hinten gefaltet und dann dem Hinter- oder Nebenmann zur weiteren Verarbeitung auf den Tisch gelegt. Je nach Spielmodus kann der KL den Takt vorgeben, wann jedes Blatt weitergegeben werden soll, oder, etwa in Team-Wettkämpfen, das jedem TN selbst überlassen. Wenn sich dabei auf dem einen oder anderen Schreibtisch wegen »Verkehrsstau« die Zettel häufen, kann man einfach einige Zettel nehmen und an andere TN verteilen. Denn die Einhaltung der TN-Reihenfolge spielt fast keine Rolle.

Um das Spiel effektiver durchzuführen, ist es ratsam, die DIN A4-Blätter vorher der Länge nach in zwei Hälften zu schneiden, da auf diesem reduzierten Raum die Zeichnungen nicht so groß geraten und es somit mehr Platz für mehrere Stationen gibt. Wenn es genug Zeit für die Vorbereitung gibt, kann der KL bereits Ausdrücke ganz oben auf jedes Blatt schreiben, und zwar auf jedes Blatt einen anderen, und die Blätter zu Beginn einer Spielrunde an die TN verteilen. So bekommt es jeder TN in jedem Takt mit einem anderen Ausdruck zu tun, und selbst wenn man mit einem Spielblatt bereits einmal reihum durch ist, ist es in der Hektik des Spiels schwer für die TN nachzuvollziehen, wann genau sie das Blatt bzw. den Ausdruck schon einmal

vor sich liegen hatten. Es spricht also grundsätzlich nichts dagegen, dass TN dasselbe Blatt mehrmals bearbeiten, solange sie es nicht merken.

Es bietet sich an, für Anfänger zunächst gebräuchliche, allgemeine Nomen wie Mann, Frau, Haus, Handy, Pizza, Katze oder Corona-Virus zu verwenden. Diese Wörter sind meist bekannt und sie sind vergleichsweise einfach zu zeichnen. Richtig schwierig wird es dagegen mit Zuständen, Tätigkeiten oder gar abstrakten Begriffen wie Krankheit, Spaß, Studium, Stress, Zahl oder Glück, die man als einzelne Ausdrücke besser vermeiden sollte. Viel brauchbarer sind bekannte Adjektive wie groß, schwer oder schön, eine Stufe schwieriger zu zeichnen sind Verben wie gehen, essen oder schlafen. Bei fortgeschritteneren TN kann man zunächst einfach zusammengesetzte Ausdrücke verwenden: »Ich bin krank.«, »Ich habe Stress.«, »Ich gehe ins Kino.« etc. In dieser Runde sollten den TN vorher klar gemacht werden, dass es nicht (nicht mehr) um einzelne Wörter, sondern um zusammengesetzte Ausdrücke geht, sonst hat man am Ende wieder nur Nomen und Verben.³ Je fortgeschrittener die TN, desto komplexer dürfen die Ausdrücke werden.

Allzu große Vorsicht vor Überforderung der TN, sowohl was sprachliche (Wortschatz, Syntax etc.) als auch zeichnerische Fähigkeiten angeht, braucht man erfahrungsgemäß nicht walten zu lassen. Wenn ein TN mal bei einem Blatt partout nicht weiter weiß, kann er oder sie es einfach unbearbeitet weiterreichen. Wenn die TN dann nach ein, zwei Runden feststellen, welche tollen Resultate am Ende herauskommen, dann werden sie sich in den weiteren Runden schon um so mehr anstrengen, selbst wenn sie wissen, dass ihre Einträge sachlich nicht korrekt oder ihre Zeichnungen nicht identifizierbar sein mögen.

4. Ziel und Auswertung

Wenn man das Spiel einfach nur zum Zeitvertreib oder als Lockerungsübung zwischendurch spielt, besteht das Ziel einfach darin, den letzten geschriebenen Ausdruck auf dem Spielblatt mit dem ursprünglichen Ausdruck zu vergleichen und an-

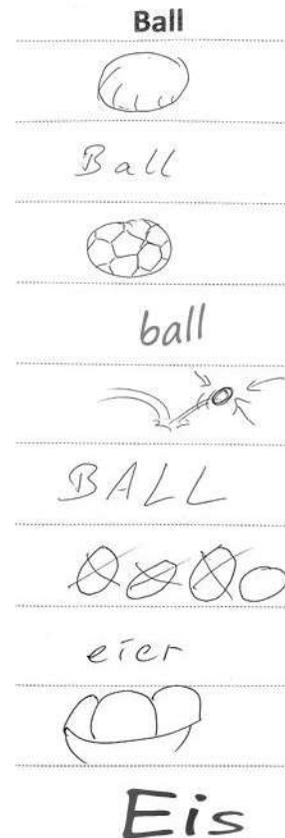


Abb. 1: Beispiel (fake; nicht authentisch)

³ Vielleicht ist Laughlins Pessimismus doch nicht ganz unberechtigt.

hand der mehr oder weniger gelungenen oder verunglückten Zeichnungen den Weg dahin zu rekonstruieren. Das ruft erfahrungsgemäß bereits sehr viel Spaß hervor und stellt einen prima Anlass für darauf aufbauende Gespräche dar.

Da wir keinen Künstler-Wettstreit veranstalten, werden beim Wettkampfmodus zwischen zwei oder mehr Gruppen einfach nur die korrekten Ausdrücke gezählt. Im vorliegenden Beispiel (s. Abbildung 1) wären das also die ersten drei, auch wenn die anderen beiden Eintrag sehr gut zur vorhergehenden Zeichnung zu passen scheinen. Oder es werden alle korrekt geschriebenen Ausdrücke gewertet, im Beispiel also der erste, dritte und letzte; diese Variante empfiehlt sich für komplexere Ausdrücke. Jeder richtige Ausdruck bedeutet einen Punkt. Wenn man das Spielblatt etwa so anlegt wie im Beispiel, dann gibt es maximal 5 richtige Einträge pro Blatt, was das Zusammenzählen deutlich vereinfacht, wenn es nach einer Spielrunde von 10 Minuten Dutzende von Spielzetteln auswerten gibt.

5. Hintergrund

Kennengelernt habe ich selbst das Spiel in meiner eigenen Studienzeit. Auf der After-Party eines Fachschaftstreffens von Philosophiestudenten in München kam in irgend einer WG-Küche jemand zu fortgeschrittener Stunde mit der Idee um die Ecke. Anstelle von einzelnen Wörtern oder kurzen Ausdrücken wählten wir selbstverständlich Zitate von Philosophen, ohne zu bedenken, dass wir uns damit selbst zeichentechnisch haltlos überforderten. Denn wie soll man abstrakte Zusammenhänge in ungelungenen Zeichnungen darstellen, selbst nach mehreren Flaschen Rotwein? Doch gerade das macht es am Ende ja so lustig. Legendär waren die Zeichnungen zu einem berühmten Nietzsche-Zitat, das tatsächlich über mehrere Schritte hinweg unversehrt geblieben war: »man muss noch Chaos in sich haben, um einen tanzenden Stern gebären zu können.« (Nietzsche 1993, Vorrede 5, S. 19) Zu schade, dass es damals noch keine Handy-Kameras und Instagram gab.

Ich selbst setze das Spiel seit vielen Jahren immer wieder als Eisbrecher ein, zur Auflockerung zwischendurch, einfach nur zum Spaß an meinem Geburtstag oder am Semesterende und auch für Gruppenwettkämpfe, z.B. bei Deutsch-Sprachcamps in den Ferien. Dafür habe ich fast immer Papier dabei, oft auch bereits vorgedruckt und halbiert.

Literatur

- Laughlin, Robert B. (2008). *Das Verbrechen der Vernunft. Betrug an der Wissensgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2008, S. 32f.
- Nietzsche, Friedrich (1993). *Also sprach Zarathustra I-IV. Kritische Studienausgabe*, herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München: dtv sowie Berlin/ New York: de Gruyter.

»Wahr oder gelogen?« als Quizshow

Marc Herbermann

Eine der am meisten verbreiteten Aufgaben in Lehrbüchern beinhaltet die Prüfung, ob eine Aussage richtig oder falsch sei. Der Spieß lässt sich auch umdrehen. Und darum geht es bei diesem Spiel: Spielende oder Lernende können ebenso Behauptungen über Sachverhalte machen, die sie anderen Personen zur Prüfung vorlegen. Das Spiel »Wahr oder gelogen« ist in abgewandelter Form auch Bestandteil verschiedener Lehrwerke.¹ Es eignet sich für alle Niveaustufen von Deutschlernenden. Voraussetzung ist allerdings, dass die Spieler, je nach Niveaustufe, aussagekräftige Sätze bilden und verstehen können. Das Spiel lässt sich mit Hilfe einer Tafel, eines Tabellenkalkulationsprogrammes und eines Projektors in eine Art Quiz-Show verwandeln.

Teilnehmer und Teilnehmerinnen (TN) können Einzelpersonen oder Gruppen sein. In einem ersten Durchgang erklärt der Spielleiter die Regeln des Spiels. Die Person, die das Spiel leitet, kann gleich mit fünf Aussagen beginnen. Diese legt sie den Mitspielern vor, und diese sollen nun einschätzen, ob diese Aussagen wahr oder falsch sind. Diese erste Runde ist hilfreich, denn so können die Spielenden ein Gespür dafür entwickeln, welche Art von Aussagen in den Rahmen des Spiels passen. In einem zweiten Schritt teilt der Spielleiter dann die TN auf in diejenigen, die Aussagen formulieren, und in diejenigen, die den Wahrheitsgehalt dieser Aussagen später beurteilen. Im dritten Schritt bilden nun die ausgesuchten TN Aussagen. Sind alle Aussagen formuliert und auf einer Tafel vermerkt,² geben viertens die anderen TN ihre Einschätzung ab, ob die jeweilige Feststellung wahr oder falsch (»gelogen«) ist. Schließlich erhält jeder TN oder jede Gruppe einen Punkt, wenn der Wahrheitsgehalt einer zur Disposition stehenden Aussage mit dem Wahrheitsgehalt der Einschätzung übereinstimmt. Die Person oder die Gruppe mit den meisten Punkten hat gewonnen (und erhält ein Geschenk).

Je nach Niveaustufe können die Aussagen also einfacher oder komplexer sein. Verfügen die TN über fortgeschrittene Kenntnisse, empfiehlt es sich, dass diese nicht nur eine Einschätzung, ob eine Aussage wahr oder falsch ist, abgeben, sondern auch die Möglichkeit haben, Rückfragen zu den Aussagen zu stellen. Damit die Spielenden nicht zu lange überlegen, ist es sinnvoll eine Zeitbegrenzung vorzugeben. Da auch Aussagen, die sich leicht durch eine Recherche überprüfen lassen, vorkommen

¹ Z.B. Daniela Niebisch u. a., *Schritte international 1. Niveau A1. Kursbuch + Arbeitsbuch* (Ismaning: Hueber, 2007), 77, C5.

² Im Online-Unterricht eignet sich z.B. eine für alle sichtbare Tafel im Programm *Etherpad* für diesen Schritt (siehe z.B. <https://board.net/>).

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4	Gruppe 5
a	보라의 Mutter war Schau-spielerin.	수진 ist im Mai 2017 nach Daegu gefahren.	진아 kann gut Klavier spielen.	Niemand aus der Gruppe war bisher in der Schweiz.	상윤 hat fünf Brüder.
b	옥선 hat einen Hund und eine Katze.	아라 hat von facebook eine Nachricht aus Aserbaidshan erhalten.	철수 hat gestern keine Hausaufgabe gemacht.	Ein Gastropode ist der Besucher eines Gasthauses.	In Suwon hat es gestern viel geregnet.
c	효찬 hat ein Jahr in Afrika gearbeitet.	Eine Studentin aus der Gruppe hat am 11.11. Geburtstag.	정민 isst gerne grüne Zwiebeln.	Goethe lebte ein Jahr in Paris.	지영 kann sehr gut vier Sprachen sprechen.
d	Busan hat zur Zeit mehr Einwohner als Berlin.	예지s Cousine lebt in Münster.	Jeden Tag trinkt 유정 einen Kaffee.	희영 hat 2018 eine Schönheitsoperation gemacht.	상진 läuft jede Woche mehr als 30 km.
e	현우 hat gestern Deutsch gelernt.	Im Jahre 2018 tranken die Besucher des Münchner Oktoberfestes mehr als 4 Millionen Liter Bier.	Das Lieblingsessen von 지윤 ist Kimchibokumbap.	대상 bereitet sich jeden Tag mindestens eine Stunde auf den Deutschunterricht vor.	... hat im Jahre 2015 eine Reise in die Schweiz gemacht.

Tab. 1: Beispiel eines Tafelanschriebs im Seminarraum

können, etwa »Goethe lebte ein Jahr in Paris«, sollte die Lehrkraft überlegen, ob sie in der vierten Runde den Zugang zum Internet begrenzt.

Dieses Spiel lässt sich auch als eine Art Quizsendung spielen. Ich habe es einige Male mit Gruppen gespielt. Diese habe ich gebeten, in die vorgesehenen Felder auf der Tafel des Seminarraumes ihre Aussagen einzutragen, wie in der Tabelle 1 beispielhaft dargestellt wird.

Haben alle TN ihre Aussagen für alle sichtbar auf die Tafel des Seminarraumes eingetragen, fragt der Spielleiter die Gruppen, wie sie den Wahrheitsgehalt der Aussagen von Gruppe 1 einschätzen. Danach trägt er, mit Gruppe G2 beginnend, von oben nach unten und von links nach rechts in die jeweiligen waagerechten Spalten G1, ... G5 entweder »w« oder »f« ein (also beginnend mit C7 bis G7, dann C9 bis G9 usw. bis Gruppe G5). Die grauen Felder bleiben leer, denn die Gruppen sollen nicht ihre eigenen Aussagen beurteilen.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB
1																												
2			G1					G2					G3					G4					G5					Σ
3			a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	
4		w/f	f	r	f	f	r																					
5		G1																										
6		Punkte																										0
7		G2	f	r	r	f	r																					
8		Punkte	1	1	0	1	1																					4
9		G3	r	f	r	r	f																					
10		Punkte	0	0	0	0	0																					0
11		G4	r	r	f	f	f																					
12		Punkte	0	1	1	1	0																					3
13		G5	f	f	r	f	f																					
14		Punkte	1	0	0	1	0																					2

Abb. 1: »Wahr oder gelogen« in Libreoffice Calc

Sind alle Werte der Gruppen in die Reihen der jeweiligen Gruppe in der ersten Spalte der Tabelle eingetragen, fragt der Spielleiter Gruppe G1 nach den tatsächlichen Werten. Diese, also entweder »w« oder »f«, trägt er in die Felder C4 bis G4 ein. Nun erscheinen in der jeweils zweiten Reihe (also z.B. von C8 bis G8) und am Ende der Tabelle die Punktzahlen der einzelnen Gruppen in »Echtzeit«.³ Dadurch entsteht eine gewisse Dramatik. Denn die Gruppen geben mehrmals nacheinander ihre Einschätzung ab. Somit können im Verlaufe des Spiels, bis das Endergebnis feststeht, in der Spalte am Ende (AB) die Gruppen mit den höchsten Punktzahlen sich abwechseln.

³ Für das Feld H10 kann, wie oben angegeben, die Formel im Tabellenkalkulationsprogramm Libreoffice Calc lauten: =WENN(H\$4="";""; WENN(H9="";"";WENN(H\$4=H9;1;0))). Diese Formel vergleicht, ob Felder in der vierten Zeile gleich den Feldern der anderen Zeilen sind, nur wenn sie es sind, erscheint in Feld H10 eine »1«; die Formel berücksichtigt keine leeren Felder. Die absolute Adresse der vierten Linie »\$4« ist notwendig, da sich zwar der Spaltenbezug, nicht aber der Linienbezug verändert. Die Formel am Ende, also in Feld AB8, lautet schlicht: =SUMME(C8:AA8). Die Formeln aus anderen Tabellenkalkulationsprogrammen, beispielsweise solche von Microsoft Excel, sind fast identisch.

Spiele im Unterricht (4 kurze Erfahrungsberichte)

Michael Menke

1. Beruferaten

Die vielleicht etwas Älteren unter uns kennen noch das TV-Ratespiel »Was bin ich?«, das von 1955 bis 1989 regelmäßig im deutschen Fernsehprogramm gesendet wurde. In diesem Quiz (das den ursprünglichen Titel hatte »Ja oder Nein. Ein psychologisches Extemporale mit sieben unbekanntem Größen«) wurde eine Person mit Namen vorgestellt, und ein vierköpfiges Rate-Team musste den Beruf dieser Person erraten. Zugelassen waren aber nur Fragen, die mit »ja« oder »nein« beantwortet werden konnten.

In der Fernsehsendung erschien der Gast, leistete zuerst seine Unterschrift an einer Tafel und musste dann nur erklären, ob er oder sie angestellt oder selbständig sei. Dann musste der Gast noch eine für seine Tätigkeit typische Handbewegung machen, und das Raten konnte losgehen.

Für meine Studenten habe ich dieses Ratespiel zunächst etwas didaktisiert. Am Anfang erkläre ich die Regeln, dann werden typische Fragen, die man mit ja oder nein beantworten kann, gesammelt und an die Tafel geschrieben: Arbeiten Sie allein? Arbeiten Sie in einer Firma? Verkaufen Sie etwas? usw.

Dann stelle ich ein Beispiel vor, zusammen mit allen Studenten. Ich selbst bin die zu erratende Person (z.B. ein Taxifahrer), und wir probieren Fragen und Antworten aus.

Für das Spiel selbst wird die Klasse in zwei oder mehr Teams aufgeteilt, ein Student wird ausgewählt, der für sich einen Phantasie-Beruf ausdenkt. Dann kann das Raten losgehen, ein Team beginnt mit den Fragen. Ist die Antwort »ja«, kann das Team weiterfragen, bei »nein« darf das nächste Team weiterfragen. Gewinner ist dann das Team, das den Beruf erraten hat.

Mit Studenten aus einem höheren Jahrgang habe ich auch die Originalsendung¹ angesehen, bei einigen Folgen war das Verständnis sogar ganz gut und wir haben anschließend gemeinsam die Fragen aufgezeichnet. Die Berufe im Fernsehen waren übrigens oft recht außergewöhnlich (»Spielbankdirektor«), aber es gab auch schon mal die »Hausfrau«. Die Frage dazu »Könnte Ihr Beruf von einem Mann ausgeführt

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=QNG2UZwAywM> (letzter Abruf: 21.4.2020)

werden?« beantwortete Showmaster Robert Lembke damals übrigens noch mit: »Sagen wir nein.« Dieses Ratespiel wird übrigens (zumindest in Teilen) auch in einigen Lehrbüchern verwendet, wie z.B. im Lehrwerk *Studio D A2* des Cornelsen Verlags (Abb. 1).

1 Beruferaten. Was bin ich?

a) Sammeln Sie Berufe, die Sie aus *studio d* kennen, an der Tafel.



b) Schreiben Sie jeden Beruf auf eine Karte. Mischen Sie die Karten und ziehen Sie eine. Die Gruppe fragt, Sie antworten mit *ja* oder *nein*. Nach fünfmal *nein* haben Sie gewonnen. Die Fragen unten helfen.

	an der Universität / an der Schule / ...?
	am Theater / ...?
Arbeiten Sie	im Krankenhaus / im Büro / ...?
Arbeitest du	in der Werkstatt / in der Bank / ...?
	mit Menschen / mit Kindern / am Computer / allein?
	tagsüber / nachts / am Wochenende?
Verkaufen Sie	Schuhe? Brötchen? Fahrkarten?
Kannst du	Autos reparieren / Fremdsprachen / ...?
Müssen Sie	planen / Kunden beraten / Termine machen / kochen / ...?
...	

Abb. 1: Variante des Spiels »Beruferaten« *Studio D A2*, Station 3, Cornelsen Verlag, S. 156

2. Den Weg finden

»Orientierung in der Stadt« ist ein Standard-Thema in vielen DaF-Lehrwerken, obwohl es gerade wegen Smart-Phone-Nutzung unserer Studenten eigentlich immer irrelevanter wird. Dennoch: Falls man dieses Thema im Unterricht macht, kann man den Inhalt auch spielerisch gestalten, zumindest für den Teil einer Unterrichtsstunde. Gemeinsam werden die nötigen Sprachmittel erarbeitet, so wie in dem etwas älteren Beispiel aus dem Lehrwerk »Passwort Deutsch« des Klett-Verlags (Abb. 2).

Dann kann man den Klassenraum in eine Stadtlandschaft verwandeln, die Sitzreihen und Gänge in der Klasse sind die Straßen, es gibt dann natürlich auch Kreuzungen und Abbiegungen. Ein Student wird ausgewählt und muss den Klassenraum verlassen bzw. draußen vor der Tür warten. Die anderen Studenten verstecken ei-

b) Was ist wo? Bitte verbinden Sie.

1 Der Friseur ist	A geradeaus, an der zweiten Kreuzung links.	1 <input type="text" value="C"/>
2 Der Kindergarten ist	B rechts, an der zweiten Kreuzung links, dann die dritte Straße rechts.	2 <input type="text" value=""/>
3 Das Behindertenzentrum ist	C rechts, an der zweiten Kreuzung rechts, dann links auf der rechten Seite.	3 <input type="text" value=""/>
4 Die Fahrschule ist	D rechts, an der ersten Kreuzung links.	4 <input type="text" value=""/>
5 Das Fitness-Studio ist	E rechts, an der zweiten Kreuzung rechts, dann an der Ampel rechts.	5 <input type="text" value=""/>
6 Der Flohmarkt ist	F links, geradeaus, an der Ecke rechts.	6 <input type="text" value=""/>

Abb. 2: Übungssequenz zu »Orientierung in der Stadt« aus *Passwort Deutsch*, Klett-Verlag, Kurs- und Übungsbuch 2, S. 24

nen Gegenstand (Handy, Schwamm, oder einen kleinen Gewinn, wie z.B. eine Dose Orangensaft) irgendwo in einer der Sitzreihen. Der Student kommt von draußen herein und muss nun suchen, die anderen Studenten geben ihm Hinweise: »Gehen Sie nach links, geradeaus, bis zur ersten Kreuzung, dann nach rechts«, usw., bis er oder sie den Gegenstand gefunden hat.

3. Memory

Für die erste Klasse, die gerade das ABC und erste Zahlen gelernt hat, ist ein Memory-Spiel gut geeignet. Aber auch später noch zum Vokabellernen. Beispielsweise zum Lehrbuch »Menschen« vom Hueber-Verlag gibt es dieses virtuelle Memory in den online-Begleitmaterialien² (Abb. 3). Als Vorgabe kann man die vertikalen und horizontalen Bezeichnungen üben (ABCD 1234) und dann Teams gegeneinander spielen lassen. In meinem Unterricht mache ich das manchmal in den ersten Minuten zum »Warmwerden«.

4. Kurze Wiederholung der vergangenen Unterrichtsstunde mit »Kahoot«

Ich denke, die meisten Kollegen und Kolleginnen kennen bereits die Software »Kahoot«³ (Abb. 4), mit der man selbst ein kleines Quiz gestalten kann. Die Antworten können von den Studenten über ihr Handy gegeben werden. Das Ganze ist sehr simpel, macht aber viel Spaß, weil damit auch immer ein kleiner Wettbewerb verbunden ist, wer der beste in der Rangfolge ist. Der Lehrer muss die Fragen erstellen (und sich dazu anmelden) und mögliche Lösungen eingeben, die Studenten melden sich lediglich über eine Teilnehmernummer auf ihren Handys an und klicken dann auf die vielleicht richtige Lösung. Wie gesagt, eine Anmeldung ist nur für die Lehrperson

² <https://www.hueber.de/exercises/530-25226/?rootPath=/exercises/530-25226/#/content/2c9f850d649b7c510164c6e3d6010af3> (letzter Abruf: 21.4.2020)

³ <https://kahoot.com/> (letzter Abruf: 20.4.2020)

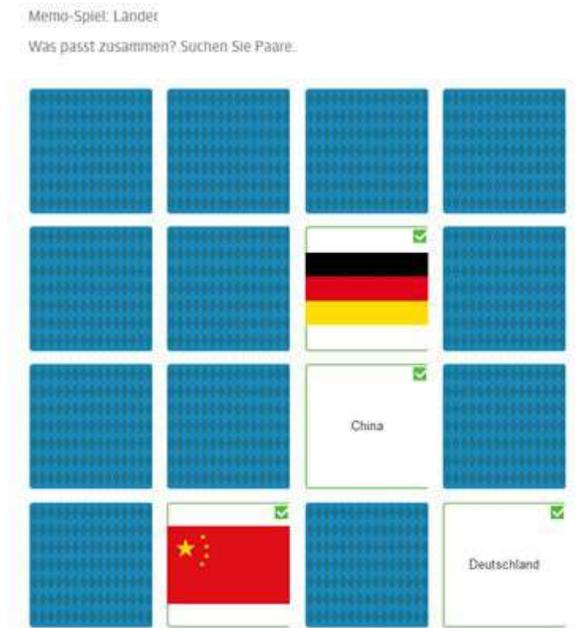


Abb. 3: Variante des Memory-Spiels aus *Menschen A1.1*, Lektion 1, Hueber-Verlag (Online Begleitmaterialien)

notwendig, für die Studenten nicht, und alles ist in der Grundform kostenlos. Und man kann natürlich in jeder Sprache die Fragen ausarbeiten.



Abb. 4: Beispiel für eine Quiz-Sequenz mit »Kahoot«

Praktische Hinweise zu Grammatikspielen im DaF-Konversationsunterricht

Cornelia Roth

1. Warum Grammatikspiele im Konversationsunterricht?

Es gibt vieles, was man im Konversationsunterricht behandeln kann, Grammatik üben ist sicherlich nichts, was einem sofort dazu einfällt, denn oft hat Grammatik – insbesondere im universitären Deutschunterricht an koreanischen Universitäten – ihren eigenen unterrichtlichen Rahmen. Aber gerade wenig fortgeschrittene Sprachlerner tun sich aufgrund mangelnder Sicherheit in der Anwendung grammatischer Regeln und Strukturen im Konversationsunterricht besonders schwer. Natürlich kann man Grammatik frontal unterrichten, analysieren und in zu lösenden Aufgaben (meist auch noch schriftlich) trainieren – nur leider bringt das sehr wenig für die Sprechfertigkeit. Pattern Drill-Übungen im Sprachlabor bringen da schon mehr, eignen sich aber für die deutsche Sprache aufgrund ihrer grammatischen Komplexität nur bedingt und haben den Nachteil, langweilig und hochgradig ermüdend zu sein. Sprechen ist Kommunikation in einem sozialen Kontext, und gerade dies ist beim Fremdsprachenlernen in einem anderssprachigen Umfeld außerhalb des Unterrichtsraumes nicht gegeben. Dialoge in Lehrbüchern versuchen, diesen sozialen Kontext vorzustellen, und in Rollenspielen kann man dies dann ausagieren. Leider sind die Übungsgelegenheiten jedoch meist zeitlich und räumlich auf den Unterricht begrenzt. So wie man die richtige Anwendung von Grammatik nur durch Üben lernt, lernt man auch Sprechen nur durch (häufiges) Sprechen. Es ist daher naheliegend, beides – das Üben von Grammatik und häufiges Sprechen – miteinander zu verbinden, und dafür sind Grammatikspiele, bei denen man sprechen muss, besonders geeignet.

Was also sind die Vorteile von Grammatikspielen im Konversationsunterricht? Spiele sind sehr repetitiv und haben daher einen hohen Übungs- und Automatisierungseffekt und das, ohne langweilig zu sein. Bei Spielen scheint für die Teilnehmer immer mehr der Vorgang des Spielens im Vordergrund zu stehen und sie merken oft gar nicht, dass sie dabei etwas üben und trainieren; Spielen ist sehr motivierend. Spiele sind gut dazu geeignet, große Lernergruppen (und das sind beim Sprachenlernen Kurse mit mehr als 15 Teilnehmern) in Kleingruppen aufzuteilen, wodurch alle einerseits viel häufiger Gelegenheit, andererseits auch mehr Zwang zum Sprechen erhalten. Vielen Sprachlernern fällt das Sprechen vor einem Plenum schwer – sei es aus Angst vor Fehlern, sei es, weil sie mehr Zeit zum Überlegen brauchen als

andere oder auch weil sie keine besondere Motivation zum Lernen und Üben haben. Bei Spielen in der Kleingruppe braucht sich niemand zu verstecken und es kann sich auch niemand verstecken – dafür sorgt schon die Gruppe, denn sonst geht das Spiel nicht weiter. In Kleingruppen sind die Lernenden auch aufeinander – und nicht auf den Lehrer – fixiert, so dass sie sich gegenseitig helfen und voneinander lernen. Und schließlich eignen sich die Kleingruppen auch hervorragend für eine Binnendifferenzierung nach Schwierigkeitsgraden.

Exkurs

Ich selbst bin ein ernsthafter Mensch und habe mich als solcher auch im Unterricht immer lieber mit »seriöseren« Dingen beschäftigt als mit Spielen, die für mich nur eine Abwechslung und Ausruhen vom ernsthaften Lernen darstellten. Als Sprachlerner komme ich von der klassischen Grammatik-Übersetzungsmethode des (inzwischen längst auch reformierten) humanistischen Lateinunterrichts und muss(te) als kognitiv-analytischer Lerner immer verstehen, was ich tue und lerne. Persönlich war für mich nichts schlimmer, als im Gymnasium dann in der zweiten und dritten Fremdsprache auf die audiovisuelle Methode zu stoßen – vom intuitiven Lernen wie in der vorpubertären Phase war ich schon zu weit entfernt und um kognitiv selber Strukturen zu erkennen noch nicht weit genug entwickelt und trainiert. Das Ganze wurde nur noch übertroffen von meinem ersten Japanischunterricht an der Universität, als dort behauptet wurde, Japanisch hätte keine Grammatik und man müsse das ganze einfach auswendig lernen... Glücklicherweise traf ich noch auf andere Lehrpersonen, die das als großen Irrtum (oder große Lüge?) widerlegten.

Als Sprachlehrer an einer deutschen Universität zu Beginn meiner beruflichen Laufbahn hatte ich das Glück, auf gleichermaßen veranlagte und außerdem sehr disziplinierte und motivierte Lerner zu treffen, so dass Grammatik unterrichten nie ein Problem darstellte. Dies änderte sich jedoch schlagartig mit meiner ersten Stelle als Sprachlektor an einer koreanischen Universität. Rückblickend fürchte ich, dass ich meine Studenten damals fürchterlich gelangweilt habe – und bin sicher, dass ich bis auf ganz wenige Fälle kaum Erfolg in der Vermittlung deutscher Sprechfertigkeit hatte. Meine nächste Arbeitsstelle als Sprachlehrerin in einem englischsprachigen koreanischen Kindergarten machte mich dann mit Spielen in jeder Form als Mittel der Sprachvermittlung vertraut – denn gerade Kinder im vorschulischen Alter können nur durch Spielen lernen – und in meiner darauf folgenden Stelle an einer Fremdsprachenoberschule waren Spiele das einzige Unterrichtsmittel, bei dem alle Schüler dabeiblieben und nicht einschließen oder abschalteten. Spielen als Unterrichtsprinzip habe ich dann auch für meinen Konversationsunterricht an meiner jetzigen Universität beibehalten, da es die oben beschriebenen Vorteile bietet.

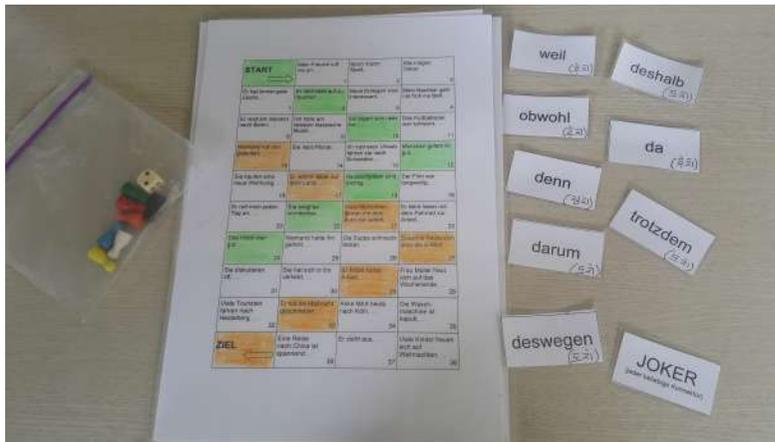
2. Praktische Hinweise zu Grammatikspielen

Welche Arten von Spielen sind für Grammatikspiele besonders geeignet? Da sind Memoryspiele, *Bingo*, *Domino* – also Anlegespiele, Kartenspiele (Quartettspiele, Mogelspiele und *Halligalli*- oder Schnappspiele), Brettspiele und Würfelspiele mit Sprachwürfeln (Würfel mit Fragewörtern oder Personalpronomen o.ä.). Memoryspiele sind die einfachste Form des Spiels und werden sicherlich häufiger als Vokabeltraining (gerade in Anfängergruppen oder aber bei jüngeren Kindern) eingesetzt, aber auch die Verbindung von Artikel und Nomen, von Satzanfängen und Satzenden, von Verben mit Präpositionen und Relativsätze u. ä. lassen sich damit üben. Allerdings liegt

hier der Schwerpunkt mehr auf dem Erkennen als auf Sprechen. Das gleiche gilt in gewisser Weise für *Bingo* und Dominospiele, wobei *Bingo* besonders das Hörverstehen trainiert (und Sprechen nur für den jeweiligen Ansager). Kartenspiele eignen sich gut für das Trainieren von Kasusdeklination (natürlich der Anwendung im Satz!) und Verbflexion. So lassen sich mit Quartettspielen nach dem *Schwarzen Peter*-Prinzip neben dem Vokabular zu einem bestimmten Thema z.B. der Akkusativ gut üben (Hast du den Schrank? / Gib mir bitte den Schrank! – Ok, hier hast du den Schrank / Ich hätte gerne den Braten. – Tut mir leid, wir haben heute keinen Braten etc.) Mogelspiele sind die schwierigste Variante von Kartenspielen, denn sie trainieren nicht nur drei sprachliche Fertigkeiten (Grammatik, Sprechen, Hören) gleichzeitig, sondern auch die (äußerst wichtige) kommunikative Fertigkeit des Bluffs oder Lügens und sind damit schon mittendrin in echter Kommunikation. In einer einfachen Version kann man mit Mogelspielen schon im absoluten Anfangsunterricht die Konjugation von »sein« mit Adjektiven üben (und kann das Ganze dann auch auf Präteritum oder Fragesatz erweitern), aber auch Perfekt eignet sich gut dafür. Brettspiele sind besonders gut darin, Sprechanlässe mit komplexen Sätzen zu liefern und eignen sich daher oft auch für den Unterricht in B1. Der Sprachwürfel mit Fragewörtern in Kombination mit einer Verbliste schließlich lässt sich gut zum Trainieren von Frage und Antwort – und damit wiederum echter Kommunikation – einsetzen.



Beispiel für Mogelkartenspiel zur Konjugation von »sein« in Verbindung mit Adjektiven



Brettspiele für Satzergänzungen mit verschiedenen Konnektoren, Tempusübungen

Bei der Planung von Spielen versteht es sich von selbst, dass man ausreichend Material (Spielkarten, Spielfiguren, Würfel etc) für jede Gruppe bereitstellt. Die ideale Gruppengröße beträgt vier bis fünf, einige Spiele eignen sich besser für drei Spieler (z.B. *Halligalli* und alle Spiele, bei denen es auch auf Schnelligkeit ankommt, da sie sonst zu unübersichtlich werden und langsamere Spieler immer benachteiligen), mehr als sechs Spieler sind ebenfalls der Konzentration abträglich. Es empfiehlt sich, jedes Spielset pro Gruppe farblich zu unterscheiden (besonders bei Kartenspielen); dies erleichtert nachher das Sortieren der einzelnen Sets. Zur Haltbarmachung seines Materials sollte man unbedingt alles mindestens laminieren, denn sonst hat man einen sehr schnellen Materialverschleiß.

Des Weiteren ist es günstig, auf dem Material visuelle Hilfestellungen zur Versprachlichung zu geben. Das kann z.B. die farbliche Markierung von Genus in der bekannten blau-rot-grün-gelb Markierung für maskulin, feminin, neutrum und Plu-

ral sein, oder eine unterschiedliche farbliche Markierung für verschiedene Tempora oder Kasus. Farbmarkierungen sind auf jeden Fall eingängiger als beispielsweise zusätzliche schriftliche Hinweise und Abkürzungen. Und selbstverständlich ist generell auf eine ansprechende visuelle Gestaltung zu achten, die dafür sorgt, dass das Gehirn nicht so schnell ermüdet.

Bevor ein Spiel durchgeführt wird, müssen natürlich die zu üben den grammatischen Strukturen selbst bekannt sein, ebenso wie das im Spiel auftretende Vokabular. Diese Vorentlastung kann mit allen bekannten Mitteln wie Arbeitsblättern, Liedern und allem anderen erfolgen. Die Gruppenstärke sollte der Kursleiter entsprechend der Art des Spiels festlegen. Die Spielregeln müssen hinreichend erklärt und verstanden sein. Erfahrungsgemäß stellen sich Kartenspiele in Korea als besondere Herausforderung heraus, da viele Lerner aufgrund kultureller Vorbehalte gegen das Kartenspielen wenig Erfahrung damit haben. Aus diesem Grunde lasse ich oft die erste Runde mit offenen Karten spielen (gerade auch bei Mogelspielen) und erhöhe dann langsam den Schwierigkeitsgrad. Überhaupt lassen sich verschiedene Schwierigkeitsgrade bzw. verschiedene Varianten durchführen, indem man die Art der zu üben den Satzformen (Aussagesatz – Fragesatz), Tempus oder Modus verändert. Übt man komplexe Satzverbindungen, so empfiehlt es sich, erst nur solche mit gleicher grammatischer Struktur (also z.B. nur solche mit Subjekt-Verb-Umkehrstellung oder solche mit Verbendstellung) zusammen zu üben, bevor man verschiedene miteinander mischt. Und schließlich muss während des Spielens die Gruppenzusammensetzung immer mal wieder verändert werden, damit wieder frischer Wind in die Gruppe und jeder Spieler mit möglichst vielen Sprechern in Kontakt kommt.

Zum Schluss: Spielen macht Spaß und man übt und lernt dabei viel ohne es eigentlich zu merken, vor allem aber automatisiert man grammatische Strukturen und erhöht damit die Sprechfertigkeit bzw. Flüssigkeit des Sprechens. Die Erstellung von Spielen ist zwar für den Kursleiter mit relativ hohem (Arbeits-) Aufwand verbunden, aber einmal gefertigt, lässt sich jedes Spiel wiederholt und in zahlreichen Variationen mit relativ viel Erfolg einsetzen. Viel Spaß!

3. Hinweise zu Fundstellen von Spielen

Bücher

- Beck, C., Duckstein, B. & Hagner, V. (2012). *Zwischendurch mal ... Spiele*. München: Hueber Verlag.
- Darrach, G. (2018). *Grammatikspiele DaF bis B1: Lernspiele für alle Grammatikgebiete*. BoD.
- Prange, L. (1993). *44 Sprechspiele für Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber Verlag.

- Rinvoluceri, M. & Davis, P. (Hrsg.). (2012): *66 Grammatikspiele Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Westenfelder, F. & Volz-Mathlouti, K. (2012). *Sprech- und Grammatikspiele DaZ/DaF*. Hamburg: AOL Verlag.

Internetseiten

- <https://de.islcollective.com> (Sammlung von Arbeitsblättern und Spielen, die Lehrer selbst erstellt und hochgeladen haben, zum Großteil kostenpflichtig, letzter Abruf: 06.05.2020)
- www.hueber.de (Verlags-Homepage mit kostenlosen Spielen zum Herunterladen im Zusatzmaterialbereich, letzter Abruf: 06.05.2020)
- www.klett-sprachen.de (Verlags-Homepage mit kostenlosen Spielen zum Herunterladen im Zusatzmaterialbereich, letzter Abruf: 06.05.2020)
- www.aktiv-mit-deutsch.de (Spieleblog, der handelsübliche Brett- und Kartenspiele auf ihre Einsatzmöglichkeiten im DaF-Unterricht rezensiert und vorstellt, letzter Abruf: 06.05.2020)
- <https://sprachekulturkommunikation.com/> (Vorstellung von gewerblich vertriebenen Sprachlernspielen, letzter Abruf: 06.05.2020)

Darüber hinaus bieten viele der gängigen Sprachlehrwerke Spiele in ihren Lehrerhandbüchern oder online an.

Würfel- und Kartenspiele für den DaF-Unterricht

Anja Lemmermöhle

Einleitung

Spiele lassen sich im Unterricht vielfältig einsetzen. Es gibt kreative Wortspiele, komplexe Strategiespiele, kooperative Spiele (wie ein Team gegen »Das Spiel«) oder ganz einfache Kartenspiele, die sich auch mit Anfängern einsetzen lassen. Die meisten Spiele funktionieren über Mechanismen von Wettbewerb oder Kooperation, manche auch mittels einer Mischung aus beidem.

Man kann natürlich gezielt Lernspiele wie »Das Ding« oder Wortschatz-Memory einsetzen, ich möchte hier aber vor allem für ganz normale Spiele mit Karten und Würfeln plädieren, die man mit Lernenden auf A1-B1 Niveau spielen kann. Damit lassen sich Strukturen festigen, Wortschatz wiederholen und im besten Fall auch Schüchterne zum Sprechen bringen. Ich war zwei Mal im Herbst auf der Spielemesse in Essen und nutzte die Gelegenheit, mich dort nach DaF-tauglichen Spielen umzusehen. Einige davon möchte ich im Folgenden empfehlen.

Würfelspiele

Man kann die einfachen Zahlenwürfel dafür einsetzen, Verbkonjugationen zu üben, Gruppen nach dem Zufallsprinzip zu bilden oder »17 und 4« spielen, um die Zahlwörter zu üben. Ersatzweise gibt es auch Würfel-Apps und Seiten wie <https://online-wuerfel.de>. Alphabet-Würfel mit den deutschen Buchstaben (Abb. 1) sind gut einsetzbar für »Stadt-Land-Fluss«-Spiele. Kleine Würfel mit Fragewörtern, Artikeln und Personalpronomen (Abb. 1) lassen sich gut miteinander verbinden, um Satzstrukturen einzuüben. Wenn man zusätzlich einige Spielkarten vorbereitet, kann man mit den »der-die-das-Würfeln« Artikel-Bingo spielen (Abb. 2). Indem die Lehrkraft mehrere Spieletische vorbereitet, lässt sich auf diese Weise gut »Stationen-Lernen« durchführen. »Story Cubes« (Abb. 3) lassen sich auch mit Anfängern einfach und schnell einsetzen, um Sätze zu bilden, Dativ bzw. Akkusativ zu üben oder eine »Ketten-Geschichte« erfinden zu lassen. Sie lassen sich beispielsweise in Kleingruppen ebenfalls für die Einübungsphase von neuen Strukturen einsetzen. Am besten zeigt die Lehrkraft das zunächst an einem Beispiel. Das Original gibt es in zahlreichen Varianten und Erweiterungs-Sets z.B. zum Thema »Reisen« oder »Freizeitaktivitäten«.



Abb. 1: Buchstaben- und Fragewürfel (Foto von A.L.)



Abb. 2: »Artikel-Bingo« von Schmidt-Lehrmittel (www.schmidt-lehrmittel.de)



Abb. 3: »Story Cubes« (Foto von A.L.)

Kartenspiele

Mit Lernenden auf A1-Niveau kann man ein Spiel wie »Plumpsack« (von *Amigo Spiele*) einsetzen, um Akkusativ zu üben. Bei diesem Spiel geht es um die Merkfähigkeit: Karten mit verschiedenen Motiven liegen zunächst aufgedeckt auf dem Tisch. Nach einer halben Minute werden sie umgedreht. Die Mitspieler müssen sich nun an die Begriffe erinnern. Alternativ kann man auch Quartett (»Hast du einen ...?«) mit gerade erarbeitetem Wortschatz zum Thema »Kleidung«, »Freizeit« usw. spielen. Man kann dafür Blanko-Karten kaufen und diese entsprechend gestalten oder alternativ einfach passende Vorlagen herunterladen. Erweitern lässt sich das Spiel auch mit Adjektivendungen, wie z.B. »Hast du einen grünen Rock?«. Für kleinere Gruppen eignet sich das Kartenspiel »Dobble« von *Asmodee*, um das Wortschatzspektrum zu erweitern. Hierbei müssen auf verschiedenen Bildkarten Gemeinsamkeiten benannt werden. Zum Thema Geschichte lassen sich »Anno Domini« (einsetzbar für kleinere B2 Gruppen) und verschiedene Spiele bei der *Bundeszentrale für politische Bildung* dazu nutzen, um den Unterricht mittels Quizze abwechslungsreich und spielerisch zu gestalten. Davon bestellt man am besten mehrere, damit verschiedene Gruppen parallel spielen können. »Pi mal Daumen« bietet beispielsweise unterschiedliche Schätzfragen; bei »Früher oder später« geht es um deutsche Geschichte. Alle Spiele der *BpB* lassen sich auch als PDF-Datei herunterladen unter <https://www.bpb.de/shop/lernen/spiele/>.

Linktipps

- <https://bit.ly/zytmO6k> (Fortbildung Spiele im DaF Unterricht, letzter Abruf 8.5.2020)
- www.aktiv-mit-deutsch.de/startseite/daf-spieleblog/ (Blog »aktiv mit deutsch« von Florian Krug, letzter Abruf: 8.5.2020)

Fachbeiträge

Proseminar »Philosophische Argumentationsstrategien« Ein Didaktisierungsversuch philosophischer Sprachstrukturen für den DaF-Unterricht

Thomas Kuklinski-Rhee

Zusammenfassung

Ziel dieses inhaltlich ausgerichteten DaF-Kurses für Fortgeschrittene (B1/ B2) war der vertraute Umgang mit im akademischen Bereich üblichen Sprachstrukturen. Der Kurs umfasste neun doppelstündige Sitzungen. Die ersten drei behandelten begriffliche und theoretische Grundlagen von Argumentationen, der Hauptteil mit vier Sitzungen jeweils zwei thematisch nahe Argumentationsstrategien: (1) Analogieargumente und Gedankenexperimente, (2) transzendente Argumente und Rationalitätsannahmen, (3) Selbstanwendungs- und modale Argumente sowie (4) sprachkritische Argumente und dialektische Strukturen. Zwei Sitzungen bereiteten auf mündliche und schriftliche Leistungsüberprüfungen vor. Trotz im Grunde weitgehender Erfüllung des Kursziels stellten sich die Kursmaterialien, die mehrere TN überforderten, als äußerst anspruchsvoll heraus und müssten für weitere Veranstaltungen dieser Art überarbeitet, wenn nicht neu arrangiert werden.

1. Einleitung

Im Herbstsemester des Jahres 2018 ergab sich an der Hankuk-Universität für Fremdsprachen die Gelegenheit, den DaF-Unterricht für fortgeschrittene Studierende auf B1/B2-Niveau in drei Kursen mit muttersprachlichen Dozierenden inhaltlich frei zu gestalten. Als Orientierungsvorlage diente das Proseminar-Konzept, wie wir es selbst im Studium kennengelernt (und teilweise als Dozierende durchgeführt) hatten. Anstatt nun jede Gruppe das ganze Semester lang an ein Themengebiet und einen Dozierenden zu binden, was unweigerlich zu höheren Teilnehmerzahlen im einen und niedrigeren in einem anderen Kurs geführt hätte, wurden die Kurse für Lernende wie für Lehrende verteilungsgerechter, d.h. möglichst gleichmäßig, aufgeteilt, indem jeder der drei Dozierenden gleich viel Zeit mit dem Unterrichten jeder einzelnen der drei Gruppen verbrachte. Organisatorisch lief das auf eine Art Ringveranstaltung hinaus, bei der jeder Dozierende jede Teilnehmergruppe ein Drittel des Semesters lang unterrichtete, also für netto viereinhalb Wochen bzw. neunmal zwei Unterrichts-

einheiten.¹ Anders ausgedrückt: rund alle fünf Wochen kam ein ganz neues Teilnehmerfeld in unseren Unterrichtsraum, und wir begannen mit unserem Programm von vorn. Dieses Prinzip hatte sich schon bei einem ganz ähnlichen Projekt ein Jahr zuvor ausreichend bewährt. Anders als damals betrug die maximale Gruppengröße diesmal allerdings 30 Teilnehmer (TN), sodass sich aufs ganze Semester gerechnet rund 90 zu unterrichtende und bewertende TN in im Grunde einer einzigen Veranstaltung befanden. Seitdem fand diese Art der Durchführung in der Germanistik an der HUFUS nicht mehr statt.

Thematisch wurde meine ursprüngliche Präferenz, Filme zu sehen und Comics zu lesen, bereits durch die beiden anderen Kurse abgedeckt. So entschied ich mich für die nahe liegende, nächstbeste Option: Philosophie. Da bekanntlich viele berühmte Philosophen aus dem deutschen Sprachraum stammen und zahlreiche zentrale Texte der Philosophiegeschichte ursprünglich auf Deutsch formuliert sind, unternahm ich als graduerter Philosoph den Versuch, einige der grundlegenden Elemente aus diesen Texten für den Unterricht aufzubereiten, um fortgeschrittene TN mit komplexen Sprachstrukturen vertraut zu machen, die im akademischen Bereich durchaus üblich sind. Und um die Studierenden nicht zuletzt anzuregen, vielleicht ein wenig selbst zu philosophieren.

2. Planung

Vermutlich zum Glück für die TN wurde davon abgesehen, längere, auf die Dauer immer langweiligere Texte zu lesen, zu exegieren und darüber zu diskutieren (bzw. nacheinander zu monologisieren) wie in einem normalen deutschen Uni-Seminar,² da uns nur insgesamt neun doppelstündige Sitzungen pro Gruppe zur Verfügung standen. Wegen dieser vorgegebenen Kürze sollten auch allzu einseitige Beschränkungen auf einzelne Themengebiete wie Erkenntnistheorie, Metaphysik oder Ethik, auf bestimmte Epochen oder Strömungen wie griechische Antike, deutscher Idealismus oder Kritische Theorie oder auch auf einzelne Denker wie Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche oder Ludwig Wittgenstein aufgebrochen werden. Dagegen er-

¹ Dieses System sprengte also die normale Einteilung mit Zwischen- und Semesterendprüfungen. Letztere waren für die 16. Woche vorgesehen, diese mussten wir unsere Studierenden aus nahe liegenden Gründen freihalten. So standen uns 15 Wochen zur Verfügung. Beim Wechsel zu einer neuen Gruppe genehmigten wir uns einen Tag frei, außerdem war der allererste Termin mit unseren jeweils »ursprünglichen« Studierenden (für die wir auch unter unserem Namen am Ende die Punkte und Noten ins System eintrugen) dafür vorgesehen, unseren TN jeweils den Modus zu erklären sowie den Inhalt aller drei Kurse kurz vorzustellen. So ergibt sich eine rechnerisch perfekte Dreiteilung mit viereinhalb Wochen Unterricht plus jeweils einem Sondertag. Allerdings musste die 2. Gruppe es so erdulden, dass der Unterricht auch in der Zwischenprüfungszeit fortgesetzt wurde.

² Diesen Ansatz verfolgt etwa der ehemalige LVK-Kollege Holger Steidele; siehe seinen Vortrag auf der Asiatischen Germanistentagung im August 2019 in Sapporo (Steidele 2019). Der Vortragstext wird demnächst auf einer Webseite des Iudicium-Verlags zur Verfügung gestellt. Außerdem behandelt ein Kapitel seines letzten Buchs das Thema Philosophie im Unterricht (Steidele 2020).

schien die Ebene der Argumentationsstrategien passender zu sein, da sie allen (nicht nur) philosophischen Ausführungen zugrunde liegt bzw. liegen sollte. Dazu orientierte ich mich an einer Sammlung des Berliner Philosophen Holm Tetens über berühmte und beliebte Argumentationsstrukturen aus der Philosophiegeschichte (Tetens 2006) und wählte acht verschiedene Strategien für das Proseminar aus, die ich in vier meiner neun Sitzungen zum Hauptthema wollte. Eine Sitzung davor sollte die Pro-Contra-Struktur mündlicher Debatten thematisieren und auf einen mündlichen Beitrag zur Bewertung hinarbeiten, und die Abschlusssitzung sollte auf den schriftlichen Beitrag, ein philosophisches Mini-Essay, vorbereiten. Die drei Sitzungen am Anfang wollte ich für allgemeine Grundlagen, Grundbegriffe und Grundregeln des Argumentierens nutzen; dazu wurde auf Ausführungen von Umberto Eco (1977) und Reinhard Brandt (2001) zurückgegriffen.

Da in diesem auf 18 Unterrichtseinheiten konzipierten Projekt sämtliche Fertigkeiten und die unterschiedlichsten Sprachstrukturen verwendet und trainiert wurden, wurde darauf verzichtet, jeden einzelnen Block nach fremdsprachenunterrichtlichen Zielvorstellungen auszurichten. Das übergeordnete Ziel war die Aneignung und vertraute Anwendung einer Reihe von einschlägigen, authentischen Sprachstrukturen, wie sie im akademischen Bereich immer wieder vorkommen, die komplex miteinander verwoben sind und im Einzelnen nur schwer getrennt werden können. Dazu wurde immer wieder auf das Prinzip des Selbstentdeckens gesetzt. Schaubilder in den ersten drei Sitzungen etwa wurden erst dann an der Tafel vervollständigt, wenn die TN von selbst auf die relevanten oder sehr ähnliche Wörter gekommen sind, und Materialien wurden so angelegt, dass sie anfangs vielleicht erst unverständlich erschienen, am Ende aber eine »Aha«-Erlebniswirkung auszulösen imstande sein sollten. Sämtliche Materialien wurden sowohl als Kopien ausgehändigt als auch über den E-Class-Server der HUFS den TN zeitnah zur Verfügung gestellt.

Die folgenden Ausführungen über die Durchführung des Proseminars »philosophische Argumentationsstrategien« stellen selbstverständlich eine zusammenfassende, idealtypische Rekonstruktion der drei Verläufe dar, die jeweils eine andere Dynamik hatten und mit kleineren, teils gezielt experimentellen, teils terminlich bedingten Variationen durchgeführt wurden. Die inhaltlichen Ausführungen geben wieder, was in der jeweiligen Sitzung geplant war; dabei waren Kürzungen unvermeidlich.

3. Erste Sitzung

In der ersten Sitzung sollten die Studierenden durch die Moderationstechnik des Selbst-Entdecken-Lassens möglichst zu der Erkenntnis gelangen, was Argumentieren überhaupt ist und wozu das nützlich sein soll. Als Studierende einer Fremdsprache (die überwiegende Mehrzahl studierte Germanistik) sollten sie zunächst überlegen, was eine Sprache ist und warum es sie gibt: ein Zeichensystem, zur Kommunika-

tion von Informationen zwischen Sender (Quelle) und Empfänger (Eco 1977, 25). So stehen drei Begriffe an der Tafel: *Sender*, *Empfänger* und dazwischen, eine halbe Ebene darüber, *Sprachzeichen (Z)*. Welche Funktionen hat nun ein Sprachzeichen, d.h. welche Art von Informationen kann ein Zeichen transportieren? Der Sender drückt damit etwas aus, z.B. »Autsch!« oder »Hahaha!«, und an den Empfänger wird appelliert, z.B. »Hör auf!« oder »Hilf mir bitte«. Damit sind wir beim Organon-Modell der Sprache des Wiener Psychologie-Pioniers Karl Bühler, der neben Ausdruck und Appell als dritte Funktion die Darstellung von Gegenständen und Sachverhalten hinzugefügt hat (Abbildung 1).

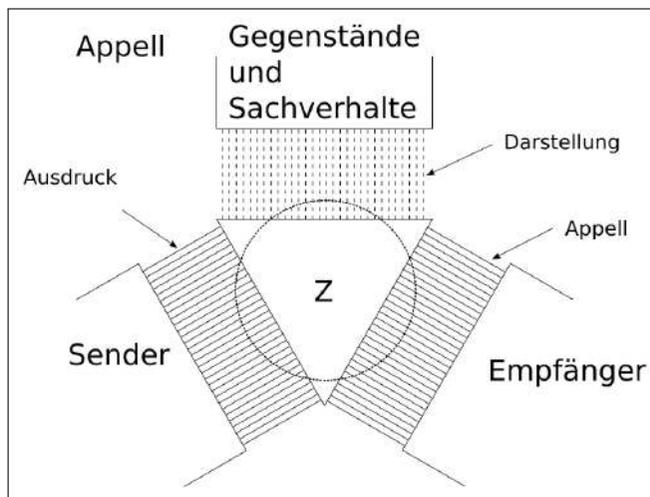


Abb. 1: Organon-Modell der Sprache. Quelle: <https://de.wikipedia.org/wiki/Organon-Modell>, abgerufen am 25.4.2020

Die Beziehung zwischen Zeichen und Gegenstand ist nun allerdings nicht so unmittelbar wie in diesem Modell dargestellt. Dazu wurden die beiden Begriffe mit einem etwas anderen Namen und etwas Abstand nebeneinander an die Tafel geschrieben: *Symbol* und *Ding*. Als Beispiel für ein Symbol wurde darunter die Zeichenfolge »Fußball« geschrieben und unter das Ding ein schematischer Fußball gezeichnet. Soweit alles in Ordnung. Doch auf Koreanisch wurde schnell klar, was fehlt: das Ding heißt natürlich *Chukgu-kong* (축구공) und nicht einfach *Chukgu* (축구), denn das Zeichen »Fußball« hat im Deutschen zwei verschiedene Bedeutungen – als Spielgerät und als Tätigkeit. Es fehlt also die begriffliche Bedeutungsebene, sprich, welche Assoziation Sender und Empfänger bei einem Symbol haben, kurz der *Gedanke* oder, in klassischer philosophischer Terminologie, der *Begriff*. Die Relation zwischen Symbol und Ding ist nicht direkt, sondern wird über eine Assoziation, über den gedachten Begriff, vermittelt. Diese Dreierbeziehung ist als »semiotisches Dreieck« bekannt, dessen Dynamik eine ganze Reihe von Philosophen und Linguisten teilweise unabhängig voneinander untersucht hat (Abbildung 2).

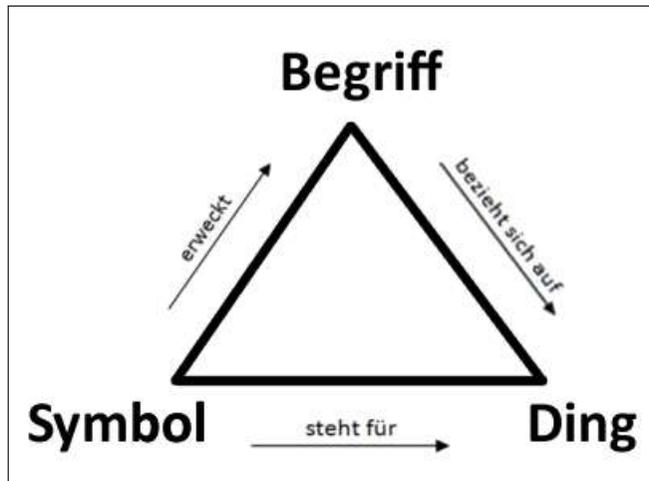


Abb. 2: Semiotisches Dreieck. Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Semiotisches_Dreieck, abgerufen am 25.4.2020

Anstelle der Trias *Symbol – Begriff – Ding* unterschied Gottlob Frege etwa »Zeichen, Sinn und Bedeutung«, Charles Sanders Peirce hingegen »Zeichen, mentales Bild und Gegenstand«, bei Ferdinand de Saussure heißt es »Signifikant, Signifikat und Referenz«, und Rudolf Carnap schließlich prägte neben dem Zeichen oder Symbol die Unterscheidung zwischen »Intension« und »Extension«.³ Schon Aristoteles hat drei verschiedene Ebenen voneinander unterschieden, und bereits bei Platon findet sich eine Vorversion dieses Schemas. Diese Vorstellung über drei verschiedene Ebenen und Funktionen der Sprache und ihre Beziehungen zueinander durchzieht also die gesamte Philosophiegeschichte des Abendlandes. Ob es in asiatischen Philosophien mit ihren Vorlieben für Vereinheitlichungen und Dualitäten auch so ähnlich oder vielleicht ganz anders ist, wusste leider niemand zu sagen.

Die sachliche Kommunikation, also die Vermittlung von Darstellungen von Sachverhalten an andere Kommunikationsteilnehmer, die über bloße Gefühlsäußerungen und Bitten oder Befehle hinausgeht, ist also eine weitaus komplexere Angelegenheit, als es auf den ersten Blick den Anschein haben mag. So finden sich auch für die ersten beiden Sprachfunktionen zahllose Beispiele aus dem Tierreich, doch kaum ein echter Fall von sachlicher Darstellung. Dem Philosophen und Bühler-Schüler Karl Popper zufolge sollte Argumentation nun als eine vierte Sprachfunktion verstanden werden, die auf der dritten aufbaut, aber darüber hinausgeht. Sachliches Argumentieren ist somit eine herausragende, kulturelle Leistung der Menschheit, von der auch jedes System künstlicher Intelligenz noch weit entfernt ist.

³ Einige davon und eine ganze Reihe mehr zählt Eco (1977, S. 30) auf. Leider sind die dort angegebenen Zuschreibungen teilweise durcheinandergeraten.

4. Zweite Sitzung

In der zweiten Einheit sollten die TN zunächst das einzig universelle Grundprinzip des Argumentierens, eigentlich aller sinnvoller, sachlicher Aussagen, somit auch der Philosophie durch archäologische Textarbeit eigenständig erarbeiten: den sogenannten Satz vom ausgeschlossenen oder verbotenen Widerspruch (SvW).⁴ Dazu wurde der Kurs in zwei (idealerweise gleichstarke) Gruppen aufgeteilt, die jeweils einen Auszug von Originaltexten von Aristoteles (Arbeitsblatt 1) und Kant (Arbeitsblatt 2) bearbeiteten. (Im Kurseinsatz waren die Schlüsselsätze zunächst nicht wie hier markiert, doch bei gravierenden Schwierigkeiten wurden die TN darauf hingewiesen.) Da diese Texte selbst für Muttersprachler schwierig zu entschlüsseln sind,⁵ durften sich die TN innerhalb ihrer jeweiligen Gruppe frei über ihren Text austauschen, auch auf Koreanisch und unter Hinzunahme von Smartphone-Recherchen. Trotzdem war zusätzlich viel Mithilfe vonseiten des KL erforderlich. Erfahrungsgemäß brauchte jede Gruppe rund eine UE für die Meisterung ihres Textes.

„Das sicherste unter allen Prinzipien ist dasjenige, bei welchem Täuschung unmöglich ist; denn ein solches muss notwendig am bekanntesten sein (...), und muss ohne Voraussetzung gelten. (...) Dass ein so beschaffenes Prinzip das sicherste unter allen ist, leuchtet ein; welches aber dies ist, wollen wir nun angeben: das nämlich dasselbe demselben und in derselben Beziehung (...) unmöglich zugleich zukommen und nicht zukommen kann. Das ist das sicherste unter allen Prinzipien; denn es passt darauf die angegebene Bestimmung. Es ist nämlich unmöglich, dass jemand annehme, dasselbe sei und sei nicht. (...) denn wer sich hierüber täusche, der hätte ja die entgegengesetzten Ansichten zugleich. Daher kommen alle, die einen Beweis führen, auf diese letzte Annahme zurück; ...“

Arbeitsblatt 1: Aristoteles, Metaphysik III 3, 1005b 11-34

„Von welchem Inhalt auch unsere Erkenntnis sei, und wie sie sich auf das Objekt beziehen mag, so ist doch die allgemeine ... Bedingung aller unserer Urteile ..., dass sie sich nicht selbst widersprechen; (...) Der Satz nun: Keinem Dinge kommt ein Prädikat zu, welches ihm widerspricht, heißt der Satz des Widerspruchs, und ist ein allgemeines, obzwar bloß negatives, Kriterium aller Wahrheit, gehört aber auch darum bloß in die Logik, weil er von Erkenntnissen (...) unangesehen ihres Inhalts gilt, und sagt: dass der Widerspruch sie gänzlich vernichte und aufhebe. (...) Darum müssen wir auch den Satz des Widerspruchs als das allgemeine und völlig hinreichende Principium aller analytischen Erkenntnisse gelten lassen ...“

Arbeitsblatt 2: Immanuel Kant, Kritik der reinen Vernunft (1781/ 1787), A 150ff.

Als alle Gruppenteilnehmer ihren Text in der Kernaussage verstanden hatten, wurde der Kurs in mehrere sogenannte »Expertengruppen« mit jeweils vier TN aufgeteilt, sodass in jeder Gruppe idealerweise zwei Mitglieder einer der beiden ursprünglichen Gruppen saßen.⁶ Zusammen sollten sie nun versuchen, ihren neuen Partnern das Prinzip zu erläutern, auf das sie gestoßen sind, und im Verlauf dieser Übung

⁴ Siehe Brandt (2001), Kapitel 1, S. 27-50.

⁵ »Der folgende Aufriss ist für Anfänger ganz unverständlich« (Brandt 2001, S. 35). Zur Beruhigung der TN wurde ihnen anschließend versichert, dass alles Nachfolgende in diesem Proseminar nicht so schwierig sein wird; sie hatten also das Schlimmste hinter sich.

⁶ Einfache, aber wirkungsvolle Methode: zu Kursbeginn handelsübliche Spielkarten verteilen, und zwar ausschließlich schwarze für die eine und rote für die andere Gruppe. Vierergruppen mit der gleichen Nummer hatten so automatisch zwei Aristoteles- und zwei Kant-Experten im Team.

idealerweise realisieren, dass es sich um verschiedene Formulierungen desselben Prinzips handelt. Aristoteles spricht von vorgestellten Entitäten, die sich etwa durch Buchstaben symbolisieren lassen: $A \neq \text{nicht-}A$. Kant hingegen spricht von Urteilen, also begrifflichen Subjekt-Prädikat-Verknüpfungen: Da kein Mensch drei Meter groß ist, sind alle Menschen kleiner als drei Meter und man kann sagen, dass die Eigenschaft bzw. das Prädikat »drei Meter groß« im Widerspruch zu dem eingangs formulierten Urteil steht. Systematischer ausgedrückt: die positiven Urteile »alle Subjekte haben die Eigenschaft P« (*affirmo*, SaP) bzw. »mindestens ein Subjekt hat die Eigenschaft P« (*affirmo*, SiP) stehen im Widerspruch zu den negativen Urteilen »kein Subjekt hat die Eigenschaft P« (*nego*, SeP) bzw. »mindestens ein Subjekt hat die genteilige Eigenschaft nicht-P« (*nego*, SoP) (Abbildungen 3 & 4).⁷

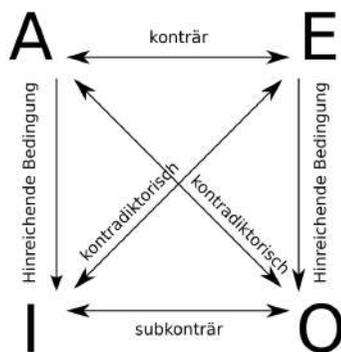


Abb. 3: Logisches Quadrat (klassisch). Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Syllogismus#Logisches_Quadrat, abgerufen am 25.4.2020

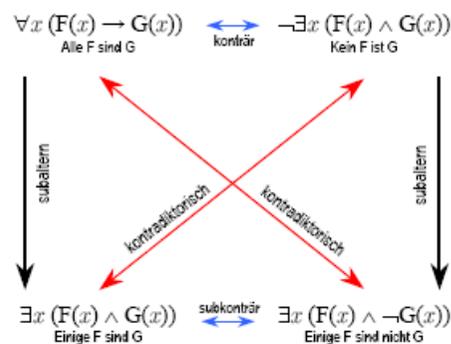


Abb. 4: Logisches Quadrat (moderne Notation). Quelle: <https://de.wikipedia.org/wiki/Termllogik>, abgerufen am 25.4.2020

Je nachdem, wie viel Zeit und formal-mathematischer Verstand noch übrig ist, kann das logische Quadrat mehr oder weniger ausführlich vorgestellt werden. Beispielsweise kann der Unterschied zwischen den verschiedenen Gegensätzen untersucht werden: kontradiktorisch (»pass vs. fail«; die Wahrheit des einen Elements schließt die des anderen automatisch aus), konträr (»Rot- oder Weißwein?« – oder weder-noch, kann beides falsch sein) und subkonträr (»guter oder günstiger Wein?« – oder beides, kann zusammen wahr sein). Zum Abschluss und als (nicht bewertete) Hausaufgabe sollen sich die TN Beispiele für eine kleine Argumentation ausdenken – nicht nur, um zu sehen, was sie bereits darunter verstehen, sondern auch als simple Beschaffung authentischen Materials für die weitere Arbeit.

⁷ Einfaches Beispiel: »Keine Angst, ich kriege das immer hin«, was logisch nur so lange wahr ist, bis man mal auf die Nase fällt. Umgekehrt sagen sich viele Leute: »Einmal im Leben habe ich Glück beim Lotto«, was ein wirkungsvolles Gegenmittel gegen die Aussicht auf lebenslanges Pech darstellt.

5. Dritte Sitzung

Beim Vortragen einiger Argumentationen aus der Hausaufgabe werden drei oder vier Beispiele herausgepickt und an die Tafel geschrieben, an denen man die Urteilsstruktur gut erkennen kann, z.B.: »Alle HUFs-Studenten sind intelligent, ich bin HUFs-Studentin, also bin ich intelligent.« Worüber wurde noch in der ersten Sitzung gesprochen? Genau, Sprache als Zeichen oder Begriffe. Und wie heißt noch mal die Kombination zweier Begriffe, eines Subjekts und eines Prädikats? Richtig, das ist ein Urteil. Und was stellt nun eine Argumentation dar? Die Kombination von Urteilen und das Ziehen von Schlussfolgerungen. Diesen drei Stufen entsprechen in der klassischen Philosophie, z.B. bei Kant, drei geistige Vermögen: der Verstand versteht Begriffe, die Urteilskraft bewertet die Wahr- oder Falschheit von Urteilen, und wie heißt das, womit man daraus Schlussfolgerungen zieht und so zu neuen Erkenntnissen gelangt? Irgendjemand wusste nach einigen Versuchen immer die Antwort: richtig, die Vernunft! Im Zentrum der abendländischen, vernunftzentrierten Philosophiegeschichte steht so gesehen die Erforschung des Geheimnisses von Argumentationen.

Schon Aristoteles war von dem Zauber der garantierten Wahrheitsübertragung von einem Ausdruck auf den nächsten und dem somit vollzogenen, verlässlichen Erkenntnisgewinn fasziniert: wenn alle »A«»B« sind und alle »B« sind »C«, dann weiß man automatisch, dass auch alle »A«»C« sind, selbst wenn man den Zusammenhang zwischen A und C nicht direkt sehen oder kaum daran glauben kann.⁸ Seitdem wird die Lehre vom schlussfolgernden Denken »Syllogistik« genannt, eine schlussfolgernde Argumentation ist ein »Syllogismus«, und diese Lehre eignet sich auch heute noch als Analyseinstrument fürs Argumentationen. Dazu wird ein idealtypischer Syllogismus analysiert (Abbildung 5).

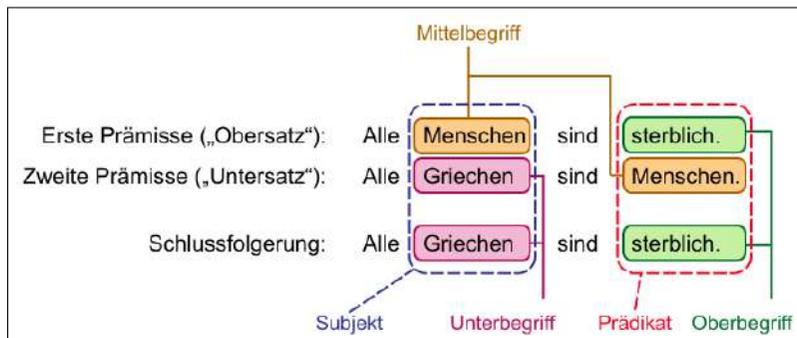


Abb. 5: Syllogismus. Quelle: <https://de.wikipedia.org/wiki/Syllogismus>, abgerufen am 25.4.2020

⁸ Beispiele: »Alle Sterne leuchten; und alles Licht im Universum kommt von Sonnen. Also müssen alle Sterne Sonnen sein.« Oder: »Alle deutschen Kinder sprechen Deutsch. Was Kinder lernen, kann nicht schwer sein. Also ist Deutsch leicht.«

Man braucht dazu also verschiedene Begriffe, die in bestimmten, am besten farblich markierten Zusammenhängen stehen und in mehreren Zeilen, sprich Urteilen, geordnet sind, im Idealfall in zwei Prämissen und einer Schlussfolgerung, und alles zusammen ist die Argumentation. Am besten kann man die Logik dahinter richtig verstehen, wenn man mit den Bauelementen ein wenig herumspielt. Dazu wurden Zettel ausgeteilt, auf denen jeder TN einen kleinen Syllogismus nach diesem Muster formulieren sollte: zwei Prämissen mit jeweils zwei Begriffen und einer Schlussfolgerung. Die TN hatten 5-10 Minuten Zeit, danach wurden die Zettel eingesammelt und nach dem Zufallsprinzip wieder verteilt. Die TN sollten nun den neuen Zettel analysieren: stimmt die Schlussfolgerung überhaupt? Die besten Beispiele wurden an die Tafel geschrieben und analysiert. Wie lauteten die Prämissen? Gab es Unter-, Mittel- und Oberbegriffe? Gab es irgendwo Fehler? Wenn das halbwegs klappte, sollten die TN nun auf der Rückseite des Zettels einen absichtlich falschen Syllogismus aufschreiben, also entweder falsche Begriffe, Urteile oder Schlussfolgerungen oder Kombinationen davon verwenden. Anschließend wurden die Zettel wieder zufallsverteilt und je nachdem, wie viel Zeit noch übrigblieb, gruppen- oder partnerweise oder auch schnell im Plenum analysiert.

Fehlerhafte Beispiele folgender Art können dabei zur Sprache kommen:⁹

- Alle Katzen sind Tiere. Alle Hunde sind Tiere. Also sind alle Katzen Hunde.
- Alle Menschen sind sterblich. Ich bin nicht gestorben. Also bin ich kein Mensch.
- Alle Eltern lieben ihre Kinder. Alle Kinder lieben Schokolade. Also: Alle Eltern lieben Schokolade. (Was möglicherweise sogar stimmt.)
- Hans liebt Klara. Klara liebt Otto. Also: Hans liebt Otto. (Kann auch stimmen.)
- Nichts ist besser als das Paradies. Schokolade ist besser als nichts. Also ist Schokolade besser als das Paradies.
- Die Apostel sind 12 (an der Zahl). Petrus ist ein Apostel. Also: Petrus ist zwölf. (Das ist natürlich klarer Unsinn.)
- Bill Gates ist sehr reich. Bill Gates ist mein Onkel. Also: Ich bin sehr reich.
- Ich denke, also bin ich.

6. Vierte Sitzung

Diese Sitzung diente als direkte Vorbereitung auf den mündlichen Beitrag zur Leistungsermittlung, die aus der Teilnahme an einer kontroversen Diskussion bestand. Aus organisatorischen und Zeitgründen mussten die Diskussionen per Video-Aufzeichnung durchgeführt werden, da keine Extra-Termine zur Verfügung standen, an denen dreimal rund 30 Leute bewertet werden konnten.

⁹ Diese Beispiele stellen auch einen guten Anlass dar, die »also«-Struktur zu wiederholen. Erfahrungsge­mäß verwechseln viele TN das oft mit dem englischen *also*.

Zunächst wurde per Brainstorming gesammelt, was eine Diskussion von einer Argumentation unterscheidet. Statt Monolog ist sie (idealerweise) ein Dialog, statt sorgfältiger Konstruktion einer wahrheitsfähigen Schlussfolgerung eine Konfrontation konträrer, wenn nicht kontradiktorischer Urteile, und statt einer neuen Erkenntnis bleibt man am Ende meist bei derselben Auffassung wie am Anfang. Und man ist nicht zuletzt emotional mehr oder weniger aufwühlend daran beteiligt, es wird typischerweise gern lauter und heftiger. Was ist also der Sinn und Zweck, der Vorteil gegenüber dem monologischen Argumentieren? Das ist in der Tat noch nicht ganz geklärt. Eine Funktion ist vermutlich das Austauschen und Bewerten von Meinungen und Vermutungen, die dann später eventuell als Prämissen zum eigenen Argumentieren verwendet werden können.

Das idealtypische Diskussionsschema ist »Pro vs. Contra«, also für oder gegen eine These. Dafür wurde den TN eine kunterbunte Doppelseite voller kleinerer und größerer philosophischer Weisheiten ausgehändigt, mehr oder weniger bekannte (und korrekte) Zitate von Konfuzius, Sokrates und Augustinus über Rousseau, Heine und Marx bis zu Einstein, Muhammad Ali und Richard David Precht.¹⁰ Sie sollten sich mit Partnern zusammentun, idealerweise in Vierergruppen, doch am Ende wurden aus Zeitmangel alle Gruppengrößen akzeptiert.¹¹ Jede Gruppe einigte sich auf eine philosophische These, über die sie gern diskutieren wollte, und überlegte sich Pro- und Contra-Argumente dazu. Diese sollten dann nach dem Schema »Behauptung – Argument – Gegenargument – Gegen-Gegenargument – Gegen-Gegen-Gegenargument usw.«, also immer wechselweise Pro und Contra, wie beim Ping-Pong, auf einem farbig gestalteten DIN A1-Poster festgehalten werden. Dazu gab es noch die übliche Liste von Redemitteln zu Aktionen wie Ausdrücken, Zustimmung und Ablehnen von Meinungen. Je nachdem, wie viel Zeit am Ende der Doppelstunde noch übrig war, wurde über Qualität und Inhalt der Streit-Skripte gesprochen. Jedes Poster wurde fotografiert und per Rundmail bzw. E-Class-Server den TN zur Verfügung gestellt. Bei der sich daran anschließenden Video-Aufnahme für den mündlichen Beitrag sollte innerhalb derselben Gruppe eine Debatte ganz ähnlich wie bei dem Poster geführt werden, wobei als Thema bzw. zur Debatte stehende Ausgangsthese aber auch etwas anderes gewählt werden konnte. Die Videos wurden unter Zuhilfenahme einschlägiger Upload- oder Cloud-Dienste per E-Mail an den KL geschickt. Auf einem Info-Blatt wurde auf wichtige Punkte wie freies, deutliches Sprechen ohne Ablesen,

¹⁰ Drei Zitate waren bei den TN am beliebtesten: »Das Fernsehen macht die Dummen dümmer und die Klugen klüger.« (Marcel Reich-Ranicki; 7 Gruppen) »Der Anfang ist die Hälfte des Ganzen.« (Aristoteles; 4 Gruppen) »Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper.« (Juvenal; 4 Gruppen) Die restlichen vier Gruppen haben über ein Zitat von Buddha oder Cicero, über ein weiteres von Aristoteles oder über eine eigene Frage diskutiert: »30 Minuten Nickerchen – ja oder nein?«

¹¹ Im Einzelfall (wegen Fehlstunde zur falschen Zeit) lief das sogar auf eine dialogische Einzelarbeit hinaus, sodass der TN bei der kontroversen Debatte im Video beide Seiten übernahm.

technische Spezifikationen (2-3 Minuten Länge pro TN, also etwa 8-12 Minuten bei vier TN) und die Bewertungskriterien hingewiesen.

7. Sitzungen 5 bis 8

Die folgenden vier Sitzungen liefen jeweils nach dem gleichen Schema ab. Es gab zwei vom KL erstellte Arbeitsblätter mit jeweils einer erläuterten Argumentationsstrategie, die zunächst von den TN weitgehend eigenständig bearbeitet wurden.¹² Dazu wurde der Kurs in zwei (idealerweise gleich große) Gruppen geteilt, die sich jeweils auf ein Arbeitsblatt, also auf eine Strategie, konzentrierten, ähnlich wie in der zweiten Sitzung. Die erste UE wurde nur dazu verwendet, dass jede Gruppe ihre Strategie verstand und auf ein Beispiel anwenden konnte. Die TN auf beiden Seiten konnten sich dazu untereinander helfen und bekamen Impulse und Unterstützung vom KL, wenn sie mal nicht weiterwussten. Nach der Pause kamen sie wieder in anderer Konstellation in Expertengruppen (2 x 2 TN) zusammen und versuchten, ihre jeweiligen Argumentationsstrategie den jeweils neuen Partnern zu erläutern und mit Beispielen anzuwenden. Im besten Fall sollten die neuen Partner dann selbst dafür oder dagegen argumentieren und überprüfen, ob die Beispiele der anderen Partner fehlerhaft oder korrekt waren.

Freilich funktionierte die konkrete Bearbeitung der Arbeitsblätter nie reibungslos. Eine permanente Problemquelle war das hohe Sprachniveau, das zum Verständnis der Strategien erforderlich war. Es zeigte sich, dass sich die meisten TN anfänglich mit den Texten überfordert fühlten, einzelne waren es definitiv, wenn das Niveau deutlich unter B₁ lag, doch zusammen und unter Einsatz ausführlicher koreanischer Erläuterungen derjenigen, die es verstanden hatten (und des schnellen kabellosen, koreanischen Internets) hatten sämtliche TN die Möglichkeit, die Grundprinzipien zu verstehen.¹³ Vielleicht wäre es besser gewesen, die AB vorher zu verteilen und deren Lektüre als Hausaufgabe aufzugeben. Ob das zu sehr viel besseren Resultaten geführt hätte, ist aber nicht unmittelbar klar, denn so intensiv wie im Unterricht wären die Strategien sicher kaum analysiert, erklärt und diskutiert worden.¹⁴

Das Ziel in diesem Hauptteil des Projekts bestand darin, einige berühmte Argumentationsstrategien kennenzulernen, die nicht nur von Philosophen gern verwen-

¹² In der 5. Sitzung die Arbeitsblätter (AB) 1A und 1B, in der 6. Sitzung die AB 2A und 2B usw.; siehe Anhang. Die AB orientieren sich an den Rekonstruktionen der Argumentationsfiguren in Tetens (2006), die in den AB vereinfacht wiedergegeben sind; die popkulturellen Bezüge stammen vom KL.

¹³ Eine ganz unerwartete und höchst überraschende Problemquelle ergab sich aus den popkulturellen Beispielen, die der KL selbst für die AB vorbereitet hatte, um ihnen das Verständnis zu erleichtern: ein Beispiel funktionierte bei vielen Gruppen nicht, weil die TN den Film »The Matrix« von 1999 nicht kannten und die Grundidee dahinter gänzlich unbekannt war.

¹⁴ Obwohl die Arbeitsblätter den TN über das universitätseigene E-Class-Netzwerk durchgehend zur Verfügung standen, kam es meines Wissens nicht vor, dass ein TN ein AB aus einer Sitzung, wo er oder sie abwesend war, eigenständig nachgeholt hat.

det werden. Es kam weniger darauf an, sämtliche Strategien ins eigene Repertoire einzugliedern als darauf, mit der einen oder anderen vertraut zu werden und zu verstehen, wie man derartige Strategien durchschauen und kritisieren kann.

8. Letzte Sitzung

Die letzte Sitzung bereitete final auf den schriftlichen Leistungsbeitrag vor.¹⁵ Die TN sollten ein Mini-Essay schreiben, das sich mit einer oder zwei Thesen (philosophischen Zitaten) auseinandersetzte, indem sie dafür oder dagegen argumentierten und zu diesem Zweck zwei der behandelten Argumentationsstrategien einsetzten. Jedes Essay sollte etwa eine A4-Seite lang sein und natürlich auch allgemeine Strukturen wie Titel, Einleitung (Vorstellung der These) und Schluss (Fazit) aufweisen. Als Orientierungshilfe wurde ein weiteres AB verteilt, in dem eine philosophische These beispielhaft mit sämtlichen acht Strategien durchdiskutiert wurde (siehe Anhang, AB 5). Diese Beispiele wurden nicht bis ins letzte Detail ausformuliert, sondern waren als Impulse gedacht und sollten eine Idee davon vermitteln, wie es aussehen könnte, wenn man so argumentieren würde.

Zusätzlich zu den acht Strategien (und als letzte Rettung, falls einer mit den behandelten wirklich nicht klarkommt) findet sich auf AB 5 als neunte der »gesunde Menschenverstand«. Hinter der scherzhaften Stimmungsauflockerung steckt nämlich ein handfestes Argument: der Verweis auf harte, empirische Fakten und das Ausspielen der Joker-Karte »Satz vom ausgeschlossenen Dritten«. Diese Strategie ist bei Philosophen nicht besonders populär (und kein Philosoph würde ihr das Prädikat »philosophisch« zuerkennen), aber wirkungsvoll, denn die schönste, universelle These (Für alle Menschen gilt: »Ich denke, also bin ich«, Descartes) kann schnell ausgehebelt werden, wenn auf ein einziges, faktisches Gegenbeispiel verwiesen werden kann (»Heute wissen wir: Komm, es geht auch so«, Dieter Nuhr).

In dieser letzten Sitzung wurde den TN ausreichend Gelegenheit gegeben, eine These und zwei Argumentationsstrategien für das Mini-Essay zu wählen. Dazu setzten sie sich in diesmal freier Auswahl in Gruppen zusammen, um sich über ihre Ideen auszutauschen und in dieser Runde bereits Schwierigkeiten zu klären. Nicht zuletzt um zu gewährleisten, dass die Essays auch wirklich selbst geschrieben und nicht z.B. aus anderen Quellen zusammenkopiert wurden, sollten die TN ihr inhaltliches Grundgerüst in dieser Sitzung weitgehend festlegen. Wer sich noch nicht für eine These oder eine oder beide Strategien entschieden hatte, bekam vom KL Vorschläge, über die kurz separat gesprochen wurde. Ergänzende Vorschläge von anderen TN

¹⁵ Da der letzte der drei Kurse unmittelbar vor den Semesterendprüfungen abschloss, wurde die nominell letzte Session eine Woche, also als 7. Sitzung, vorgezogen, damit die TN die Möglichkeit hatten, ihr Essay bis zum Beginn der Prüfungswoche fertig zu stellen, denn sie mussten in den anschließenden zwei Wochen ja auch noch gründlich durchgesehen und bewertet werden.

waren dabei durchaus erwünscht, auch, was Formulierungen einzelner Strategien betraf, solange sie sich nicht gegenseitig komplette Textblöcke zuschoben.

Falls noch Zeit blieb, wurde in der letzten Sitzung als Ergänzung über handliche Heuristiken oder Faustregeln wie »Ockhams Rasiermesser« gesprochen. Diesem Sparsamkeitsprinzip zufolge ist es meist besser, von mehreren Erklärungen derjenigen zu vertrauen, die am einfachsten ist, d.h. mit den wenigsten Variablen und Zusatzhypothesen auskommt. Oder das entsprechend getaufte »Rasiermesser« von Christopher Hitchens: Wer etwas behauptet, ist in der Verpflichtung, dies handfest zu begründen, andernfalls kann man die Behauptung ohne jede eigene Begründung ignorieren. Oder Poppers »Falsifikationsprinzip«: Aussagen über die Welt müssen prinzipiell an der Empirie scheitern können, andernfalls sind sie sinnlos. Mukerji (2017) macht mit seiner »Fußballanalogie« darauf aufmerksam, dass es bei Diskussionen defensive und offensive Argumente gibt, ähnlich wie beim Ballsport, und dass die defensiven nur darauf abzielen, eine gegnerische Offensive abzufangen; sie tragen aber nichts zur Begründung einer eigenen Behauptung bei. Bei einer Diskussion sollten daher nicht alle Argumente gewertet werden, sondern nur die offensiven, mit denen man punkten kann. Mukerji fasst diese und weitere Faustregeln in zehn handlichen Regeln zusammen, die beispielsweise in einem AB so aufbereitet werden können, dass sie in Partnerarbeit als gegenseitige Mini-Diktate erschlossen werden müssen (siehe Anhang, AB 6A und AB 6B).

9. Prüfungen

Zur Leistungsermittlung sollten die TN nach der vierten Sitzung einen mündlichen und nach der letzten (neunten) Sitzung einen schriftlichen Beitrag erbringen. Der mündliche Beitrag bestand in einer Pro-Contra-Diskussion mehrerer TN über ein philosophisches Thema, das als Video aufgezeichnet und an den KL geschickt wurde. Neben technischen Schwierigkeiten wie mangelhafter Tonqualität kam es allzu oft vor, dass TN ihren Redebeitrag offensichtlich von einer durch den Kamerawinkel nicht einsehbaren Vorlage ablesen und dass ganze Diskussionen aus ordentlich nacheinander vorgetragenen Monologen ohne Reaktionen und Einwirkungen der anderen TN bestanden. Dabei war versucht worden, dies durch die Bewertungskriterien von vornherein zu unterbinden (Tabelle 1). Viele Video-Aufzeichnungen hatten mit echten Diskussionen kaum etwas gemeinsam. Angesichts des Ungleichgewichts zwischen Aufwand und Resultat sowohl aufseiten der TN (Erstellung) wie auch beim KL (Auswertung) erwies sich diese Methode als wenig sinnvoll.¹⁶

¹⁶ Das war eigentlich schon nach der ersten Runde klar. Aus Gründen einer vereinheitlichenden Benotung quer durch die drei Gruppen wurde die Video-Diskussion aber im vollen Bewusstsein ihrer Mängel beibehalten, was die Qualität der Erstellung und Auswertung der nachfolgenden Video-Beiträge nicht besser machte.

► Bewertungskriterien für den mündlichen Beitrag (Diskussionsrunde):								
1 Inhalt (passende Argumente: PRO oder CONTRA?)	1	2	3	4	5	6	7	8
2 diskursive Kommunikation (Dynamik von Aktion & Reaktion)	1	2	3	4	5	6	7	8
3 Ausdruck & Wortschatz (Redemittel, Variation, Angemessenheit)	1	2	3	4	5	6	7	8
4 Aussprache, Flüssigkeit, Intonation (verständlich, deutlich, Betonung)	1	2	3	4	5	6	7	8
5 Performance (freies Sprechen, Augenkontakt, Körpersprache)	1	2	3	4	5	6	7	8
► Bewertungskriterien für den schriftlichen Beitrag (Mini-Essay):								
1 Lösung der Aufgabe (Einleitung & Fazit? These, 2 Argumentationsstrategien?)	1	2	3	4	5	6	7	8
2 Argumentationen (Richtige Anwendung? Logische Schlussfolgerungen?)	1	2	3	4	5	6	7	8
3 Ausdruck & Wortschatz (Redemittel, Variation, Angemessenheit, Verständlichkeit)	1	2	3	4	5	6	7	8
4 Kreativität (Neue Anwendungen, neue Argumente?)	1	2	3	4	5	6	7	8
5 Selbst gemacht? (bitte nicht kopieren/ abschreiben, ohne translator/ 외국인 학생 ...)	1	2	3	4	5	6	7	8

Tab. 1: Bewertungskriterien für mündliche und schriftliche Beiträge; hinzu kamen max. 20 Punkte für mündl. Mitarbeit

Für die Abfassung ihres Mini-Essays hatten die TN nicht viel mehr als eine Woche Zeit. Fast alle TN hielten sich an die Vorgabe, für oder gegen eine philosophische These zu argumentieren und dabei zwei der behandelten Argumentationsstrategien zu benutzen. Soweit es im Nachhinein noch rekonstruierbar ist, wurden dabei mit Abstand am häufigsten Gedankenexperimente benutzt, gefolgt von dialektischen Strukturen, Analogieargumenten und modalen Argumenten; transzendente Argumente und Rationalitätsannahmen kamen kaum oder fast gar nicht vor (siehe Tabelle 2).¹⁷ Diese Verteilung entspricht in etwa der Unterrichtsdynamik, denn die häufiger verwendeten Strukturen scheinen im Unterricht besser verstanden und lebhafter diskutiert worden zu sein, die beiden Schlusslichter hingegen kaum. Das deutet stark darauf hin, dass die AB der weniger beliebten Strategien gründlich überarbeitet werden müssten.

Die Qualität der Mini-Essays war wie zu erwarten durchwachsen, es ergab sich eine enorm große Bandbreite zwischen sauber formulierten und gut nachvollziehbaren Gedankengängen, völlig konfusen, vor logischen wie sprachlichen Fehlern strotzenden Assoziationsketten und zusammenhanglosen, untereinander aufgelisteten Sätzen ohne gemeinsame Zielrichtung. Einzelne Essays machten keinen erkennbaren Gebrauch von den im Unterricht behandelten Strategien, dort wurde wortwörtlich über Gott und die Welt ungebremst drauf los philosophiert, teilweise mit erstaunlicher Stringenz; Anzahl und Qualität der Schreibfehler ließen sie als eigenständige

¹⁷ Die Essays wurden vom KL per E-Mail empfangen, ausgedruckt, handschriftlich korrigiert und bewertet und den TN anschließend zurückgegeben, bevor zum KL die Erkenntnis durchgedrungen ist, dass derartige Dokumentationen archiviert werden müssten. Der teils große Unterschied zwischen der Anzahl der verwendeten Argumentationsstrategien der drei Gruppen erklärt sich dadurch, dass sich im Nachhinein nicht mehr sämtliche Essays der TN vom dafür verwendeten USB-Stick öffnen und einsehen lassen, und zwar je älter die Texte, desto weniger wahrscheinlich; einzig die Angaben für Gruppe 3 sind vollständig.

Argumentationsstrategie	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gesamt	Anteil (%)
Analogieargument	6	4	7	17	11,4
Gedankenexperiment	10	15	19	44	29,5
Transzendentes Argument		2	1	3	2
Rationalitätsannahme		3	3	6	4
Selbstanwendungsargument		6	5	11	7,4
Modales Argument	3	7	6	16	10,7
Sprachkritisches Argument	1	5	7	13	8,7
Dialektische Struktur	7	5	9	21	14,1
Gesunder Menschenverstand	1	4	3	8	5,4
Nicht eindeutig zuordbar	4	4	2	10	6,7
Gesamt	32	55	62	149	~100 %
Teilnehmer	27	29	31	87	

Tab. 2: Anzahl und Häufigkeit der in den Mini-Essays verwendeten Argumentationsstrategien

Arbeiten erkennen. Es erweckte den Anschein, als ob sich hier jemand länger Aufgespartes von der Seele schrieb. Offensichtlich gibt es ein gewisses, normalerweise verborgenes Potential an philosophischen Interessen, das mit dieser Methode leider nur unzureichend ausgeschöpft und weiter gefördert werden kann. Dass Passagen oder ganze Texte aus dem Internet oder einer anderen Quelle verwendet wurden, kam, soweit es überprüft werden konnte, zum Glück selten vor.

Die schriftlichen Leistungen beim Mini-Essay schienen, soweit im Nachhinein noch erinnerbar, im Großen und Ganzen den mündlichen Beteiligungen im Unterricht, etwa bei den Erläuterungen und Diskussionen in den Expertengruppen oder bei den Vorstellungen von Gruppenergebnissen, weitgehend zu entsprechen. Insgesamt kommt diese Art der Leistungsermittlung den Anforderungen des relativen Benotungssystems an koreanischen Universitäten sehr gut entgegen, die vorhandene Menge an sehr guten und schlechten Noten kann damit problemlos verteilt und begründet werden.

10. Feedback

Im Verlauf der ersten Proseminar-Runde wurde rasch klar, dass es viel Verbesserungspotential gab. Um dies auf einem möglichst systematischen Weg zu ermitteln, wurde ein kursinterner Feedback-Fragebogen erstellt, der allerdings wegen der sehr geringen Rücklaufquote von insgesamt unter zwanzig Prozent (16 von 87 TN) nicht sehr aussagekräftig ist (siehe Tabelle 3).¹⁸

Erwartungsgemäß schneidet die Methode der mündlichen Leistungserhebung am schlechtesten ab, und das Urteil über seine grundsätzliche Unzulänglichkeit war

¹⁸ Der Grund dafür ist einerseits ein Versäumnis seitens des KL, da der Fragebogen erst Ende der zweiten Runde einsetzbar war. Andererseits gab es ein strukturelles Hindernis, denn der letzte der drei Kurse endete pünktlich zum Semesterende, und die TN gingen mit dem Fragebogen in der Hand nach Hause und kamen nur noch für ihre Prüfungen zum Campus zurück. Somit bezieht sich das ausgewertete Feedback faktisch allein auf die zweite Gruppe und befindet sich dort mit einer Rücklaufquote von über 50 Prozent (16 von 29 TN) im grünen Bereich.

Zufriedenheit mit ... (Frage 12: Kriterium „Schwierigkeit“)	Punktwert (0-5) (je mehr Punkte, desto zufriedener)	Gesamt	Anteil (%)
1. Thema des Proseminars	5+1+3+4+4+5+4+5+4+5+5+4+2+5+5+5	66 (von 80)	82,5
2. Organisation: 3 x 3 Kurse bzw. Lehrer	5+0+3+5+5+5+4+4+4+5+1+4+5+5+4+4	63 (80)	78,75
3. Unterricht in diesem Kurs	5+4+4+4+4+5+4+5+4+4+4+5+3+5+5+4	69 (80)	86,25
4. Texte/ Arbeitsblätter	4+4+3+4+3+4+4+5+4+5+3+5+1+4+4+4	61 (80)	76,25
5. Erklärungen/ Diskussionen über Texte/ Themen	3+3+4+4+3+5+3+4+4+5+4+5+4+5+3+4	59 (75)*	78,67
6. mündlicher Beitrag: Video-Diskussion	4+0+3+3+2+3+4+3+4+2+2+3+4+4+5+5	51 (80)	63,75
7. Vorbereitung auf mündlichen Beitrag	5+3+4+4+5+5+4+3+4+3+4+3+5+5+5+5	67 (80)	83,75
8. Bewertung der Video-Diskussion	/+3+3+3+4+4+4+3+4+3+3+4+5+5+5+5	58 (75)*	77,33
9. schriftlicher Beitrag: Mini-Essay	5+3+3+4+4+5+4+5+4+3+1+4+3+5+5+5	63 (80)	78,75
10. Vorbereitung auf schriftlichen Beitrag	5+3+3+5+5+4+4+5+4+3+4+4+3+5+4+4	65 (80)	81,25
11. Bewertung des Mini-Essays	5+3+3+4+4+4+4+3+4+4+1+4+4+5+5+5	54 (70)*	77,14
12. Waren Thema/ Texte „viel zu schwierig?“	4+5+3+4+4+3+4+4+3+5+4+3+5+4+3+5	63 (80)	78,75

* Nicht bewertete Fragen sind mit „/“ markiert und wurden nicht mitgerechnet, daher die geringere maximale Punktzahl von 75 bzw. 70 Punkten.

Tab. 3: Quantitative Auswertung der Feedback-Fragebögen (n = 16; Anzahl und Häufigkeit)

auch längst gefällt. Mit einigem Abstand folgen dann gleich die Arbeitsblätter, in deren Gestaltung zwar schon sehr viel, aber offensichtlich noch nicht ausreichend Aufwand eingeflossen ist. Sie sind sogar noch einen Tick schlechter bewertet als die Bewertungen der beiden Leistungsmessungen, die eine erwartbar relativ geringe Zustimmung erhalten.

Der Mittelwert der Prozentwerte liegt bei $943,14 / 12 = 78,595$ Prozent, die Zustimmung zu den Fragen (2), (5) und (9) liegt also jeweils genau im Durchschnitt. Man könnte das mit einigem guten Willen so interpretieren, dass die Kernstruktur, also Organisation und Durchführung des Kurses und der entscheidenden Prüfung, insgesamt funktionierte. Vergleichsweise gut schnitt jeweils die Vorbereitung auf die beiden Prüfungen ab, und auch das Thema insgesamt fand allgemein Zustimmung, von ein, zwei Ausreißern abgesehen.

Zum Feedback gehörte auch ein zweiter, nicht vorformulierter Teil, in dem die TN sich frei, anonym und unabhängig vom ersten Teil über Ihre Meinung zu sämtlichen Aspekten des Kurses äußern konnten und auch Vorschläge und Tipps abgeben sollten, was nächstes Mal besser gemacht werden könnte. Leider sind von diesen qualitativen Feedbacks insgesamt nur 11 Exemplare zurückgegeben worden (Tabelle 4). Das hat vor allem organisatorisch-strukturelle Gründe, denn die wenigsten Feedbacks konnten in derselben Sitzung zurückgegeben werden, in denen die Blätter ausgeteilt wurden, und um die Anonymität zu gewährleisten, konnten sich nicht einfach per E-Mail oder später etwa im Abteilungsbüro abgegeben werden. Dazu wurde vom KL zwar eine Art versiegelter Briefkasten zur Verfügung gestellt, doch nur sehr wenige TN suchten zu diesem Zweck nach Abschluss unseres Unterrichts das Professoren- oder das Abteilungsbüro auf, insbesondere in den Semesterferien.¹⁹

Die Unzufriedenheit mit den Video-Diskussionen bestätigt die bereits gefällte Entscheidung, darauf im Wiederholungsfall zu verzichten, und der in der Mehr-

¹⁹ Auch der vorliegende qualitative Teil des Feedbacks stammt, soweit im Nachhinein rekonstruierbar, ausschließlich von der zweiten Gruppe.

Nummer (willkürliche Reihenfolge)	Aussagen, Kritiken, Kommentare, Wünsche, Tipps etc. (z.T. Auswahl)
1*	Sinnlosigkeit der Video-Diskussion, besser zweimal schriftliche Prüfungen; „Unterricht in der Prüfungswoche ist eine Katastrophe“
2	Wunsch nach anschaulicheren Präsentationen mit Bildern & einfacheren Texten, aber Methode der Diskussion über die schwierigen Themen sei ganz gut; „Ich mag Ihre Vorlesungsmethode“
3	Wunsch nach mehr Erklärungen; „Und bitte lassen Sie uns nicht mehr Video machen... es ist zu feind feinlich!!!“ (Damit ist scheinbar „peinlich“ gemeint.)
4	„zu schwer zu verstehen. T T T“
5	einige Beispiele seien unklar, bitte einfache Beispiele; „Außerdem ist alles prima.“
6	„Es kann nicht besser sein als dieses Mal. Alles super!“
7	sehr schwieriges Thema, aber „Es war sinnvolle Unterricht“
8	mehr Gruppenarbeit, „Beispiel Vorstellung (individuell. Gruppen)“ (Damit sind scheinbar mehr Präsentationen von Gruppenergebnissen gemeint.)
9	Strategien zu schwierig, aber Unterricht „war mir sehr gut“, insgesamt „schön und interessant“
10	Zufriedenheit mit Nettigkeit des KL
11	„leichtere Aufgaben T T T“

* Aufgrund der Einteilung des Semesters in drei gleich große Teile befand sich die Zwischenprüfungswoche mitten im Unterricht der 2. Gruppe.

Tab. 4: Qualitative Auswertung der Feedback-Fragebögen (n = 11)

heit der Fälle (mindestens sieben Mal) geäußerte Unmut über den hohen Schwierigkeitsgrad bereitet einige Sorgen. Einerseits war dies bewusst ein Kurs mit hohen Anforderungen, andererseits ist es zu oft nicht gelungen, die Punkte mit passenden Beispielen anschaulich zu machen. Möglicherweise trug auch die Vorgehensweise, pro Sitzung zwei verschiedene Strategien mit jeweils eigenen, nicht unmittelbar einleuchtenden Beispielen, zur Verwirrung bei. Beim nächsten Mal sollte also besser ausprobiert werden, ob nicht eine einzige Argumentationsstrategie pro Doppelstunde mit jeweils gezielten Übungen dazu besser funktioniert. Das würde dann schließlich auch die Wünsche nach besseren Erklärungen, Präsentationen und mehr Gruppenarbeit pro (schwierigem) Thema berücksichtigen.

11. Fazit

Am Ende lässt sich sicherlich festhalten, dass der Versuch, philosophische Gedankengänge und damit komplexe Sprachstrukturen auf höchstem akademischen Niveau im DaF-Unterricht zu behandeln, nicht ganz gescheitert ist. Zugegeben, die Schwierigkeit der Themen, Texte und Beispiele wurde vom KL anfangs unterschätzt bzw. die Möglichkeit, die komplexen Gedankengänge und Strukturen leicht verdaulich aufzubereiten, wurde überschätzt. Das Experiment ist also auch nicht ganz gelungen. Anschaulichere Beispiele, weniger Themen pro Sitzung, vielleicht auch eine Überarbeitung oder wenigstens Entschlackung des Themenangebots und insgesamt weniger Zeitdruck wären sicherlich sinnvolle Änderungen. Zumindest für einen Teil der Studierenden ist ein »philosophischer« Deutschkurs jedenfalls ein großer Gewinn und sollte in einem ambitionierten und strukturell-personell gut aufgestellten Fachbereich wie bei der Germanistik an der HUFS zum regelmäßigen Angebot gehören.

Das grundsätzliche Interesse ist bei den Studierenden jedenfalls vorhanden. Und vielleicht könnten so auch die bei den Mini-Essays entdeckten, ansonsten ungenutzten Potentiale verschiedener Studierender endlich aktiviert und weiterentwickelt werden. Nicht zuletzt darum geht es doch bei einer Ausbildung im aufklärerischen, humanistischen und geisteswissenschaftlichen, kurz Humboldtschen Sinne.

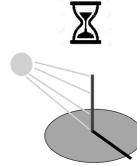
Literatur

- Brandt, Reinhard (2001). *Philosophie. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Eco, Umberto (1977). *Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mukerji, Nikil (2017). *Die 10 Gebote des gesunden Menschenverstands*. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Steidele, Holger (2019). *Philosophie im DaF-Unterricht – Philosophie des DaF-Unterrichts: Von der Philosophie im DaF-Unterricht zur Philosophie des DaF-Unterrichts*. https://www.agt-jgg.org/app/download/7861893961/Abstract_Steidele.pdf?t=1559445088 [Zugriff April 2020]
- Steidele, Holger. (2020). *Tat twam asi – Das bist du! Eine akademisch-gesellschaftskritische Annäherung an Schopenhauers Hauptwerk »Die Welt als Wille und Vorstellung« aus Anlass des 200. Jahrestags der Erstveröffentlichung*. München: Iudicium.
- Tetens, Holm (2006). *Philosophisches Argumentieren. Eine Einführung*. München: Beck.

Anhang



Analogieargumente



Die **Uhrenanalogie** von
Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716)

1. Warum sind zwei Uhren *U1* und *U2* (z.B. Sonnenuhr & Sanduhr) synchron, d.h. warum gehen sie genau gleich?
 - a. Weil eine Uhr (*U1*) die andere (*U2*) steuert/ kontrolliert/ beeinflusst.
 - b. Oder weil ein Mechaniker beide Uhren steuert/ kontrolliert/ beeinflusst und repariert.
 - c. Oder weil ein sehr intelligenter Ingenieur die Uhren *U1* und *U2* so gebaut hat, dass sie immer perfekt gleich gehen (und nie kaputt werden).
2. So wie zwei Uhren *U1* und *U2* synchron sind (genau gleich gehen), so sind auch Körper und Seele (des Menschen) immer genau synchron (laufen gleich).
3. Also gibt es genau drei Erklärungen für das Zusammenpassen von Körper & Seele: (a), (b) und (c).
 - a. Ist unmöglich;
 - b. ist auch unmöglich.
4. Also muss (c) richtig sein: nur weil ein perfekt intelligenter Super-Ingenieur = Gott uns Menschen so gemacht hat, funktionieren Körper & Seele immer genau gleich & richtig zusammen.
5. Also auch: Gott existiert!

Satz Nr. 2 („So wie ..., so sind auch ...“) ist das **Analogieprinzip**:
es gibt gleiche Strukturen in zwei verschiedenen Bereichen/ Ebenen/ Welten.

Moderne Analogien:

- Industrialisierung: Gibt es gleiche Strukturen bei Maschinen, die von intelligenten Ingenieuren geplant & gebaut werden, und der Natur?
- Digitalisierung: Gibt es gleiche Strukturen bei künstlicher Intelligenz (z.B. Hardware & Software) und bei natürlicher Intelligenz?

So wie

Arbeitsblatt 1A: »Analogieargumente«

Gedankenexperimente

Hilary Putnam (1926-2016), **Menschen in der „Matrix“?**
(Original: „Gehirne im Tank“; aus:
Hilary Putnam, *Reason, Truth and History*.
Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1981.)



1. Was wäre, wenn der „Matrix“-Horror real wäre: die ganze Welt ist kaputt, Roboter beherrschen die Welt; Menschen werden auf Menschen-Farmen gezüchtet und träumen den ganzen Tag von der „Matrix“, die eigentlich nur ein Fantasie-Computerprogramm ist.
2. In diesem Szenario können die Menschen niemals die Wahrheit/ Realität erkennen, weil ihre Gehirne immer nur die „Matrix“-Fantasie sehen.
3. Also: Wenn es eine „Matrix“-Welt wirklich gibt, können die Menschen das selbst nicht wissen.
4. Also: Ein Gehirn kann sich das Horror-Szenario einer „Matrix“-Welt nur dann vorstellen, wenn es selbst gar nicht in dieser Horror-Welt lebt.
5. Wir Menschen können uns eine Horror-Welt wie im Film „Matrix“ vorstellen.
6. Also leben wir nicht in einer solchen „Matrix“-Horror-Welt.
(Also sind wir keine „Gehirne im Tank“.)

Satz 1 ist ein Beispiel für das **typische Muster eines Gedankenexperiments**: „Was wäre, wenn ...?“

Andere Gedankenexperimente:

- Platons Höhlengleichnis: Was wäre, wenn Menschen in einer Höhle lebten und endlich nach draußen kämen: würden sie die Wahrheit erkennen?
- Albert Einstein: Was wäre, wenn Züge mit (fast) Lichtgeschwindigkeit fahren würden: würden verschiedene Beobachter ein Lichtsignal gleichzeitig sehen?
- Turing-Test: Was wäre, wenn ein Computerprogramm beim Chatten genauso intelligent antworten/ reagieren würde wie ein normaler Mensch?

Was wäre, wenn

Arbeitsblatt 1B: »Gedankenexperimente«

Transzendente Argumente

Problem: Woher wissen wir, dass es Kausalität (인과관계) in der Welt gibt?

Beispiel:

1. Wenn jemand alle Infinity-Steine hat und mit den Fingern schnippt, sterben 50% aller Lebewesen im Universum.
2. Thanos hat alle sechs Infinity-Steine und schnippt mit den Fingern.
3. Also sterben 50% aller Lebewesen im Universum.



Ist das nur ein **logischer** oder ein **realer** Zusammenhang?
(Das gilt für alle Naturgesetze!)



Immanuel Kants **transzendente** Antwort (*Kritik der reinen Vernunft*, 1781/87): Kausalität ist ein „reiner Verstandesbegriff“, den wir nicht durch wissenschaftliche Beobachtung der Welt gelernt haben, sondern der in der Gehirn-Software (Hardware?) „vernünftiger“ Personen immer schon einprogrammiert ist; Erkenntnis über die Welt ist nur möglich, weil wir die Idee/ das Prinzip der Kausalität bereits kennen;
„Bedingung der Möglichkeit von Erkenntnis“.

„Ich nenne alle Erkenntnis transzendental, die sich (...) mit unserer Erkenntnisart von Gegenständen (...) überhaupt beschäftigt.“ (*KrV*, AA III, 43)

Reine Verstandesbegriffe („Kategorien“): **Kausalität, Wechselwirkung, Realität, Negation, Einheit, Vielheit, Möglichkeit, Notwendigkeit**, ...

Reine Anschauungen: **Raum & Zeit** (& Licht, Farben, Formen, Muster, Töne, Melodien, ...)

Allgemeines Argumentationsmuster:

1. Man kann bei der Erkenntnis unserer Welt sinnvoll Elemente miteinander verbinden (z.B. „Fingerschnippen von Thanos“ & „50% tot“).
2. Wer eine sinnvolle („vernünftige“) Erkenntnis unserer Welt haben möchte, muss aus vernünftigen (begrifflichen) Gründen annehmen, dass p (z.B. Kausalität) der Fall ist.



Schlussprinzip transzendentaler Argumente: Was man aus vernünftigen (begrifflichen) Gründen bei der sinnvollen Erkenntnis der Welt annehmen muss, ist der Fall (=real).



3. Also ist p der Fall: **Kausalität ist real**.

Problem: Also sind Raum & Zeit real? (Was ist mit Relativität?) Und Farben, Muster, Melodien?

Arbeitsblatt 2A: »Transzendente Argumente«

Rationalitätsannahmen

Die **Rationalität einer Person** bedeutet, dass das, was sie weiß, logisch zueinander passt; also eine Art Wissens-Logik

1. Tony Stark weiß, dass Spider-Man und Peter Parker miteinander identisch sind.
2. Tony Stark weiß, dass Spider-Man Superkräfte hat.
3. Tony Stark ist rational.



Allgemeines Rationalitätsprinzip: Wenn eine rationale Person weiß, dass zwei Gegenstände *SM* und *PP* miteinander identisch sind und dass die Eigenschaft *S* (z.B. Superkräfte) auf *SM* zutrifft, dann weiß sie auch, dass die Eigenschaft *S* auch auf *PP* zutrifft.



4. Also weiß Tony Stark, dass Peter Parker Superkräfte hat.

Weitere Rationalitätsprinzipien (RP):

1. **Wissen von Konsequenzen**: Wenn eine Person weiß: „Wenn *p*, dann *q*“, und wenn sie weiß, dass *p*, dann weiß sie auch, dass *q*.
Beispiel: Bruce Wayne weiß: „Aliens von anderen Planeten sind grundsätzlich gefährlich für uns“, und er weiß, dass Superman ein Alien von einem anderen Planeten ist; also weiß er, dass Superman eine Gefahr für die Erde und die Menschen darstellt.
2. **Selbstreflexion**: Wenn eine Person weiß, dass *p*, dann weiß sie, dass sie weiß, dass *p*.
Beispiel: Wenn Sokrates weiß, dass er nichts weiß, dann weiß er, dass er weiß, dass er nichts weiß.
3. **Kognitive Kooperation**: Wenn eine Person (*P1*) weiß, dass eine andere Person (*P2*) weiß, dass *p*, dann weiß auch *P1*, dass *p*.
Beispiel: Thanos weiß, dass Gamora weiß, dass der Seelenstein auf dem Planeten Vormir ist; also weiß auch Thanos, wo der Seelenstein zu finden ist.
4. **Logische Allwissenheit**: Wenn *L* ein Gesetz der reinen Logik ist, dann weiß eine rationale Person, dass *L*.
Beispiel: Jeder Philosoph weiß, dass der Satz vom verbotenen Widerspruch richtig ist.

Problem:

1. Person *P* weiß irgend etwas (z.B. Satz *r*: „es regnet“).
2. Aus *r* folgt logisch *s* (z.B. „die Straße ist nass“).

3. Also ist „Wenn *r*, dann *s*“ (Wenn es regnet, ist die Straße nass) ein logisches Gesetz (*L*).
4. RP #4: „Wenn *L*, dann weiß *P*, dass *L*“
5. Also: *P* weiß, dass *s*, wenn *r*.

6. RP #1: Wenn *P* weiß „Wenn *r*, dann *s*“, und wenn sie weiß, dass *r*, dann weiß sie auch, dass *s*.

7. Also weiß *P*, dass *s*.

8. Person *P* weiß sehr viele Dinge: Satz *r*₁ bis *r*₁₀, Satz *p*₁ bis *p*₁₀₀, Satz *q*₁ bis *q*₁₀₀₀, Satz *o*₁ bis *o*_∞ ...

9. Also kennt *P* jede logische Konsequenz ihres Wissens.

Frage: Kann das wirklich sein? Gibt es das? Sind Sie derart „rational“?

Arbeitsblatt 2B: »Rationalitätsannahmen«

Modale Argumente

A. Allgemeine Definition modaler Ausdrücke:

1. **Möglichkeit:** Der Satz p ist genau dann möglich, wenn es nicht notwendig ist, dass *nicht-p*.
2. **Notwendigkeit:** Der Satz p ist genau dann notwendig, wenn *nicht-p* unmöglich ist.
3. **Kontingenz:** Der Satz p ist genau dann kontingent, wenn weder p noch *nicht-p* notwendig sind.

B. Mögliche-Welten-Definition modaler Ausdrücke:

1. **Möglichkeit:** Der Satz p ist genau dann möglich, wenn es mindestens eine mögliche Welt gibt, in der p der Fall (real) ist.
2. **Notwendigkeit:** Der Satz p ist genau dann notwendig, wenn p in jeder möglichen Welt der Fall (real) ist.
3. **Kontingenz:** Der Satz p ist genau dann kontingent, wenn es mindestens eine mögliche Welt gibt, in der p der Fall ist, und mindestens eine andere mögliche Welt, in der p nicht der Fall ist.

Beispiel: Überprüfung von Notwendigkeit:

1. Annahme: Eine Allaussage a (z.B. „die Zeit geht immer in Richtung Zukunft“) ist immer wahr, d.h. notwendig der Fall (real); denn das Gegenteil ist unmöglich.
2. Definition (B2): Was notwendig wahr ist, ist in jeder möglichen Welt der Fall (real).
3. In der speziellen möglichen Welt *BttF* kann man aber auch rückwärts in die Vergangenheit reisen.
4. Also ist der allgemeine Satz a nicht notwendig der Fall.
5. Also: die Allaussage a ist falsch.
6. Also: Zeitreisen in die Vergangenheit sind möglich.



Probleme: Ist alles reale notwendig? Was ist mit wissenschaftlichen Theorien? Sind allgemeine Naturgesetze über Gravitation, Evolution, Elektrodynamik, Thermodynamik, Entropie, Quantenmechanik, Fluxkompensatoren etc. alle falsch, weil sie nicht notwendig immer und überall gültig sind? 😊

...

Arbeitsblatt 3B: »Modale Argumente«

Sprachkritische Argumente

Beispiel: Anselm von Canterbury (ca. 1033-1109), „ontologischer Gottesbeweis“:

1. Annahme 1: Gott ist das maximal perfekte Wesen, etwas perfekteres kann nicht gedacht werden;
2. Annahme 2: doch er existiert nicht!

3. Also kann ich mir noch etwas Größeres denken: ein ebenso perfektes Wesen, das auch existiert.
4. Widerspruch zu 1: Gott ist somit nicht das maximal perfekte Wesen.

5. Also ist die Annahme 2 falsch;
das Gegenteil ist wahr: Gott ist maximal perfekt **und muss also auch existieren.**

Kants berühmtes sprachkritisches Gegenargument:

Satz (3) ist falsch, denn „sein“ ist kein reales Prädikat (Kant, *KrV*, B 626).

Anderes Beispiel: Martin Heidegger (1889-1976), „Was ist Metaphysik?“ (1929):



„Erforscht werden soll das Seiende und sonst – nichts. Das Seiende allein und weiter – nichts. (...) Wie steht es um dieses Nichts? – Gibt es das Nichts nur, weil es das Nicht, d.h. die Verneinung gibt? Oder liegt es umgekehrt? (...) Wir behaupten: Das Nichts ist ursprünglicher als das Nicht und die Verneinung. (...) Wo finden wir das Nichts? – Wir kennen das Nichts. – Die Angst offenbart das Nichts. (...) Das Nichts selbst nichtet.“



Ist das eine Argumentation? Oder wie kann man das bezeichnen?

Es gibt eine **berühmte Kritik** daran von Rudolf Carnap (1891-1970) mit **sprachkritischen Argumenten**. Können Sie sehen, wie man das kritisieren kann?

...

Dialektische Strukturen

Von der Logik zur Dialektik:

1. Die Logik verbietet Widersprüche („Satz vom verbotenen Widerspruch“).
2. Aber überall auf der Welt gibt es „reale“ Widersprüche:
 - a. Leben bedeutet Sterben;
 - b. wer Freude sucht, findet Leid;
 - c. wer die Welt verbessern will, macht sie noch schlimmer;
 - d. zwar entwickelt sich die menschliche Gesellschaft immer weiter (Säkularisierung, Industrialisierung, Kapitalismus, Demokratie, Technologie, Liberalismus, Kommerzialisierung, Globalisierung, Digitalisierung, Smartphonisierung, ...);
aber die Welt wird immer gefährlicher, immer verrückter, immer schlechter ...
3. Also kann die Logik die Welt nicht beschreiben oder erklären.
4. Viel besser: die Struktur jeder Entwicklung in der Welt ist „**dialektisch**“:

Prinzip der Dialektik: These ➔ Gegenthese

Hegels Prinzip: These ➔ Antithese ➔ Synthese
(Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1770-1831)



Argumentationsmuster:

1. Um ein Ziel Z zu erreichen, muss man die Mittel *M1, M2, ... M63, M64, ...* benutzen.
2. Die Mittel *M1, M2* usw. sind so komplex vernetzt, dass am Ende *nicht-Z* das Resultat ist.
3. Also: der Versuch, Z zu erreichen, führt am Ende immer zum Resultat: *nicht-Z*.
4. Hegel: der Widerspruch zwischen Z und *nicht-Z* führt zur Synthese S.
5. In der Situation S werden neue Mittel benutzt: *NM1, NM2, ... NM63, NM64, ...*
6. Das führt zum Resultat *nicht-S*.
7. Also: ...

Kennen Sie „Dialektik der Moderne“, „Dialektik der Aufklärung“, „Dialektik der Vernunft“? Was kann das bedeuten?

Gibt es andere Beispiele/ ein Gegenbeispiel?

...

Arbeitsblatt 4B: »Dialektische Strukturen«

Beispiele für philosophisches Argumentieren

„Die Philosophen haben die Welt bisher nur verschieden interpretiert; es kommt aber darauf an, sie zu verändern.“ (Karl Marx, 1818-1883)

Karl Marx hat einmal gesagt, die Philosophie habe bisher keinen Einfluss auf die Welt. Er vertrat also die These, dass die Philosophie die Welt normalerweise nicht verändern kann. Stimmt das eigentlich? Ich glaube nicht, dass er recht hat. Vielmehr bin ich der Meinung, dass die Philosophie einen großen Einfluss auf die Menschen, die Gesellschaft und also auch auf die Welt hat. Für diese Gegenthese sprechen meiner Ansicht nach mehrere Argumente.

1. Analogieargument

Sehen wir uns eine Analogie an. So wie es beim Menschen Denken und Handeln gibt, so gibt es in der Gesellschaft Theorie und Praxis. Sie haben die gleiche Struktur, zum Beispiel ... Das eine beeinflusst also das andere. Wenn ein Philosoph denkt, dann hat er spezielle Gedanken. Das Denken beeinflusst das Handeln. Also kann er speziell handeln, sein Denken verändert sein Handeln. Genauso ist es in der Gesellschaft: die Theorie beeinflusst die Praxis. Die Theorien von Philosophen sind sehr speziell, sie beeinflussen also die Praxis speziell. Philosophen verändern also das gesellschaftliche Handeln. Die These von Marx ist also ganz falsch: Philosophen verändern normalerweise immer die Welt.

2. Gedankenexperiment

Oder machen wir ein kleines Gedankenexperiment. Was wäre, wenn ein Super-Historiker eine Superkraft hätte und einen Philosophen komplett aus der Geschichte löschen könnte? Ein Fingerschnipp, und der Denker wäre einfach verschwunden, niemand könnte sich mehr an ihn erinnern. Auch alle seine Bücher wären plötzlich weg und vollkommen vergessen, niemand könnte sich an seine Theorien, Ideen und Konzepte erinnern. Was wäre, wenn man zum Beispiel Karl Marx aus der Geschichte löschen würde? Es gäbe keinen Marxismus, keinen Kommunismus, keinen Leninismus, keinen Sozialismus, ... In Korea zum Beispiel ...

Ohne Marx würde die Welt komplett anders aussehen. Das bedeutet also, dass ein Philosoph wie Marx mit seinen Konzepten und Ideen einen sehr großen Einfluss auf die Welt hatte und immer noch hat. Das gleiche gilt für jeden anderen Philosophen. Marx' Meinung über Philosophen ist daher komplett falsch.

3. Transzendentes Argument

Wir können auch nach der Bedingung fragen, die es geben muss, damit wir die Welt erkennen und in ihr handeln können, so wie Kant in seinen transzendentalen Überlegungen. Was muss jeder normale Mensch immer schon haben oder können? Ganz klar: denken. Ohne Denken wären wir nur Maschinen, es gäbe kein Wissen, kein Erkennen, kein Handeln. Eine Maschine ... Ein Mensch dagegen ... Philosophen denken anders als normale Menschen. Das führt zu anderen Inhalten beim Erkennen, Wissen und Machen. Und wer etwas anderes weiß und macht als alle anderen, der verändert die Welt. Also kann man sagen, dass ...

4. Rationalitätsannahme

Wenn man davon ausgeht, dass philosophisches Denken immer besonders rationales Denken ist, dann kann man ein „philosophisches Rationalitätsprinzip“ formulieren (Idee stammt aus dem Film „Now You See Me“, USA 2013):

„Versuche, immer schlauer zu sein als andere und immer die klügste Person im Raum zu sein.“

Immer schlauer als andere bedeutet immer besser als andere, immer besser als vorher. Das führt zu immer besseren Entscheidungen, also Dinge immer wieder besser zu machen. Zum Beispiel ...

Rationale Philosophen haben also einen immer besseren, immer größeren Einfluss auf die Welt. Vielleicht hat Marx das nicht gesehen, weil er nicht rational genug war? 😊

5. Selbstanwendungsargument

Marx war selbst ein Philosoph, also enthält seine Aussage im Kern die Behauptung: „Dieser philosophische Satz hat keine Konsequenz.“ Man könnte sie die „Marx-Paradoxie“ nennen. Denn wenn der Satz stimmt, dann ...

Wenn er aber falsch ist, dann hat er eine Konsequenz. Das widerspricht aber der These von Marx, dass philosophische Sätze keinen Einfluss auf die Welt haben. Damit ist seine These, dass die Philosophie die Welt normalerweise nicht verändern kann, widerlegt.

6. Modales Argument

Gibt es eigentlich eine mögliche Welt, in der die These von Marx stimmt? Wo Philosophen keinen Einfluss auf die Welt haben? Dort gibt es also Philosophen, aber niemand kennt ihre Ideen und Bücher. Man kann sie nicht kaufen oder lesen. Philosophen sind keine Professoren und haben keine Studenten. Sie könnten nichts einkaufen und nichts konsumieren, denn ... auch keine Wohnung ...

Das bedeutet, sie könnten in dieser Welt gar nicht existieren. Also ist diese Welt unmöglich, und das bedeutet, dass das Gegenteil notwendig der Fall ist: Philosophen existieren in der Gesellschaft, sie wohnen, kaufen ein, produzieren Bücher, ...

Eine utopische Marx-Welt ist also unmöglich. Also ist seine These, dass die Philosophie keinen Einfluss auf die Welt hat, falsch.

7. Sprachkritisches Argument

Was will Marx eigentlich damit sagen, dass es wichtig sei, die Welt „zu verändern“? Was genau soll das bedeuten? Was kann es bedeuten? Es bedeutet sicher nicht, den Planeten Erde zu zerstören oder ganz neu zu machen. Oder eine neue Sonne oder einen neuen Mond. Oder neue Berge, neue Meere, neue Kontinente, so wie neue Möbel, ein neues Auto, ein neues Haus. Das können auch Ingenieure nicht. Oder zum Beispiel ...

Die Bedeutung von „Welt verändern“ ist nicht klar. Die Beispiele oben sind natürlich Quatsch. Was kann es sinnvoll bedeuten? Vielleicht ... oder ...?

Wenn eine Sprache sich entwickelt oder wenn man eine ganz neue Sprache erfindet, z.B. eine Computersprache, dann ist das auch eine Veränderung. Alles, was man in einer Sprache ausdrückt (formuliert), ist eine Interpretation. Also sind auch andere oder neue Interpretationen in anderen oder neuen Sprachen Veränderungen in der Welt. Und deshalb sind auch Interpretationen von Philosophen Veränderungen in der Welt, ganz anders, als Marx behauptet.

8. Dialektisches Argument

Nach dem großen Dialektiker Hegel, den Marx fleißig studiert hat, folgt auf eine These die Gegenthese. Aus der Marx-These, dass die Philosophie die Welt normalerweise nicht verändern kann, folgt also die Gegenthese, dass gerade die Philosophie einen sehr großen Einfluss auf die Welt hat. Beide Thesen werden in der Synthese zusammengeführt: ...

Damit hat Marx nicht ganz unrecht. Aber ich habe mit meiner Gegenthese auch recht. Hegel sei Dank! Dieser Zaubermeister der Philosophie hat immer recht. 😊

9. Gesunder Menschenverstand

Als ich meinen Eltern einmal erklärte, was Marx gesagt hat, musste mein Vater laut lachen: „Was, der blöde Marx hat das gesagt? Ha! Wer hat denn die Welt mehr verändert als dieser Idiot?“ Und meine Mutter fragte: „Wieso Idiot? Ich dachte, Marx war Philosoph.“ Mein Vater lachte sich kaputt. „Hahaha, wo ist denn der Unterschied?“

Fazit:

Wie wir gesehen haben, spricht eine ganze Reihe von Argumenten gegen die Marx-These, dass die Philosophie die Welt normalerweise nicht verändern kann. Das spricht für die Gegenthese, dass die Philosophie einen großen Einfluss auf die Welt hat. Also kann man sagen, dass die Marx-These sozusagen *maximal* falsch ist. 😊

Arbeitsblatt 5: »Argumentationsstrategien im Einsatz«

Die 10 Gebote des gesunden Menschenverstands

Nikil Mukerji, *Die 10 Gebote des gesunden Menschenverstands*, Berlin & Heidelberg: Springer, 2017;
 siehe auch die Webseite: <http://gesunder-menschenverstand.online/>

1. _____:
 Zuerst eine Frage finden, dann eine Meinung dazu formulieren & diese begründen (Annahmen, These(n), Pro & Contra).
2. **Denken Sie lückenlos:** _____

3. _____:
 Die Annahmen (Prämissen) & Thesen sollten möglichst glaubwürdig sein, nicht totaler Quatsch; am besten mit wissenschaftlichen Erkenntnissen vergleichen.
4. **Wer muss eigentlich begründen?** _____

5. _____:
 Man sollte seine Argumente möglichst genau und verständlich formulieren, damit jeder die Argumentation verstehen und überprüfen kann.
6. **Machen Sie keine logischen Fehler:** _____

7. _____:
 Vorsicht bei sprachlichen Mehrdeutigkeiten von Wörtern, Formulierungen und Betonungen („das Nichts nichtet“).
8. **Konzentrieren Sie sich auf das Ziel:** _____

9. _____:
 Versuchen Sie, möglichst alle relevanten Informationen zu finden, zu sammeln und zu benutzen (z.B. alle Pro- und Contra-Argumente des Gegners).
10. **Glauben Sie nicht alles:** _____

Das gilt auch für diese Gebote hier!

Arbeitsblatt 6A: »10 Gebote (Partner A)«

Die 10 Gebote des gesunden Menschenverstands

Nikil Mukerji, *Die 10 Gebote des gesunden Menschenverstands*, Berlin & Heidelberg: Springer, 2017;
siehe auch die Webseite: <http://gesunder-menschenverstand.online/>

1. **Bringen Sie Ordnung in Ihr Denken:** _____

2. _____:
Schritt für Schritt argumentieren: A & B, also C; C & D, also E; E & F, also G (nicht: A & B, also G). Sonst droht Gefahr von Missverständnissen.
3. **Wählen Sie glaubwürdige Annahmen:** _____

4. _____:
Wenn eine These/ Meinung zu einfach ist, muss man sie nicht begründen/ dafür kämpfen; aber wer muss das machen? Wer hat die argumentative Verantwortung? Ich oder der Gegner?
5. **Denken Sie klar und präzise:** _____

6. _____:
Passen die Annahmen und Thesen logisch zueinander? Sind die Schlussfolgerungen logisch korrekt? Gibt es keine Fehlschlüsse?
7. **Machen Sie keine Sprachfehler:** _____

8. _____:
Lassen Sie sich nicht von irrelevanten Argumenten & Informationen ablenken, z.B. „roten Heringen“, „Strohmannern“ oder der Hitler-Karte etc.
9. **Schauen Sie mit beiden Augen hin:** _____

10. _____:
Überprüfen Sie kritisch alle Annahmen, Thesen und Meinungen, die mit psychischem/ sozialem Druck (Autorität, Tradition) operieren.

Das gilt auch für diese Gebote hier!

Arbeitsblatt 6B: »10 Gebote (Partner B)«

Seefahrt und Triumphformation. Zwei dionysische Bildkunstmotive und ihre Nachwirkung in der Literatur der Moderne

Steffen Hannig

Zusammenfassung

Der Artikel geht lose auf einen Vortrag über dionysische Bildkunst zurück, den ich vor Jahren in Daegu vor Studierenden hielt. Ich war damals erstaunt, wie groß das Interesse koreanischer Studierender an der griechischen Antike war, was wohl zu Teilen damit zu tun hat, dass antike Göttermythen über Schüler-Mangas bekannt sind.

*Zunächst soll hier abrisshaft über den Gott Dionysos und seine Bedeutung in der westlichen Moderne informiert werden, wobei ich mich eher auf literarische und philosophische Einflussgeber konzentriere (Hölderlin, Nietzsche, unter Rückverweisen auf Euripides und die Antike). Dann folgt ein Abschnitt zur antiken Ikonographie des Gottes, bevor anhand zweier ausgesuchter Bildmotive verschiedene moderne Adaptionen derselben in Literatur und Philosophie vorgestellt werden. Das dionysische Seefahrt-Motiv, das die Münchner Exekias-Schale zur Schau stellt, wird vor allem anhand des Gedichts *They Say the Sea is Loveless* (1929) von D. H. Lawrence betrachtet. Danach soll das Triumphmotiv, dessen kuriose Entstehung zunächst ebenso nachgezeichnet wird wie sein bedeutsamer Umweg in die neuzeitliche Malerei, in seinen bedeutungsspezifischen Wandlungen ins Licht geraten – angefangen bei Schiller über Hölderlin, Heine, Nietzsche, Rimbaud bis hin zu Georg Heym. Es geht dabei weder um einen vollständigen Überblick noch um detaillierte Epochen-Erklärungen, sondern um eine kleine Einführung in das Thema dionysischer Bildkunst und ihrer langanhaltenden Wirkung auch auf die schreibenden Zünfte.*

1. Abriss zur Bedeutung des Dionysos in der westlichen Moderne

Der griechische Gott Dionysos fasziniert bis heute. Kein anderer Vertreter des antiken Götterhimmels hatte in Europa eine solche Nachwirkung über die Jahrhunderte des Christentums hinweg. Und keiner wurde derart intensiv als Reflexionsfigur in Dienst genommen, um Ängste, Hoffnungen, Befreiungswünsche, aber auch verborgene Probleme einer jeweiligen Jetztzeit auszuloten (und nicht zuletzt zu überwin-

den) wie eben der Ekstasegott der Griechen, den der Volksmund eher verharmlost, wenn er ihn allein als feucht-fröhlichen Gott des Weines identifiziert.¹

Und mehr sogar: Denn im Anbruch der Moderne, da die Aufklärung zuvor die Legitimation des Christentums ins Wanken brachte, gewann Dionysos noch eine völlig neue Relevanz, die nicht nur in den Künsten, sondern auch in Philosophie und in diversen Wissenschaften gut erkennbar ist.² Vor diesem Hintergrund spricht Martínez dem Gott sogar eine »kulturpoetologische Dimension« in der westlichen Moderne zu, da älteres Wissen aufgegriffen, re-interpretiert, in neue Bereiche verschoben und als neue Sichtweise wieder in Umlauf gebracht wird.³ Einschneidende Beispiele solcher modernen – die menschliche Existenz fundamental betreffenden – Dionysos-Konstruktionen reichen im Bereich der deutschsprachigen Literatur von Hölderlin über Heine, Hauptmann und Hofmannsthal bis hin zu Thomas Mann oder Kafka.⁴ Wechselwirkend mit den anderen Bereichen waren in der Philosophie besonders Schelling und Nietzsche auf den Gott fixiert. Schelling um 1800 sogar unmittelbar in Verbindung mit dem Dichter Hölderlin, da man gemeinsam in Dionysos die Verheißung einer »neue[n] Religion« entdeckten wollte. Deren Wirkung imaginierte man als eine Art sittlichen Brüderlichkeitsrausch, welcher die entfremdeten Menschen nicht nur untereinander, sondern auch mit der Kraft der Natur wieder versöhnt (von beidem hatte die Aufklärung gewissermaßen entfremdet). Die Dichter, die in der Natur die Symbolik eines höheren Organismus entdecken wollten, sollten hierfür reflektierte Offenbarer sein: »des Weingotts heilige Priester«, so nannte sie Hölderlin in *Brot und Wein*.⁵

1 Einen rein beschreibenden Überblick über literarische wie philosophische Dionysos-Auffassungen von der Antike bis ins 20. Jahrhundert liefert z.B. Max L. Baeumer: *Dionysos und das Dionysische in der antiken und deutschen Literatur*, Darmstadt 2006. Auf die Zeit um 1800 konzentriert und stärker die Epochenhintergründe ausleuchtend Manfred Frank: *Der Kommende Gott. Vorlesungen über die neue Mythologie. I. Teil*, Frankfurt a. M. 1982. Sowie zu den Nachwirkungen im 19. u. 20. Jh. ders.: *Gott im Exil. Vorlesungen über die neue Mythologie. II. Teil*, Frankfurt 1988. Der neuere Versuch von Bohrer, der sich auf das Moment der Epiphanie, des opaken Erscheinens, als Charakteristikum moderner Dionysos-Transformationen konzentriert, blendet diverse weitere Momente aus. Karl Heinz Bohrer: *Das Erscheinen des Dionysos. Antike Mythologie und moderne Metapher*, Berlin 2015.

2 Letzteres etwa in Religions- und Altertumswissenschaft, Anthropologie, Soziologie und Psychologie des ausgehenden 19. wie vor allem des 20. Jahrhunderts.

3 Martínez betrachtet Dionysos als breitgefächerte »Chiffre der ästhetischen Moderne«, die als »interdiskursive Selbstbespiegelungsfigur und feldübergreifende Reflexionsfigur« auch in den Fachwissenschaften nicht nur ein antikes Phänomen ergründet, sondern immer auch einen »Kommentar zur eigenen modernen Zeit« abgibt (was auch unbewusst geschehen kann). Was den Bereich der literarischen Dionysos-Entwürfe betrifft, so zeige sich deren kulturpoetologische Kraft darin, »daß in ihnen oft kulturelle, soziale, historische und politische Energien artikuliert und zugleich ästhetisch analysiert werden.« Roberto Sanchiño Martínez: *Dionysos – eine Chiffre der ästhetischen Moderne*, in: *A Different God? Dionysos and Ancient Polytheism*, hrsg. v. Renate Schlesier, Berlin/ Boston 2011, S. 513f. (inkl. Zitat oben).

4 Mit Ausnahme Kafkas sind die genannten Autoren lang erforschte Klassiker des Dionysos-Themas. Für Kafka siehe neuerdings Steffen Hannig: *Dionysos im expressionistischen Jahrzehnt. Ewiger Trieb, Künstlertum und Gemeinschaftsvision bei Georg Heym, Franz Kafka und Franz Werfel*, Würzburg 2020, S. 191–311.

5 Das Unternehmen einer »neue[n] Religion« (verknüpft mit der Idee des »Neuen Mythos«) formulierten um 1800 zunächst Hölderlin, Schelling und Hegel gemeinsam in der (später so genannten) Schrift: »Das sogenannte »Älteste Systemprogramm«, in: *Materialien zu Schellings philosophischen Anfängen*, hrsg. v. Manfred Frank u. Gerhard Kurz, Frankfurt a. M. 1975, S. 110–112. Vgl. auch Friedrich Hölderlin: Über

Die erneuerte Rückbindung des Menschen an die Kraft der Natur – ebenso wie die vermittelnde Rolle des Künstlers – hatte später auch Nietzsche im Sinn, der das Dionysische als eine universale Lebenskraft sah. Dionysos stand hier für einen naturimmanenten ›Willen zum Leben‹, der nun allerdings unmoralisch daherkam, nämlich als blinder, gewaltsamer Trieb (was Nietzsche von Schopenhauer aufgriff). Die Gewähr-Werdung dieser dionysischen Kraft verschaffte dem Körper das erschütternde Gefühl von »Grausen« und »wonnevolle[r] Verzückung« – eine ambivalente Rauscherfahrung, für die Nietzsche den Gott Dionysos sinnbildlich sah.⁶ Diesem gefährlichen Rausch verordnete er ästhetische Zügelung, um eine lebensbejahende Kultur unter den Menschen zu schaffen (so wie die Griechen) und nicht in unmoralische Barbarei abzudriften (was Nietzsche u.a. den Römern vorwarf). Künstlerische Verfeinerung also erst brächte die Kraft des Dionysischen als positive Lebendigkeit zur Entfaltung und generiere zudem Orientierung verschaffenden Sinn für die Menschen, der jedoch experimentell und von moralischer Universalisierung befreit ist: »denn nur als *aesthetisches Phänomen* ist das Dasein und die Welt ewig *gerechtfertig*«, so der Philosoph.⁷ Die Kunst war für Nietzsche das bedeutsamste Mittel, den ›Willen zum Leben‹ in Kultur zu verwandeln. Die Ablehnung oder Verdrängung der dionysischen Macht hingegen, die Nietzsche in den Generalisierungen des christlichen Moralkatalogs, des sokratisch-platonischen Denkens wie auch des fortschrittsgläubigen Utilitarismus⁸ des 19. Jh.s erkannte, verwarf er als lebensfeindliche Dekadenzphänomene. Mit der Kraft des Dionysos sollten diese schöpferisch ausgehebelt werden.⁸

Die unmoralische Macht des Dionysos hatte Nietzsche indessen aus der wohl wichtigsten antiken Quelle zu diesem Gott entnommen, aus den *Bakchen* des Euripides (405 v. Chr.). Dort versetzte Dionysos seine Widersacher in einen heillosen Wahn, in welchem die Frauen des Königshauses von Theben ihren eigenen Herrscher, Pentheus, der seinerseits dem Dionysos Widerstand leistete, bei lebendigem Leib in Stücke rissen – allen voran Agaue, die Mutter des Unglückseligen. In pervertierter Version spielte dies an auf Rituale ekstatischer Tierzerreißen, die bei nächtlichen Tänzen von Dionysos-Anhängerinnen, die sich Mänaden nannten, vollzogen wurden (mit Sicherheit aber weder am Menschen noch auch an Rindern, wie in den *Bakchen* beschrieben, sondern wahrscheinlich an Rehkitzen oder jungen Böcken, wie es die antike Reliefkunst und attische Vasen zeigen) – angereichert noch

Religion, in: ders.: *Sämtliche Werke und Briefe in drei Bänden*, hrsg. v. Jochen Schmidt, Bd. 2: Hyperion, Empedokles, Aufsätze, Übersetzungen, Frankfurt a. M. 1994, S. 568, wo der »Gott der Mythe« (Dionysos) die Wiederkehr der »Religion« gewährt. Zitat oben aus Hölderlins *Brot und Wein*, in: *Mythos Dionysos. Texte von Homer bis Thomas Mann*, hrsg. v. Jochen Schmidt und Ute Schmidt-Berger, Stuttgart 2008, S. 180.

⁶ Friedrich Nietzsche: Die Geburt der Tragödie, in: ders.: *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden* (= KSA), Band 1, hrsg. v. Giorgio Colli u. Mazzino Montanari, München 1999, S. 28.

⁷ Nietzsche: Die Geburt der Tragödie, KSA I, S. 47.

⁸ Beim späteren Nietzsche fließt dabei die ästhetisch zügelnde Gegenkategorie des Apollinischen in den Dionysos selber ein (so dass das Apollinische nicht mehr erwähnt wird). Dazu Karl Heinz Bohrer: Heißer und kalter Dionysos. Das Schillern einer Metapher Nietzsches, in: *Trunkenheit. Kulturen des Rausches*, hrsg. v. Strässle und Zumsteg, Amsterdam/ New York 2008, besonders S. 22.

um den Part des Genusses von rohem, blutigem Fleisch. Die pervertierte Gefahr dionysischer Barbarei, die es ästhetisch zu zügeln galt (jedoch gerade in Anerkennung der Macht dieses Gottes), hatte Nietzsche also in Euripides' *Bakchen* vorgezeichnet gefunden.⁹

Damit sehen wir leicht, dass die volkstümliche Vorstellung von Dionysos als dauerfröhlichem Weingott eine Verharmlosung darstellt. Die Rache des Gottes, der von Euripides als »schrecklichster und mildester« zugleich charakterisiert wird, konnte gnadenlos blutig ausfallen.¹⁰ Besagte Verharmlosung hingegen gehörte unter christlicher Perspektive stets zur Strategie, das faszinierend Unliebsame dieses Gottes zu dämmen und sich vom Leib zu halten. Das zeigt sich auch in der Bildkunst, wie wir noch sehen. Im Alltag der griechischen Kultur hingegen markierte der Wein nur einen von diversen Wirkungsbereichen des Gottes. Wichtige weitere waren das Theater, der Tanz, der Gesang, die Ekstase, die Sexualität, die Maske und nicht zuletzt der Mysterien- und Totenkult. Gemeinsam ist ihnen das Moment der ›verwandeln- den Erfahrung‹, wie Walter Burkert dies subsummierte.¹¹ Die Weintraube wird über die Gärung in Alkohol verwandelt. Ebenso aber werden auch die, die den Wein trinken, in einen anderen Zustand versetzt. Im Theater verwandeln sich nicht nur die Schauspieler auf der Bühne, die im antiken Athen Masken trugen, sondern auch die Zuschauer werden in eine andere Welt abseits des Alltags entrückt. Die Verwandlung im geheimen Mysterienkult des Dionysos versetzte die Eingeweihten für den Rest ihres Lebens in die Gewissheit, dass sie ein seliges Leben nach dem Tod erwartet. Die Verwandlungen, die Dionysos verspricht, sind dabei fast immer einem Muster von Mühe und Lösung verpflichtet, wie auch der Wein erst mühsam hergestellt und gepflegt werden muss, bevor er die Trinker von Sorgen erlöst.¹²

2. Zur Ikonographie des Gottes in der Antike

Neben den *Bakchen* des Euripides sowie drei Homerischen Hymnen, die von diesem Gott berichten (Homer selbst hält sich auffallend zurück mit Schilderungen zu Dionysos), ist es vor allem die antike Bildkunst, die als Quelle über dionysische Rituale und

⁹ Obwohl Nietzsche Euripides in der *Geburt der Tragödie* als gewieften Zerstörer der antiken Tragödie scharf kritisiert, nahm er gleichwohl reichlich Anlehnung an Euripides' *Bakchen*. Dazu Albert Henrichs: *The Last of the Detractors. Friedrich Nietzsches Condemnation of Euripides*, in: *Greek, Roman and Byzantine Studies* 27 (1986), S. 369–397.

¹⁰ Eur. *Bak.*, V. 861. Übersetzung hier nach Renate Schlesier: Dionysos, in: *Der Neue Pauly. Enzyklopädie der Antike*, Bd. 3, hrsg. v. Hubert Cancik u. Helmuth Schneider, Stuttgart 1997, Sp. 660.

¹¹ Walter Burkert: *Antike Mysterien. Funktionen und Gehalt*, München 1990, S. 75–97 u. S. 127–132.

¹² Eine differenzierte Zusammenfassung über Kult, Zuständigkeiten und Wirkungsmacht des Dionysos in der Antike (inkl. Erwähnung von Forschungsdifferenzen zu einzelnen Fragen) liefert Schlesier: Dionysos, a.a.O., Sp. 651–662. Vgl. auch dies.: Dionysos als Ekstasegott, in: *Dionysos. Verwandlung und Ekstase. Mit Photos von J. Laurentius*, hrsg. v. Renate Schlesier u. Agnes Schwarzmaier, Berlin/ Regensburg 2008, S. 29–41.

Zuständigkeiten unterrichtet, insbesondere die attische Vasenmalerei.¹³ Kein anderer Gott der Antike wurde dort so häufig dargestellt wie Dionysos, was seinen Grund darin fand, dass kein anderer Gott der Antike den Menschen und ihrem Alltag so nah war wie der Gott der Ekstase.¹⁴ In seiner ›Menschlichkeit‹ ist er ein Ausnahmegott, denn Dionysos ist zwar unsterblich wie sämtliche Götter, kennt aber trotzdem den Tod (der im Mysterienkult auch effektiv inszeniert wurde), um anschließend wieder ins Leben zurückzukehren. Er hat eine menschliche Mutter (Semele) und einen göttlichen Vater (Zeus), was normalerweise für einen Heroen spricht. Zweifelsfrei ist Dionysos aber ein Gott. Anders als bei allen anderen Göttern zeigt ihn die antike Bildkunst häufig mit einem Menschengefolge, an dessen kultischen Handlungen er sich beteiligt als sei er selbst einer von ihnen, was insbesondere auf ekstatische Tänze zutrifft.

Woran erkennt man den Gott dann auf den Bildern? Zunächst trägt Dionysos stets einen Efeu-Kranz auf dem Kopf. Die immergrüne Pflanze, die ihm heilig ist, symbolisiert Unsterblichkeit. Zugleich zeigt ihn die vorhellenistische Kunst nahezu immer mit langem Haar und langem Bart, was seine Wildheit bezeugt und auf keine andere Gottheit zutrifft. Sehr häufig hält er dabei archaische Trinkgefäße in der Hand, einen Kantharos oder ein Trinkhorn (Abb. 2 u. 4). Oft sind dionysische Szenen auch mit Weinpflanzen oder Efeu umrankt, was auf Handlungen in freier Natur hindeutet, die für Dionysos typisch waren (denn er benötigte keine Tempel).



Abb. 1: Dionysos und tanzende Satyrn (Cabinet des Médailles, Paris)



Abb. 2: Dionysos mit Thiasos (Staatliche Antikensammlungen, München)

¹³ Zu Ikonographie und Bedeutung des Dionysos in der attischen Vasenmalerei siehe grundsätzlich Thomas H. Carpenter: *Dionysian Imagery in Archaic Greek Art. Its Development in Black-Figure Vase Painting*, Oxford 1986. Ebenso Angelika Schöne-Denkinger: Dionysos und sein Gefolge in der attischen Vasenmalerei, in: *Dionysos. Verwandlung und Ekstase*, hrsg. v. Schlesier u. Schwarzmaier, Berlin/ Regensburg 2008, S. 43–53. Ausführlich zu den dionysischen Begleitern dies.: *Der Thiasos. Eine ikonographische Untersuchung über das Gefolge des Dionysos in der attischen Vasenmalerei des 6. und 5. Jh.s v. Chr.*, Göteborg 1987.

¹⁴ Hinzu kommt, dass die Gefäße häufig selbst typische Trink-, Misch- oder Lagergefäße für Wein und somit mit dem Gott direkt assoziiert waren.

Den Zustand der Ekstase zeigen die von der Laufrichtung weggedrehten oder in den Nacken geworfenen Köpfe an. Dies sowohl bei Dionysos selbst als auch bei seinen menschlichen Begleitern, was in Abb. 1 – neben dem Gott in der Mitte – auch die tanzenden Satyrn demonstrieren, die zum Tanz überdies die für dionysische Tänze typischen Krotala (Kastagnetten) mit ihren Händen bedienen. Das Leopardenfell, das der Satyr in Abb. 1 sowie Dionysos selbst in Abb. 2 um die Schulter gehängt tragen, ist ebenso charakteristisch und markiert einmal mehr die Wildheit des Gottes und seiner Verehrer. (Dazu kommt der mit einem Pinienzapfen versehene Thyrsos-Stab, mit dem als Kultgerät für ekstatische Handlungen vor allem Mänaden hantieren; siehe Abb. 2.) Die dionysische Ekstase, die der Gott mit den Menschen häufig gemeinsam durchlebt, hatte in der griechischen Antike übrigens nichts mit Wein- oder Rauschmittel-Genuss zu tun, wie es spätere Autoren (etwa auch Nietzsche) oder neuzeitliche Gemälde kundgaben, sondern war eine vom Wein unabhängige Kategorie kultischer Verehrung.¹⁵ Der Wein wiederum spielte eine tragende Rolle beim Symposion, einem Männer-Gelage, das halb liegend auf sogenannten Klinen (Liegebänken) verrichtet wurde (Abb. 3). Meist exklusiv in reichen Bürgerhäusern, wo man mehr oder minder geistreich zum Wein debattierte, bevor man zum Abschluss mit einer musikalisch umrahmten Parade (Komos) nach draußen ging. Frauen (professionelle Hetären) waren beim Symposion nur als Bedienungen oder Gespielinnen zugelassen. Die typischen Trinkgefäße für Symposien waren flache Trinkschalen, die man heute auch Augenschalen nennt, sofern sie – was häufig der Fall ist – mit für Dionysos typischen Maskenaugen außen verziert sind.

Das Innenbild einer solchen Augenschale soll im Folgenden, und zwar im Zusammenhang mit einer modernen literarischen Transformation betrachtet werden.



Abb. 3: Symposion-Situation, Fresko, 475 v. Chr. (Archäologisches Nationalmuseum, Paestum)

¹⁵ Siehe Renate Schlesier: Der bakchische Gott, in: *A Different God. Dionysos and Ancient Polytheism*, hrsg. v. dies., Berlin-Boston 2011, S. 175.

3. Die Münchner Exekias-Schale und D. H. Lawrence' ozeanische Schiffsfantasie

Eine der berühmtesten Augenschalen ist die Münchner Exekias-Schale (Abb. 4). Sie zeigt Dionysos in einem kleinen Segelschiff, einer Art Barke. Er sitzt dort mit einem Trinkhorn in der Hand in der gleichen halb liegenden Position (zumal mit typischem Tuch über dem Unterleib) wie dionysische Trinker üblicherweise beim Symposion (vgl. mit Abb. 3). Der Mast des Schiffes ist umrankt mit Weinreben; das umgebende Meer ist von Delfinen bevölkert.

Diese Schale, die noch zu den älteren schwarzfigurigen Vasen des 6. Jh.s v. Chr. zählt (im Gegensatz zu den rotfigurigen in Abb. 1 u. 2 aus dem 5. Jh. v. Chr.), verdichtet in ihrer Darstellung mindestens drei dionysische Bezüge. Neben dem Symposion vor allem den Mythos um eine tyrrenische Seeräuber-Bande, den der Homerische Hymnos 7 erzählt. Dionysos wird dort von den Räufern gefangen genommen, bevor diese feststellen müssen, dass jener Fremde, den sie eigentlich in die Sklaverei verkaufen wollten, ein mächtiger Gott ist, der einen Weinstock aus dem Schiffsmast empor wachsen und dabei auch Wein über das Schiff rieseln lässt, bevor er die flüchtende Schiffsmannschaft in Delfine verwandelt (einzig den Steuermann verschonend, der dem Fremden rechtzeitig Ehre erwies). Ein dritter Bezug verweist auf den Kult, in dem eine Statue des Dionysos in einem Schiffskarren ins Kultzentrum transportiert wurde. So wahrscheinlich bei den Großen Dionysien, bevor die Dramen-Agone jedes Jahr begannen, ebenfalls bezeugt für das Frühjahrsfest der Anthesterien, das mit einer inszenierten Schiffsankunft des Gottes begann.¹⁶

Dass die Exekias-Schale zu literarischen Transformationen besonders Anfang des 20. Jh.s animierte (die Schale befand sich damals noch in der *Alten Pinakothek*), ist an anderer Stelle für Kafkas unsterblichen *Jäger Gracchus* (1917) gezeigt worden, welcher geradewegs wie ein Symposiast, halb liegend und sich mit einem verzierten Tuch den Unterleib bedeckend, auf einer Barke über die ewigen Meere schippert. Er unterhält dabei eine besondere Beziehung zum Wein wie zu Trinkritualen. Auch die lautliche und orthografische Nähe von Gracchus zu Bacchus, sowie die Verbindung von Jäger- und Seefahrer-Motiv (vom ›Jäger Bakchos‹ ist bei Euripides die Rede), le-

¹⁶ Zum Schiffsempfang bei den Dionysien siehe Walter Burkert: *Homo Necans. Interpretationen altgriechischer Opferriten und Mythen*, Berlin/ New York 1972, S. 223f., sowie Karl Kerényi: *Dionysos. Urbild unzerstörbaren Lebens*, München/ Wien 1976, S. 142 ff. Zu den Anthesterien Ludwig Deubner: *Attische Feste. Mit 40 Tafeln*, Hildesheim u.a. 1969 (zuerst 1932), S. 102f. Ist die Schiffsprozession für die Athener Anthesterien teils umstritten in der Forschung, so ist sie für die in Smyrna eindeutig. Vgl. Christoph Auffarth: *Der drohende Untergang. Schöpfung in Mythos und Ritual im Alten Orient und in Griechenland am Beispiel der Odyssee und des Ezechielbuches*, Berlin–New York 1991, S. 213f. Kerényi verweist darauf, dass derartige Prozessionen religions- und kulturgeschichtliche Analogien zur ägyptischen Tradition aufweisen, »wo Götter in ihrer Kapelle von Barken getragen wurden und diese wiederum von den Dienern des Gottes auf dem Rücken. Was in Griechenland [...] nur mit dem Dionysoskult verbunden, galt im Lande des Nils, der dort die Hauptverkehrsstraße bildete, als das allernatürlichste.« Kerényi: *Dionysos*, a.a.O., S. 143.



Abb. 4: Dionysos zu Schiff, Exekias-Schale, ca. 530 v. Chr. (Staatliche Antikensammlungen, München)

gen Kafkas Dionysos-Anleihen nahe – nicht zuletzt eben auch aus der Bildkunst.¹⁷ Möglich erscheint überdies, dass Thomas Mann, der seinerzeit selbst in München lebte, im *Tod in Venedig* (1912) die Exekias-Schale mit im Hinterkopf hatte, als er mit dionysischer Couleur die seltsam rothaarigen Gegenspieler Aschenbachs ausstattete, die diesem besonders zu Schiff begegnen (etwa als alternder Geck auf der Fähre oder als widerspenstiger Gondoliere) – auch wenn diese Bootsfahrten jeweils mit der Charon'schen Todesfahrt enggeführt sind. Zuletzt rollt das berauschte dionysische Unheil, welches Aschenbach in Form der Cholera trifft, gerade von Indien her (der vermeintlichen Heimat des Dionysos) mit dem Schiff nach Venedig heran.¹⁸

¹⁷ Zu Kafkas *Jäger Gracchus* als Dionysos-Parodie siehe Hannig: *Dionysos im expressionistischen Jahrzehnt*, a.a.O., S. 209–255. Hier auch zur Exekias-Schale und zu Kafkas München-Besuchen, ebd., S. 219ff.

¹⁸ Zur dionysischen Konnotation des rothaarigen Typs bei Mann siehe T. J. Reed: *Thomas Mann: Der Tod in Venedig. Text, Materialien, Kommentar mit den bisher unveröffentlichten Arbeitsnotizen Thomas Manns*, München 1983, S. 128. Das Dionysos-Motiv taucht in Manns Novelle häufiger auf, ganz besonders in Aschenbachs Traum (wo Mann aus Erwin Rohdes Bestseller *Psyche* fast schon zitiert). Vgl. Timo Günther: *Moderne*

Hier nun aber sei das Augenmerk auf ein Gedicht von D. H. Lawrence gerichtet, welcher sich – anlässlich einer Liebesreise mit Frieda von Richtofen (die ihrerseits vom ›dionysisch‹ gestimmten Kreis der Münchner Kosmiker geprägt war) – im Jahr 1912 für einige Zeit in München aufhielt.¹⁹ Das Gedicht mit dem Titel *They Say the Sea is Loveless* ist erst 1929 entstanden, stellt aber wohl erinnernd das Bildinventar der Münchner Exekias-Schale zur Schau:²⁰

They Say the Sea is Loveless
 They say the sea is loveless, that in the sea
 love cannot live, but only bare, salt splinters
 of loveless life.
 But from the sea
 the dolphins leap round Dionysos' ship
 whose masts have purple vines,
 and up they come with the purple dark of rainbows
 and flip! they go! with the nose-dive of sheer delight;
 and the sea is making love to Dionysos
 in the bouncing of these small and happy whales.

Erstaunlich ist hier, dass zwar das Schiff des Dionysos mit rebenumranktem Mast und mit Delfinen im Meer beschrieben ist, geradewegs also wie auf der Exekias-Schale, dass aber der dahinterstehende Homerische Hymnos gar nicht bedacht oder jedenfalls dessen Situation vollkommen umgedeutet ist in ein ozeanisches Liebes- und Hoffnungsszenario. Denn die Delfine des antiken Mythos waren ja nun gerade die feindlichen Seeräuber, die der Gott bestrafend von Bord gejagt und in diese Delfine verwandelt hatte. Sie waren alles andere als liebend verspielte Begleiter des Gottes, was eben auch die Spannung auf der Exekias-Schale ausmacht, wenn Dionysos triumphierend das Schiff durch die Fluten lenkt, während die Delfine daneben – und vor allem darunter – dessen strafend verwandelnde Macht gerade erfahren haben. Umso mehr aber demonstriert Lawrence' Version, dass Dionysos-Darstellungen in der Moderne ihren ganz eigenen Sinn konstruieren. Die historische Folie dient einer erneuernden Sicht, die sich mehr auf die moderne Erfahrung und ihre Deutung als auf den früheren Sinn in der Antike bezieht. Das Bild der Exekias-Schale nutzt Lawrence als Anreiz für eine ozeanische Fantasie, die in den Fluten des vermeintlich so

literarische Transformationen des Dionysos, in: *Dionysos. Verwandlung und Ekstase*, hrsg. v. Schlesier u. Schwarzmaier, Berlin/Regensburg 2008, S. 144f. Die Exekias-Schale als möglicher Hintergrund ist (soweit ich sehe) in der Forschung bisher nicht untersucht.

¹⁹ Zum München-Aufenthalt im Frühjahr bis Sommer 1912, den Lawrence im autobiographischen Roman *Mr. Noon* (1921) nachreflektiert, siehe Dieter Mehl: D. H. Lawrence und sein ›neuer‹ Roman *Mr. Noon*, in: *Poetica* 21, 1989, S. 164–178.

²⁰ D. H. Lawrence: *The Complete Poems of D. H. Lawrence with an Introduction and Notes by David Ellis*, Ware, Hertfordshire 2002, S. 580.

kalten und einsamen Meeres (des ewigen Triebes oder des Todes?) das dionysische Wunder eines erotisch aufgeladenen Geborgenheitsszenarios anschaulich macht.

Das ist durchaus eine zeittypische Fantasie, deren Virulenz in der Literatur des frühen 20. Jahrhunderts Sigmund Freud nicht von ungefähr kritisierte. Denn jenes »ozeanische Gefühl« einer liebenden Weltverbundenheit, das er im Zusammenhang mit diversen mystisch »religiösen Tröstung[en]« seiner Zeit beobachtet hatte, diagnostizierte Freud als regressive »Wiederherstellung des uneingeschränkten Narzissimus«, der auf die frühkindliche Beziehung des Säuglings zur umsorgenden Mutter verwies: Das erinnerte Gefühl eines seligen »Eins-Sein mit dem All« (das damals die Mutter darstellte), welches aber nunmehr »ein anderer Weg zur Ablehnung der Gefahr« sei, »die das Ich als von der Außenwelt drohend erkennt«. ²¹ Lawrence' wunderbar dionysische Geborgenheitsfantasie tendiert zumindest in eine solche ozeanische Richtung, auch wenn seine Version eine, durch Dionysos ins Spiel gebrachte erotische Komponente aufweist, die bei anderen Fantasien dieser Art seit 1900 weniger auffallend ist. ²²

Im Angesicht der Todesbedrohung, der sich der an Tuberkulose erkrankte Autor zum Zeitpunkt der Niederschrift länger schon ausgesetzt sah (er starb wenig später), spiegelt das kalte ewige Meer wohl aber auch die drohende Vernichtung des individuellen Lebens, dem sich hier – dank Dionysos – ein tröstendes Schauspiel für die Zeit nach dem Tod offenbart. Das Mysterium des Todes verliert so einen Teil seines Schreckens und verzaubert durch eine unerwartete Hoffnung. Damit wären wir dann doch wieder beim antiken Dionysos. Denn der ist nicht zuletzt der Gott, der den Tod überwindet: der Gott, der in den Mysterien stirbt und geheimnisvoll wiedergeboren wird, der den Eingeweihten seines Kults ein seliges Leben nach dem Tod auch verspricht, und nicht zuletzt eben der Gott, der den Totenkult mitbestimmt. Aus der Darstellung auf der Exekias-Schale ist dies allerdings nur über Umwege deutbar. Zum einen stammen derlei gut erhaltene attische Vasen fast immer aus Gräbern (die Exekias-Schale aus dem etruskischen Vulci), wo sie als Beigaben für die Verstorbenen dienten; zum anderen impliziert die Anspielung auf die oben erwähnte Schiffswagen-Prozession zum Anthesterien-Fest einen Todesbezug, insofern dieses dreitägige Fest eine eigentümliche Mischung aus Weinfest, dionysischer Hochzeit und Feier der Rückkehr »der Toten unter die Lebenden« war. ²³ Nicht auszuschließen also, dass Lawrence im Schiff des Dionysos den Mysteriengott und Überwinder des Todes sieht. Und selbst an diesem extremen Punkt noch wäre die Erotik ein ent-

²¹ Siehe Sigmund Freud: Das Unbehagen in der Kultur, in: ders.: *Studienausgabe. Band IX. Fragen der Gesellschaft. Ursprünge der Religion*, Frankfurt a.M. 1997 [zuerst 1929/30], S. 197–205 (Zitate S. 197 u. 204).

²² Zur Literaturgeschichte des ozeanischen Gefühls siehe Wolfgang Riedel: »Homo Natura«. *Literarische Anthropologie um 1900*, Berlin und New York 1996, S. 85–150.

²³ Siehe Erwin Rohde: *Psyche. Seelencult und Unsterblichkeitsglaube der Griechen*, Freiburg i. B. und Leipzig 1894, S. 216. Vgl. auch Judith Behnk: *Dionysos und seine Gefolgschaft: Weibliche Besessenheitskulte in der griechischen Antike*, Hamburg 2009, S. 50.

scheidender Faktor für die verwandelnde Sicht. Das ist für Dionysos ebenso typisch ist wie für den lebenshungrigen Lawrence, dessen berühmtestes Werk bekanntlich der erotische Roman *Lady Shatterley's Lover* (1920) ist.

4. Dionysische Triumphformation – kuriose Entstehung und Anverwandlungen über die Zeit

Das wohl bekannteste dionysische Bildkunstmotiv, das die Malerei der Neuzeit eindringlich prägte (und auch in Literatur und Philosophie zahlreich verwertet wurde), ist die Triumphformation, bei der Dionysos mit einem Gefolge ekstatischer Tänzer in einem von Raubtieren gezogenen Wagen auftritt. Mit dieser Wagenformation demonstriert Dionysos seine, die Länder und Menschen erobernde Macht.

Das Kuriose daran ist, dass in der archaischen und klassischen Antike dieses Motiv noch gar nicht existierte. Es verdankt sich dem Auftritt einer einzigen historischen Persönlichkeit, die in der hellenistischen Epoche Mythos und Bildtradition des Dionysos für alle Zeiten verändert. Alexander der Große, der als fanatischer Anhänger des Dionysos galt – nicht zuletzt aus Angst vor der Rache des Gottes, da er dessen Heimatstadt Theben verwüstet hatte (und seine ihm engstens verbundene Mutter überzeugete Mänade war) –, inszenierte sich nach seinem legendären Indien-Feldzug aufwändig selbst als Dionysos, und zwar triumphierend in besagtem geschmückten Wagen (vgl. Abb. 5). Alle nachfolgenden Quellen, die plötzlich die Herkunft des Dionysos aus Indien behaupten, beziehen sich auf Alexander und sein Geschichtsschreiber-Umfeld, das Alexander als Inkarnation des Dionysos feiert.²⁴ Noch das bedeutsamste Epos der Spätantike, die *Dionysiaka* des Nonnos (5. Jh.), erläutert die angebliche Indieneroberung des Dionysos ganz auf der Folie der überlieferten Taten Alexanders des Großen.²⁵ Die hellenistische Gleichsetzung des Dionysos mit Alexander – »Alexander, dieser leibhafte Dionysos«, wird später auch Nietzsche verkünden –²⁶ strahlte zudem wirkungsmächtig auf den römischen Herrscherkult aus, da zahlreiche römische Kaiser Alexander als Vorbild verstanden. Entsprechend inszenierten sie sich als Neo-Dionysos.²⁷

Dass die Triumphformation allerdings in der abendländischen Malerei Einzug hielt – initiiert durch die italienische Renaissance –, hatte wiederum weniger mit der

²⁴ Zur Gleichsetzung Alexanders mit Dionysos seit dem Hellenismus siehe Jakob Seibert: *Alexander der Große*, Darmstadt 1972, S. 204ff. Mit Bezug auf den Indienfeldzug siehe auch Hans-Joachim Gehrke: *Alexander der Große*, München 1996, S. 83. Zur Kongruenz Alexander-Dionysos in der hellenistischen Bildkunst siehe Friedrich Wilhelm Hamdorf: *Dionysos – Bacchus: Kult und Wandlungen des Weingottes*, München 1986, S. 58.

²⁵ Zu Nonnos' »Apotheose des Alexanderzuges nach Indien« in den *Dionysiaka* siehe Anna-Katharina Höpflinger: *Schlangenkampf. Ein Vergleich von ausgewählten Bild- und Textquellen aus dem griechisch-römischen und dem altorientalischen Kulturraum*, Zürich 2010, S. 154.

²⁶ Friedrich Nietzsche: *Ecce Homo*, KSA 6, S. 269

²⁷ Zum Fortleben des Neo-Dionysos-Herrscherkults in Rom siehe Otto Weippert: *Alexander-Imitatio und römische Politik in republikanischer Zeit*, Augsburg 1972, S. 196–205.



Abb. 5: Triumph des Bacchus in Alexanderpose, röm. Mosaik, 3. Jh. (Archäologisches Museum, Sousse)



Abb. 6: Dionysos mit Ariadne im Triumphzug, röm. Sarkophag-Relief, 110–130 n. Chr. (Altes Museum, Berlin)

unmittelbaren Dionysos-Imitatio Alexanders oder dem daraus folgenden römischen Herrscherkult zu tun, sondern mit der Ausgrabung zahlreicher römischer Sarkophage, auf denen dieses triumphale Wagen-Motiv (aus der Dionysos-Panegyrik Alexanders) für den römischen Totenkult fruchtbar gemacht worden war – angereichert um den tanzenden Thiasos (Mänaden und Satyrn), der bei den Römern noch freizügiger oder zumindest entblößter erschien.²⁸ Hier nun taucht auch Ariadne im oder neben dem Wagen des Dionysos auf, die Braut des Gottes, die dieser nach ihrem Tod unsterblich gemacht hatte (Abb. 6). Die Renaissance-Malerei erobert sich diese totenkultischen Jenseits-Feierlichkeiten für eine Nische sinnlich berauschender Diesseits-

²⁸ Zur Rezeption der Sarkophage in der Renaissance siehe Martin Gesing: *Triumph des Bacchus. Triumphidee und bacchische Darstellungen in der italienischen Renaissance im Spiegel der Antikenrezeption*, Frankfurt a.M. u.a. 1988, S. 11 u. 32–89.

fantasien und tradiert selbige für die nachfolgenden Jahrhunderte, wo sie Malerei, Literatur und Philosophie immer wieder aufgriffen. Anfangs nicht ohne Ambivalenzen zu spiegeln, denn man war ja christlich geprägt.



Abb. 7: Annibale Carracci: Triumph des Bacchus, Fresko, um 1600 (Palazzo Farnese, Rom)

So sieht der Bacchus auf Carraccis Fresko zwar heroisch und triumphierend aus wie einst Alexander (Abb. 7), wobei Dionysos/ Bacchus seit dem Hellenismus eher bartlos und verjüngt dargestellt wurde, die trunkene Orgie von nackten Leibern dürfte den christlichen Blick wohl aber auch irritiert und an das Lasterhafte dieses Geschehens erinnern haben. Auf dem Bild von de Vos muss Dionysos schließlich als betrunkenener Dickwanst von einem gehörnten Satyr gestützt werden, was die Maßlosigkeit des Umzugs – in gewisser Weise aber auch die Harmlosigkeit des Gottes – mehr betont (Abb. 8).²⁹ Der stützende Satyr selbst verweist mit Hörnern, Spitzohren, rötlicher Gesichtsfärbung und diabolischem Lächeln zugleich auf die Ikonographie christlicher Teufelsvorstellung, was auch auf den Tamburin schlagenden Vertreter links im Bild zutrifft, so dass zur Faszination der sinnlichen Orgie sich auch eine moralische Warnung gesellt. Tatsächlich hatte das Mittelalter in seiner Abwehr heidnischer Kulte den Teufel einst mit Attributen von Pan und Satyr versehen – beides freizügige Gestalten aus dem Gefolge des Dionysos (Pan seit dem Hellenismus). Das hatte womöglich auch mit der besonderen Ähnlichkeit des Dionysos mit Jesus Christus zu tun (menschliche Mutter, göttlicher Vater, Überwindung des Todes, heiliger Wein), so dass dessen Sphäre eine besondere Abwehr erfuhr.³⁰ Bei de Vos sehen wir also

²⁹ De Vos' Darstellung geht auf eine Vorlage von Rubens zurück (*Triumph des Bacchus*, 1636, Museum Boijmans Van Beuningen, Rotterdam), dem er zeitweilig assistierte. Ein Vorbild haben beide in Maerten van Heemskercks *Triumphzug des Bacchus* (1536/37, Kunsthistorisches Museum Wien).

³⁰ Dass die Ähnlichkeiten zwischen Dionysos und Christus wahrscheinlich kein Zufall waren, sondern der offenen Konkurrenz des Christentums mit den beiden großen antiken Mysterienkulten (Dionysos und Eleusis) geschuldet war, erläutert Renate Schlesier: Dionysos in der Unterwelt. Zu den Jenseitskonstruktionen der bakchischen Mysterien, in: *Konstruktionen von Wirklichkeit. Bilder im Griechenland des 5. und 4. Jahrhunderts v. Chr.*, hrsg. v. Ralf von den Hoff u. Stefan Schmidt, Stuttgart 2001, S. 162f. Die Einverleibung

noch eine gewisse Nachwirkung davon. Dass beide gezeigten Triumphformationen an Dionysos' Seite dessen geliebte Ariadne präsentieren (mit charakteristischem Diadem), bezeugt einmal mehr, dass der Ursprung dieses Konzepts bei den römischen Sarkophagen zu suchen ist.



Abb. 8: Cornelis de Vos: Triumph des Bacchus, 1636-38 (Prado-Museum, Madrid)

Die Triumphformation taucht später auch in diversen literarischen Dionysos-Transformationen auf, insbesondere in der Moderne seit 1800. In Schillers einflussreichem Gedicht *Die Götter Griechenlands* (1788) ging es kurz zuvor noch um bloße Erinnerungen an die Antike, an das verlorene Lebensgefühl eines von Göttern sinnreich bevölkerten Alltags. Denn die Übermacht des freudlosen »Einen« (Christus) und die aufklärenden Wissenschaften hatten für ein ernüchterndes Weltbild gesorgt (»Gleich dem toten Schlag der Pendeluhr,/ Dient sie knechtisch dem Gesetz der Schwere,/ Die entgötterte Natur!«). Verloren – oder nur noch in der Kunst konserviert – war daher auch der Triumphzug des Dionysos:³¹

Das Evoë muntre Thyrsusschwinger
Und der Panther prächtiges Gespann
Meldeten den großen Freudebringer.
Faun und Satyr taumeln ihm voran,
Um ihn springen rasende Mänaden,
Ihre Tänze loben seinen Wein,

von Satyrmerkmalen in die christliche Teufelsikonographie erläutert Luther Link: *Der Teufel. Eine Maske ohne Gesicht*, München 1997, S. 53–55. Zur kulturgeschichtlichen Beziehung Teufel-Trunkenheit siehe zudem Magnus Wieland: *Teuflische Trinker: Satan, Sokrates, Sechsfaschenmann*, in: *Trunkenheit. Kulturen des Rausches*, hrsg. v. Thomas Strässle u. Simon Zumsteg, Amsterdam–New York 2008, S. 155f.

³¹ Friedrich Schiller: *Die Götter Griechenlands*, in: ders.: *Sämtliche Werke Bd. I, Gedichte. Dramen I*, hrsg. v. Albert Meier, München 2004, S. 171

Und die Wangen des Bewirters laden
Lustig zu dem Becher ein.

Ganz anders, nämlich ins Gesellschaftsvisionäre und Utopische sich wendend, kommt dann die Wagenformation bei Hölderlin daher. Dionysos wird zum existenziellen Hoffnungsträger für die entfremdeten Menschen, womit nun die Moderne ihren Anfang nimmt. Die Ode *An unsere großen Dichter* (1798) verkündet dies noch wie folgt: »Des Ganges Ufer hörten des Freudengotts/ Triumph, als allererobert vom Indus her/ Der junge Bacchus kam, mit heiligem/ Weine vom Schafe die Völker weckend«, was zwar nicht explizit den Wagen, wohl aber den von Indien herkommenen Dionysos-Alexander-Triumph aufgreift (der ja den Wagen beinhaltet). Der ankommende Bacchus sollte die »Dichter« wecken, damit sie »Gesetze« zu religiöser Erneuerung, zu mehr Lebensfreude und zu neuer Verbundenheit der Menschen untereinander erschaffen: »gebt die Gesetze, gebt/ Uns Leben, siegt, Heroen! ihr nur/ Habt der Eroberung Recht, wie Bacchus.«³² Die Hymne *Der Einzige* (Erste Fassung, 1802) macht dies dann auch mithilfe des Triumphwagens deutlich:³³

... und kühn bekenn' ich, du
Bist Bruder des Eviers, der
An den Wagen spannte
Die Tyger und hinab
Bis an den Indus
Gebietend freudigen Dienst
Den Weinberg stiftet und
Den Grimm bezähmte der Völker.

Implizit richtet sich das Du hier wieder an den Dichter, der als »des Weingotts heilige[r] Priester« (so in *Brot und Wein*) die erneuernde Kraft des Dionysos unter die Menschen bringen soll.³⁴

Was bei Hölderlin auffällt, ist, dass das erotische Moment, das die Triumphformation – zumindest in der bildenden Kunst – bis dahin gekennzeichnet hatte (nackte, lüsterne Leiber im orgiastischen Zug), völlig zurückgenommen ist. Wir finden es aber später wieder bei Heine, bei dem die antiken Götter (in den *Göttern im Exil*, 1853) die

32 Friedrich Hölderlin: An unsere großen Dichter, in: *Mythos Dionysos*, a.a.O., S. 169.

33 Friedrich Hölderlin: Der Einzige. Erste Fassung, in: ders.: *Gedichte. Auswahl und Nachwort von Konrad Nussbacher*, Stuttgart 2000, S. 157.

34 Zitat aus *Brot und Wein*, in: *Mythos Dionysos*, a.a.O., S. 180. Vgl. auch die Erklärung bei Jochen Schmidt: *Hölderlins Elegie »Brot und Wein«*. Die Entwicklung des hymnischen Stils in der elegischen Dichtung, Berlin 1968, S. 121, der allerdings diese Formation auf den Einfluss von Euripides' *Bakchen* zurückführt (S. 120), was fehlgeht, denn bei Euripides kam Dionysos weder aus Indien (sondern aus Kleinasien) nach Theben gewandert, noch kam er im Wagen – beide Motive tauchen erst seit Alexander bei Dionysos auf, so dass vermutlich Informationen aus der Bildkunst und den *Dionysiaka* des Nonnos Pate gestanden hatten.

Knittel des Christentums halbwegs überlebten, allerdings bis zur Unkenntlichkeit angepasst und erniedrigt zu gewöhnlichen Menschen. Dionysos ist so unerkant als Mönch im Kloster beschäftigt, und nur gelegentlich – heimlich des nachts – schleicht er sich mit den Kumpanen heraus, um ein lustvolles Spektakel zu feiern. Im Geheimen hat Dionysos also noch eine triebbefreiende Wirkung in der Gegenwart. Einer seiner Begleiter trägt entsprechend »eine lächerlich übertriebene Geschlechtlichkeit« zur Schau, da der Wagen des nächtlichen Herrschers anrollt:³⁵

Als er den Gürtelstrick seiner Kutte losband, und das fromme schmutzige Gewand nebst Kreuz und Rosenkranz mit Ekel von sich warf, erblickte man [...] eine wunderschöne Jünglingsgestalt [...]; doch sein Gesicht trug gleichwohl einen gewissen kühnen, fast übermüthig heroischen Ausdruck. Die Weiber liebkosten ihn mit wilder Begeisterung, setzten ihm einen Epheukranz auf's Haupt, und warfen auf seine Schulter ein prachtvolles Leopardenfell. In demselben Augenblick kam, bespannt mit zwei Löwen, ein goldner zweirädriger Siegeswagen herangerollt, auf den sich der junge Mensch mit Herrscherwürde, aber doch heitern Blickes hinaufschwang. Er leitete an purpurnen Zügeln das wilde Gespann. An der rechten Seite seines Wagens schritt der eine seiner entkutteten Gefährten, dessen geile Geberden und oben erwähnte unanständige Uebertriebenheit das Publicum ergötzte, während sein Genosse, der kahlköpfige Dickwanst, den die lustigen Frauen auf einen Esel gehoben hatten, an der linken Seite des Wagens einhtritt [...]. Langsam bewegte sich der Wagen, und hinter ihm wirbelte die tanzende Ausgelassenheit der weinlaubgekrönten Männer und Weiber.

Dass der Triumphzug des »Heilandes der Sinnenlust«, wie Heine Dionysos nennt, aus der bildenden Kunst entlehnt ist, setzt der gewitzte Autor hier sogar noch dazu: »auf alten Basreliefs oder Kupferstichen archäologischer Werke« wird sein »sehr gebildeter und wohlunterrichteter Leser« derartige »Triumphzüge« und »Bacchanale« wohl schon einmal gesehen haben.³⁶

Wenn dann später Nietzsche in der *Geburt der Tragödie* (1872) die Idee des Dionysischen entwickelt, so mag man sich wundern, dass die Erwähnung des Triumphzugs allzu harmonisch daherkommt. Der Autor tastet sich hier zu Beginn seines Erstlings noch mithilfe älterer Vorbilder zum Kern seines Denkens voran. Denn der Wagen des Dionysos ist in eine Episode gebettet, die eher hätte von Hölderlin stammen können,

³⁵ Nachfolgendes Zitat aus Heinrich Heine: Die Götter im Exil, in: ders.: *Säkularausgabe. Werke, Briefwechsel, Lebenszeugnisse. Band 12. Späte Prosa 1847–1856*, hrsg. v. Mazzino Montinari, Berlin 2011, S. 91. Zur triebbefreienden Wirkung des Dionysos bei Heine siehe Renate Schlesier: Der große Maskenball. Heines exilierte Götter, in: *Das Jerusalemer Heine-Symposium. Gedächtnis, Mythos, Modernität*, hrsg. v. Klaus Briegleb und Itta Shedletzky, Hamburg 2001, S. 93–110.

³⁶ Heine: Die Götter im Exil, a.a.O., S. 91f.

wenn vom »Evangelium der Weltenharmonie« die Rede ist (und zugleich Schillers Ode *An die Freude* aufgerufen wird):³⁷

Unter dem Zauber des Dionysischen schließt sich nicht nur der Bund zwischen Mensch und Mensch wieder zusammen; auch die entfremdete, feindliche oder unterjochte Natur feiert wieder ihr Versöhnungsfest mit ihrem verlorenen Sohne, dem Menschen. [...] Mit Blumen und Kränzen ist der Wagen des Dionysus überschüttet; unter seinem Joche schreien Panther und Tiger. Man verwandle das Beethoven'sche Jubellied der »Freude« in ein Gemälde und bleibe mit seiner Einbildungskraft nicht zurück, wenn die Millionen schauervoll in den Staub sinken; so kann man sich dem Dionysischen nähern.

Ein versöhnender Rausch der Brüderlichkeit, der sittlich anmutet und die (durch die Kunst zu zügelnden) barbarischen Qualitäten des Dionysischen noch nicht bedenkt, ist hier Nietzsche offenbar rausgerutscht, da er das Sinnbild des Triumphzugs erstmals ins Spiel bringt. Die sinnenlustige Erotik (wie noch bei Heine, den Nietzsche genauso wie Hölderlin schätzte) ist beim Philosophen aber auch sonst weniger präsent, als man beim Dionysos-Thema glauben möchte, auch wenn er später einmal betont, dass »der tiefste Instinkt des Lebens«, nämlich »die Zeugung« in den griechischen Dionysos-Mysterien zum Ausdruck gebracht worden wäre und erst das Christentum »aus der Geschlechtlichkeit etwas Unreines gemacht« hätte.³⁸

Eine überbordend erotische Fantasie bietet aber Rimbauds Langgedicht *Soleil et Chair* (»Sonne und Fleisch«, 1870), das fast zeitgleich zu Nietzsches Tragödienschrift entstanden ist und in dem beklagt wird, dass die einst so präzente sinnliche Lust des antiken Lebens und seiner Götter durch den Einfluss des Christentums ausgetrocknet wurde. Rimbaud beschwört die Wiederkehr eines betörend fleischeslustigen Lebens, nicht zuletzt durch die Wiederkehr des Dionysos, der hier mit dem Beinamen *Lysias* (= der von Spannungen Lösende) aufgerufen wird und im Triumphwagen auftritt:³⁹

[...] Auf dunklem Wagen, der mit goldenen Trauben bekränzt,
kommt *Lysias* durch die phrygischen Felder gezogen,

37 Nietzsche: *Die Geburt der Tragödie*, KSA 1, S. 29. Dass sich Nietzsche gerade an dieser Stelle in frühromantisches Gedankengut verstrickt, erläutert Frank: *Der kommende Gott*, a.a.O., S. 274f.

38 Friedrich Nietzsche: *Die Götzendämmerung*, KSA 6, S. 160. Dass Nietzsches dionysische Lebensphase trotzdem eher abstrakt und »unpragmatisch« erscheint (entgegen auch aller Vermaledeiung des »theoretischen Menschen«), hat Thomas Mann einmal herausgehoben. Thomas Mann: *Nietzsches Philosophie im Lichte unserer Erfahrung*, in: ders.: *Gesammelte Werke, Bd. 9 Reden und Aufsätze 1*, Frankfurt a. M. 1974, S. 709.

39 Arthur Rimbaud: *Leben und Dichtung. Übertragung von K. L. Ammer. Eingeleitet von Stefan Zweig*, Leipzig 1921 (zweite Aufl.), S. 145. Zum Beinamen »*Lysias*«, der in der Antike eher als »*Lysios*« und »*Lyaios*« in Umlauf war, siehe Schlesier: *Dionysos*, a.a.O., Sp. 657.

mit lüsternen Tigern und roten Panthern,
und rötet der Flüsse gischtende Wogen.

Unklar, ob die Rötung der Gischt auf den Wein oder auf eine bis aufs Blut gehende animalische Lust zurückgeht. Metaphorisch steht die Farbe Rot hier in jedem Fall für das sinnlich erotische Leben.

Stark beeinflusst von Rimbaud (sowie von Hölderlin) ist später auch Georg Heym, in dessen Gedicht *Dionysos* (1910) ein von Natur, Mitmensch und Lebensfreude entfremdendes Christentum am Pranger steht. Dionysos sieht sich unter christlichen Bedingungen (ähnlich wie Heines exilierte Götter) in ein erniedrigendes, freudloses Dasein gedrängt. Und wieder ist es der Wagen des Gottes, der dabei ins Licht gerät, doch diesmal in degenerierter Version:⁴⁰

Am Wege sitzt er [Dionysos]. An der Felder Schwelle.
Die Winde, die im weißen Korne spielen,
Sie tragen ihm des Landes Würze zu.
[...]
Die Panther stehen müde im Geschirr.
Wo ist ihr Goldglanz, der von India kam,
Der Welt Entzücken. – Sie sind alt und matt.

Tatsächlich stirbt Dionysos im Verlauf des Gedichts, während die Panther mit dem Wagen in den Wald abtrotten. Danach ruft ein verzweifelter und nach Naturversöhnung wie auch Gemeinschaft lechzendes ›Wir‹ nach einer Wiederkehr des Gottes, die aber mehr als fraglich erscheint.⁴¹

Doch weder in der Kunst noch in den Wissenschaften ist Dionysos danach am Ende. Das 20. Jahrhundert schreibt dessen Transformationen weiter fort. Allerdings gerät die Wagenformation aus dem Fokus. Der ausschweifende Gott römischer Bacchanale (der auf der Folie des Bacchanalien-Skandals 186 v. Chr. teils benutzt wird, um satanische Dimensionen zu betonen) wird beliebter; auch Vermischungen mit Pan sind augenfälliger. Werfels *Bocksgesang* (1921) und Süskinds *Das Parfüm* (1985) demonstrieren dies etwa in der Literatur; Picassos *Bacchanal* (1944, das sich an eine Vorlage Poussins anlehnt) z.B. in der Malerei; die Selbstinszenierungen des Doors-Sängers Jim Morrison als Dionysos (1960er) deuten dies auch an in der Musik. Doch das wäre noch ein neuer Untersuchungsgegenstand.

⁴⁰ Georg Heym: *Dichtungen und Schriften. Gesamtausgabe*, hrsg. v. Karl Ludwig Schneider, Bd. 1: Lyrik, Hamburg/ München 1964, S. 14

⁴¹ Ausführlich zu Einflüssen, Implikationen und Bedeutungen (der 27 Strophen) des *Dionysos*-Gedichts siehe Hannig: *Dionysos im expressionistischen Jahrzehnt*, a.a.O., S. 72–118.

Literaturverzeichnis und Bildquellen

Literarische und historische Quellen

- Das sogenannte ›Älteste Systemprogramm‹, in: *Materialien zu Schellings philosophischen Anfängen*, hrsg. v. Manfred Frank u. Gerhard Kurz, Frankfurt a. M. 1975, S. 110–112.
- Freud, Sigmund: *Studienausgabe. Band IX. Fragen der Gesellschaft. Ursprünge der Religion*, hrsg. v. Alexander Mitscherlich u.a., Frankfurt a.M. 1997 [zuerst 1929/30]
- Heine, Heinrich: *Säkularausgabe. Werke, Briefwechsel, Lebenszeugnisse. Band 12. Späte Prosa 1847–1856*, hrsg. v. Mazzino Montinari, Berlin 2011.
- Heym, Georg: *Dichtungen und Schriften. Gesamtausgabe*, hrsg. v. Karl Ludwig Schneider, Bd. 1: Lyrik, Hamburg/ München 1964.
- Hölderlin, Friedrich: *Gedichte. Auswahl und Nachwort von Konrad Nussbacher*, Stuttgart 2000.
- Hölderlin, Friedrich: *Sämtliche Werke und Briefe in drei Bänden*, hrsg. v. Jochen Schmidt, Bd. 2: Hyperion, Empedokles, Aufsätze, Übersetzungen, Frankfurt a. M. 1994.
- Lawrence, D. H.: *The Complete Poems of D. H. Lawrence with an Introduction and Notes by David Ellis*, Ware, Hertfordshire 2002.
- Mann, Thomas: *Gesammelte Werke, Bd. 9 Reden und Aufsätze 1*, Frankfurt a. M. 1974.
- Mythos Dionysos. Texte von Homer bis Thomas Mann*, hrsg. v. Jochen Schmidt und Ute Schmidt-Berger, Stuttgart 2008.
- Nietzsche, Friedrich: *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden (= KSA)*, hrsg. v. Giorgio Colli u. Mazzino Montinari, München 1999ff.
- Rimbaud, Arthur: *Leben und Dichtung. Übertragung von K. L. Ammer. Eingeleitet von Stefan Zweig*, Leipzig 1921 (zweite Aufl.).
- Rohde, Erwin: *Psyche. Seelencult und Unsterblichkeitsglaube der Griechen*, Freiburg i. B. und Leipzig 1894.
- Schiller, Friedrich: *Sämtliche Werke Bd. I, Gedichte. Dramen I*, hrsg. v. Albert Meier, München 2004.

Forschungsliteratur

- Auffarth, Christoph: *Der drohende Untergang. Schöpfung in Mythos und Ritual im Alten Orient und in Griechenland am Beispiel der Odyssee und des Ezechielbuches*, Berlin–New York 1991.
- Baeumer, Max L.: *Dionysos und das Dionysische in der antiken und deutschen Literatur*, Darmstadt 2006.
- Behnk, Judith: *Dionysos und seine Gefolgschaft: Weibliche Besessenheitskulte in der griechischen Antike*, Hamburg 2009.
- Bohrer, Karl Heinz: *Das Erscheinen des Dionysos. Antike Mythologie und moderne Metapher*, Berlin 2015.
- Bohrer, Karl Heinz: *Heißer und kalter Dionysos. Das Schillern einer Metapher Nietzsches, in: Trunkenheit. Kulturen des Rausches*, hrsg. v. Strässle und Zumsteg, Amsterdam/ New York 2008, S. 19–33.
- Burkert, Walter: *Antike Mysterien. Funktionen und Gehalt*, München 1990. Burkert, Walter: *Homo Necans. Interpretationen altgriechischer Opferriten und Mythen*, Berlin/ New York 1972.
- Carpenter, Thomas H.: *Dionysian Imagery in Archaic Greek Art. Its Development in Black-Figure Vase Painting*, Oxford 1986.
- Deubner, Ludwig: *Attische Feste. Mit 40 Tafeln*, Hildesheim u.a. 1969 (zuerst 1932).
- Frank, Manfred: *Der Kommende Gott. Vorlesungen über die neue Mythologie. I. Teil*, Frankfurt a. M. 1982.
- Frank, Manfred: *Gott im Exil. Vorlesungen über die neue Mythologie. II. Teil*, Frankfurt 1988.
- Gehrke, Hans-Joachim: *Alexander der Große*, München 1996.
- Gesing, Martin: *Triumph des Bacchus. Triumphidee und bacchische Darstellungen in der italienischen Renaissance im Spiegel der Antikenrezeption*, Frankfurt a.M. u.a. 1988
- Günther, Timo: *Moderne literarische Transformationen des Dionysos, in: Dionysos. Verwandlung und Ekstase*, hrsg. v. Schlesier u. Schwarzmaier, Berlin/ Regensburg 2008, S. 143–150.
- Hamdorf, Friedrich Wilhelm: *Dionysos – Bacchus: Kult und Wandlungen des Weingottes*, München 1986.

- Hannig, Steffen: *Dionysos im expressionistischen Jahrzehnt. Ewiger Trieb, Künstlertum und Gemeinschaftsvision bei Georg Heym, Franz Kafka und Franz Werfel*, Würzburg 2020.
- Henrichs, Albert: The Last of the Detractors. Friedrich Nietzsches Condemnation of Euripides, in: *Greek, Roman and Byzantine Studies* 27 (1986), S. 369–397.
- Höpflinger, Anna-Katharina: *Schlankenkampf. Ein Vergleich von ausgewählten Bild- und Textquellen aus dem griechisch-römischen und dem altorientalischen Kulturraum*, Zürich 2010.
- Kerényi, Karl: *Dionysos. Urbild unzerstörbaren Lebens*, München/ Wien 1976.
- Link, Luther: *Der Teufel. Eine Maske ohne Gesicht*, München 1997.
- Martínez, Roberto Sanchiño: Dionysos – eine Chiffre der ästhetischen Moderne, in: *A Different God? Dionysos and Ancient Polytheism*, hrsg. v. Renate Schlesier, Berlin/ Boston 2011, S. 513–533.
- Mehl, Dieter: D. H. Lawrence und sein ›neuer‹ Roman Mr. Noon, in: *Poetica* 21, 1989, S. 164–178.
- Reed, T. J.: *Thomas Mann: Der Tod in Venedig. Text, Materialien, Kommentar mit den bisher unveröffentlichten Arbeitsnotizen Thomas Manns*, München 1983.
- Riedel, Wolfgang: »Homo Natura«. *Literarische Anthropologie um 1900*, Berlin und New York 1996.
- Schlesier, Renate: Der bakchische Gott, in: *A Different God. Dionysos and Ancient Polytheism*, hrsg. v. dies., Berlin-Boston 2011, S. 173–204.
- Schlesier, Renate: Der große Maskenball. Heines exilierte Götter, in: *Das Jerusalemer Heine-Symposium. Gedächtnis, Mythos, Modernität*, hrsg. v. Klaus Briegleb und Itta Shedletzky, Hamburg 2001, S. 93–110.
- Schlesier, Renate: Dionysos, in: *Der Neue Pauly. Enzyklopädie der Antike*, Bd. 3, hrsg. v. Hubert Cancik u. Helmuth Schneider, Stuttgart 1997, Sp. 651–662.
- Schlesier, Renate: Dionysos als Ekstasegott, in: *Dionysos. Verwandlung und Ekstase. Mit Photos von J. Laurentius*, hrsg. v. Renate Schlesier u. Agnes Schwarzmaier, Berlin/ Regensburg 2008, S. 29–41.
- Schlesier, Renate: Dionysos in der Unterwelt. Zu den Jenseitskonstruktionen der bakchischen Mysterien, in: *Konstruktionen von Wirklichkeit. Bilder im Griechenland des 5. und 4. Jahrhunderts v. Chr.*, hrsg. v. Ralf von den Hoff u. Stefan Schmidt, Stuttgart 2001, S. 157–172.
- Schmidt, Jochen: *Hölderlins Elegie »Brot und Wein«. Die Entwicklung des hymnischen Stils in der elegischen Dichtung*, Berlin 1968.
- Schöne-Denkinger, Angelika: Dionysos und sein Gefolge in der attischen Vasenmalerei, in: *Dionysos. Verwandlung und Ekstase*, hrsg. v. Schlesier u. Schwarzmaier, Berlin/ Regensburg 2008, S. 43–53.
- Schöne, Angelika: *Der Thiasos. Eine ikonographische Untersuchung über das Gefolge des Dionysos in der attischen Vasenmalerei des 6. und 5. Jh.s v. Chr.*, Göteborg 1987. Seibert, Jakob: *Alexander der Große*, Darmstadt 1972.
- Weippert, Otto: *Alexander-Imitatio und römische Politik in republikanischer Zeit*, Augsburg 1972.
- Wieland, Magnus: Teuflische Trinker: Satan, Sokrates, Sechsf Flaschenmann, in: *Trunkenheit. Kulturen des Rausches*, hrsg. v. Thomas Strässle u. Simon Zumsteg, Amsterdam–New York 2008.

Bildquellen

- Abb. 1. Dionysos und tanzende Satyrn, Innenseite attische Trinkschale, Brygos-Maler, um 480 v. Chr., Cabinet des Médailles, Paris. (Foto: Bibi Saint-Pol, Wikimedia Commons, Public Domain, URL: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dionysos_satyrs_Cdm_Paris_575.jpg)
- Abb. 2. Dionysos mit Thiasos, rotfigurige Amphore, ca. 500–490 v. Chr., Staatliche Antikensammlungen München. (Foto: Bibi Saint-Pol, Wikimedia Commons, Public Domain, URL: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/04/Dionysos_thiasos_Staatliche_Antikensammlungen_2344.jpg)
- Abb. 3. Symposion-Situation, Fresko, 475 v. Chr., Archäologisches Nationalmuseum, Paestum. (Foto: Wikimedia Commons, Public Domain, URL: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Symposiumnorthwall.jpg>)
- Abb. 4. Dionysos zu Schiff, umgeben von Delphinen, Augenschale des Exekias, ca. 530 v. Chr., Staatliche Antikensammlungen, München. (Foto: Matthias Kabel, Wikimedia Commons, lizenziert unter GNU-Lizenz für freie Dokumentation, keine Änderungen, URL: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Exekias_Dionysos_Staatliche_Antikensammlungen_2044.jpg)

- Abb. 5. Triumph des Bacchus, römisches Mosaik, 3. Jh., Archäologisches Museum, Sousse. (Foto: Wikimedia Commons, Public Domain, URL: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Triumph_of_Bacchus_-_Sousse.jpg)
- Abb. 6. Dionysos mit Ariadne im Triumphzug, röm. Relief auf Sarkophag-Verschlussplatte, 110–130 n. Chr. Altes Museum, Berlin. (Foto: Ophelia2, Wikimedia Commons, Public Domain, URL: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/01/Altes_Museum_-_Relief_einer_Verschlu%C3%9Fplatte_%2C_Dionysos_und_Ariadne.jpg)
- Abb. 7. Annibale Carracci: Triumph des Bacchus, Fresko, um 1600, Palazzo Farnese, Rom. (Foto: Gradiva, Wikimedia Commons, Public Domain, URL: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/0a/The_Triumph_of_Bacchus_and_Ariadne_-_Annibale_Carracci_-_1597_-_Farnese_Gallery%2C_Rome.jpg)
- Abb. 8. Cornelis de Vos : Triumph des Bacchus, 1636-38, Prado-Museum, Madrid (Foto: Wikimedia Commons, Public Domain, URL: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c4/Cornelis_de_Vos_-_El_triunfo_de_Baco.jpg)

Kommunikativen Sprachunterricht online durchführen – Ein Vergleich prominenter, webbasierter Videokonferenzsysteme zur Durchführung von Live-Unterricht

Christian Horn

Zusammenfassung

Dieser Beitrag vergleicht ausgewählte Videokonferenzsysteme hinsichtlich ihrer Eignung für die Durchführung von kommunikativem Sprachunterricht. Gegenstand des Vergleichs sind die Programme Cisco Webex, Zoom, Microsoft Teams, Adobe Connect, Microsoft Skype, Google Hangouts Meet und Jitsi Meet. Zunächst werden einige Vorüberlegungen angestellt, die einen Einfluss auf die Auswahl eines Videokonferenzsystems haben können. Im Anschluss werden spezifische, für den kommunikativen Sprachunterricht relevante Funktionen der Programme gegenübergestellt. Ziel ist, dass Lehrkräfte eine Entscheidungshilfe bei der Wahl eines geeigneten Videokonferenzsystems für ihren Sprachunterricht erhalten.

1. Einleitung

Das Jahr 2020 hat mit der Covid19-Krise eine Entwicklung in der Sprachausbildung beschleunigt, die sich unter normalen Umständen wohl noch eine Dekade hingezogen hätte: die zumindest anteilige Verlagerung des Unterrichts vom traditionellen Klassenzimmer in das virtuelle Klassenzimmer, das flankiert wird von unterstützenden Begleitangeboten. Das virtuelle Klassenzimmer verbindet dabei weiterhin Lernende und Lehrende und gibt über seine zur Verfügung stehenden Funktionen einen infrastrukturellen Rahmen für die Durchführung des Unterrichts vor.

Eine Möglichkeit, ein virtuelles Klassenzimmer zu realisieren, besteht im Einsatz von Videokonferenzsystemen, bei denen sich die Teilnehmer mittels Webcam und Mikrofon über ein Programm miteinander vernetzen und die jeweiligen Mitwirkenden auf dem eigenen Bildschirm in Form von Videostreams sehen können. Eine wichtige Frage für jede Lehrkraft, die ein Videokonferenzsystem als digitales Klassenzimmer einsetzen möchte, ist dabei, welche Funktionen die derzeitigen Systeme mitbringen.

Die Auswahl eines geeigneten Programms ist mit einigem Aufwand verbunden, da man dazu eine Reihe von Programmen installieren, sich einarbeiten und dann wieder deinstallieren müsste. In diesem Beitrag sollen daher einige derzeit prominente Programme auf dem aktuellen Stand und – soweit verfügbar – in der kostenlosen

Basisversion vorgestellt werden, die derzeit für die Anwendung in Sprachkursen infrage kommen. Dabei wird das Augenmerk insbesondere auf für den kommunikativen Sprachunterricht wichtige Funktionen gerichtet, weniger auf die Bedienung der Programme. Ziel ist, dass der interessierte Leser eine Entscheidungshilfe für seine eigene Wahl erhält. Zu beachten ist dabei einerseits, dass es sich um eine subjektive Auswahl und Akzentuierung handelt. Andererseits ist die Entwicklungsdynamik im Bereich der Videokonferenzsysteme derzeit so hoch, dass die Betrachtung nur den augenblicklichen Stand wiedergeben kann.

Im folgenden Abschnitt werden zunächst kurz einige erforderliche Vorüberlegungen zur Auswahl eines Videokonferenzsystems thematisiert. In Abschnitt 3 werden dann sieben ausgewählte Dienste zur Durchführung von Videokonferenzen gegenübergestellt: *Cisco Webex*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, *Adobe Connect*, *Microsoft Skype*, *Google Hangouts Meet* und *Jitsi Meet*. Dabei werden insbesondere die für den kommunikativen Sprachunterricht erforderlichen Funktionen herausgearbeitet. Eine abschließende Beurteilung erfolgt im Fazit in Abschnitt 4.

2. Vorüberlegungen zur Auswahl eines Videokonferenzsystems

Im Zentrum des folgenden Vergleichs von Videokonferenzsystemen steht die Frage, welche Potentiale diese für den Einsatz als digitales Klassenzimmer im Rahmen eines kommunikativen Sprachunterrichts mitbringen. Bei den Überlegungen dazu, welches System man einsetzen möchte, spielen einerseits die einschlägigen Funktionen der Programme eine entscheidende Rolle, denn sie sollen ja einen möglichst kommunikativen Unterricht erlauben. Einige andere Faktoren sind aber ebenfalls von Bedeutung bei der Auswahl, und es ist hilfreich, sich dessen kurz zu vergegenwärtigen, damit man die Abhängigkeiten und Auswirkungen der Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes System im Blick hat.

2.1 Individuelle oder institutionsweite Lösung?

Für viele Videokonferenzsysteme kann man sich sehr einfach individuell registrieren und das System dann ohne weitere Integration in ein Hochschulsystem nutzen. Solche Programme sind in dieser Hinsicht sehr niedrigschwellig für die einzelne Lehrkraft, weil man seine eigene Entscheidung dazu treffen kann, mit welchem Programm man arbeiten möchte. Andere Videokonferenzsysteme erfordern eine zentrale Lizenz durch die jeweilige Bildungsinstitution, ohne sie ist das Programm nicht oder nur mit zusätzlichen Mühen nutzbar. Entscheidet man sich für ein solches System, ist der Weg bis zum Einsatz im Unterricht mit entsprechend mehr Aufwand und Mühen verbunden, vielleicht auch mit Abstimmungsprozessen und ggf. sogar mit Kosten für die Lizenzierung. Dieser Aspekt könnte daher bei der Auswahl eines Videokonferenzsystems eine Rolle spielen.

2.2 Bestehende Infrastruktur und Datenverarbeitung

Ein weiteres Kriterium für die Auswahl eines Videokonferenzsystems könnte darin bestehen, dass ein Programm besonders gut zu der bereits an der Hochschule bestehenden digitalen Infrastruktur passt, etwa, weil sie vom selben Hersteller sind und sich gut ergänzen, die Prozesse vereinfachen oder eine höhere digitale Tiefe bei der Bearbeitung von administrativen Aufgaben erlauben. Ebenso könnte die bestehende Situation dazu genutzt werden, generell über den Einsatz einer Software für die digitale Kursbetreuung und Studierendenverwaltung nachzudenken und so ein Programm zu suchen, das alle Wünsche inkludiert. Andererseits ist ebenso denkbar, dass bereits eine digitale Infrastruktur an der Hochschule besteht und dass gerade nicht gewünscht ist, dazu ein Konkurrenzprogramm zu installieren, das ggf. dazu führt, dass Daten künftig an anderen Stellen oder zumindest doppelt eingetragen und gesammelt werden.

In Bezug auf diese Punkte sind die Ziele des Einzelnen vielleicht nicht immer auch die Ziele der Hochschule (und umgekehrt), aber je nachdem, auf welcher Ebene die Auswahl stattfindet, sollten diese Aspekte mitgedacht werden, weil sie ggf. eine Rolle spielen.

2.3 Datenschutz und Sicherheit

Mit der Auswahl des Programms ist auch die Frage des Datenschutzes verbunden. Zunächst gilt: Alle Videokonferenzsysteme übertragen sensible Daten der Nutzer. Dazu gehören im engeren Sinne sämtliche Audio- und Videodaten, versandte Materialien und alle anderen Inhalte, die sie über die Plattform teilen, auch sensible fachliche Inhalte, die allerdings im Sprachunterricht weniger zu erwarten sind. Es sollte bedacht werden, dass heutzutage sämtliche Audiodaten automatisch in Texte transkribiert werden können und so der automatisierten Auswertung mit all ihren mächtigen Werkzeugen zur Verfügung stehen. Im weiteren Sinne gehören zu den Nutzerdaten auch alle Metadaten, die die Programme über die Nutzer sammeln und übertragen. Diese unterscheiden sich im Einzelfall, möglich wären aber etwa Verbindungsdauer, genutztes Betriebssystem oder geographischer Standort. Zusätzlich zu diesen Daten könnten die zu installierenden Programme selbst Sicherheitslücken auf den jeweiligen Endgeräten erzeugen, wie es auch schon berichtet wurde. Alle gesammelten Daten könnten von daran interessierten Institutionen mit entsprechenden Zugriffsmöglichkeiten mit ggf. weiteren, bereits verfügbaren Daten gematcht werden und so weiter zum »gläsernen Bürger« beitragen. Die Frage nach Datenschutz und Sicherheit ist damit ein nicht zu vernachlässigendes Kriterium, gerade auch, weil man den Kursteilnehmern in der Regel den Dienst vorgibt.

An dieser Stelle kann weder eine umfassende Analyse noch eine Bewertung der bestehenden Datenschutz- und Sicherheitsregelungen vorgenommen werden; dazu

sind andere Institutionen berufen. Auffällig ist aber, dass von den Programmen, die im nächsten Abschnitt verglichen werden, vor allem *Zoom* unter Sicherheitsaspekten derzeit oft kritisch gesehen wird. Daher wird bei diesem Programm näher auf einige Argumente in der Datenschutzdebatte eingegangen. Es sollte aber immer bedacht werden, dass auch bekannte Größen der Branche wie Google das Datensammeln und -auswerten als Geschäftsmodell verfolgen. Auch Microsoft schneidet wohl Datenströme mit und wertet sie aus.

Im folgenden Vergleich werden Sicherheitsprobleme thematisiert, wenn sie wegen ihrer Relevanz besondere Prominenz erlangt haben, es wird aber für Aussagen (oder nicht erfolgte Aussagen) dazu keine Gewähr übernommen. Da manche Hersteller derzeit in kurzen Abständen (Sicherheits-)Updates zu ihren Programmen veröffentlichen, sei dem Leser empfohlen, vor der Entscheidung noch einmal kurz selbst die Veröffentlichungslage zum favorisierten System zu prüfen.

2.4 Kosten

Ein weiteres Kriterium für die Auswahl des Videokonferenzsystems kann der Preis sein. Die Systeme unterscheiden sich in dem Punkt erheblich. Es gibt kostenlose Programme und hochpreisige, für die man in der Regel ein monatliches Nutzungsentgelt bezahlt. Muss man die Kosten aus eigener Tasche bestreiten, wird man sicher versuchen, ein kostenloses Programm zu nutzen, bei einer Institution spielen dagegen vielleicht andere Kriterien eine größere Rolle.

2.5 Funktionen und Bedienbarkeit des Programms

In der täglichen Unterrichtspraxis sind vor allem die einschlägigen Funktionen und die Bedienbarkeit des Programms relevant. Für einen kommunikativ ausgerichteten Sprachunterricht sollte das Programm so nutzbar sein, dass die Lernenden effektiv interagieren können, am besten auch in Gruppen- und Partnerarbeit. Insgesamt sollten die Funktionen des Programms so ausgefächert sein, dass sie die digitale Umsetzung des eigenen Unterrichtsstils mit all seinen (aktivierenden) Methoden gestatten. Dazu kann etwa gehören, dass man einen Tafelersatz (in der Regel ein virtuelles Whiteboard) nutzen, Materialien versenden, Ergebnisse festhalten und Kleingruppen bilden kann. Eventuell hat hier die eine oder andere Lehrkraft aber auch weitere Vorstellungen, die sich anhand der Funktionen dann klären lassen. Darüber hinaus sollten die jeweiligen Funktionen leicht im Rahmen des Live-Unterrichts verwendbar sein, damit man nicht viel Zeit mit aufwändigen Konfigurationsarbeiten verschenkt.

Die genannten Kriterien können bei der Auswahl eines Videokonferenzsystems unterschiedliche Relevanz haben und daher unterschiedlich gewichtet sein, vielleicht kommen in der jeweiligen Entscheidungssituation auch weitere Kriterien hinzu. Daher muss in jeder gegebenen Situation geklärt werden, auf welche Aspekte besonders

Wert gelegt werden soll. Die folgende Übersicht zu sieben prominenten Systemen soll dann einen Beitrag zur Entscheidungsfindung leisten.

3. Vergleich ausgewählter Videokonferenzsysteme zur Durchführung von Live-Unterricht

3.1 Webex Meetings (Cisco Webex)

Charakterisierung. Die Firma *Cisco Webex* aus Kalifornien bietet mehrere Anwendungen für die netzbasierte Zusammenarbeit an, darunter auch das oft als »Webex« bezeichnete Programm für Videokonferenzen. Die Benutzeroberfläche des Programms wirkt aufgeräumt und ausgereift, die Navigation fällt leicht und man findet Inhalte dort, wo man sie sucht.

Webseite: www.webex.com

Registrierung und Kosten. *Webex* bietet unterschiedliche Pakete zur Auswahl an. Im Folgenden wird nur die kostenlose Version betrachtet. Als Lehrkraft registriert man sich zunächst auf der Webseite von *Webex* und lädt dann die zugehörige Applikation herunter.

Installation und Nutzung. Nach der Installation stehen alle Funktionen direkt aus dem Programm zur Verfügung, das auch eine gute Übersicht über die anstehenden Meetings bietet. Zur Einladung der Teilnehmer gibt es verschiedene Möglichkeiten, etwa über deren E-Mail-Adressen oder auch über eine bestimmte Sitzungskennung. Außerdem gibt es Apps für Android und iOS.

Ausgewählte Funktionen. Das Programm umfasst zahlreiche hilfreiche Funktionen für den Unterricht. Die relevantesten seien im Folgenden zusammengefasst:

- Videokonferenzen lassen sich planen und verwalten.
- Der Zugang zur Videokonferenz wird aus Sicherheitsgründen mit einem Passwort verschlüsselt, außerdem lässt sich der virtuelle Konferenzraum nach Beginn der Sitzung »schließen«, das heißt, abriegeln. Dadurch, oder auch, wenn sie sich schon vor Beginn eines Meetings einloggen wollen, gelangen weitere Teilnehmer zunächst erst in einen Warteraum, aus dem heraus sie vom Moderator zugelassen werden müssen.
- Der ganze Desktop als auch einzelne Programmfenster können zur Ansicht in die Gruppe geteilt werden. So können die Teilnehmer etwa ein Video verfolgen oder ein Dokument mitlesen.

- Medien können in die Gruppe geteilt werden, also etwa der Ton von abgespielten Video- oder Audiodateien. Sie können so etwa für Übungen zum Hörverstehen genutzt werden.
- Man kann während der Videokonferenz Dateien an die Teilnehmer schicken, etwa Arbeitsblätter und andere Materialien.
- Das Programm bietet ein virtuelles Whiteboard, das wie eine Tafel genutzt werden kann. Das Whiteboard wird während der Videokonferenz bei allen Teilnehmern angezeigt. Zur Ergebnissicherung lässt es sich dann lokal speichern.
- Über eine integrierte Chatfunktion können die Teilnehmer untereinander schriftliche Nachrichten austauschen. Diese kann im Unterricht etwa zum schnellen Versenden von Arbeitsaufgaben, zum Notieren von Vokabeln oder auch bei Problemen mit der Audioübertragung hilfreich sein.
- Das Programm verfügt über eine Funktion zur schnellen Erstellung von Umfragen, die im Unterricht etwa für Abstimmungen eingesetzt werden können.

Nachteile. In der aktuellen kostenfreien Version bietet *Webex* leider keine Möglichkeit zur Aufteilung der Gesamtgruppe in Kleingruppen mit Videofunktion (in der kostenpflichtigen Version steht zumindest eine rein audiobasierte Funktion zur Verfügung). Gruppen- und Partnerarbeit, wie man sie sonst im Klassenraum durchführt, ist daher derzeit nicht ohne weiteres möglich. Ein weiterer Nachteil scheint in den derzeit oft instabilen Verbindungen zu bestehen. Die sinnvolle Funktion, den Hintergrund der eigenen Videoübertragung verschwimmen zu lassen oder durch ein Hintergrundbild zu ersetzen, steht derzeit nur in der mobilen Version für iOS zur Verfügung.¹

Zwischenfazit. *Webex* ist prinzipiell ein geeignetes Werkzeug zur Durchführung von Meetings mit einer professionellen Benutzeroberfläche. Obwohl das Programm tolle Funktionen bietet, scheint es für den dauerhaften Einsatz im kommunikativen Sprachunterricht wegen der fehlenden vollintegrierten Gruppenarbeitsräume mit Videofunktion allerdings nicht ganz optimal geeignet.

3.2 Zoom (Zoom Video Communications)

Charakterisierung. *Zoom* stammt von der Firma *Zoom Video Communications*, die 2011 in Kalifornien gegründet wurde. *Zoom* wird in Firmen als Konferenztool und von zahlreichen Lehrenden an Schulen und Hochschulen für den Live-Unterricht eingesetzt. Das Programm gilt als ein großer Gewinner der Covid19-Krise und konnte zahlreiche neue Nutzer gewinnen.

¹ <https://help.webex.com/de-de/80jduab/Change-Your-Video-Background-in-Webex-Meetings-Events-and-Training> [letzter Zugriff am 20.04.2020]

Webseite: www.zoom.us

Registrierung und Kosten. Zunächst registriert man sich bei *Zoom* auf der Webseite und lädt dann das entsprechende Programm herunter. Die kostenlose Basisversion von *Zoom* bietet Videokonferenzen für die Dauer von 40 Minuten, wonach eine zehnminütige Pause eingelegt werden muss. Im Anschluss stehen die 40 Minuten dann wieder zur Verfügung. Seit Anfang März hat *Zoom* allerdings vorübergehend die Minutenschranke für die Zeit der Covid19-Krise für Mitglieder von Bildungsinstitutionen aufgehoben. Möchte man dieses Angebot in Anspruch nehmen, muss man sich auf der Webseite dafür registrieren. Längere Konferenzen stehen zu normalen Zeiten über ein kostenpflichtiges Upgrade (monatlich 13,99 Euro) zur Verfügung. Alternativ könnte man aber über eine entsprechende Pausenregelung die kostenlose Variante nutzen.

Installation und Nutzung. Nachdem man das Programm lokal installiert hat, hat man über die lokale Applikation recht komfortabel Zugriff auf die Funktionen. Während zumindest die Veranstalter sich für die Nutzung des Programms registrieren müssen, können sich die Teilnehmer einfach über eine Sitzungskennung (neuerdings in Verbindung mit einem Passwort) einloggen. Dazu können sie eine reine Browser-Version nutzen oder ebenfalls das Programm lokal installieren. Darüber hinaus gibt es *Zoom* auch für iOS und Android.

Ausgewählte Funktionen. Das Programm bietet eine Reihe von äußerst praktischen Funktionen, von denen die für den Sprachunterricht relevantesten im Folgenden kurz genannt werden sollen:

- Videokonferenzen lassen sich planen und verwalten.
- Der Zugang zur Videokonferenz wird aus Sicherheitsgründen mit einem Passwort verschlüsselt, außerdem gelangen die Teilnehmer zunächst in einen deaktivierbaren Warteraum, aus dem heraus sie vom Moderator zugelassen werden müssen.
- Bei der eigenen Videoübertragung lässt sich ein virtueller Hintergrund (etwa ein Foto) einstellen, sodass die Privatsphäre gewahrt bleibt.
- Der ganze Desktop als auch einzelne Programmfenster können zur Ansicht in die Gruppe geteilt werden. So können die Teilnehmer etwa ein Video verfolgen oder ein Dokument mitlesen.
- Das Programm bietet ein Rechtemanagement, mit dem der Moderator den Teilnehmern bestimmte Aktionen gestatten kann, etwa das Teilen des eigenen Desktops.
- Medien können in die Gruppe geteilt werden, also etwa der Ton von abgespielten Video- oder Audiodateien. Sie können so etwa für Übungen zum Hörverstehen genutzt werden.

- Man kann während der Videokonferenz Dateien an die Teilnehmer schicken, etwa Arbeitsblätter und andere Materialien.
- Das Programm bietet ein virtuelles Whiteboard, das wie eine Tafel genutzt werden kann. Das Whiteboard wird während der Videokonferenz bei allen Teilnehmern angezeigt. Zur Ergebnissicherung lässt es sich dann lokal speichern.
- Über eine integrierte Chatfunktion können die Teilnehmer untereinander schriftliche Nachrichten austauschen. Diese kann im Unterricht etwa zum schnellen Versenden von Arbeitsaufgaben, zum Notieren von Vokabeln oder auch bei Problemen mit der Audioübertragung hilfreich sein.
- Innerhalb von Videokonferenzen können vom Moderator Kleingruppen (sogenannte »Breakout Sessions«) eingerichtet werden. Diese Gruppen können manuell oder zufällig zusammengestellt werden. In den Gruppen sind die Teilnehmer zwar unter sich und können dort Aufgaben durchführen, der Sitzungsleiter kann sich aber jederzeit in eine der Gruppen einschalten und so – wie bei Gruppenarbeit in einer offline-Lehrveranstaltung – Fragen klären oder den Arbeitsfortschritt beobachten.

Nachteile. *Zoom* hat als relativ neues Unternehmen einerseits noch mit Kinderkrankheiten, wie etwa einer stellenweise noch etwas unübersichtlichen Webseite, zu kämpfen. Bei Updates kam es immer mal wieder zu unschönen Funktions- und Anzeigeränderungen, die auf ein unausgereiftes Qualitätsmanagement hindeuten. Andererseits hat *Zoom* mit starker Kritik bezüglich des Umgangs mit Nutzerdaten und Sicherheitseinstellungen zu kämpfen. Da diese in den vergangenen Monaten stark in der Öffentlichkeit diskutiert wurden, soll hier kurz näher darauf eingegangen werden: Die in den Datenschutzbedingungen nicht ausgewiesene Weitergabe von Nutzerdaten an Facebook hat dazu geführt, dass sich die New Yorker Staatsanwaltschaft eingeschaltet hat.² *Zoom* nutzt scheinbar die Infrastruktur von chinesischen Unternehmen und ebenso Server in China für die Verarbeitung der Datenströme.³ Letztere können aber ab Version 5 wohl ausgeschlossen werden. Das Auswärtige Amt Deutschlands hat die Nutzung von *Zoom* eingeschränkt.⁴ Tesla hat den Einsatz in Meetings untersagt⁵, ebenso Google⁶ (wobei hier nicht vergessen werden sollte, dass Google mit *Hangouts Meet* ein Konkurrenzprogramm betreibt). Es stehen auch star-

² <https://www.nytimes.com/2020/03/30/technology/new-york-attorney-general-zoom-privacy.html> [letzter Zugriff: 19.04.2020]

³ <https://citizenlab.ca/2020/04/move-fast-roll-your-own-crypto-a-quick-look-at-the-confidentiality-of-zoom-meetings/> [letzter Zugriff: 25.04.2020]

⁴ <https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/umstrittene-videokonferenz-app-politiker-von-cdu-und-fdp-fuerchten-chinas-zugriff-auf-zoom-daten/25739808.html?ticket=ST-153401-Og3Xw4PaAXVLNUNPqahU-ap1> [letzter Zugriff: 19.04.2020]

⁵ <https://www.welt.de/wirtschaft/article206963867/Bedenken-gegenueber-Video-App-Die-Angst-des-Elon-Musk-vor-Zoom-Bombing.html> [letzter Zugriff: 19.04.2020]

⁶ <https://www.handelsblatt.com/technik/it-internet/videodienst-google-verbietet-mitarbeitern-einsatz-von-zoom/25729158.html?ticket=ST-153382-YEiKBxaEmBK77mK66eRE-ap1> [letzter Zugriff: 19.04.2020]

ke Bedenken im Raum, dass die installierte *Zoom*-Applikation es Hackern einfach macht, Zugriff auf die Webcam zu erlangen, sogar dann, wenn das Programm wieder deinstalliert wurde.⁷ *Zoom* stellte allerdings im März und April 2020 mehrere Updates zur Verfügung, die bereits einige wichtige Sicherheitslücken geschlossen haben sollen; hier sollte man den Stand der Dinge im Blick behalten. *Zoom* hat versprochen, bis Anfang Juli ein insgesamt sicheres und extern getestetes Gesamtpaket anzubieten.⁸ Das Citizen Lab der Universität Toronto sieht in ihrer Sicherheitsanalyse von *Zoom* vom 3. April 2020 nicht notwendigerweise einen Grund zur Sorge für die Nutzung des Programms in Sprachkursen.⁹

Zwischenfazit. *Zoom* ist ein großartiges Werkzeug für den Einsatz im Sprachunterricht. Seine vielfältigen Funktionalitäten, insbesondere die Gruppenräume, machen es zu einer Lernumgebung, die einen kommunikativen Unterricht ermöglicht und dies mit einer sehr einfachen und intuitiven Bedienung verbindet. Allerdings werfen die Probleme bei Sicherheit und Umgang mit privaten Daten derzeit noch einen Schatten auf das mächtige Werkzeug.

3.3 Teams (Microsoft)

Charakterisierung. Das Programm *Teams* ist Teil des Pakets »Office 365« von Microsoft. Es wird in Unternehmen als Firmenportal eingesetzt, bringt aber in der Variante »Education« zusätzliche Funktionen für den Einsatz in Bildungsbereichen mit. Das Programm bietet eine so umfassende Fülle an Funktionen, dass es als grundlegende Kursbetreuungs- und Administrationsplattform angesehen werden kann, die praktisch alle Kursaktivitäten digital integriert. Da *Teams* nicht nur für die Durchführung von Videokonferenzen, sondern auch zur Administration und Kommunikation in Firmen und Projekten konzipiert ist, bleiben alle Chats und abgelegten Inhalte für alle Teilnehmer dauerhaft online im Programm verfügbar.

Webseite: products.office.com/de-de/microsoft-teams/group-chat-software

Registrierung und Kosten. Lehrkräfte und Studierende können sich mit einer E-Mail-Adresse einer Bildungseinrichtung registrieren und das Programm in der Basisversion kostenlos nutzen. Einfacher ist es, wenn die Hochschule eine Lizenz erwirbt (für die Basisversion ebenfalls kostenlos), über die sich dann alle Beteiligten einfach

⁷ <https://t3n.de/news/sicherheitsluecke-zoom-kamera-1197129/> [letzter Zugriff: 19.04.2020]

⁸ <https://www.handelsblatt.com/technik/it-internet/videokonferenzdienst-sicherheitspannen-und-datenschutzvorwuerfe-wie-zoom-reagiert/25749792.html> [letzter Zugriff: 19.04.2020]

⁹ <https://citizenlab.ca/2020/04/move-fast-roll-your-own-crypto-a-quick-look-at-the-confidentiality-of-zoom-meetings/> [letzter Zugriff: 25.04.2020]

mit ihrer persönlichen E-Mail-Adresse der jeweiligen Bildungseinrichtung einloggen können.¹⁰

Installation und Nutzung. Nach der Registrierung laden sowohl Lehrkräfte als auch Kursteilnehmer ein Programm herunter und installieren es lokal. Im Anschluss legt die Lehrkraft sogenannte Teams an (etwa einen spezifischen Sprachkurs) und lädt zu jedem Team die entsprechenden Lernenden ein. Diese können danach die verschiedenen Funktionen des Programms nutzen, an Videochats teilnehmen, Informationen erhalten und auf freigegebene Inhalte und Dateien zugreifen und selbst welche hochladen. Neben der PC- und einer reinen Browser-Variante gibt es *Teams* auch für iOS und Android.

Ausgewählte Funktionen. Das Programm bietet ein so breites Paket von Funktionen, dass es für den ausschließlichen Einsatz als Videokonferenztool im Sprachunterricht überdimensioniert ist.¹¹ Es lässt sich aber als effektives Werkzeug zur umfassenden Betreuung eines Kurses einsetzen, also neben den Unterrichtssitzungen auch zur Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien, zur Hausaufgabenkorrektur oder für die Durchführung und Steuerung von Projektarbeit. Hier eine Auswahl relevanter Funktionen:

- Videokonferenzen lassen sich planen und verwalten.
- Zugang zur Videokonferenz haben nur eingeladene Personen mit einer Benutzerkennung.
- Bei der eigenen Videoübertragung lässt sich ein virtueller Hintergrund (etwa ein Foto) einstellen, sodass die Privatsphäre gewahrt bleibt.
- Der ganze Desktop als auch einzelne Programmfenster können zur Ansicht in die Gruppe geteilt werden. So können die Teilnehmer etwa ein Video verfolgen oder ein Dokument mitlesen.
- Medien können in die Gruppe geteilt werden, also etwa der Ton von abgespielten Video- oder Audiodateien. Sie können so etwa für Übungen zum Hörverstehen genutzt werden.
- Man kann während der Videokonferenz Dateien an die Teilnehmer schicken, etwa Arbeitsblätter und andere Materialien.
- Das Programm bietet ein virtuelles Whiteboard, das wie eine Tafel genutzt werden kann. Das Whiteboard wird während der Videokonferenz bei allen Teilnehmern angezeigt. Zur Ergebnissicherung lässt es sich dann lokal speichern.

¹⁰ Dies ist etwa hier möglich: <https://www.microsoft.com/de-de/education/products/teams> [letzter Zugriff: 19.04.2020]

¹¹ Eine gute Übersicht findet man hier: https://edudownloads.azureedge.net/msdownloads/MicrosoftTeamsforEducation_QuickGuide_EN-US.pdf [letzter Zugriff am 19.04.2020]

- Über eine integrierte Chatfunktion können die Teilnehmer untereinander schriftliche Nachrichten austauschen. Diese kann im Unterricht etwa zum schnellen Versenden von Arbeitsaufgaben, zum Notieren von Vokabeln oder auch bei Problemen mit der Audioübertragung hilfreich sein.
- Das Programm verfügt über eine Funktion zur schnellen Erstellung von Umfragen, die im Unterricht etwa für Abstimmungen eingesetzt werden können.
- Während der Videokonferenzen können vom Moderator sogenannte »Kanäle« für die Arbeit in Kleingruppen verwendet werden. Diese Kanäle lassen sich jedoch nicht so komfortabel und schnell direkt aus dem Live-Unterricht heraus einrichten, da die Teilnehmer über mehrere Schritte manuell zugeordnet werden müssen und die Gruppen in ihrer Zusammensetzung so bis zur nächsten manuellen Änderung fix bleiben.
- Das Programm bietet eine Spracherkennungsfunktion und erlaubt es, gesprochene Äußerungen sofort als Text im unteren Teil des Bildes als Untertitel anzeigen zu lassen.
- Das Programm verfügt über eine integrierte Möglichkeit zur Dateiablage, etwa für Unterrichtsmaterialien.
- Es gibt in der Education-Variante eine integrierte Möglichkeit zum Speichern, Kommentieren und Bewerten von Haus- und Projektaufgaben. Dabei bietet *Teams* auch ein integriertes Notenmanagementsystem für alle Kurse.
- Im Rahmen des Programms sind die Funktionalitäten für die Bearbeitung von Office-Dokumenten voll integriert.
- Darüber hinaus besteht die Möglichkeit zur Funktionserweiterung durch zusätzliche Applikationen.

Nachteile. Die Lizenzierung über die Institution stellt wohl die größte Hürde für den Einsatz des Programms dar. Sollte die Hochschule hier nicht initiativ werden, ist die individuelle Lizenzierung etwas mühsam, bietet danach aber ein facettenreiches Werkzeug für den Unterricht. Im Vergleich zu vielen anderen Programmen erfordert *Teams* wegen seiner Komplexität mehr Einarbeitungszeit. Ein Nachteil für den Einsatz im kommunikativen Unterricht besteht in der etwas umständlichen Konfiguration der Kanäle für die Kleingruppenarbeit.

Zwischenfazit. *Microsoft Teams* bietet ein umfassendes und mächtiges Werkzeug zur vollständigen digitalen Kursbetreuung. Der integrierte Speicherplatz, die über den ganzen Kursverlauf einsehbaren Chats, die Bearbeitungsmöglichkeit für Hausaufgaben und viele anderen Funktionen machen das Programm zu einer großartigen Wahl, die an vielen Stellen vielleicht über die zunächst angedachten Bedürfnisse hinausgeht. Ein derzeit noch bestehender Nachteil für den Einsatz des Programms, über den die anderen Funktionen nicht hinwegtäuschen dürfen, ist das etwas um-

ständige Verfahren zur Erstellung von Gruppenarbeitsräumen während des Live-Unterrichts.

3.4 Connect (Adobe)

Charakterisierung. Das Programm *Connect* der Firma *Adobe* aus Kalifornien bietet eine umfassende Kommunikationsplattform, die mit einem sehr ausdifferenzierten und konfigurierbaren Layout auf verschiedene Einsatzzwecke im Bereich Online-Lehre, Webinare, Teamprojekte und dergleichen vorbereitet ist. Die Flexibilität des Programms bedingt eine gewisse Komplexität, die zu einem höheren Einarbeitungsaufwand führt.

Webseite: www.adobe.com/de/products/adobeconnect/meetings.html

Registrierung und Kosten. Für das Programm muss vom Veranstalter zunächst eine Lizenz erworben werden, die derzeit mit mindestens 50 US-Dollar/Monat zu Buche schlägt; für die Kursteilnehmer fallen keine Kosten an. Dafür kann man dann Videokonferenzen mit bis zu 25 Teilnehmern durchführen. Ist die Teilnehmerzahl größer, fällt ein höherer Monatspreis an.

Installation und Nutzung. Nach dem Erwerb der Lizenz lädt man das Programm von der Webseite herunter und installiert es lokal. Dann kann man den Dienst nutzen und Teilnehmer einladen. Diesen sendet man die Zugangsdaten, mit denen sie sich über den Browser oder die ggf. bereits installierte Version einloggen. Neben der PC- und einer reinen Browser-Variante gibt es auch Apps für iOS und Android.

Ausgewählte Funktionen. Das Programm bietet eine Reihe von äußerst praktischen Funktionen, von denen die für den Sprachunterricht relevantesten im Folgenden kurz genannt werden sollen:

- Videokonferenzen lassen sich planen und verwalten.
- Der Zugang zur Videokonferenz ist auf eingeladene Personen beschränkt.
- Der ganze Desktop als auch einzelne Programmfenster können zur Ansicht in die Gruppe geteilt werden. So können die Teilnehmer etwa ein Video verfolgen oder ein Dokument mitlesen.
- Medien können in die Gruppe geteilt werden, also etwa der Ton von abgespielten Video- oder Audiodateien. Sie können so etwa für Übungen zum Hörverstehen genutzt werden.
- Man kann während der Videokonferenz Dateien an die Teilnehmer schicken, etwa Arbeitsblätter und andere Materialien.

- Das Programm bietet ein virtuelles Whiteboard, das wie eine Tafel genutzt werden kann. Das Whiteboard wird während der Videokonferenz bei allen Teilnehmern angezeigt. Zur Ergebnissicherung lässt es sich dann lokal speichern.
- Über eine integrierte Chatfunktion können die Teilnehmer untereinander schriftliche Nachrichten austauschen. Diese Funktion kann im Unterricht etwa zum schnellen Versenden von Arbeitsaufgaben, zum Notieren von Vokabeln oder auch bei Problemen mit der Audioübertragung hilfreich sein.
- Das Programm verfügt über eine Funktion zur schnellen Erstellung von Umfragen, die im Unterricht etwa für Abstimmungen eingesetzt werden können.
- Das Programm bietet ein umfassendes Rechtemanagement, mit dem der Moderator festlegen kann, welche Aktionen die anderen Teilnehmer ausführen dürfen, etwa das Teilen von Inhalten.
- Für unterschiedliche Kommunikations- bzw. Unterrichtssituationen lassen sich verschiedene Layouts der Benutzeroberfläche, etwa mit einem voreingestellten Whiteboard oder einer bestimmten Anordnung der integrierten Fenster, einrichten. So kann für die Gruppenarbeit etwa ein anderes Layout gewählt werden, das den Lernenden eine Arbeitsumgebung für effektive Zusammenarbeit ermöglicht.
- Innerhalb von Videokonferenzen können vom Moderator Kleingruppen eingerichtet werden. Diese Gruppen können manuell oder zufällig zusammengestellt werden. In den Gruppen sind die Teilnehmer zwar unter sich und können dort Aufgaben durchführen, der Sitzungsleiter kann sich aber jederzeit in eine der Gruppen einschalten und so – wie bei Gruppenarbeit in einer offline-Lehrveranstaltung – Fragen klären oder den Arbeitsfortschritt beobachten.

Nachteile. Die Bedienung des Programms erfordert eine gewisse Einarbeitungszeit. Ein gewichtiger Nachteil dürfte darüber hinaus in dem happigen Preis des Pakets bestehen, der sich weiter erhöht, wenn man mehr als 25 Teilnehmer in eine Videokonferenz einladen möchte. In der Praxis wurde außerdem öfter von instabilen Verbindungen berichtet.

Zwischenfazit. Bei *Connect* handelt es sich um eine vielseitige, professionelle Kommunikationsplattform, die praktisch alle wünschenswerten Funktionen für den Einsatz im Sprachunterricht mitbringt, allerdings in der Bedienung nicht so leicht zugänglich ist. Großartig ist die Möglichkeit, Kleingruppen zu bilden und diese auch mit vielen Tools an Projekten arbeiten und die Ergebnisse im Anschluss vorstellen zu lassen. Der hohe Preis für den Dienst dürfte in der Praxis aber viele Bildungsinstitutionen und Lehrende abschrecken.

3.5 Skype (Microsoft)

Charakterisierung. *Skype* von *Microsoft* ist ein Klassiker unter den Videokonferenzsystemen. Da es so verbreitet ist, stellt die Registrierung und Nutzung für die meisten Lehrenden kein Problem dar.

Webseite: www.skype.com

Registrierung und Kosten. Für den Dienst kann man sich kostenlos über die Webseite individuell registrieren und ggf. auch ein weiteres Konto neben seinem bereits bestehenden Privatkonto anlegen. Die Teilnehmer müssen sich nicht notwendigerweise registrieren, es erleichtert aber die Verwaltung enorm.

Installation und Nutzung. Für die Nutzung auf dem PC gibt es eine Applikation, die man sich über die Webseite herunterladen kann, außerdem gibt es noch eine Browser-Version, die allerdings nicht mit jedem Browser funktioniert (etwa nicht mit Firefox). Für die Nutzung auf mobilen Geräten stehen Apps für Android und iOS zur Verfügung.

Ausgewählte Funktionen. Das Programm bietet einige für den Unterricht praktische Funktionen, u.a. die folgenden:

- Der Zugang zur Videokonferenz ist auf eingeladene Personen beschränkt.
- Bei der eigenen Videoübertragung lässt sich der Hintergrund unscharf stellen, sodass die Privatsphäre gewahrt bleibt.
- Der ganze Desktop als auch einzelne Programmfenster können zur Ansicht in die Gruppe geteilt werden. So können die Teilnehmer etwa ein Video verfolgen oder ein Dokument mitlesen.
- Medien können in die Gruppe geteilt werden, also etwa der Ton von abgespielten Video- oder Audiodateien. Sie können so etwa für Übungen zum Hörverstehen genutzt werden.
- Man kann während der Videokonferenz Dateien an die Teilnehmer schicken, etwa Arbeitsblätter und andere Materialien.
- Über eine integrierte Chatfunktion können die Teilnehmer untereinander schriftliche Nachrichten austauschen. Diese kann im Unterricht etwa zum schnellen Versenden von Arbeitsaufgaben, zum Notieren von Vokabeln oder auch bei Problemen mit der Audioübertragung hilfreich sein.
- Das Programm verfügt über eine Funktion zur schnellen Erstellung von Umfragen, die im Unterricht etwa für Abstimmungen eingesetzt werden können.

- Innerhalb einer bestehenden *Skype*-Konferenz lassen sich keine integrierten Kleingruppenarbeitsräume einrichten, die flexibel zusammensetzbar sind. Über die Einrichtung von »Gruppen« besteht zwar eine recht umständliche Möglichkeit, Kleingruppen zu bilden, die dann außerhalb der eigentlichen Videokonferenz kommunizieren, diese sind dann aber nicht mehr integrierter Teil der Videokonferenz.
- Das Programm bietet eine Spracherkennungsfunktion und erlaubt es, gesprochene Äußerungen sofort als Text im unteren Teil des Bildes als Untertitel anzeigen zu lassen.
- Das Programm verfügt über eine integrierte Verbindung zu OneDrive, über das man, falls man dort Speicherplatz hat, so direkt Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stellen kann.

Nachteile. Das Programm erlaubt keine separaten Kleingruppenarbeitsräume direkt aus der Videokonferenz heraus. Diese könnten zwar verabredet und zugewiesen werden, wären aber eher unkomfortabel und nicht durch die Lehrkraft spontan steuerbar. Darüber hinaus gibt es kein integriertes Whiteboard.

Zwischenfazit. *Skype* ist ein verbreitetes und leicht nutzbares Programm, das eigentlich niedrigschwellig viele gute Aspekte für ein erfolgreich einsetzbares Unterrichtswerkzeug mit sich bringt. Leider stellen die beiden fehlenden Komponenten Whiteboard und integrierte Kleingruppenräume jedoch ernsthafte Hindernisse für einen kommunikativen Sprachunterricht dar.

3.6 Hangouts Meet (Google)

Charakterisierung. Das Programm *Hangouts Meet* stammt von der Firma *Google* mit Sitz in Kalifornien. *Hangouts Meet*, das zum Paket »G Suite« gehört, ist eine ursprünglich für den Einsatz in Firmen konzipierte, schlank gehaltene Videokonferenzsoftware.

Webseite: gsuite.google.com/intl/de/products/meet/

Registrierung und Kosten. Die Registrierung für eine Bildungseinrichtung muss zunächst zentral erfolgen, dann können einzelne Benutzerkonten für Lehrkräfte aktiviert werden. Die Kosten bei individueller Einrichtung betragen 4,68 Euro pro Monat. Bildungseinrichtungen können derzeit eine kostenlose Testversion nutzen.

Installation und Nutzung. Wer *Hangouts Meet* über einen der kompatiblen Browser (laut der Webseite des Anbieters sind das Chrome, Firefox, Safari und Microsoft

Edge) auf dem PC nutzt, muss keine Software installieren. Personen, die das Programm auf ihrem mobilen Endgerät nutzen möchten, können dafür eine Android- oder iOS-App installieren. Eingeladene Teilnehmer folgen einfach einem Link und können an der Videokonferenz teilnehmen.

Ausgewählte Funktionen. Das Programm ist im Vergleich zu den anderen Programmen derzeit eher rudimentär ausgestattet und konzentriert sich auf die Videokonferenzgestaltung. Dadurch, dass *Hangouts Meet* in »G Suite« integriert ist, stehen jedoch flankierende Komponenten zur Verfügung. Da diese aber nicht Teil des Programms selbst sind, werden sie hier nicht in die Betrachtung einbezogen. Zu den Funktionen von *Hangouts Meet* gehören:

- Videokonferenzen lassen sich planen und verwalten.
- Der Zugang zur Videokonferenz ist auf eingeladene Personen beschränkt.
- Der ganze Desktop als auch einzelne Programmfenster können zur Ansicht in die Gruppe geteilt werden. So können die Teilnehmer etwa ein Video verfolgen oder ein Dokument mitlesen.
- Über eine integrierte Chatfunktion können die Teilnehmer untereinander schriftliche Nachrichten austauschen. Dies kann im Unterricht etwa zum schnellen Versenden von Arbeitsaufgaben, zum Notieren von Vokabeln oder auch bei Problemen mit der Audioübertragung hilfreich sein. Allerdings können keine Nachrichten an einzelne Teilnehmer geschickt werden.
- Das Programm bietet eine Spracherkennungsfunktion und erlaubt es, gesprochene Äußerungen sofort als Text im unteren Teil des Bildes als Untertitel anzeigen zu lassen.

Nachteile. *Hangouts Meet* erlaubt derzeit keinen Dateiversand, keine separaten Gruppenräume, keine Nachrichten an einzelne Teilnehmer und kein Whiteboard im Rahmen der Konferenz. Die Galerieansicht erlaubt im Moment nur die Anzeige von 16 Teilnehmern, was für viele Kurse zu wenig sein dürfte.

Zwischenfazit. *Hangouts Meet* fällt im Vergleich mit den anderen Programmen deutlich zurück. Für die Anwendung im Unterricht scheint es schon durch die beschränkte Galerieansicht ungeeignet, dazu kommen deutlich weniger Funktionalitäten, insbesondere die fehlende Möglichkeit zur Bildung von Kleingruppen. Insgesamt gibt es daher derzeit geeignete Alternativen für den Sprachunterricht.

3.7 Jitsi Meet (Open Source)

Charakterisierung. Ein populärer werdender Dienst für Videokonferenzen ist *Jitsi Meet*. Bei dem Open-Source-Projekt sind zahlreiche Entwickler beteiligt. Die Anwen-

dung ist ein Werkzeug, das sehr auf seine Kernaufgabe bei gleichzeitiger Konzentration auf Datensicherheit ausgerichtet ist.

Webseite: meet.jit.si

Registrierung und Kosten. Eine Registrierung ist nicht erforderlich, die Nutzung ist kostenlos. Um eine Sitzung zu starten, meldet man die Veranstaltung einfach über die *Jitsi*-Webseite an. Dort vergibt man einen Namen für das Meeting und kann dann sofort mit der Videokonferenz beginnen.

Installation und Nutzung. Eine Installation ist nicht erforderlich, da das Programm im Browser läuft. Während des Anmeldeprozesses wird eine Browsererweiterung angeboten, die man aber nicht benötigt. Den Teilnehmern schickt man einen Link, über den sie, am besten in Verbindung mit einem Passwort, an der Sitzung teilnehmen können. Für Android und iOS gibt es auch eine App.

Ausgewählte Funktionen. Das Programm bietet einen recht beschränkten Funktionsumfang:

- Videokonferenzen lassen sich direkt auf der Webseite starten. Dabei gibt man seiner Konferenz einen Namen. Das Programm erzeugt daraus einen Link, den man an seine Teilnehmer schickt.
- Wenn ein Passwort vergeben wurde, ist der Zugang zur Videokonferenz auf eingeladene Personen beschränkt.
- Bei der eigenen Videoübertragung lässt sich der Hintergrund unscharf stellen, sodass die Privatsphäre gewahrt bleibt. Die Wirkung ist nicht so effektiv wie bei anderen Programmen; manchmal kommt es dabei zu unansehnlichen Rucklern.
- Der ganze Desktop als auch einzelne Programmfenster können zur Ansicht in die Gruppe geteilt werden. So können die Teilnehmer etwa ein Video verfolgen oder ein Dokument mitlesen.
- Über eine integrierte Chatfunktion können die Teilnehmer untereinander schriftliche Nachrichten austauschen. Dies kann im Unterricht etwa zum schnellen Versenden von Arbeitsaufgaben, zum Notieren von Vokabeln oder auch bei Problemen mit der Audioübertragung hilfreich sein. Allerdings können keine Nachrichten an einzelne Teilnehmer geschickt werden.

Nachteile. Der Dienst bietet keinen Dateiversand, kein Whiteboard und keine Gruppenarbeitsräume. Darüber hinaus berichten im Internet viele Nutzer, dass die Verbindungen bei Teilnehmerzahlen größer als 15 instabil werden.

Zwischenfazit. Funktionsumfang und Bedienungskomfort des immer populäreren Dienstes bleiben unter dem Gesichtspunkt des Einsatzes im Unterricht deutlich hinter dem von anderen Programmen zurück. Die Verschlüsselung und im Vergleich hohe Anonymität macht es eher für andere Aufgaben attraktiv, etwa für private Videochats.

4. Fazit

Der Vergleich und die Vorüberlegungen haben gezeigt, dass keines der betrachteten Programme alle für den Sprachunterricht denk- und wünschbaren Funktionen mit bester Bedienbarkeit, absoluter Datensicherheit und kostenloser Verfügbarkeit verbindet. Vielmehr kommt es, wie zu Beginn des Beitrags bereits gesagt, darauf an, welche Kriterien im Vordergrund stehen.

Es hat sich auch gezeigt, dass viele der betrachteten Programme in der Basisversion essentiell wichtige Funktionen für den Unterricht mitbringen, wie etwa ein integriertes Whiteboard, die Möglichkeit, Dateien zu versenden und Fenster oder Desktop zu teilen. Die Möglichkeit, separate Videoräume für Kleingruppenarbeit anzulegen, wie es für einen kommunikativen Unterricht mit hohem Sprechanteil bei möglichst vielen Teilnehmern erforderlich ist, bieten dagegen derzeit nur drei der betrachteten Programme: *Adobe Connect*, *Microsoft Teams* und *Zoom*. *Zoom* bietet dabei die einfachste und flexibelste Verwaltung der Gruppenräume, was den Einsatz von Partnerarbeit im Unterricht sehr einfach gestaltet und geradezu dazu einlädt, zwischendurch einfach mal kleine Gruppengespräche in wechselnden Zusammensetzungen durchzuführen.

Für die Lehrkraft, die im Wesentlichen ein Programm für die möglichst komfortable Durchführung des eigenen kommunikativen Sprachunterrichts wünscht, wäre *Zoom* schon in der kostenlosen Basisversion die Empfehlung, stünden dem nicht Datenschutzvorbehalte entgegen. Hier ist zu hoffen, dass *Zoom* in Kürze nachbessert und sich selbst höhere Standards verordnet.

Rezensionen

Möglichkeiten und Grenzen qualitativer Forschungsverfahren für die Untersuchung von kulturgeprägter Filmrezeption im DaF-Unterricht.

Rezension der Studie »Zur Analyse kultureflexiver Filme und ihrer Rezeption im DaF-Unterricht« von Christine Arendt

Anja Scherpinski

In den letzten zehn bis fünfzehn Jahren ist es zu einer grundlegenden wissenschaftstheoretischen Neuverortung der herkömmlichen Landeskunde im Bereich DaF/DaZ gekommen. Standen lange Zeit Diskussionen um Unterrichtsinhalte, Definitionen von Lernzielen und Kompetenzen sowie Erstellung geeigneter didaktisch-methodischer Konzepte im Zentrum der Forschung, fokussieren Erkenntnisinteressen nun zunehmend die kulturellen Lern- und Aneignungsprozesse der Lernenden. Christine Arendt entwickelt ihr Forschungsprojekt vor diesem Hintergrund der empirischen Wende der Kulturwissenschaft¹. In ihrer Monografie *Zur Analyse kultureflexiver Filme und ihrer Rezeption im DaF-Unterricht* (2019) setzt sie sich am Beispiel der beiden Spielfilme *Das Leben der Anderen* und *Nirgendwo in Afrika* mit Interpretation, Narratologie, Erinnerungsrhetorik und der Rezeption der Filme durch italienische Studierende auseinander.

Basierend auf den Ausführungen zur Entstehung und Funktionsweise des kollektiven Gedächtnisses nach Maurice Halbwachs (1985, 1991) und Aleida und Jan Assmann (2006, 2012, 2013 sowie 1992) geht Christine Arendt davon aus, dass die Beschäftigung mit Inhalten, also auch Filmen, aus dem kulturellen Gedächtnis anderer Lebenswelten zum Kulturlernen beitragen kann. Schwerpunkt ihrer Forschung besteht demzufolge in der Untersuchung von kulturspezifischen Gedächtnisrahmen, wofür zu beiden Filmen jeweils vorerst der Frage nachgegangen wird, auf welche Weise eine Auseinandersetzung mit Vergangenheit im eigenkulturellen Kontext erfolgt. Hierzu werden Motive bzw. Hintergründe zur jeweiligen Filmentstehung erläutert und Medienecho sowie Forschungspositionen zu den Filmen zusammengetragen. Zu beiden Filmen erfolgt jeweils eine ausführliche Interpretation und Analyse. Dabei liegt der Schwerpunkt auf Filmnarratologie bzw. Erinnerungsrhetorik, d.h. textuellen Darstellungsverfahren, mit deren Hilfe Erinnerungen in den Filmen inszeniert werden. Durch die gesellschaftliche Rezeption von Erinnerungsfilmen, die

¹ Vgl. hierzu die Einführung in den Themenschwerpunkt »Kulturstudien/Landeskunde« von Info DaF Nr. 44 (2017/4), auf die die Autorin in der Formulierung der Forschungsnotwendigkeit Bezug nimmt, sowie die Einführung in den Themenschwerpunkt »Empirische Forschung zum kulturellen Lernen im DaF/DaZ-Kontext« der Zeitschrift für den Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Nr. 15 (2010/2).

Wirklichkeits- und Vergangenheitsversionen, Werte, Normen und Identitätskonzepte sowohl inszenieren als auch bei Zuschauern und im Zuge der medialen Debatte erzeugen, wird eine Art »Rhetorik des kollektiven Gedächtnisses« (nach Erll 2011) geformt, das von Kulturkreis zu Kulturkreis variieren kann. Die Rezeption der beiden Filme durch italienische Studierende untersucht Christine Arendt anhand von sog. »Rezeptionsnotizen« – also festgehaltenen Eindrücken, die jeweils nach dem Sehen einzelner Filmabschnitte erstellt werden – sowie mittels sog. »Rezeptionserfahrungen« – das sind Texte, in denen das Gesehene nach Abschluss der Auseinandersetzung mit dem Film in einem filmübergreifenden Zusammenhang betrachtet und Bezüge zur eigenen Lebenswelt hergestellt werden sollen.

Die Untersuchung ist motiviert von der Frage, inwieweit durch eine kognitive und emotionale Auseinandersetzung mit inszenierten Vergangenheitsdarstellungen aus einer fremden Kultur Erweiterungen des eigenkulturellen Gedächtnisrahmens bewirkt werden und auf diese Weise die Grundlage für eine gemeinsame europäische Erinnerungskultur geschaffen werden kann. Übergreifend geht es darum, welchen Beitrag Filme leisten können, dass Erinnerungen nicht an den Grenzen des Nationalen enden, sondern sich auf einer transnationalen Ebene verschränken. Im Folgenden sollen der Aufbau und die wesentlichen Inhaltspunkte der umfangreichen Arbeit knapp dargestellt und durch anschließende Gedanken zum Forschungsdesign und seiner möglichen Transferierbarkeit auf ähnlich angelegte Studien ergänzt werden.

Bei der Darstellung der theoretischen und methodologischen Grundlagen im ersten Teil der Arbeit werden vorerst Modelle der Filmanalyse sowie filmische und literarische Erzähltheorien erläutert, um so auf die folgende Interpretation der beiden Spielfilme vorzubereiten. Außerdem werden die kulturwissenschaftlichen Grundlagen hinsichtlich der Herausbildung und Wirkungsweise des kollektiven Gedächtnisses erarbeitet und die Bedeutung von historischen Filmen einerseits als Repräsentationen kultureller Denkungsart und andererseits als Erzeuger von Vorstellungen über Vergangenes dargestellt.

Der zweite, umfangreichste Teil der Arbeit beschäftigt sich mit dem Film *Das Leben der Anderen* (Florian Henckel von Donnersmarck, Regie/Drehbuch, Deutschland 2006). Zu Beginn erfolgt eine ausführliche Darstellung der Rezeption des Films. Hierzu wird die bisherige Auseinandersetzung, die besonders bezüglich der Frage nach der historischen Authentizität oft kontrovers geführt wird, zusammengefasst und mit Forschungspositionen in Beziehung gesetzt. Darauf folgend werden bislang vorliegende didaktische Formate für die Arbeit mit dem Film im muttersprachlichen und fremdsprachlichen Deutschunterricht überblicksartig wiedergegeben.² Basierend auf den theoretischen Ausführungen im ersten Teil folgt eine umfassende

² In diesem Teil findet man u.a. die didaktischen Vorschläge von Michael Menke zum Film in DaF-Szene Korea 35 (2012).

Analyse des Films hinsichtlich intermedialer Bezüge, Figurenentwicklung, Inszenierung geschichtlicher Hintergründe und Filmnarratologie mit besonderem Schwerpunkt auf der Rolle der Filmmusik. Durch seine hohe Objektauthentizität (z.B. durch Einbindung von Originalschauplätzen und -objekten) und Subjektauthentizität (z.B. durch Einbindung von DDR-Musik und typischer DDR-Sprache) sowie durch dokumentarische Erzählstrategien und eingehende Recherche vor dem Filmdreh gelingt es dem Film, beim Zuschauer ein authentisches Lebensgefühl der dargestellten Zeit zu evozieren. Daher verortet Christine Arendt den Film hinsichtlich der Rhetorik des kollektiven Gedächtnisses zwischen »erfahrungshaftigem und monumentalem Modus« (S. 245). Wie dieser Film von italienischen Studierenden rezipiert wird, wird im abschließenden Kapitelteil untersucht. Dafür werden studentische Beiträge qualitativ ausgewertet und so Schwerpunkte herausgearbeitet, die die Studierenden bei der emotionalen und intellektuellen Auseinandersetzung mit dem Film legten. Die Autorin stellt fest, dass der Film von ihren Kursteilnehmenden vor allem als Gelegenheit wahrgenommen wird, sich mit der Situation von dargestellten Menschen auseinanderzusetzen und folgert, dass der Film insbesondere die emotionale Dimension des Geschichtsbewusstseins anspricht. Aus den Rezeptionserfahrungen wird deutlich, dass eine intensive Beschäftigung mit den Folgen des Zweiten Weltkriegs für Deutschland stattfindet, wobei Empathie mit Opfern des DDR-Regimes hergestellt und für Sensibilität für die traumatischen Erinnerungen der DDR-Bevölkerung entwickelt wird. Durch diese Perspektivenübernahme lernen Studierende einen fremden Erinnerungsrahmen kennen und nehmen eine transnationale Perspektive ein. Die vielfältig hergestellten Bezüge zur eigenen Lebenswelt, die sich in den »Rezeptionserfahrungen« erkennen lassen, wertet Christine Arendt als Indiz, dass die Rezeption des Films bei vielen Studierenden ins kommunikative Gedächtnis eingegangen ist und nun als Teil der ihrer Identität betrachtet werden kann.

Der dritte Teil der Arbeit widmet sich weitgehend der schon dem zweiten Teil zugrundeliegenden Gliederung folgend³ *Nirgendwo in Afrika*, und zwar sowohl der Romanvorlage (Stefanie Zweig 1995) und dem gleichnamigen Film (Caroline Link, Regie, Deutschland 2001), die beide wichtige Beiträge zum postkolonialen Diskurs darstellen. Der erste Kapitelteil setzt sich mit dem autobiografischen Briefroman der in Deutschland und Kenia lebenden Schriftstellerin Stefanie Zweig auseinander und untersucht textuelle Repräsentationen von kultureller Hybridität und transkulturelle Erzählstrukturen. Wie die Verfilmung insbesondere durch das erzählende Voice-Over den Authentizitätsgrad des Buches umsetzt, wird anschließend herausgearbeitet. Schwerpunkt liegt dabei auf der multiperspektivischen Darstellung der geschichtlichen Themen Transkulturalität, Heimatverlust, Diskriminierung, Außenseitertum

³ In Bezug auf die Nummerierung der einzelnen Unterkapitel in diesem Teil der Arbeit muss angemerkt werden, dass sie (fälschlicherweise?) leicht vom ersten Kapitel abweichen, was u.U. irreführend bei der Lektüre wirkt.

und Holocaust durch die unterschiedlichen Figurenentwicklungen im Film. Obwohl der Film im Vergleich zu *Das Leben der Anderen* weniger Echo in den Medien und in der Forschungsliteratur erhalten hat, wertet Christine Arendt ihn als hervorragenden Film, um über die Geschichtsdarstellung hinaus Reflexionsprozesse über mögliche interkulturelle Formen des Zusammenlebens in Gang zu setzen und verortet ihn in Bezug auf die Rhetorik des kollektiven Gedächtnisses zwischen »erfahrungshaftigem und reflexivem Modus« (S. 325). In den Studentenbeiträgen wird deutlich, dass die Beschäftigung mit dem Film dazu anregt, sich mit den auch in Italien eher unbekanntem Geschichtsaspekten der jüdischen Emigration nach Afrika und der nationalsozialistischen Vergangenheit Deutschlands auseinanderzusetzen. Vor allem aber werden die vom Film behandelten Aspekte des Kulturschocks, Kulturlernens und der Entwicklung einer transkulturellen Identität sowie der Bedeutung von Heimat von den Studierenden als Anlässe zur Reflexion eigener Lebenserfahrungen und Meinungsbildung zum Verhalten der Filmfiguren aufgenommen.

Die Resümees der Autorin zur Auswertung der studentischen Beiträge zu beiden Filmen bestätigen die langjährige Annahme der FilmDidaktik im Bereich DaF/DaZ, dass Filme zum historischen und kulturellen Lernen in besonderem Maße beitragen können.⁴ Zusammenfassend wird in der Forschungsarbeit durch die klare Darstellung kulturtheoretischer Grundlagen die Notwendigkeit der Hinwendung zu Untersuchungen des konkreten Rezeptionsverhaltens von Studierenden deutlich. Mit dieser Studie leistet Christine Arendt einen der ersten systematischen Ansätze dazu, die kulturwissenschaftliche Neuorientierung der DaF/DaZ-Forschung zu vertiefen und eröffnet durch die von ihr entwickelte Methodik Möglichkeiten, Einblicke in kulturelle Lern- und Aneignungsprozesse von Studierenden zu erhalten. Sie legt ausführlich dar, dass die intellektuelle und emotionale Auseinandersetzung mit beiden Filmen ins Funktionsgedächtnis der Studierenden eingeht, dadurch zu einer Sensibilisierung für eine andere Geschichts- bzw. Erinnerungskultur erreicht wird und somit zur Herausbildung eines transeuropäischen Geschichtsbilds beigetragen werden kann.

Als ein erstes Desiderat sieht sie weitere Forschungen dieser Art mit Studierenden aus anderen Ländern, die also anderen Erinnerungskulturen angehören und somit andere Gedächtnisrahmen aufweisen, um transnationale Gemeinsamkeiten und kulturbedingte Unterschiede in den Schwerpunktsetzungen bei der Beschäftigung mit Filmen herauszustellen. In diesem Punkt könnte meines Erachtens insbesondere die Nachahmbarkeit der methodischen Vorgehensweise problematisch sein: Die von ihr untersuchten Texte stammen von Studierenden, die mehrheitlich 23 Jahre

⁴ Exemplarisch lassen sich für diese Annahme die Beiträge in den Sammelbänden von T. Welke & R. Faistauer (2010) sowie (2015) anführen. Die Bedeutung von Film für das Kulturlernen findet ebenfalls im schulischen Fremdsprachenunterricht zunehmend Beachtung, wie z.B. die Beiträge im Sammelband von G. Blell et. al (2016) verdeutlichen.

oder etwas älter sind und im zweiten Jahr im Aufbaustudium an der Università Cattolica in Mailand Deutsch studieren. Die studentischen Texte zeugen angesichts eines differenzierten Wortschatzwissens einerseits von einem sehr fortschrittlichen Sprachniveau; sie lassen andererseits auch (bedingt durch die geografische Nähe zu Deutschland) ein recht breites geschichtliches Hintergrundwissen erkennen, das zum angemessenen Verständnis der Filme beiträgt. In den Rezeptionserfahrungen wird darüber hinaus eine intellektuelle Reife und Argumentationsfähigkeit sowie Bereitschaft und Fähigkeit zur selbstständigen zusätzlichen Lektüre, Recherche und Textproduktion deutlich, was aus meinen persönlichen Unterrichtserfahrungen auch in fortgeschrittenen Sprachkursen in diesem Maße nicht immer vorausgesetzt werden kann. Auch in Bezug auf die konkrete unterrichtliche Gestaltung der Filmarbeit wird deutlich, dass in Christine Arendts Kursen kaum Bedarf für Sprachvermittlung in größerem Umfang zu bestehen scheint (abgesehen von der Vermittlung von filmhandlungsspezifischen Lexikübungen wie beispielsweise zum Sprachgebrauch bei der Staatssicherheit). In den von ihr entworfenen Didaktisierungen zu beiden Filmen werden zwar klassische Hör- und Strukturierungsaufgaben inhaltstragender Sequenzen zur Verständnissicherung eingesetzt, doch scheint die Beschäftigung mit außer- und parafilmmischen Materialien wie Liedtexten, Gedichten, Teilen der Romanvorlage und Aufsätzen zur Filmidee sowie kulturtheoretischen Modellen zu überwiegen und der Schwerpunkt vor allem auf der unterrichtlichen Diskussion zu Fragen der Filminterpretation und zu Szenen- sowie Filmmusikanalyse zu liegen, die durch komplexe Aufgabenstellungen gelenkt und vertieft werden. Für die Entwicklung eines vergleichbaren Forschungsparadigmas – besonders in geografisch fernen Ländern mit Studierenden, die nur über einen indirekten, stark unterrichtlich vermittelten Zugang zu Denkmustern aus dem kulturellen bzw. kollektiven Gedächtnis Deutschlands verfügen und die sich vielleicht auch aufgrund anderer Lehr- und Lerntraditionen und einer geringeren Sprachverstehenskompetenz nicht in gleicher Weise emotional und intellektuell auf die Auseinandersetzung mit Filmen einlassen können oder wollen – müssen sicherlich noch weitere methodische Möglichkeiten für Formen der Datenerhebung und -evaluation gefunden werden, um Einsichten in konkrete Rezeptions- und Lernprozesse der Studierenden bei der Filmarbeit gewinnen zu können. Denkbar wäre aus meiner Sicht in diesem Punkt die Untersuchung von Textprodukten, die in einer weniger analytischen, sondern eher spielerischen oder kreativen Auseinandersetzung z.B. mit Figurenmotiven und Filmhandlungen⁵ entstehen. Meinen Erfahrungen mit eigenen universitären Filmseminaren zufolge ermöglicht die emotional-affektive Auseinandersetzung mit Gesehenem auch Studierenden mit geringerem Sprachniveau in gewissem Maße eine inhaltliche Auseinan-

⁵ Bewährt haben sich in eigenen Filmseminaren kreative Schreibaktivitäten wie das Schreiben von Tagebucheinträgen oder Briefen aus Sicht einer Filmfigur oder von fiktiven Interviews zwischen Filmfiguren oder von Filmdialogen zu Standbildern oder Stumm-Szenen.

dersetzung mit der dargestellten Filmstory sowie den historischen Hintergründen. Hier könnten ebenfalls weitere studentische Produkte wie (Nach-)Inszenierung von Szenen oder alternativen Filmverläufen, die im Rahmen der Filmkontextualisierung entstehen, in die Untersuchung einbezogen werden. Für eine Untersuchung dieser Art müsste allerdings eine Auswertungsmethodik gefunden werden, die es erlaubt, zwischen emotional-intellektueller und kreativer Auseinandersetzung in den studentischen Produkten zu unterscheiden.

Um tiefere Einblicke in den didaktisch-methodischen Unterrichtsaufbau der Filmseminare bei Christine Arendt zu gewinnen, wäre aus meiner Sicht eine eingehendere Darstellung der Einsatzweise und Leistung des von der Autorin selbst erstellten und eingesetzten Arbeitsbuchs⁶ sowie Potentiale und Grenzen der unterrichtlichen Rezeptionsgespräche gewesen, was allerdings auch nicht primäres Ziel der Studendarstellung in diesem Rahmen gewesen ist. Nichtsdestotrotz lassen sich aus den knappen Darstellungen zur didaktischer Vorgehensweise wertvolle Anregungen für die Durchführung von Filmseminaren und Entwicklung von Untersuchungsmethoden entnehmen. Insbesondere die zu den Filmen entwickelten Aufgabenstellungen, die schrittweise die Auseinandersetzung vertiefen, sind höchst gelungen und können – gegebenenfalls nach einer Anpassung an lokale unterrichtliche Rahmenbedingungen – als Vorbild für die Erstellung weiterer didaktischer Materialien dienen. Nicht zuletzt bietet sich die Arbeit aufgrund ihrer fachfundierten, umfassenden Analyse beider Spielfilme unter Einbezug relevanter bis dato erschienener wissenschaftlicher Arbeiten zu den jeweiligen Filmen als Referenzwerk für die Beschäftigung mit den Filmen an, wobei insbesondere die detaillierten Ausführungen zum Einbezug von Filmmusik als Teil der Filmnarratologie (bes. zum Film *Das Leben der Anderen*) in diesem Umfang bislang einzigartig sind.

Das zweite von der Autorin benannte Forschungsdesiderat betrifft die eingehendere Untersuchung von historischen bzw. Erinnerungsfilmern unter dem Gesichtspunkt der filmischen und erzähltechnischen Realisierung von Erinnerungsprozessen. Im größeren Rahmen sollte mittels Interpretations- und Analyseverfahren aus der Film- und Literaturwissenschaft herausgearbeitet werden, wie Gedächtnis als Akt individuellen oder kollektiven Erinnerns in Filmen inszeniert wird, um eine Klassifizierung der Filme hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Behandlung von Erinnerungen zu erlauben und Aufschluss über den unterschiedlichen Umgang mit Erinnerungen in verschiedenen Genres geben.

Christine Arendt: *Zur Analyse kulturreflexiver Filme und ihrer Rezeption im DaF-Unterricht*. Erschienen in der Reihe »Film – Medium – Diskurs« (Band 94), Oliver Jahraus und Stefan Neuhaus (Hrsg.), Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann. – ISBN 978-3-8260-6636-8. (461 Seiten, 58,00 EUR)

⁶ Das Arbeitsbuch für den Unterrichtseinsatz sowie ein Lösungsheft mit Transkriptionen wurden bereits 2009 herausgegeben (Arendt 2009), liegt mir aber derzeit für eine eingehendere Betrachtung nicht vor.

Quellen

- Altmayer, C. & Koreik, U. (2010). Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15(2), 1-6.
- Arendt, C. (2009). *Aktuelle deutsche Filme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ein Arbeitsbuch für Studentinnen und Studenten*. 2. erw. Auflage, Milano: I.S.U.
- Arendt, C. (2009). *Sequenzprotokolle, Lösungen und Tipps zu „Aktuelle deutsche Filme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“*. Milano: I.S.U.
- Arendt, C. (2012). Interkulturelles Lernen mit Filmen im DaF-Unterricht an der Universität. In Roche, J. (Hrsg.), *LIFE 5. Ergänzungslieferung der LIFE-Materialien*. München: BMW Group. Abgerufen am 28.02.2020 von <http://www.bmwgroup.com/de/verantwortung/gesellschaftliches-engagement/soziales-engagement.html>
- Assmann, A. (2006). *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: C.H. Beck.
- Assmann, A. (2012). *Auf dem Weg zu einer europäischen Geschichtskultur?* Wien: Picus.
- Assmann, A. (2013). *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*. München: C.H. Beck.
- Assmann, J. (1992). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C.H. Beck.
- Blell, B., Grünewald, A., Kepser, M. & Suhrkamp, C. (2016) (Hrsg.). *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Erl, A. (2011): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. (2. Aufl.) Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Fornoff, R., Altmayer, C. & Koreik, U. (2017). Empirische Forschung im kulturwissenschaftlichen Bereich von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Info DaF* 44(4), 443-450.
- Halbwachs, M. (1985). *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Halbwachs, M. (1991). *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Menke, M. (2012). Film und Drehbuch im Unterricht: Das Leben der Anderen. *DaF-Szene Korea* 35, 33-39.
- Welke, T. & Faistauer, R. (2015) (Hrsg.). *Film im DaF/DaZ-Unterricht*. Wien: Praesens.

Berichte zu Seminaren & Tagungen

Aktivitäten der Lektorenvereinigung Korea online in der Corona-Krise

Iris Brose, Frank Grünert, Anja Scherpinski

Aufgrund des überraschend starken Ausbruchs von COVID-19 wurde der Beginn des Sommersemesters in diesem Jahr um zwei Wochen verschoben und anschließend im Fernunterrichtsmodus gestartet. Um zwischen den in Korea lehrenden DaF-Lektorinnen und -Lektoren einen kollegialen Austausch über die gegenwärtigen Vorgaben, die von den jeweiligen Universitäten und von staatlicher Seite an die Lehrkräfte gestellt wurden, sowie über mögliche Websysteme, Onlinetools und Lehrtechniken anzuregen, organisierten Iris Brose und Frank Grünert aus dem Vorstand der Lektorenvereinigung Videokonferenzen mittels *Zoom*, die bis dato dreimal stattfanden. Im Folgenden sollen die Inhalte der einzelnen Treffen überblicksartig wiedergegeben sowie die Tipps und Anregungen aus den Kurzreferaten der Veranstalter und Teilnehmenden für künftige Referenz zusammengefasst werden.

In der ersten Zoom-Veranstaltung am Samstag, den 7. März, also eine Woche vor Beginn des Fernunterrichtes, standen erste Richtlinien des koreanischen Bildungsministeriums im Mittelpunkt der Diskussion sowie universitätsspezifische Vorgaben zur Unterrichtsweise im Fernunterrichtsmodus wie u.a. Bereitstellung von Videokonferenzsystemen zur Durchführung von Unterricht via Live-Stream beziehungsweise Maßgaben von Unterrichtseinheiten, die Lehrkräfte obligatorisch als Unterrichtsvideos entsprechend dem regulären Stundenplan aufzunehmen und auf den universitätsinternen Servern oder bei *YouTube* für den asynchronen Unterricht hochzuladen haben. Ebenso wurde die Vorbereitung von Unterrichts- und Lernmaterialien thematisiert, die Studierenden das selbstständige Lernen zu Hause ermöglichen sollen, sowie Punkte wie Datenschutz, Urheberrecht und Überwachung durch die Universitätsverwaltungen.

Vor- und nachbereitend zu dieser ersten Sitzung wurden Ideen auf einem von Iris Brose vorbereitetem *Padlet* gesammelt und besprochen. Sie gab auch basierend auf ihren Erfahrungen (wo notwendig) erste Orientierungshilfen in der Benutzung von *Zoom*. In diesem Zusammenhang wurden von den Teilnehmern u.a. Vor- und Nachteile der Livekonferenz-Systeme *Bigbluebutton* und *Adobe Connect* u.a. zusammengetragen.

Frank Grünert berichtete von seiner Arbeit an der Sungkyunkwan Universität, über die in der koreanischen Presse häufig als Beispiel für guten und gelingenden Online-Unterricht berichtet wurde. Er führte in die Arbeit mit dem Videokonferenz-

system *Cisco Webex Meeting*, in die Erstellung von Videos mit *PowerPoint* und *Everlec* sowie das Learning Management System *Canvas* ein.

Zum Zeitpunkt der zweiten Zoom-Veranstaltung am 11. April waren einige Uni-Server unter der Belastung zusammengebrochen. Die andauernde Infektionsgefahr ließ die Hoffnung auf eine schnelle Rückkehr zum Präsenzunterricht verfliegen. Um Tipps, Tricks, bisherige Erfahrungen sowie Ideen zur Organisation der Benotung auszutauschen, wurde im Vorfeld unter den Lektorinnen und Lektoren um Kurzreferate gebeten, die in der *Zoom*-Sitzung vorgestellt wurden und hier knapp aufgezählt werden sollen: Frank Grünert zeigte, wie er die Online-Tools *Skribbl*, *Kahoot* und *Hot Potatoes* im Unterricht einsetzt. Anja Scherpinski stellte eine von ihr erstellte Bewertungsrubrik zur Einschätzung von Kurzvideos vor, die sie ihre Erstsemester via Smartphone als Hausaufgabe aufnehmen lässt. Anja Lemmermöhle erläuterte, wie man interaktive Arbeitsblätter mit *wizer* oder *liveworksheets* erstellen und mit *Deutschfuchs* die Korrektur von Hausaufgaben automatisieren kann. Marc Herbermann stellte *board.net* vor – ein Etherpad zur kollaborativen Bearbeitung von Texten durch mehrere Personen.

Schwerpunkte im Erfahrungsaustausch waren darüber hinaus die Schwierigkeiten, die mit der Implementierung des Live-Unterrichts verbunden sind, insbesondere die veränderte Kommunikationssituation mit den Studierenden, die aus Schüchternheit oder Angst ihre Kameras und Mikrofone während des virtuellen Live-Unterrichts nur zögerlich einschalten und sich oft kaum am Unterrichtsgespräch beteiligen.

Wie mit diesen Problemen umgegangen werden kann – sei es durch die Festlegung einer »Zoom-Etikette« oder mittels Gestaltung von Partnerarbeit in den so genannten *Breakout-Räumen*, die u.a. *Zoom* anbietet, war ein inhaltlicher Schwerpunkt der dritten Zoom-Veranstaltung, die am 25. April durchgeführt wurde.

Gefreut haben wir uns sehr über die »Mitzoomer« aus Japan. Wir hoffen, so Impulse für den weiteren Austausch – auch über die Corona-Krise und *Distant Learning* hinaus – geben zu können.

Die folgende Zusammenstellung basiert auf den in den Zoom-Veranstaltungen angesprochenen Tools, Plattformen, Konferenzsystemen etc. (soweit sie aus den Notizen der Autoren dieses Beitrags sowie den gespeicherten Veranstaltungschats nachvollziehbar geblieben sind).



Scribbl
<https://skribbl.io/>

Kostenlose Web-App, Multiplayer Zeichen- und Ratespiel. Es können z.B. für TN geschlossene Räume eingerichtet werden, in denen bestimmtes Vokabular geübt werden kann.



Kahoot
<https://kahoot.com/>

Tool zum Erstellen von Online-Quizzes. Bis August ist gibt es die Premiumversion gratis.



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

Tool zur Erstellung von interaktiven, download- und verlinkbaren Arbeitsblättern



Liveworksheets
[https://www.liveworksheets.com/worksheets/de/Deutsch_als_Fremdsprache_\(DaF\)](https://www.liveworksheets.com/worksheets/de/Deutsch_als_Fremdsprache_(DaF))

Tool zur Erstellung interaktiver, download- und verlinkbarer Arbeitsblättern



Deutschfuchs
<https://deutschfuchs.de/>

Interaktives, digitales Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache (DaF / DaZ) mit umfangreicher Materialdatenbank, Schülerverwaltung und Plattform für Unterrichtsinhalte (kostenpflichtig)



Gestaltung digitaler Konferenzen
www.projekte.hu-berlin.de/de/gnuHU/anleitungen/digitale-konferenzen/

Übersicht zu Gestaltung digitaler Konferenzen



Blizz
www.blizz.com/de/

Videokonferenzsystem mit
Screensharing-Funktion und Chat
Messaging



Jitsi Meet
<https://jitsi.org/jitsi-meet/>

Videokonferenzsysteme mit u.a. Video-,
Audio, Screensharing-Funktionen



OBS Project
<https://obsproject.com/de>

Kostenlose Open-Source-Software für
Videoaufnahmen und Live-Streaming



EverLec
<https://kultips.korea.ac.kr/hc/en-us/articles/360040071631-How-to-Create-Online-Lecture-Video-using-Commons>

Software zur Aufnahme von
Bildschirmpräsentationen und zum
Hochladen auf Uniserver. (Muss von der
Universität bereitgestellt werden.)



Canvas
www.instructure.com/canvas/de/hochschule/

Learning Management System zur
Bereitstellung von Zusatzmaterialien zum
Unterricht



Padlet
<https://de.padlet.com/>

Plattform zur Organisation und
transparenten Darbietung von z.B.
Unterrichtsmaterialien, Video- und
Audiodateien sowie zum gemeinsamen
Sammeln von Ideen und Mindmapping



Zoom

<https://www.zoom.us/>

Videokonferenzsystem, das sich neben anderen Funktionen insbesondere durch seine sog. »Breakoutrooms« zur Organisation von Partner- oder Kleingruppengesprächen sowie Arbeit im Plenum auch für den Live-Fremdsprachenunterricht anbietet.



Bigbluebutton

<https://bigbluebutton.org/>

Kostenlose Web-App, Multiplayer Zeichen- und Ratespiel. Es können z.B. für TN geschlossene Räume eingerichtet werden, in denen bestimmtes Vokabular geübt werden kann.



Cisco Webex

<https://www.webex.co.kr/>

Videokonferenzsysteme: 1. Webex Meeting (keine Breakout-Räume, Umfragetool, Chat, Whiteboard) 2. »Webex Training« bzw. »Webex Schulung« (zusätzliche Features u.a. Breakout-Räumen, allerdings ohne Video)



Hot Potatoes

<https://hotpot.uvic.ca/>

Hot Potatoes-Suite (Freeware) umfasst sechs Anwendungen, mit denen u.a. interaktive Multiple-Choice-, Kreuzworträtsel- und Lückentextübungen erstellt werden kann.



Board

<https://board.net/>

Etherpad für kollaboratives Erstellen und Bearbeiten von Textdokumenten durch mehrere Personen. Potential für Online-DaF-Unterricht: Textmaterialien teilen, Grafiken darstellen, Sätze für alle sichtbar während des Unterrichts korrigieren etc.

Rückblick auf den Tag der deutschen Sprache am 23. November 2019

Roman Lach

Unter dem Motto »Kreativ – mach was draus« fand im vergangenen November wieder der Tag der deutschen Sprache im Goethe-Institut Seoul statt. Das Programm sollte besonders die Studierenden in den kreativen Fächern wie Musik, Kunst und Design ansprechen. Koreanische Studierende, die in Deutschland diese Fachrichtungen studieren, machen einen enormen Anteil aus. Aber auch Germanistikstudierende, von denen ja die wenigsten eine akademische, geschweige denn kreative Karriere anstreben, sollten angesprochen werden und die Möglichkeit bekommen, sich in einem Schreibworkshop gemeinsam mit einer professionellen Autorin der deutschen Sprache unbefangener und spielerischer zu nähern, als sie es vielleicht aus dem Studium kennen. Auch ihnen wurde Kreativität zugetraut, und Lust am kreativen Umgang mit Sprache spielt in ihren »Lernbiographien« möglicherweise eine größere Rolle, als gemeinhin angenommen wird.

Seit 2013 (oder war es 14?) nehme ich mit einigen meiner Studierenden eigentlich regelmäßig am Tag der deutschen Sprache in Seoul teil. Es ist für sie eine Gelegenheit, einmal aus Daegu herauszukommen (ein Teilnehmer, der immerhin schon ein Jahr als Gaststudent in Deutschland gewesen war, hat mir hinterher mal erzählt, dass er zum allerersten Mal in Seoul gewesen sei – er war natürlich stolz genug, alles nicht besonders beeindruckend zu finden), Studierende anderer Unis zu treffen und in den Workshops ihre mal mehr mal weniger guten Deutschkenntnisse auszuprobieren. Die Erfahrung der Gegensätze zwischen Metropole und Provinz, Elite- und Regionaluni setzt die Teilnehmenden dabei gruppendynamischen Prozessen aus, die in den vergangenen Jahren zumindest von Seiten meiner Daeguer immer wieder als Herausforderung, Anregung, mitunter auch Ärgernis doch immer als eine Erfahrung beschrieben wurde, die das eigene Lernen in erweiterte Perspektiven setzt. Dass da andere einen ähnlichen Weg ganz anders gehen – zielorientierter, fleißiger, vielleicht aber auch angepasster – mit denen man sich austauschen kann, wirft neue Fragen über das eigene Studium und die eigenen Lebenspläne auf und stellt auch ein klitzekleines Gegengewicht zu der aus deutscher Sicht ja unvorstellbaren Fokussierung auf die Hauptstadt dar. Das Konzept ist großartig, ich bin den Veranstaltern unglaublich dankbar dafür.

Für den Workshop hatte die Schweizer Autorin Annette Hug ein paar tolle literarische Schreibübungen mitgebracht, die sich an den experimentellen Schreibübungen der *Oulipo*-Gruppe orientierten, die sich bestimmte, ganz vom Inhalt losgelöste

Schreibaufgaben setzten, um den Schreibprozess aus den Zwängen realistischer Muster zu befreien und die Sprache selbst mehr in Erscheinung treten zu lassen (zu den heute noch bekanntesten Mitgliedern gehört sicher Georges Perec, der zum Beispiel einen ganzen Roman ohne den Buchstaben e geschrieben hat). In der Praxis, gerade mit Sprachlernern, besteht dabei die Gefahr, dass die Kreativität schnell in die Monotonie grammatischer Schreibübungen in der Art von Gerlind Belkes »generativem Schreiben«¹ übergeht, wo vorgegebene Strukturen mit Wortmaterial gefüllt werden. Bei den ersten Schreibübungen des Workshops war das zumindest mein Eindruck. Im zweiten Teil wurden dann eigene Kurzgeschichten verfasst und die besten vorgelesen. Ganz unabhängig vom Sprachniveau hatten sicherlich alle TeilnehmerInnen großen Spaß (auch Iris Brose und ich als Muttersprachler machten mit Vergnügen mit). Meine zwei Daeguerrinnen sagten auch, dass es eine tolle Erfahrung war. Annette Hug war von einer kleinen Gruppe ausgegangen. Es kamen über 20 Leute, die kaum gemeinsam an einen Tisch passten. Da ist natürlich eine individuelle Betreuung nicht mehr möglich. Alle aber haben in der folgenden Woche von Annette Hug ein individuelles Feedback erhalten als Wertschätzung für ihren schriftstellerischen Beitrag. Auch im Workshop versuchte sie, so gut es bei der großen Zahl der Texte ging, auf Einzelnes einzugehen und zeigte echtes Interesse für die dahinterstehenden ästhetischen Absichten. Ich hoffe, dass ihr für ihren enormen Einsatz Anerkennung auch von Seiten der Veranstalter zu Teil wurde.

Da Schreiben sowieso ein einsames Geschäft ist, kam es natürlich eher weniger zu Begegnungen und Austausch der Studierenden untereinander, was schon ein bisschen schade war. Nach dem Schreiben gab es sehr leckere Sandwiches und deutsche Flug-Biolimo.

Für uns aus Daegu war es eine wunderbare Veranstaltung. Ich habe mich gefreut, Annette Hug zu erleben. Ich hatte vorher schon ihren »Wilhelm Tell in Manila« gelesen, nachdem ich auf einer Philippinenreise von José Rizal erfahren habe und diesen Mittler zwischen Weimarer Klassik und philippinischer Freiheitsbewegung, der *Wilhelm Tell* ins Tagalog übersetzt hat und in Heidelberg und Berlin war, hochinteressant fand. Annette Hug ist selbst so eine Mittlerin und beschäftigt sich sehr mit derartigen Mittlerfiguren, empfahl etwa auch Bae Suah, die Autorin und Übersetzerin aus dem Deutschen, deren Romane, so sehr sie zum Teil sogar Auseinandersetzungen mit deutscher Kultur sind, bisher noch kein Interesse auf deutscher Seite ausgelöst haben. Bei der Lesung im Anschluss an den Workshop hätte man ihr gern noch viel länger zugehört, das wurde viel zu früh abgebrochen. Ich bin auch am übernächsten Tag gleich noch zu ihrer Lesung an der Daegu Uni gefahren, die ihr koreanischer Übersetzer organisiert hatte.

¹ siehe »Generatives Schreiben« als Grundlage interkultureller sprachlicher Bildung unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/generatives_schreiben.pdf (letzter Abruf: 26.4.2020)

Der Tag der deutschen Sprache ist eine großartige Veranstaltung, um Deutschlernende aus dem ganzen Land zusammenzubringen. Schön wäre es, wenn es noch mehr Austausch, mehr Miteinander gäbe, mehr Durchmischung zwischen Seoul und Provinz.

Kommunikative Kompetenz als Schlüsselqualifikation – Herausforderungen für die Fremdsprachendidaktik im 21. Jahrhundert. 5. Internationale Konferenz für Deutsch als Fremdsprache in Südostasien vom 21.–23. November 2019, Ramkhamhaeng Universität Bangkok

Thomas Schwarz

Die 5. Tagung für DaF in Südostasien hat etwa 80 Teilnehmer von 18 Universitäten angezogen, die meisten von ihnen kamen aus Thailand und Indonesien. In der Keynote präsentierte Hermann Funk (Universität Jena) einen historischen Abriss der Theorie und Praxis des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Die theoretischen Grundlagen stammen aus der Sprechakttheorie von John Searle und J. L. Austin, aus der sich das Lernziel der Sprachbenutzung ableiten lässt. Kommunikative Kompetenz heißt demnach nicht, eine Sprache zu beherrschen, sondern sie zu verwenden. Zu den Wegbereitern der kommunikativen Wende in Deutschland zählt der Fremdsprachendidaktiker Hans-Eberhard Piepho, der sich vom Ideal der herrschaftsfreien Kommunikation bei Jürgen Habermas hat inspirieren lassen. Funk machte auf verschiedene konzeptuelle Weiterentwicklungen aufmerksam, seit mit »Deutsch Aktiv« und »Themen« die ersten kommunikativen Lehrwerke auf den Markt gekommen waren. Dabei arbeitete er sowohl die interkulturelle Erweiterung als auch die Aufgabenorientierung heraus. Funk hob hervor, dass der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) den kommunikativen Ansatz unterstützt und in seiner aktuellen Version von 2018 mit neuen Deskriptoren auf eine plurikulturelle, mehrsprachige Kompetenz abzielt. In einem Workshop hat Funk auf der Tagung auch das unter seiner Federführung neu entstandene Lehrwerk »Leben« vorgestellt, das aus der langen Linie der hier skizzierten Entwicklung hervorgegangen ist.

Im zweiten Plenarvortrag zeigte Korakoch Attaviriyapap (Silpakorn University) Möglichkeiten zur Förderung der interkulturellen Kompetenz anhand von projektorientiertem Unterricht auf. In diese Richtung ging auch der dritte Plenarvortrag von Chan Wai Meng (National University of Singapore), der vor allem auf die Bedeutung von Studienaufenthalten für die intensive Auseinandersetzung mit den Werten fremder Kulturen einging.

Aus den zahlreichen Vorträgen in den Parallelsektionen möchte ich die Beiträge von drei regional tätigen Lektorenkollegen hervorheben. Georg Verweyen (Chulalongkorn University) unternahm den Versuch, den Sprachstand der Germanistik-Studierenden in Thailand mit einem möglichst repräsentativen Sample von C-Tests festzustellen. Er kam zu dem Ergebnis, dass die meisten Studierenden bei Studien-

abschluss im vierten Jahr wohl eine Prüfung der Niveaustufe B1.1 bestehen könnten. Jan Stevener (Mahidol University) diskutierte unterschiedliche Ansätze zur Messung der mündlichen kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache, die er mit Wolfgang Hallet als Diskursfähigkeit definierte. Sie soll den Zugang zu und die Teilhabe an Diskursen ermöglichen und so den Lernenden eine bessere Gestaltung ihrer Lebenschancen bieten. Wer nicht über sie verfügt, läuft Gefahr, von gesellschaftlich relevanten Diskursen ausgeschlossen und marginalisiert zu werden. Diskursfähigkeit in diesem umfassenden Sinn bedeutet, in mehrsprachigen gesellschaftlichen Prozessen mitbestimmen und Diskurse mitgestalten zu können. Felix Pülm (Silpakorn University) stellte sich die Frage, wie sich im Unterricht über so etwas Unfassbares wie den Holocaust kommunizieren lässt. Der Unterricht führt zwar zu einem Wissenszuwachs, doch das eigentliche Problem einer positiven Wahrnehmung Hitlers in verschiedenen Strata unterschiedlicher asiatischer Gesellschaften lässt sich mit Wissensvermittlung allein wohl nicht lösen.

Die horizontweiternde Tagung war eine Fortbildungsveranstaltung auf insgesamt hohem Niveau. Der DAAD kann die aktive Teilnahme an Veranstaltungen dieses Typs für Interessenten aus der Region auf Antrag über das Ortslektorenprogramm mit einem Reisekostenzuschuss fördern.



Über die Lektoren-Vereinigung Korea

Unsere Ziele

- Ansprechpartner und fachlicher Repräsentant für deutschsprachige Lektorinnen und Lektoren in Korea
- Gelegenheiten zur fachlichen Weiterentwicklung im Bereich DaF geben
- Gelegenheiten zur Diskussion von Methoden und Inhalten des DaF-Unterrichts in Korea schaffen
- Interessenten über relevante und interessante Inhalte informieren
- Zusammenarbeit und soziales Miteinander der Lektorinnen und Lektoren in Korea fördern

Unser Angebot

- Fachveranstaltungen und Workshops zu DaF und DaF-bezogenen Themen
- Möglichkeit zur Publikation in unserer Fachzeitschrift *DaF-Szene Korea*
- regelmäßige Lektorentreffen
- Möglichkeit zur Zusammenarbeit in Form von wissenschaftlichen Arbeitsgruppen
- Newsletter mit Informationen zu fachlichen und kulturellen Veranstaltungen und Stellenangeboten in Korea (Anmeldung auf unserer Website)

Mitgliedschaft

Wir freuen uns immer sehr über neue Mitglieder! Als Mitglied der LVK ...

- können Sie an allen LVK-Veranstaltungen teilnehmen,
- informieren wir Sie mit unserem Newsletter automatisch über aktuelle Veranstaltungen und Stellenangebote,
- erhalten Sie kostenlos zwei Ausgaben jeder *DaF-Szene Korea*,
- bieten wir Ihnen den Zugang zum geschützten Bereich unserer Website mit ergänzenden Informationen und Arbeitsmaterialien,
- können Sie die LVK als stimmberechtigtes Mitglied aktiv mitgestalten.

Mitglied werden

- Registrieren Sie sich auf unserer Website: www.lvk-info.org
- Überweisen Sie den Mitgliedsbeitrag von 20 000 Won (oder 20 Euro) auf die auf der Website angegebene Bankverbindung.

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.

Frank Grünert: Sungkyungkwan University (SKKU), Studium der Germanistik, Theater- Film- und Fernsehwissenschaften und Soziologie an der Goethe Universität in Frankfurt, lebt und unterrichtet seit vielen Jahren in Südkorea.

Steffen Hannig: Studierter Germanist und Religionswissenschaftler, Promotion an der FU Berlin mit einer Arbeit zu »Dionysos im expressionistischen Jahrzehnt«, 2013-2019 DAAD-Lektor an der Keimyung University in Daegu. Seit September 2019 Assistant Professor am Department of German der Hankuk University of Foreign Studies in Seoul.

Marc Herbermann: Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung, Sozialforschung und im Journalismus. Ausbildung in »Soziologischer Beratung« über den Berufsverband Deutscher Soziologinnen und Soziologen e.V. Seit mehreren Jahren Lektor an verschiedenen koreanischen Universitäten, unterrichtet seit März 2015 Deutsch und deutsche Landeskunde an der Kyonggi-Universität in Suwon.

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

Thomas Kuklinski-Rhee: Studium der Philosophie in Würzburg und Heidelberg (M.A. 1998); Assistent bei Prof. Dr. Martin Carrier in Bielefeld (2000-2001); Studium der Sportgeschichte an der Korea National Sport University (KNSU; Ph.D. 2010); seit 2018 Assistenzprofessor an der HUFSS.

Roman Lach: (geb. 1969) ist mit Unterbrechungen seit 2012 an der Keimyung Universität in Daegu tätig. Er hat vorher an TUs in Berlin und Braunschweig gearbeitet und beschäftigt sich vor allem mit der Komödie im Zeitalter der Aufklärung und dem 19. Jahrhundert und seinen dicken Büchern.

Anja Lemmermöhle: Studium Soziologie und DaF in Osnabrück und Bielefeld. Unterrichtstätigkeiten unter anderem im Ruhrgebiet, in England und in Italien. Seit 2019 als Lektorin an der Chosun Universität in Gwangju. Interessensgebiete: Berufsfindungsprozesse von Jugendlichen, Fachsprachen, Blended Learning.

Michael Menke: Seit 1994 an der Incheon National University, Studium der Germanistik, Publizistik und Musikwissenschaften in Göttingen, Berlin und Wien. Bis 1991 Journalist. Arbeits- und Interessensgebiet: Gegenwartsmusik, Verhältnis Musik und Sprache.

Mai Muramoto: hat Germanistik sowie Geistes- und Sozialwissenschaften studiert und eine Magisterarbeit über Onomatopöie in der deutschen und der japanischen Sprache geschrieben. Lehrtätigkeiten an der Abteilung für Allgemeine Bildung der Universität Nagoya und an vier weiteren Universitäten.

Cornelia Roth: M.A., Studium der Mittleren und Neueren Geschichte, Anglistik und Komparatistik. Tätigkeit als Sprachlehrerin für DaF und andere Sprachen in Deutschland und seit 1997 für DaF an Universitäten, Kindergarten und einer Fremdsprachenoberschule in Korea. Seit Dezember 2019 Lehrbeauftragte an der Yeungnam Universität. Neben der Sprachlehrtätigkeit liegt der Schwerpunkt auf deutsch-koreanischer Übersetzung.

Anja Scherpinski: Seit 2007 als DaF-Lektorin in Korea tätig; derzeit an der Hankuk University of Foreign Studies in Seoul. Interessen: Didaktik und Methodik DaF; bes. Umgang mit Film im Fremdsprachenunterricht.

Maria Gabriela Schmidt: Pd. D., seit April 2018 Professur für Germanistische Linguistik an der Nihon Universität, Fakultät für Geistes- und Naturwissenschaften in Tokyo. Forschungsschwerpunkte Phonetik und Phonologie, Angewandte Sprachwissenschaft, Interkulturelle Kommunikation sowie der GeR mit Begleitband (JSPS Forschungsprojekte seit 2015). Leitung der JALT CEFR & LP SIG. Seit 1996 in Japan als Teilzeitlehrkraft und befristet an verschiedenen Universitäten, von 1993 bis 1996 an der Dankook-Universität in Cheonan (siehe DaF-Szene Korea 1/März 1995: S. 6). Gründungsmitglied und Mitglied der LVK. Von 1986 bis 1992 Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Allgemeine und Vergleichende Sprachwissenschaft an der Universität Mainz.

Thomas Schwarz: hat in München und Berlin die Fächer Deutsch und Geschichte studiert. Nach DAAD-Lektoraten in Korea (Keimyung University, Daegu) und Indien ist er 2013 nach Japan gegangen. Im April 2020 hat er eine Professur an der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur an der Tokyoter Nihon University übernommen. Forschungsschwerpunkt: postkoloniale Studien.

Simon Wagenschütz: Fan von Jethro Tull und Mitglied vom 1. FC Kaiserslautern. Forschungsschwerpunkte im Bereich Literaturwissenschaft sind Literatur aus Kakanien und der Sozialistische Realismus. Ansonsten Geschichte Nordamerikas, Osteuropas und Ostasiens, japanischer und koreanischer Film. Schreibt literarische Texte in deutscher und englischer Sprache. Momentan an der Dongduk Frauenuniversität.

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.
- 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*]«.
- Nehmen Sie bitte keine anderen Formatierungen und auch keine Silbentrennung (weder harte noch weiche Trennstriche) vor!

Gliederung

- Die Abschnittsgliederung erfolgt mit arabischen Ziffern nach dem Dezimalsystem.
- Die Gliederung beginnt mit 1. (nicht o.). Eine etwaige dem Beitrag vorangestellte Zusammenfassung wird nicht nummeriert.
- 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.

Abbildungen, Tabellen, Grafiken

- Nummerieren Sie Abbildungen, Tabellen, Grafiken etc. bitte durch.
- Wird im Text auf diese verwiesen, sollte dies anhand der jeweiligen Nummer passieren und das Wort sollte ausgeschrieben werden, z. B.: »siehe Abbildung 1« oder »Tabelle 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).

Fußnoten

- In Fußnoten stehen kurze, ergänzende Informationen.
- Bezieht sich die Fußnote nur auf ein Wort bzw. eine Wortgruppe, steht die hochgestellte Ziffer direkt hinter dem letzten Bezugswort und somit vor einem eventuell folgenden Satzzeichen.
- Bezieht sich die Fußnote auf einen durch Satzzeichen eingeschlossenen Satzteil oder einen ganzen Satz, so steht die hochgestellte Ziffer stets nach dem letzten Satzzeichen.

Zitierweise

- Literaturverweise sind im Haupttext als Kurzbelege in Klammern zu setzen, nicht in Fußnoten.
- Unsere Vorgaben entsprechen den Richtlinien der *American Psychological Association* (APA).
- Abweichend von APA steht vor »&« kein Komma.
- Für nähere Informationen schauen Sie sich bitte unsere Webseite an (<http://lvk-info.org/daf-szene/hinweise-fuer-beitragende/>).

Literaturangaben

- Bitte fassen Sie die Literaturangaben am Ende des Beitrags alphabetisch nach Autorinnen und Autoren geordnet zu einer Literaturliste zusammen.
- Unsere Vorgaben entsprechen den Richtlinien der *American Psychological Association* (APA).
- Die Formatsvorgaben finden Sie auf unserer Webseite (<http://lvk-info.org/daf-szene/hinweise-fuer-beitragende/>).

Kontakte

DAAD-Informationszentrum Südkorea

Lars Bergmeyer, Leiter

☎ (02) 324-0655

✉ lars.bergmeyer@daad.or.kr

🌐 www.daad.or.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

Wolfgang Rechenhofer, Leiter des
Kultur-, Rechts- und Konsularreferats

☎ (02) 748-4117

✉ ku-1@seou.diplo.de

Wolfgang Faust, Kulturreferat

☎ (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

☎ (02) 732-9071

✉ seoul-ob@bmeia.gv.at

🌐 www.bmeia.gv.at/oeb-seoul

DAAD-Außenstelle Tokyo

Dr. Manuela Sato-Prinz

☎ +81 (3) 3582-5962

✉ lekt@daadjp.com

Koreanische Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF, 한국독일어교육학회)

Prof. Jae-won Lee, Präsident

✉ arthurlee@hanmail.net

🌐 www.kgdaf.or.kr

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

Prof. Yongmin Shin, Präsident

☎ (051) 510-2055

✉ shinyongmin@gnu.ac.kr

🌐 www.kgd.or.kr

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

Man-seop Soh

✉ mssoh@kangwon.ac.kr

🌐 http://dugerman.or.kr

Koreanische Gesellschaft für Germanistik (KGG, 한국독어독문학회)

Prof. Nury Kim

✉ kgg@kggerman.or.kr

🌐 http://kggerman.or.kr

Koreanischer Deutschlehrer-Verband (KDV, 한국독일어교사회)

Young-Il Han

☎ 010-7273-7208

✉ dekathge@gmail.com

🌐 www.kdv.or.kr

DAAD Bonn

Arpe Caspary, Referent für das
Ortslektorenprogramm

☎ +49 (228) 882-650

✉ 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

Iris Brose
Frank Grünert
Michael Menke
Anja Scherpinski
Marcus Stein

kontakt@lvk-info.org

Website der LVK: www.lvk-info.org
Redaktion: Iris Brose, Anja Scherpinski
Layout: Monika Moravkova
Coverdesign: Monika Moravkova, Titelbild von OpenClipart-Vectors auf Pixabay
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 Beiträge 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. Auch werden neue Entwicklungen im Bereich der Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaft in Hinblick auf ihre Bedeutung für die Germanistik in Ostasien diskutiert. Die *DaF-Szene Korea* umfasst jeweils nach Rubriken gegliedert Beiträge zum jeweiligen Themenschwerpunkt, fachliche Beiträge zu anderen Themen, nicht-fachliche Beiträge im Forum sowie Rezensionen und Tagungsberichte. Kulturfeuilletons und Berichte im Forum können etwa Lebens-, Arbeits- und Vertragsbedingungen transparent machen, die für neue Lektoren in Korea relevant sind. Die *DaF-Szene Korea* fördert insbesondere die wissenschaftliche Diskussion 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: **20. Oktober 2020**

♣ Wir bedanken uns bei den **Anzeigekunden** und insbesondere der Deutschen Botschaft in Seoul für die finanzielle Unterstützung dieser Ausgabe! ♣