

DaF-Szene Korea

Nr. 51

DaF auf Distanz

herausgegeben vom



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

und der



Berlin & Seoul, Dezember 2020

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit Genehmigung der Autoren

ISSN 1860-4463

Inhalt

Vorwort — V

Beiträge zum Thema *DaF auf Distanz*

Konstantin Kountouroyanis

Digitales Lernen in Corona-Zeiten.

Didaktische Überlegungen zwischen Anspruch und technischen Möglichkeiten — 3

Monika Moravkova

Der praktische Online-Werkzeugkasten: Online-Tools zur interaktiven Gestaltung des Online-Sprachunterrichts — 17

Anja Scherpinski

Kommunikations- und interaktionsorientierter Unterricht auch im Livestream? — 43

Thomas Kuklinski-Rhee

Das Ohr surft mit.

Musik- und Soundeffekte im Online-Unterricht — 53

Miran Ahn

Musikmodule: Ein Online-Individualkurs für Musikstudierende — 65

Christian Horn

Was lernen wir aus dem ersten Semester »Online-Lehre« nach dem Covid-19-Schock? Eine Studie zu Erfahrungen und Beobachtungen von DaF-Dozierenden an koreanischen Hochschulen im Rahmen der Umstellung von Präsenz- auf Videokonferenz-Sprachunterricht im Frühlingsemester 2020 — 77

Heidi Storandt

Gemeinsam für die Zukunft 2020 – ein Schülerprojekt der Goethe-Institute in Ostasien — 101

Steffen Hannig

Digitale Lehre als Zukunftsmodell? Überlegungen zum Verlust des Faktors Präsenz an koreanischen Campus-Universitäten — 105

Beiträge zu anderen Themen

Olaf Bärenfänger

Der »Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen«: Garant für ein erfolgreiches Sprachenlernen? — 119

IV — Inhalt

Ulrike Trebesius-Bensch

Stimme und Sprechen – was Lehrende wissen sollten — 137

Rezensionen

Roman Lach

Zwischen Winterpark und Cité Foch.

Bae Suahs Roman »A Greater Music« — 151

Maria Gabriela Schmidt

Mehrsprachigkeitsdidaktik und Erforschung authentischer

Alltagssprache Buchvorstellung und die JGG DaF-Seminare 2017 und 2018 — 155

Thomas Kuklinski-Rhee

Menschenwürde tangiert, Menschenbürde intakt.

Nikil Mukerji, Adriano Mannino: Covid-19: Was in der Krise zählt. Über Philosophie in Echtzeit — 159

Berichte zu Seminaren & Tagungen

Iris Brose, Frank Grünert, Anja Scherpinski

»DaF auf Distanz« – Online-Lektorentreffen der LVK am 18. Juli 2020 — 167

Christian Horn

Bericht zum HUFSS-Symposium »Online-Sprachunterricht:

Herangehensweisen, Erfahrungen, Reflexion« — 171

Über die Lektoren-Vereinigung Korea — 174

Autorenhinweise — 175

Hinweise für Beitragende — 177

Kontakte — 179

Impressum — 180

Vorwort

Wie bereits im Frühjahrsemester wurde auch im Herbstsemester 2020 an koreanischen Universitäten pandemiebedingt größtenteils online unterrichtet, wobei gegen Semesterende allmähliche Auflockerungen des *social distancing* zu spüren waren und stellenweise Übergangskonzepte von hybriden Kursangeboten bis hin zum regulären Präsenzunterricht mehr oder weniger erfolgreich umgesetzt wurden. Viele Beiträge der aktuellen Ausgabe der *DaF-Szene Korea* drehen sich um konkrete Erfahrungen aus zwei Semestern DaF-Unterricht auf Distanz und widerspiegeln eindrücklich die enorme Lernkurve, die Unterrichtende bei der Umstellung auf den Online-Unterricht vollzogen haben. Dementsprechend lassen sich vielen Beiträgen didaktisch-methodische Anregungen zur Kursgestaltung im Livestream, konkrete Tipps und Tricks aus praxiserprobten Online-Unterrichtsformaten sowie technische Hintergrundinformationen zur Handhabung von Videokonferenzsystemen und Online-Tools entnehmen, die beweisen, dass der Umgang mit *distance learning* mittlerweile Teil des gewohnten Lehr- und Lernalltags darstellt.

Im ersten thematischen Beitrag zeigt Konstantin Kontourouyanis, wie sich mittels Konferenztools und Textbearbeitungsprogrammen wie *Jitsi Meet*, *Nextcloud*, *Collabora Online* und *OnlyOffice* Online-Unterricht facettenreich, interaktiv und darüber hinaus datenschutztechnisch sicher umsetzen lässt und wie Unterrichtsmaterialien transparent und kollaborativ mit Lernergruppen erstellt und bearbeitet werden können.

Anschließend stellt Monika Moravkova exemplarisch zwölf Online-Tools vor und erläutert jeweils Funktionsweise, Kosten, Zugang und Speichermöglichkeiten. Ergänzt werden die technischen Informationen durch die Schilderung konkreter Unterrichtsszenarien, die das mögliche Einsatzspektrum der einzelnen Tools im Online-Sprachunterricht illustrieren.

Anja Scherpinski fasst Schwerpunkte ihres Vortrags auf dem letzten Online-Lektorentreffen zusammen und zeigt auf, welches Potential das Videokonferenzsystem *Zoom* für einen interaktiven, kommunikativen Sprachunterricht eröffnet und wie Aktivitäten aus dem gewohnten Präsenzunterricht für den Unterricht im Livestream einfach modifiziert werden können.

Auch Thomas Kuklinski-Rhee berichtet von seinen Erfahrungen aus dem Online-Unterricht mit *Zoom* und beschreibt, wie sich Unterrichtsroutinen durch musikalische Unterlegungen und Soundeffekte steuern und atmosphärisch auflockern lassen.

Wie ein Onlinemodul für Musikstudierende entsteht, schildert Miran Ahn. Im Auftrag des Goethe-Instituts war sie an der Konzeption und Durchführung eines

Onlinekurses beteiligt und gibt theoretische Hintergründe sowie praktische Erfahrungen wieder.

Zu Ende des Frühjahrsemesters führte Christian Horn eine umfassende Befragung unter DaF-Lehrkräften in Korea durch, die zahlreiche Problemfelder der digitalen Umstellung thematisierte. Die Ergebnisse zeigen, dass aus Sicht der Befragten die Umstellung insgesamt recht positiv gelungen ist, dieser Erfolg allerdings auch mit einem stark erhöhtem Arbeitsaufwand sowie psychischer Belastung verbunden ist.

Heidi Storandt berichtet über die erste Jugendbotschafterkonferenz des Projekts »Gemeinsam für die Zukunft«, an der über 100 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der Region Ostasiens im September 2020 teilnahmen, um Ideen zum Schwerpunkt Umweltschutz zu entwickeln und zu präsentieren. Ursprünglich offline geplant, wurde die Konferenz pandemiebedingt mit großem Erfolg online durchgeführt.

Trotz aller positiven Entwicklungen im Fernunterricht und Freude über gelungene Online-Modelle sollte die Bedeutung der persönlichen Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden sowie eines aktiven Campuslebens nicht außer Acht gelassen werden. Steffen Hannig beleuchtet diese Aspekte in seinem Plädoyer für die körperliche Präsenz auf dem Campus.

Olaf Bärenfänger resümiert in seinem Beitrag, wie der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* seit seiner Publikation im Jahr 2001 die europäische Sprachenpolitik wie curriculare Gestaltungen, Lehrwerkentwicklungen und Leistungsbeurteilungen maßgeblich beeinflusst hat. Darüber hinaus stellt er die wichtigsten innovativen Elemente des 2020 erschienene *Begleitbands* vor, die den GeR ergänzen und an den aktuellen Sprachgebrauch anpassen sollen.

Im Beitrag »Stimme und Sprechen« erörtert Ulrike Trebesius-Bensch Zusammenhänge zwischen einer trainierten Stimme und ihrem Wirkungspotential für Unterrichtende. Damit nimmt sie Bezug auf den von ihr geleiteten LVK-Workshop zum Sprechtraining (Oktober 2019) und liefert einen Überblick über phonetische Grundlagen und Stimmbildungsprozesse.

Roman Lach rezensiert den Roman *A Greater Music* von Bae Suah (Originaltitel *Schreibtisch der Essayistin* 2003, in Übersetzung 2016), der die koreanische Protagonistin auf eine Erinnerungsreise nach Berlin führt.

Maria Gabriela Schmidt stellt den 2020 erschienenen Tagungsband *Mehrsprachigkeit und Erforschung authentischer Alltagssprache* vor, der Beiträge aus den DaF-Seminaren der Japanischen Gesellschaft für Germanistik (JGG) aus den Jahren 2017 und 2018 zusammenfasst, und gibt anschließend einen Einblick in ihr eigenes Forschungsfeld.

Um die Auswirkungen der Pandemie auf philosophische Denkstrukturen geht es dem im Mai 2020 erschienenen Buch *Covid-19: Was in der Krise zählt. Über Philosophie in Echtzeit*. Thomas Kuklinski-Rhee beleuchtet die wichtigsten Inhaltspunkte in seiner Rezension zum Buch.

Iris Brose, Frank Grünert und Anja Scherpinski geben einen Rückblick auf das Online-Lektorentreffen der LVK am 18. Juli, bei dem sich in Korea und Japan tätige Kolleginnen und Kollegen zu Semesterende nochmals über Unterrichtserfahrungen im Online-Modus ausgetauscht, praxiserprobte Unterrichtsmodelle und technische Hilfsmittel vorgestellt sowie wertvolle Tipps geteilt haben.

Christian Horn fasst in seinem Tagungsbericht zusammen, welche Inhalte zum 8. HUF-Symposium unter dem Motto »Online-Sprachunterricht: Herangehensweisen, Erfahrungen, Reflexion« am 19. September vorgestellt und diskutiert wurden.

Die Herausgeber danken allen Autorinnen und Autoren für die Mitgestaltung dieser Ausgabe sowie allen Gegenlesenden für das kollegiale Feedback zu den einzelnen Beiträgen. Eine anregende Lektüre, schöne Ferien und einen reibungslosen Start ins neue Online- und/oder Offline-Semester wünschen

die Herausgeber
Berlin & Seoul, Dezember 2020

Beiträge zum Thema ***DaF auf Distanz***

Digitales Lernen in Corona-Zeiten

Didaktische Überlegungen zwischen Anspruch und technischen Möglichkeiten

Konstantin Kountouroyanis

Zusammenfassung

Durch monatelange und in einigen Ländern sich bereits wiederholende Lockdowns sehen sich LehrerInnen und Bildungsinstitute vor völlig neuen Herausforderungen gestellt. Nicht selten müssen nun LehrerInnen mit lediglich einem Laptop ausgestattet Konzepte für gutes »Home-Schooling« entwerfen. Der Beitrag soll Möglichkeiten des interaktiv gestalteten digitalen Fernunterrichts mit »Bordmitteln« erkunden. Neben einfachen in den Konferenzraum projizierten Lernspielen, werden die didaktischen Möglichkeiten von Jitsi, Nextcloud, Collabora und OnlyOffice für den DaF-Unterricht diskutiert.

1. Einleitung

Um es gleich vorweg zu sagen. Beim Online-Learning, *eTeaching*, *Home-Schooling* oder wie all die neuen Wortschöpfungen rund um das Lernen über das Medium Internet heißen, müssen Lehrkräfte sich noch weitaus mehr Gedanken um die Gestaltung des Unterrichts machen als beim sogenannten *Offline-Learning*. Gerade weil viereckige Bildschirme den Betrachter noch allzu sehr an einen Fernseher erinnern, können nicht sorgsam durchdachte Unterrichtsmethoden und deren Umsetzung die Lernenden schnell zu Langeweile und letztendlich zum »Logout« führen. Es gilt daher nicht nur das Internet als digitales Surrogat zum herkömmlichen Unterricht zu nutzen – frei nach dem Motto »Corona ist sowieso bis Weihnachten durch« – sondern eher die Stärken dieses Mediums zu nutzen, um den Unterricht noch interaktiver, noch interessanter und noch spielerischer zu gestalten. Klug überdacht, ergeben sich dabei mehr Möglichkeiten als im analogen Klassenzimmer und weisen damit den Weg in eine bislang noch ungeahnte Zukunft.

Doch gerade an diesem Punkt, nämlich den »Möglichkeiten«, herrschte insbesondere nach dem ersten großen weltweiten Lockdown Anfang 2020 Uneinigkeit und vieler Orts bloße Verwirrung, über die *richtige* und damit *einheitliche* Vorgehensweise. Getragen von dem Gedanken, dass sich schon alles fügt, standen letztendlich Lehrkräfte und pädagogische Leiter plötzlich völlig überfordert und oft allein gelassen da. Hier brach eine digitale Welt, die sich in den letzten 30 Jahren still und heimlich

unterhalb der eigenen Wahrnehmungsschwelle entwickelt hat, brutal in das Berufsleben derjenigen ein, die bislang auf die Kontinuität von Unterrichtsbüchern, Kreide und Tafel vertrauen konnten.

Um also dieses Chaos ein wenig zu ordnen, muss zunächst eine kurze Bestandsaufnahme getätigt werden. Dabei soll in drei Schritten vorgegangen werden:

1. Bisherige Unterrichtsmethoden
2. Aktuelle Möglichkeiten: Eine Bestandsaufnahme
3. Einsatz dieser Möglichkeiten

Nach der Analyse dieser drei Möglichkeiten sollen dann weitere technische Möglichkeiten und deren methodisch-didaktische Konzeptionalisierung erkundet werden.

2. Bisherige Unterrichtsmethoden

Hier soll bewusst nicht in die Tiefe gegangen werden. Schließlich sollte jede/r DaF-Dozent/in wissen, wie bislang guter Unterricht auszusehen hatte. Natürlich ist Frontalunterricht zu vermeiden. Besser sind Arbeitsaufträge für Gruppen, in denen die Teilnehmer untereinander Aufgaben und Probleme gemeinsam lösen. An diesem Punkt scheitern schon viele Lehrkräfte, weil sie nicht wissen, wie sie ein gruppenbezogenes Lernkonzept auf Formate des *e-learning* transferieren. Es ist klar, dass vielen dazu erstmal »Skype« als Schlagwort einfällt. Belässt man es allerdings dabei, ist man/frau schnell wieder bei der monologisierenden Lehrkraft, die vor der Webcam ihre Zuhörer in einen digitalen Singsang wiegt. Es muss daher noch einmal umso deutlicher daraufhin gewiesen werden, die Lernenden zu interaktiver Mitarbeit zu motivieren.

3. Aktuelle Möglichkeiten: Eine Bestandsaufnahme

Ein Programm für Videokonferenzen gehört also lediglich zur Basisausstattung und zugegeben, am Anfang wird wohl vielen LehrerInnen neben einem handelsüblichen Laptop nicht viel mehr zur Verfügung gestanden haben. Trotzdem kann schon jetzt mit ein wenig Kreativität mehr Interaktivität der Lernenden erreicht werden, als es den bloßen Anschein hat.

Als Videokonferenzprogramm habe ich für meinen Unterricht *Jitsi Meet*¹ gewählt. Dafür sprechen gleich mehrere Gründe. *Jitsi Meet* ist kein Dienst wie *Zoom* oder *Skype*. *Jitsi Meet* ist vielmehr eine freie, also kostenlose Software, die man sich auf den eigenen Server installieren und nach den eigenen Bedürfnissen anpassen kann. Damit hat *Jitsi Meet* gerade für Schulen und Universitäten den großen Vorteil, so konfiguriert zu

¹ <https://jitsi.org/jitsi-meet/>

werden, dass es den landeseigenen Datenschutzrichtlinien entspricht und nicht notwendige Daten erst gar nicht gespeichert werden, während proprietäre Software wie *Zoom* oder *Skype* auf herstellerspezifischen, nicht veröffentlichten Standards basiert. Jüngst erschütterten Berichte über *Zoom* die Online-Gemeinschaft, wonach Konferenzen ungefragt und unverschlüsselt über chinesische Server umgeleitet wurden.² Nicht zuletzt deshalb erweckte dies das Interesse der New Yorker Staatsanwaltschaft³ und Eltern von Schülern und Studenten dürften diese und weitere Vorfälle⁴ nicht erfreut haben. Zwar hat *Zoom* mittlerweile Patches zu seinen zahlreichen Sicherheitslücken herausgebracht, aber das Grundproblem bleibt. Nutzer vertrauen ihre Daten einem Fremdanbieter und millionenstarken Aktien-Konzern⁵ an, der in der Vergangenheit durch zahlreiche Datenschutzskandale aufgefallen ist.

Videokonferenzen sind also eine sensible Angelegenheit und Vertrauenssache. Hat man einen eigenen Videokonferenzserver, behält man auch die Kontrolle über die Datenströme. Zugegeben, da ich nach dem Erststudium der Germanistik auch Mathe/Informatik im Zweitstudium studiert habe, bin ich anderen vielleicht etwas im Vorteil. Dennoch ist es nicht schwer, einen eigenen *Jitsi*-Server einzurichten. Wie das geht, habe ich an anderer Stelle⁶ detailliert beschrieben, weil es hier den Rahmen sprengen würde. Eines der wichtigsten Vorteile ist bei *Jitsi Meet*, dass weder Schüler/Studenten noch Lehrkräfte eine personenbezogene Registrierung und ein zusätzliches Programm benötigen. Man gibt lediglich eine Internetadresse in den Browser seiner Wahl ein.⁷ Allerdings können weitere Features wie zusätzliche Passwörter, Nutzer-Konten und die Nutzung von Desktop-Apps durch den Administrator hinzugefügt werden.⁸ Nach dem Verlassen des Online-Raumes werden der Raum selbst und das gemeinsame Chat-Protokoll automatisch gelöscht, sofern man lediglich die Videokonferenz via Browser genutzt hat. Es ist ein wenig so, als wenn man einen Klassenraum betritt und ihn anschließend wieder leer verlässt. So sollte es auch in der Online-Welt sein.

² »Zoom: Manche Video-Chats wurden über China umgeleitet. Unternehmen entschuldigt sich – Erste US-Schuldistrikte verbieten Nutzung der Videochat-App aus Sicherheitsgründen.«, 06.04.2020, <https://www.derstandard.at/story/2000116576067/zoom-manche-video-chats-wurden-ueber-china-umgeleitet>, zuletzt abgerufen am 26.10.2020

³ »Zweifel an Zoom«, 01.04.2020, <https://www.tagesschau.de/ausland/zoom-101.html>, zuletzt abgerufen am 26.10.2020

⁴ Videokonferenz-Software: Ist Zoom ein Sicherheitsalptraum?, 02.04.2020, <https://www.heise.de/security/meldung/Videokonferenz-Software-Ist-Zoom-ein-Sicherheitsalptraum-4695000.html>, zuletzt abgerufen am 26.10.2020

⁵ https://de.wikipedia.org/wiki/Zoom_Video_Communications

⁶ <https://jitsi-server-in-30-minuten-einrichten.kountouroyanis.de>

⁷ Für die Nutzung von *Jitsi* auf mobilen Endgeräten stehen Apps für Android und Apple zur Verfügung.

⁸ Ebenfalls kann der Administrator Funktionen einrichten, die es erlauben, die Konferenz aufzuzeichnen. Dies ist z. B. dann sinnvoll, wenn Lernende verpassten Unterricht anhand der Aufzeichnung nacharbeiten wollen. Außerdem können Konferenzen zu YouTube gestreamt werden, z.B. um Podiumsdiskussionen oder Lesungen von Professoren aus leeren Hörsälen wieder öffentlich zugänglich zu machen.

3.1 Einige Konzepte und Möglichkeiten

Unabhängig davon, ob man einen eigenen *Jitsi*-Server oder einen Video-Konferenz-Dienst eines Fremdanbieters nutzt, müssen Lehrkräfte sich Gedanken über die Sozialformen machen. Wie bereits angemerkt, besteht die »didaktische Falle« bei Videokonferenzen darin, dass die Lehrkraft wieder ins Zentrum gerückt wird, was dem veralteten Konzept des Frontalunterrichts entspricht. Es gilt daher, die Lehrkraft von ihrer Rolle des Konferenz-Admins loszulösen und in ein interaktives Klassenkonzept einzuordnen. Die Bilder 1 und 2 in Abb. 1 sollen diesen Prozess verdeutlichen.

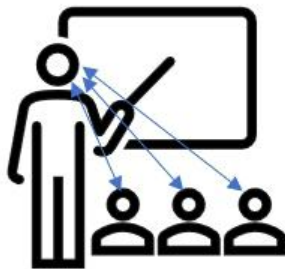


Bild: 1

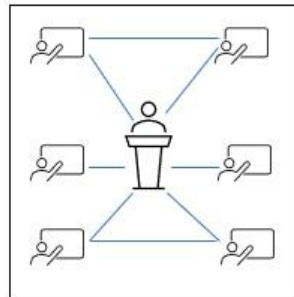


Bild: 2

Abb. 1: Videokonferenz-Software verleitet zum Frontalunterricht (Bild 1). Die zweite Situation bettet die Lehrkraft in ein digitales Netzwerk ein. Während die Lernenden untereinander vernetzt sind, leitet die Lehrkraft die Lernenden lediglich an und verfolgt ihre Aktivitäten (Bild 2).

Auf dem Bild 1 sind die Lernenden lediglich Zuschauer. Frontalunterricht gehörte schon vor Corona der Vergangenheit an. Das zweite Schaubild illustriert, wie die Lehrkraft in die Klasse rückt, sozusagen unter die Lernenden. Die Lehrkraft soll hier nur eine moderierende und anleitende Funktion erfüllen. Natürlich werden die Schüler aufgrund ihrer sozio-kulturellen Prägung ihr lehrerzentriertes Verhalten schwer ablegen können, aber gerade das Medium Internet dürfte ihnen diesen Wechsel erleichtern, wenn die Lehrkraft (scheinbar) als ein Online-User unter vielen auftritt. Welche interaktiven Arten des Lernens nun möglich sind, hängt von dem Sprachniveau der Lernenden ab. Für den Einstieg soll hier ein Konzept für das A-Niveau und wenig technisch versierte Lehrkräfte vorgestellt werden. Die auf Abb. 2 vorgestellte Vorlage kann man sich schnell mit Word erstellen und ausdrucken.

Anschließend legt man sie unter einen Dokumentenscanner. Bei *Jitsi Meet* kann man z. B. die zu verwendende Bildeingabe (Kamera) auf den Dokumentenscanner umleiten. So erhalten die Lernenden das Brettspiel auf ihren Bildschirm. Die Figuren und den Würfel muss die Lehrkraft selbst stellen und für die Lernenden auf dem Brett bewegen. Dies ist ein Beispiel, wie man Interaktivität schon mit technisch einfachen Mitteln erzeugen kann.

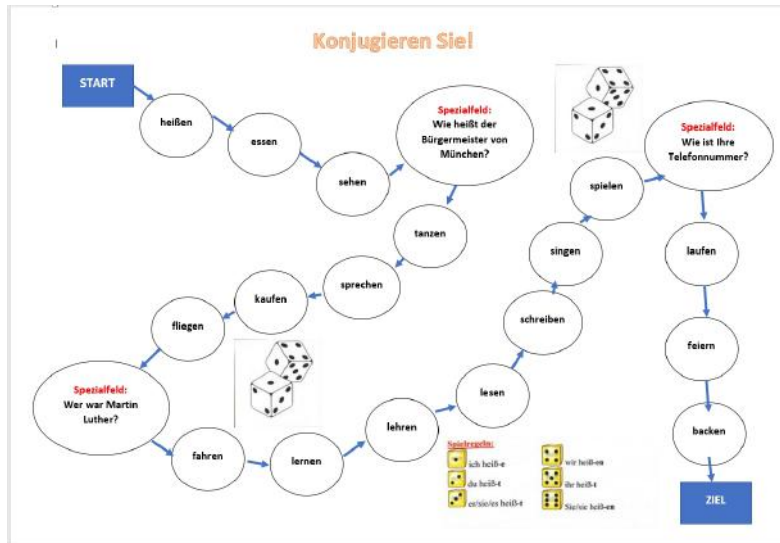


Abb. 2: Brettspiel für ein Konjugationsspiel für den digitalen Einsatz

3.2 Mehr Eigenregie für die Lernenden

Nun kann man schwerlich von jedem Schüler verlangen, über einen Dokumentenscanner zu verfügen, um eigene Brettspiele zu entwerfen und im Kursraum vorzustellen. Allerdings dürfte sich auf fast jedem Computer Power Point oder das kostenlose Pendant *Impress* von Open Office finden. Auf einem höheren Sprachniveau können Kursteilnehmer selbst kurze Präsentationen entwerfen und diese im Kursraum vorstellen. Dazu bietet sich in *Jitsi Meet* die Möglichkeit, die Bildschirmeingabe entweder vom eigenen Desktop abzugreifen oder auch nur ein bestimmtes Anwendungsfenster zu teilen. Im Umgangsdeutsch auch »Screen-Sharing« genannt. So kann jeder Teilnehmer z. B. seine Präsentation der Online-Klasse anzeigen lassen und sie über das Bordmikrofon entsprechend kommentieren. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, Lernende eigene Podcasts für den Unterricht entwerfen zu lassen. Dass diese Idee gar nicht so neu ist, zeigen Kim Kluckhohns didaktische Überlegungen »Podcasts im Sprachunterricht: am Beispiel Deutsch«⁹. Während Kluckhohn seinerzeit in seinem Konzept darauf hinwies, die Schüler-Podcasts auf offene Plattformen wie *YouTube* hochzuladen, ist dies in Videokonferenzen nicht mehr notwendig. Die Bildschirmfreigabe bei *Jitsi Meet* beinhaltet auch die Möglichkeit der Audiofreigabe. Das heißt, dass nicht nur der eigene Bildschirm mit allen Konferenzteilnehmern geteilt wird, sondern auch der Ton. Der Ton wird also bei jedem Konferenzteilnehmer

⁹ Kluckhohn, Kim: Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch, Berlin/München 2009. Einige Probeseiten lassen sich als PDF-Datei hier finden: https://www.klett-sprachen.de/_images_media/ck_uploads/DaF/podcasts/Podcasts_im_Sprachunterricht.pdf, zuletzt abgerufen am 26.10.2020.

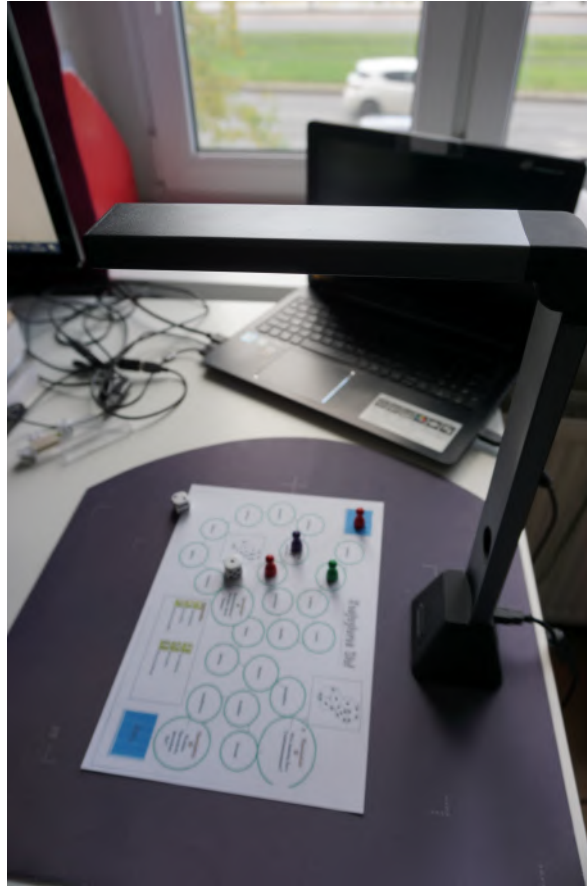


Abb. 3: Der Dokumentenscanner lässt sich auch als digitaler Overhead-Projektor nutzen. Legt man z. B. ein weißes Blatt Papier unter den Scanner, kann man auch freihändig zeichnen oder schreiben. Den Lernenden wird dies als eigenständige Tafel angezeigt.

so ausgegeben, als wenn der Podcast auf dem eigenen Computer abgespielt werden würde, und zwar ohne Qualitätsverlust. Dadurch lassen sich juristische Fallstricke vermeiden, denn wer bei *YouTube* seinen Podcast hochlädt und öffentlich zugänglich macht, muss auch für eventuelle Urheberrechtsverletzungen geradestehen. Allerdings erfordert die Erstellung eines eigenen Podcasts oder einer eigenen Power-Point-Präsentation viel Mitarbeit seitens des Lernenden, technische Kompetenz und Disziplin. Außerhalb des Internets, etwa in einem in der Schule befindlichen Medienraum, wäre dies aber nicht anders. Um diese technischen Hürden wieder etwas herunterzusetzen, sei noch auf eine weitere Möglichkeit der interaktiven Zusammenarbeit hingewiesen.

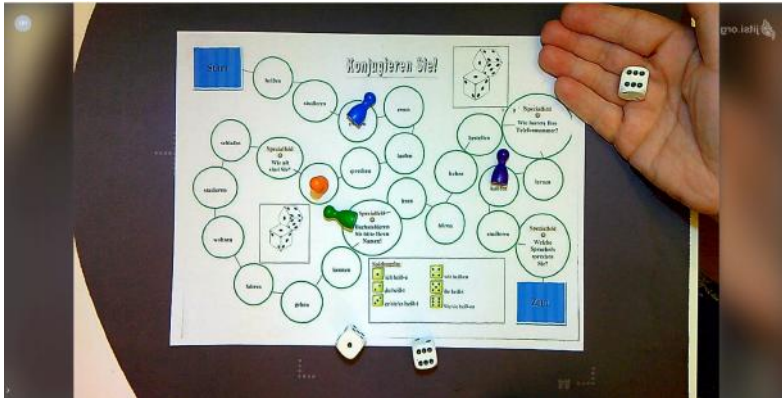


Abb. 4: Bei *Jitsi*, aber auch anderen Konferenztools, kann man die Videoeingabe selbst auswählen, z.B. von einem externen Dokumentenscanner wie im hiesigen Beispiel.

3.3 Zeitgleiches Schreiben mehrerer Nutzer im geteilten Dokument

Eine weitere Möglichkeit der digitalen Zusammenarbeit bieten Textdokumente, die zeitgleich von mehreren Internetanwendern bearbeitet werden können. Was sich auf den ersten Blick nach einer netten Spielerei anhört, könnte sich für Lehrkräfte auch als Tafel-Ersatz eignen. Das Konzept sieht vor, dass ein einfaches Textdokument über eine geschützte Internetadresse erreichbar ist. Alle an der Konferenz beteiligten Computernutzer rufen ebenfalls das Dokument auf. Die Lehrkraft könnte nun z.B. Satzanfänge vorgeben, die von den Kursteilnehmern ergänzt werden müssen. Denkbar wäre, dass der oder die Dozent/in den Satzanfang schreibt: »Ich lerne Deutsch, ...« und die Aufgabe über *Jitsi Meet* an einen oder mehrere Lernende verteilt, diesen Satz entweder mit der Konjunktion »weil« oder als Finalsatz mit um ... zu + Infinitiv zu beenden. Mit ein wenig Vorbereitung können Lehrkräfte etwa 4 interaktive Textdokumente mit solchen oder ähnlichen Aufgaben anlegen und sie auf 4 Gruppen zu je 2 oder 3 Teilnehmern verteilen. Die einzelnen Gruppen können dann in eigene Videokonferenzräume »hinausgeschickt« werden und dort das Aufgabenblatt zusammen diskutieren und bearbeiten. Anschließend kehren die Teilnehmer wieder zurück in den Hauptkonferenzraum. Abbildung 5 verdeutlicht das Konzept des gemeinsamen Arbeitens im geteilten Dokument.

Alle Eingaben können sowohl die Gruppenmitglieder, die das Dokument ebenfalls geteilt haben, als auch die Lehrkraft in Echtzeit mitverfolgen und ggf. korrigieren. Geht man nun einen Planungsschritt weiter, so könnte die Lehrkraft auch Textdokumente mit Prüfungs- oder Testaufgaben für jeden einzelnen Lernenden erstellen. In diesem Fall wird aber der Lernende das Dokument nur mit der Lehrkraft teilen. Da über *Jitsi Meet* eine Echtzeitkommunikation besteht und die Lehrkraft jedes geteilte (bzw. verteilte) Textdokument in einzelnen Fenstern bzw. Tabs sieht, kann über die Lehrkraft ein Start für den Klassentest signalisiert werden. Anschließend

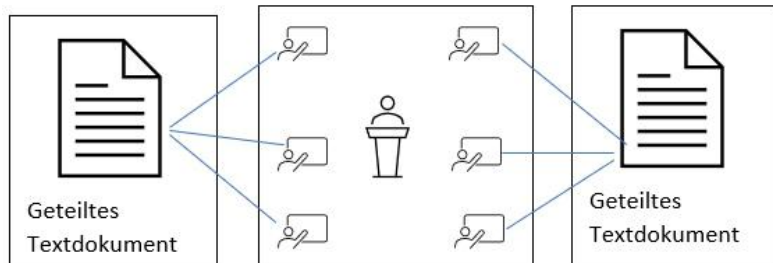


Abb. 5: Kollaborative Schreibaktivitäten

kann die Lehrkraft den Zugriff auf alle Textdokumente wieder entziehen und somit den Speicherzustand »einfrieren«. Das Dokument kann nicht mehr durch eine dritte Person verändert werden und die Lehrkraft kann nun mit der Korrektur beginnen. Abbildung 6 soll noch einmal das Konzept eines Klassentests (z. B. Grammatik- oder Wortschatzübungen) verdeutlichen.

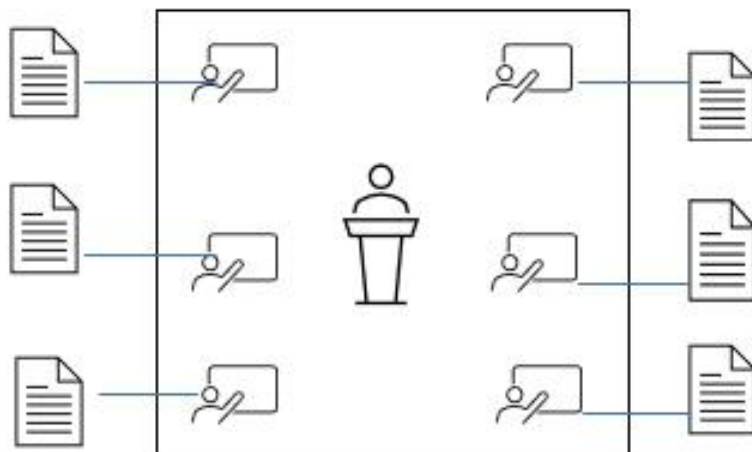


Abb. 6: Klassenarbeit unter Lehreraufsicht im Online-Kursraum

4. Einsatz dieser Möglichkeiten

4.1 Nextcloud, Collabora Online und OnlyOffice

Sicherlich fragen sich manche LeserInnen, wie man für mehrere Nutzer oder Nutzergruppen im Internet ein Dokument freigeben könnte. Auch hier gilt Datenschutz vor Bequemlichkeit. Gerade Klassentests sind auf Google-Drive & Co tabu. Möchte man eine Cloud im Netz für schulische oder universitäre Zwecke betreiben, so gibt es dafür die ebenfalls quelloffene, also nicht proprietäre und kostenlose Software

*Nextcloud*¹⁰. Damit kann der Administrator der eingesetzten *Nextcloud*- oder auch *Jitsi*-Instanz die Aspekte des Datenschutzes und der Privatsphäre selbst bewerten und anpassen; denn auch *Nextcloud* kann sich jeder Internetnutzer kostenlos herunterladen und auf dem eigenen Server installieren¹¹. *Nextcloud* selbst kann von Lehrern, Schülern und Studenten dann sowohl über den Browser als auch über Apps für mobile Endgeräte (Android und Apple) genutzt werden.¹²

*Collabora Online*¹³, welches das zeitgleiche Arbeiten in einem Textdokument verschiedener Anwender ermöglicht, kommt als sogenannte Erweiterungs-App bzw. als Plugin für *Nextcloud* zum Einsatz. Das gilt auch für die wesentlich funktionsreichere Anwendung *OnlyOffice*¹⁴. *OnlyOffice*¹⁵ erinnert in Funktion und Aufbau stark an Word und könnte so auch für die Realisierung gemeinsamer Kurs-Projekte von den Lernenden genutzt werden, wie z. B. zur gemeinsamen Erstellung einer Kurszei-
tung.

Wie die elektronische Zusammenarbeit in einem Dokument aussehen kann, hat ein Nutzer auf seinem *YouTube*-Kanal in der 705. Sekunde seines Videos am Beispiel von *OnlyOffice* vorgestellt.¹⁶

4.2 Nextcloud als eigener Online-Speicher

Bislang wurde *Nextcloud* als übergeordnete Instanz beschrieben, in die *Collabora Online* und *OnlyOffice* als Plugins integriert sind. Doch *Nextcloud* selbst ist eigentlich als reine Cloud-Anwendung gedacht. Daher können auch hier Lehrkraft und Lernende Texte, Bilder, Audio- oder Video-Dateien hochladen und teilen. Die auf dem eigenen Schulserver betriebene *Nextcloud*-Instanz wäre somit auch ein sicherer Speicherort für die oben angesprochenen Schüler-Podcasts, denn die Zeiten, in denen man/frau sorglos Audio- oder Videopodcasts bei *YouTube* hochladen und veröffentlichen konnte, sind lange schon vorbei. 2018 fanden europaweite Demonstrationen gegen den Art. 13 (jetzt Art. 17) der EU-DSGVO statt, die die Einführung sogenannter »Upload-Filter« möglich machten. Die Proteste blieben im EU-Parlament ungehört¹⁷, und Upload-Filter gehören mittlerweile in anderen Teilen der Welt ohnehin zum digitalen Alltag.

¹⁰ <https://de.wikipedia.org/wiki/Nextcloud>

¹¹ <https://nextcloud.com/install/>

¹² Auf die technischen Details dazu möchte ich hier nicht eingehen, weil sie ebenfalls den Rahmen dieses Beitrages sprengen würden.

¹³ <https://nextcloud.com/collaboraonline/>

¹⁴ <https://de.wikipedia.org/wiki/OnlyOffice>

¹⁵ *OnlyOffice* funktioniert allerdings nicht auf Shared-Hosting-Servern. Dafür muss man einen eigenen Server mit Root-Rechten betreiben.

¹⁶ <https://youtu.be/MtX7LbGWQ3k?t=705>

¹⁷ »Artikel 17 - Upload-Filter auf Kollisionskurs mit EU-Datenschutzregeln«, 13.03.2020: <https://netzpolitik.org/2020/upload-filter-auf-kollisionskurs-mit-eu-datenschutzregeln/>, zuletzt abgerufen am 28.10.2020

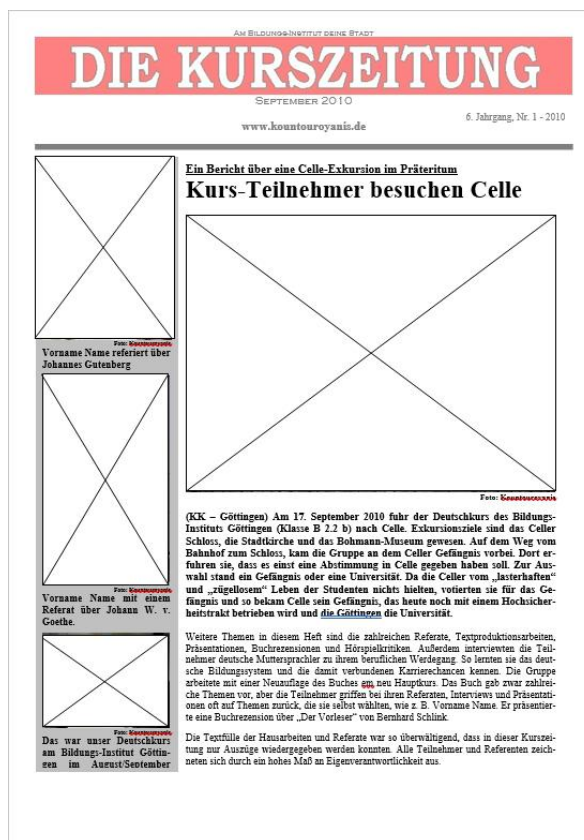


Abb. 7: Mit *OnlyOffice* und *Jitsi* können Lernende gemeinsam Projektzeitungen auch von zu Hause aus erstellen. *Nextcloud* dient dann als sicherer Speicher für alle Teilnehmer.

Wie bereits erwähnt, lassen sich in *Nextcloud* zusätzliche Funktionen per Plugin integrieren. So auch *Nextcloud Talk*¹⁸, das Pendant zum eingangs beschriebenen *Jitsi Meet*. So lassen sich praktisch alle Funktionen wie Video-Chat, Text-Chat, Datenaustausch, geteilte Bildschirme und Textdokumente »unter einem Dach« verwalten. Allerdings birgt die Integration all dieser und noch weiterer Komponenten in *Nextcloud* die Gefahr, dass es mit zunehmender Komplexität des Gesamtsystems den Betreiber resp. Administrator vor höhere technische Herausforderungen stellt. Ich betreibe z. B. *Jitsi Meet* für den reinen Video-Chat auf einem eigenen Root-Server und *Nextcloud* auf einen anderen Shared-Hosting-Server. Diese Vorgehensweise spart einerseits Ressourcen, andererseits können technische Probleme leichter lokalisiert und behoben werden, weil sie getrennt voneinander auftreten. Früher oder später aber werden Bildungsinstitute nicht umhinkommen, eine eigene technische Abteilung für das eLearning aufzubauen und zu betreiben. Ein Outsourcing, wie es sich Manager aus dem

¹⁸ <https://nextcloud.com/talk/>

Wirtschaftsbereich unter dem Gesichtspunkt der »Prozessoptimierung« und »Produktivität« erhoffen, wird allein schon wegen des massiven Bedarfs an individuell gestalteten *eLearning*-Plattformen unmöglich sein. In Deutschland fehlt es beispielsweise schlicht an der notwendigen Anzahl an Web-Agenturen, an Bandbreiten und nicht zuletzt an IT-Fachkräften. Wie diese Lücke zwischen didaktischem Anspruch und technischen Möglichkeiten vor dem Hintergrund mangelnder IT-Strukturen und vor allem finanzieller Perspektiven geschlossen werden kann, bleibt ein Problem, das Bildungsinstitute, Lehrkräfte und Verlage auch noch nach der globalen Pandemie lange beschäftigen wird.



Abb. 8: In *Nextcloud* lassen sich über das Plugin »Nextcloud Talk« auch Videokonferenzen führen. So hat man alles unter einem Dach. Für wirklich große Gruppen aber eher ungeeignet. Hierfür eignet sich dann eher *Nextcloud* als Ablageort für Unterrichtsmaterialien bzw. für die gemeinsame Bearbeitung geteilter Dokumente und *Jitsi-Meet* als Konferenzraum.

4.3 Moodle: Ein Ausblick

Sicherlich wird einigen LeserInnen bislang der Hinweis auf *Moodle*¹⁹ in diesem Beitrag gefehlt haben. Immerhin wird *Moodle* seit Jahren bei einem weltweit tätigen deutschen Kulturinstitut im DaF-Unterricht eingesetzt. Im Gegensatz zu *Nextcloud* ist *Moodle* wesentlich strukturierter in seiner Darstellung. Es lassen sich virtuelle, nach Niveaustufen unterteilte Klassenräume und gemeinsam genutzte Etherpads einrichten. Ebenfalls können DaF-Videos genauso wie das bekannte *Jitsi Meet* integriert werden. Doch da ich selbst viele Jahre im technischen *Moodle*-Support tätig war, weiß ich, dass *Moodle* zwar eine sehr mächtige – ebenfalls quelloffene und freie – Software ist, aber der Grad an technischer Komplexität schnell überschritten ist, an dem *Moodle* von einer oder zwei Personen betrieben werden kann. Der Zeitaufwand sowohl für die Installation als auch für die Einrichtung der Klassenräume, und nicht zuletzt für

¹⁹ <https://de.wikipedia.org/wiki/Moodle>

die technische Pflege, wächst enorm an. In einer Zeit, in der viele Lehrkräfte den Lock-down zu Hause mit »Bordmitteln« und viel Eigeninitiative überbrücken müssen, ist ein derart hoher Arbeitsaufwand nicht mehr leistbar. Unabhängig davon bleibt aber die Nutzung von *Moodle* als langfristiges Ziel für den Einsatz im Blended Learning-Bereich für Bildungsinstitute mit einem entsprechenden finanziellen Budget empfehlenswert. Kurzum: Die Software ist zwar kostenlos, aber es folgen weitere Kosten für den Server und den administrativen Aufwand, die von Entscheidungsträgern oft unterschätzt werden.

4.4 Rückengerechter Arbeitsplatz

Abschließend sei angemerkt: Wer jetzt viel vom heimischen Klassenraum aus arbeitet, sollte auch auf die Einrichtung einer entsprechenden häuslichen Arbeitsumgebung achten. Der Einwand, der mir von DaF-KollegInnen zugetragen wurde, dass das »Homeoffice« allenfalls die Größe eines Laptops nicht überschreiten dürfe, rächt sich spätestens nach der 6. Online-Stunde in Form starker Rückenschmerzen. Wer (voraussichtlich) Monate lang in dieser Haltung arbeitet, darf sich nicht über Rückenschäden oder gar Bandscheibenvorfälle wundern. Es gibt gleich mehrere Möglichkeiten für eine profitable Investition in die eigene Gesundheit. Zunächst sollte der Computer oder das Laptop auf einem höhenverstellbaren Tisch stehen.²⁰

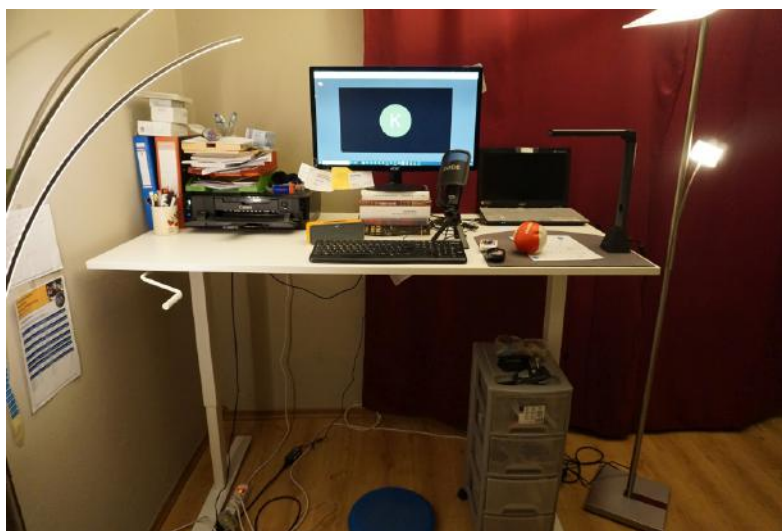


Abb. 9: Höhenverstellbarer Schreibtisch. Wer viele Stunden vom Computer aus arbeitet, sollte auch an seinen Rücken denken.

²⁰ Es gibt mehrere Modelle von verschiedenen Herstellern. Die Höhe meines Tisches lässt sich mit einer Kurbel verstellen. Es gibt aber auch Modelle, die elektrisch höhenverstellbar sind. Tische mit Handkurbelbetrieb sind nicht nur günstiger, sondern auch weniger störanfällig als eine Elektronik.

Wer einen Laptop hat, sollte diesen an einen externen Bildschirm, eine Tastatur und Maus anschließen. Auf diese Weise hat der Rücken sowohl im Lendenwirbel- als auch im Halswirbelbereich schon erstmal Entlastung. Weiterhin pflege ich ein Sitzkissen mit Noppen auf die Erde zu legen und mich darauf (barfuß) zu stellen. Dadurch bleibt die Wirbelsäule ständig in Bewegung. Neben dem erwähnten Dokumentenscanner empfiehlt es sich, sich auch ein gutes externes Mikrofon²¹ und eine externe Webcam²² zuzulegen, um nicht ständig zum Laptop schielen zu müssen, wenn der externe Bildschirm angeschlossen ist. Wer über ein ohnehin schwaches W-LAN verfügt, sollte ggf. den Rechner über das althergebrachte DSL-Kabel direkt an den Router anschließen. Ein Kabel ist auch heute noch immer besser, weil störungsfreier als ein W-LAN. Zu guter Letzt sollte gerade in der dunklen Jahreszeit für eine ausreichende Beleuchtung gesorgt werden. Ist es draußen dunkel, empfiehlt sich ein zusätzlicher Deckenfluter. Zugegeben, das sind alles Anschaffungen.²³ Aber Corona wird uns sicherlich auch noch im nächsten Jahr begleiten.

²¹ Einen guten Vergleich verschiedener Videos für den Heimbereich hat dieser Youtuber gegeben: <https://www.youtube.com/watch?v=zFP7fNorOAE&t=os>

²² Ebenfalls ein guter Vergleich, der zeigt, wie sehr die Bildqualität nicht nur von der Geschwindigkeit des Internets, sondern auch von der Wahl der Webcam abhängt: https://www.youtube.com/watch?v=ypBm1_-Lqbc&t=os

²³ Aus diesem Grund wäre ein staatlicher Zuschuss für die Einrichtung eines häuslichen Arbeitszimmers resp. Arbeitsplatzes für das Heer an freiberuflichen LehrerInnen eine sinnvollere Initiative als das vom derzeitig amtierenden bundesdeutschen Minister für Arbeit und Soziales ins Leben gerufene »Recht auf Home-Office«.

Der praktische Online-Werkzeugkasten: Online-Tools zur interaktiven Gestaltung des Online-Sprachunterrichts

Monika Moravkova

Zusammenfassung

Das Kernstück des Artikels bildet die Vorstellung zwölf subjektiv ausgewählter Online-Tools, die im Online-Sprachunterricht sinnvoll eingesetzt werden können, um interaktive und kommunikative Aktivitäten durchzuführen. Vorgestellt werden Classroom Screen, Mentimeter, Zielscheibe, Tricider, Padlet, Scrumblr, Learning Snacks, Etherpad, Storyboard-That, MyAdvent, LearningApps und Live Worksheets. Zu jedem der Online-Tools gibt es eine kurze Beschreibung, wichtige Informationen und ein Anwendungsbeispiel. Bevor die Online-Tools vorgestellt werden, wird zunächst der Begriff »Online-Tool« erläutert und es werden kurze Vorüberlegungen dazu angestellt, welche Aspekte bei der Auswahl von Online-Tools für den Online-Sprachunterricht beachtet werden sollten.

1. Einleitung

Weder Online-Tools noch Online-Sprachunterricht sind neue Themen, denn seit der Verbreitung des Internets gibt es auch Diskussionen, wie man es im Unterricht sinnvoll nutzen kann (vgl. etwa Döring 2000, Tulodziecki & Herzig 2002, Priebst 2007, Dörr & Zylka 2010). Bisher wurde es jedoch vor allem in speziellen Kursen bzw. von Technik-affinen Lehrkräften genutzt. Doch durch die Corona-Pandemie seit Anfang des Jahres 2020 bekommt der Online-Unterricht, und damit auch Online-Tools, viel mehr Aufmerksamkeit auch von Lehrkräften, die sich bis dahin nicht damit beschäftigt haben. Es wird nach Möglichkeiten gesucht, wie man online Quiz erstellen, Umfragen gestalten, Ideen sammeln oder gemeinsame Geschichten schreiben und wie man auch andere Aktivitäten aus dem Präsenz-Unterricht am besten online durchführen kann. Im Internet wird mittlerweile eine unüberschaubare Fülle an Online-Tools angeboten, welche die genannten Aktivitäten ermöglichen. Eine eingehende Beschäftigung mit all diesen Online-Tools, um ihre Eignung für den eigenen Unterricht zu beurteilen, wäre mit einem zu hohen Zeitaufwand verbunden. An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an und stellt ausgewählte Online-Tools vor, die im Sprachunterricht sinnvoll eingesetzt werden können. Die Auswahl ist rein subjektiv und orientiert sich daran, welche Online-Tools ich persönlich erfolgreich im Unterricht einsetze oder deren Einsatz ich mir zum Erreichen meiner Lehrziele sehr

gut vorstellen kann. Dabei werden einerseits Online-Tools vorgestellt, die einem breiten Publikum bereits bekannt sein dürften, andererseits aber auch solche, die meiner Ansicht nach noch nicht so bekannt sind.

In Abschnitt 2 soll zunächst in einigen Vorüberlegungen geklärt werden, was unter dem Begriff »Online-Tool« in diesem Artikel verstanden wird und welche Aspekte bei der Auswahl von Online-Tools zu berücksichtigen sind. In Abschnitt 3 werden zwölf ausgewählte Online-Tools vorgestellt. Abschnitt 4 gibt eine kurze Zusammenfassung des Beitrags.

2. Vorüberlegungen

Bei der Auswahl von für den Unterricht geeigneten Online-Tools sollten sehr viele Aspekte bedacht werden. Eine ausführliche Beschreibung der Aspekte würde den Rahmen dieses Artikels sprengen, weshalb hier nur auf die näher eingegangen wird, die sich auch bei der Vorstellung der ausgewählten Online-Tools in Abschnitt 3 wiederfinden lassen. Dazu gehören Fragen wie die, ob die Online-Tools Funktionen haben, die zum Erreichen des Lehrziels führen, wie viel sie kosten, ob man sich für deren Nutzung registrieren muss oder welche Speichermöglichkeiten sie bieten. Zunächst wird aber erklärt, was Online-Tools überhaupt sind.

2.1 Was sind »Online-Tools«?

Unter »Online-Tools« werden hier alle Arten von eigenständigen Anwendungsprogrammen verstanden, die über eine Internetverbindung erreicht und im Browser genutzt werden, d.h. bei denen keine Installation auf dem eigenen Endgerät erfolgen muss, und mit denen nur eine oder wenige bestimmte Tätigkeiten ausgeführt werden. Mit Online-Tools werden im Browser Inhalte erstellt, die von anderen Internetnutzern eingesehen werden können, wie etwa Online-Comics, oder an denen auch andere Nutzer interaktiv teilnehmen können, wie etwa an Online-Umfragen oder dem Sammeln von Ideen. Der Vorteil von Online-Tools ist, dass bei deren Einsatz nichts installiert werden muss und sie auf unterschiedlichen Endgeräten und bei verschiedenen Betriebssystemen benutzt werden können. Anstatt des Begriffes »Online-Tool« wird heutzutage auch der Begriff »Web-App« als Gegenstück zur »mobilen App« verwendet, welche auf einem mobilen Endgerät (Smartphone, Tablet) installiert werden muss. In diesem Beitrag soll weiterhin der Begriff »Online-Tool« statt »Web-App« verwendet werden. Viele Online-Tools eignen sich auch für das Lernen und den Unterricht oder wurden eigens für den Unterricht entwickelt, wo sie etwa angewendet werden, um Lernprozesse anzuleiten bzw. zu unterstützen oder die Motivation zu steigern. Ein Beispiel für ein Online-Tool wäre *Kahoot*, bei dem die Lehrkraft im Internet-Browser ein Multiple-Choice-Quiz erstellt, das die Lernenden dann ebenfalls über einen Browser spielen können.

2.2 Passung der Online-Tool-Funktionen zum Lehrziel

Das große Angebot an interessanten Online-Tools kann die Lehrenden dazu verleiten, sie einzusetzen, ohne auf das Lehrziel zu achten. Dabei ist das Setzen des Lehrziels die erste und wichtigste Entscheidung bei der Unterrichtsplanung, von der alle weiteren Entscheidungen abhängen. Laut Funk & Tornero Pérez (2020) sollte man sich nicht fragen, was man mit dem gerade gefundenen Tool im Unterricht machen kann (sprich, wie kann das Lehrziel auf den Einsatz des Online-Tools ausgerichtet werden), sondern man sollte sich zuerst das Lehrziel setzen und dann schauen, ob es Tools gibt, deren Funktion einem dazu verhilft, dieses Lehrziel effektiv zu erreichen.

2.3 Kosten

Die Frage nach den Kosten eines Online-Tools ist oft eines der wichtigsten Kriterien bei der Entscheidung, ob man es im Unterricht einsetzt oder nicht. Hinsichtlich der Kosten werden folgende Arten von Online-Tools unterschieden:

1. kostenlose Online-Tools
2. Online-Tools, für die neben bezahlten Versionen auch eine kostenlose Basisversion angeboten wird
3. kostenpflichtige Online-Tools

Die kostenlosen Basisversionen haben im Vergleich zu den bezahlten Versionen oft eingeschränkte Funktionen, die jedoch in vielen Fällen für die einfache Nutzung im Unterricht ausreichend sind. Möchte man uneingeschränkte Funktionen und mehr Flexibilität bei der Anpassung an eigene Bedürfnisse, so muss man oft auf die bezahlten Versionen der Online-Tools zurückgreifen. Beispielsweise lassen sich in der kostenlosen Version von *Mentimeter* (s. Abschnitt 3.2.) pro Präsentation nur zwei Umfragen erstellen, wohingegen die Anzahl an Umfragen in der bezahlten Version unbegrenzt ist.

2.4 Zugang

Wie bereits beschrieben, können mit Online-Tools Inhalte erstellt, bereits selbsterstellte Inhalte bearbeitet und mit anderen geteilt werden, damit diese sie sich ansehen oder im Falle interaktiver Inhalte wie etwa Umfragen oder Aufgaben daran teilnehmen können. Der Zugang zu diesen Inhalten kann auf folgende Art und Weise erfolgen:

1. über individuelle Links oder Codes
2. über Registrierung und anschließende Anmeldung

Bei Online-Tools, die über individuelle Links oder Codes funktionieren, wird bei der Erstellung der Inhalte ein individueller Link oder Code generiert. Bei manchen

Online-Tools wird zwecks noch einfacheren Zugangs gleich auch ein QR-Code erstellt. Über den generierten Link, Code oder QR-Code können andere die Inhalte einsehen bzw. an interaktiven Inhalten teilnehmen. Um die mit dem Online-Tool erstellten Inhalte nachträglich ändern oder löschen zu können, bekommt man oft einen individuellen Admin-Link. Der Vorteil des Zugangs über individuelle Links ist, dass man keine persönlichen Informationen für die Registrierung eingeben muss und die Bedienung sehr schnell erfolgt. Der Nachteil ist, dass die Inhalte öffentlich geteilt werden und jeder, der den Link auch nur durch Zufall bekommt, Zugriff auf die Inhalte hat und sie sehen kann bzw. auch bearbeiten oder löschen könnte. Der Link läuft meistens nach einer bestimmten Zeit ab, wobei das Ablaufdatum nicht bei allen Online-Tools ersichtlich ist. Bei einigen Online-Tools kann man wiederum das Ablaufdatum selbst einstellen.

Will man mittels einiger Online-Tools Inhalte erstellen oder bereits selbst erstellte Inhalte bearbeiten, ist eine Registrierung auf der Webseite erforderlich. In vielen Fällen reichen dafür der Name und eine E-Mail-Adresse. Dabei wird ein Konto angelegt und der Nutzer kann dann Inhalte erstellen, speichern, bearbeiten und sie mit anderen über einen individuellen Link oder QR-Code teilen. Bei manchen Online-Tools für den Unterricht kann man auch sog. »Klassenzimmer« anlegen, die jeweils individuelle Links oder Codes haben, über die auch die Lernenden die Inhalte erstellen oder bearbeiten können, ohne sich selbst registrieren zu müssen. Auch in diesem Fall könnten Unbefugte Zugriff auf die Inhalte haben, wenn sie den Link bekommen.

Die größte Privatsphäre und Sicherheit in Bezug auf die Inhalte bieten Online-Tools, bei denen man sich sowohl für das Erstellen und Bearbeiten als auch für das Einsehen und die Teilnahme registrieren muss. Die Registrierung und anschließende Anmeldung, wenn man das Online-Tool benutzen möchte, können aber wegen des erhöhten Zeitaufwandes beim Einsatz auch eine Hürde darstellen. Die Zugangsart kann davon abhängen, ob man Inhalte erstellen und bereits erstellte Inhalte ändern oder löschen will, oder ob man Inhalte nur einsehen bzw. daran teilnehmen möchte. Beispielsweise muss man sich bei *Mentimeter* registrieren, um eine Umfrage zu erstellen, aber um an der Umfrage teilzunehmen, braucht man nur einen allgemeinen Link und einen individuellen Code und keine Registrierung.

2.5 Speichermöglichkeiten

Eng verknüpft mit den Fragen nach den Kosten und dem Zugang ist die Frage der Speichermöglichkeiten, da die Speicherung der erstellten Inhalte oft nur bei Online-Tools möglich ist, für deren Nutzung man sich registriert hat. Bei Online-Tools, die nur über individuelle Links funktionieren, stellt sich immer die Frage, wie lange die Inhalte gespeichert bleiben.

2.6 Weitere Aspekte

Neben den bereits aufgeführten Aspekten, die sich auch in Abschnitt 3 wiederfinden, gibt es noch eine Reihe weiterer Fragen, die man sich bei der Auswahl von Online-Tools für den Einsatz im Unterricht stellen kann. Dazu gehören u. a. die Fragen:

- Wie viel Zeitaufwand ist einerseits nötig, um sich mit dem Online-Tool vertraut zu machen, andererseits zur Bedienung des Online-Tools im Unterricht?
- Für welche Sozialformen ist das Online-Tool besonders geeignet?
- Wie lässt sich das Online-Tool an meine Bedürfnisse anpassen?
- Passt sich das Online-Tool automatisch an die Bildschirmgröße von Smartphones und Tablets an?
- In welcher Sprache ist die Benutzeroberfläche gestaltet?
- Wie geht der Betreiber mit Datenerfassung und Datenschutz um?
- Ist das Online-Tool attraktiv und ansprechend gestaltet?

3. Online-Tools für den Online-Sprachunterricht

In diesem Abschnitt werden zwölf ausgewählte Online-Tools vorgestellt. Es handelt sich dabei um eine subjektive Auswahl von als nützlich empfundenen Online-Tools für den Sprachunterricht, die alle entweder kostenlos sind oder in einer kostenlosen Version zur Verfügung stehen. Einige von ihnen entfalten ihr Potenzial bei der Arbeit im Plenum (insbesondere 3.1.-3.4.), andere eignen sich wiederum mehr für kollaborative Gruppen- oder Partnerarbeit (insbesondere 3.5.-3.10.) oder für Einzelarbeit (insbesondere 3.11.-3.12.). Je nach Aufgabenstellung können die Online-Tools aber auch in anderen Sozialformen eingesetzt werden, sodass auf die Sozialform nicht näher eingegangen wird. Jedes vorgestellte Online-Tool wird kurz beschrieben, dazu werden einige wichtige Informationen genannt und jeweils ein Anwendungsbeispiel wird gegeben.

3.1 Classroom Screen

Beschreibung *Classroom Screen* ist ein Online-Tool für die Anzeige eines virtuellen, selbstkonfigurierbaren Desktops. Dieser ist im Online-Unterricht und im Präsenz-Unterricht nutzbar. Im Online-Unterricht teilt die Lehrkraft diesen Desktop, sodass er auf dem Bildschirm der Lernenden erscheint. Im Präsenzunterricht wird er über den Beamer etwa auf eine Leinwand projiziert.

Auf dem Desktop können eine Reihe von bereitstehenden Widgets¹ für den Unterricht ausgeführt werden. Dazu gehören u. a.:

¹ Ein Widget ist ein kleines Tool, das in ein anderes Tool integriert ist.

- Zeitverwaltung (Uhr, Timer, Stoppuhr): bei dem Widget »Uhr« werden gleichzeitig eine digitale und eine analoge Uhr angezeigt, wobei die Zeit des Computersystems übernommen wird. Mit dem Widget »Timer« kann man anzeigen lassen, wie viel Zeit für eine Aufgabe verbleibt. Man stellt dabei eine Zeit ein, die heruntergezählt wird. Wenn man möchte, ertönt nach dem Ablauf eine Melodie. Beim Widget »Stoppuhr« wird im Gegensatz zu »Timer« die Zeit normal gemessen.
- Personenverwaltung (Gruppen-Generator und Zufallsauswahl eines Namens aus einer vorgefertigten Liste): wenn man bei Classroom Screen registriert ist, kann man eine Namensliste speichern, aus der dann mit dem Gruppen-Generator beliebig große Gruppen generiert und für alle sichtbar angezeigt werden können. Die Namensliste wird auch für die Auswahl und Anzeige eines zufälligen Namens genutzt. Diese gewährleistet, dass jeder in der Klasse, der auf der Liste steht, an die Reihe kommt und die Namen sich nicht wiederholen. Ohne Registrierung muss man die Namensliste immer wieder neu erstellen.
- kreativ nutzbare Felder (Textfelder, Felder zum freien Zeichnen): die Lehrkraft kann Felder anzeigen, in die sie selbst Text schreiben oder für Illustrationen nutzen kann.
- Medienwiedergabe (Bilder, YouTube-Videos, Webcam): die Lehrkraft kann auf ihrem Computer gespeicherte Bilder anzeigen lassen oder einen YouTube-Link einfügen und das dazugehörige Video anzeigen lassen. Außerdem kann das eigene Webcam-Bild angezeigt werden.
- Generierung und Anzeige von QR-Codes: die Lehrkraft kann auf diese Weise einen Webseitenlink teilen, der in einen QR-Code umgewandelt worden ist. Diesen QR-Code können die Lernenden mit ihren Smartphones abfotografieren und so direkt zu der Webseite gelangen.



Abb. 1: Screenshot eines *Classroom Screens* mit Zufallsauswahl eines Namens, Stoppuhr und QR-Code

Kosten: kostenlose Basisversion, unterschiedliche bezahlte Versionen

Zugang:	Erstellen & Ändern: keine Registrierung notwendig Einsehen: die Lehrkraft teilt den Bildschirm mit dem <i>Classroom Screen</i> bzw. projiziert in über einen Beamer etwa auf eine Leinwand.
Speicher- möglichkeiten:	Ohne Registrierung kann nichts gespeichert werden. In der kostenlosen Basisversion mit Registrierung können Namenslisten für bestimmte Widgets gespeichert werden. Bei der bezahlten Version können auch Screens gespeichert werden.
Webseite:	www.classroomscreen.com

Anwendungsbeispiel: Organisation einer Kettenübung Stellen wir uns folgendes Beispiel vor: Sie möchten in Ihrem Unterricht eine Kettenübung durchführen. Bei einer Kettenübung spricht ein Lernender und gibt dann das Wort an den Nächsten weiter, der dann wieder etwas sagt und das Wort an einen weiteren Lernenden übergibt, sodass jeder einmal etwas gesagt hat. Beispielsweise können die Lernenden sich fragen, was es Neues gibt. Das Wort wird dabei oft im Kreis weitergegeben. Im Präsenzunterricht kann die Reihenfolge der Lernenden bestimmt werden, indem man vorgibt, dass die Lernenden das Wort immer an einen bestimmten Nachbarn weitergeben sollen. Im Online-Unterricht ist dies nicht möglich, die Lernenden müssen selbst wählen, an wen sie das Wort übergeben. Alle müssen sich merken, wer schon gesprochen hat und wer nicht, damit sich die Lernenden nicht wiederholen und alle an die Reihe kommen. Außerdem können die Lernenden vergessen, welche Redemittel sie verwenden sollen. *Classroom Screen* kann da Abhilfe verschaffen. Wie geht das?

1. Wenn Sie *Classroom Screen* in diesem Kurs das erste Mal einsetzen, speichern Sie vor dem Unterricht eine Liste mit den Namen der Lernenden in dem Tool.
2. Ebenfalls vor dem Unterricht bereiten Sie in einem Word-Dokument o.ä. die Beispielsätze und Redemittel, die die Lernenden bei der Kettenübung verwenden sollen, vor, damit Sie sie später schnell kopieren können und nicht neu schreiben müssen.
3. Im Unterricht teilen Sie den *Classroom Screen*.
4. Sie öffnen das Textfeld-Widget, kopieren die vorbereiteten Beispielsätze und Redemittel in das Textfeld und besprechen sie ggf. mit den Lernenden.
5. Sie öffnen das Widget »Zufälliger Name« und stellen ein, dass die einmal angezeigten Namen nicht wiederholt werden sollen.
6. Um festzustellen, wer bei der Kettenübung beginnen soll, klicken Sie auf »Choose« in dem Widget »Zufälliger Name«. Es wird ein zufälliger Name angezeigt. Diese Person kann beginnen.
7. Um die nächste Person zu bestimmen, klicken Sie wieder auf »Choose«, damit ein weiterer zufälliger Name angezeigt wird.
8. Sie fahren fort, bis alle Lernenden etwas gesagt haben.

9. Wenn erwünscht, können Sie auch das Widget »Timer« bzw. »Stoppuhr« anzeigen, damit jeder Lernende die gleiche Redezeit bekommt.

3.2 Mentimeter

Beschreibung *Mentimeter* ist ein Online-Tool für die Durchführung und Anzeige von Abfragen und Umfragen.² Das Layout ist ähnlich wie bei einer PowerPoint-Präsentation mit Folien, wobei auf verschiedenen Folien unterschiedliche Umfragen stehen können. Daneben können auch Folien mit Überschriften, Texten, Videos und Bildern erstellt werden. Mit einem Plug-in lassen sich *Mentimeter*-Umfragen in die eigene PowerPoint-Präsentation integrieren.

Das Tool ist im Online-Unterricht und im Präsenz-Unterricht nutzbar. Bei der Anwendung im Online-Unterricht zeigt die Lehrkraft auf dem geteilten Bildschirm eine Folie mit der Frage bzw. der Anweisung, der Webseite www.menti.com sowie dem Code (diese werden auf der Folie automatisch von *Mentimeter* angezeigt), über den man die Frage beantworten kann. Die Lernenden besuchen über ihre Endgeräte (PC, Laptop, Tablet, Smartphone) die Webseite und geben den Code ein. Dann können sie die Frage beantworten. Ihre Antwort erscheint sofort auf der durch die Lehrkraft geteilten Folie unter der Frage. Im Präsenzunterricht wird die Folie mit der Frage über einen Beamer etwa auf eine Leinwand projiziert, die Lernenden benutzen zum Beantworten der Frage ihre Smartphones oder Tablets.

Mit diesem Online-Tool können verschiedenartige Umfragen erstellt werden, u. a.:

- Wortwolken³: die Lernenden geben über das Tool verschiedene Wörter ein, die dann sofort auf dem von der Lehrkraft geteilten Bildschirm erscheinen. Gleich geschriebene Wörter erscheinen dabei nicht mehrmals, sondern größer.
- Multiple-Choice-Abfragen: die Lernenden können auf ihren Endgeräten je nach Einstellung eine oder mehrere aus vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wählen. Auf dem von der Lehrkraft geteilten Bildschirm erscheinen die Antworten in Form eines Diagramms.
- Skalen-Abfragen: die Lernenden wählen die Antworten auf einer vorgegebenen Skala. Die Antworten erscheinen sofort in Form eines Skalendiagramms auf dem von der Lehrkraft geteilten Bildschirm.
- Ranking-Abfragen: die Lernenden bestimmen die Reihenfolge von gegebenen Elementen. Die Ergebnisse erscheinen in Form eines Diagramms auf dem von der Lehrkraft geteilten Bildschirm.

² Ein ähnliches Online-Tool wie *Mentimeter* ist *Poll Everywhere* (www.polleverywhere.com).

³ Eine Wortwolke ist eine »flächenhafte Zusammenstellung von Wörtern eines Textes/Textkorpus, wobei die Wörter je nach Häufigkeit unterschiedlich groß dargestellt werden« (<https://de.wiktionary.org/wiki/Wortwolke>; Zugriff am 29.11.2020) und zusammen eine bestimmte Form, meist eine Wolke, annehmen.

- Fragen mit offenen Antworten: die Lernenden wählen nicht aus vorgegebenen Antworten, sondern schreiben ihre Antwort selbst. Alle Antworten erscheinen sofort auf dem von der Lehrkraft geteilten Bildschirm.
- Fragen & Antworten: die Lernenden schreiben eine Frage zum Thema, alle eingereichten Fragen werden je nach den vorgenommenen Einstellungen auch allen anderen Lernenden auf ihren Endgeräten angezeigt und die Lernenden können mit einem »Like-Symbol« (Daumen nach oben) markieren, dass ihnen die jeweilige Frage gefällt. Die Fragen werden einzeln auf dem von der Lehrkraft geteilten Bildschirm angezeigt, samt der Anzahl von Likes, wobei man von einer Frage zur nächsten scrollen kann. Nach der Beantwortung kann jede Frage als beantwortet markiert werden, wodurch sie vom Bildschirm verschwindet. Man kann sie aber auch wieder abrufen.

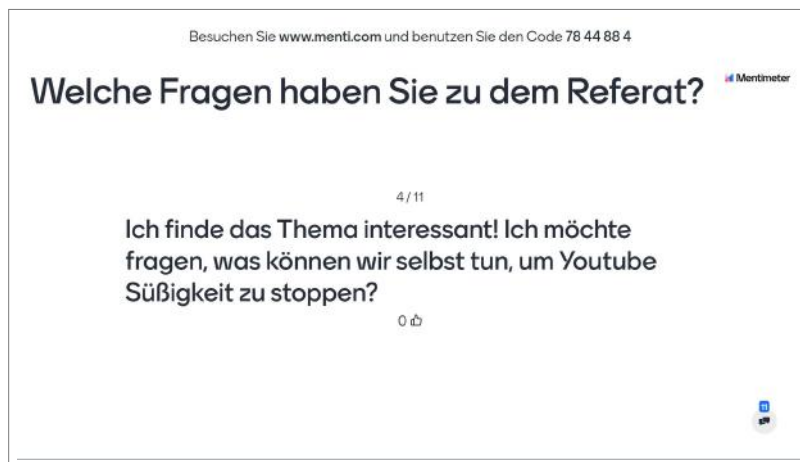


Abb. 2: Beispiel einer mit *Mentimeter* erstellten Frage & Antwort-Runde

Kosten:	kostenlose Basisversion, unterschiedliche bezahlte Versionen
Zugang:	Erstellen & Ändern: Registrierung notwendig Teilnahme an Umfragen: allgemeiner Link und individueller Zahlen-Code
Speicher- möglichkeiten:	In der kostenlosen Version kann eine unbegrenzte Zahl von <i>Mentimeter</i> -Präsentationen erstellt werden, aber jede Präsentation kann nur zwei Umfragen enthalten.
Webseite:	www.mentimeter.com

Anwendungsbeispiel: Q&A nach einem Referat Stellen wir uns folgendes Beispiel vor: Im Unterricht hält ein Lernender/eine Lernende ein Referat, nach dem es 10 Minuten für eine Frage-Antwort-Runde gibt. Wie lässt sich das in *Mentimeter* umsetzen?

1. Vor dem Unterricht bereiten Sie eine Folie mit der Anweisung »Bitte schreiben Sie Ihre Frage zum Thema des Referats. Lesen Sie auch die Fragen der anderen und stimmen Sie für Fragen ab, die Sie auch interessieren« und nehmen nötige Einstellungen am Tool vor, wie etwa, dass die anderen Lernenden die Fragen der anderen auf ihren Endgeräten sehen können.
2. Nach dem Referat des Lernenden teilen Sie den Bildschirm mit der Folie, auf der die Frage, die Webseite und der Code stehen.
3. Die Lernenden besuchen die Webseite www.menti.com und geben den Code ein, der auf der Folie steht.
4. Die Lernenden schreiben ihre Fragen auf der besuchten Webseite.
5. Die Lernenden lesen die Fragen der anderen und geben ihre Stimme den Fragen, die sie auch interessieren.
6. Die erste Frage erscheint sofort, nachdem die/der Fragende sie abgesendet hat, auf dem von Ihnen geteilten Bildschirm, und Sie scrollen zu der Frage mit den meisten Stimmen.
7. Der Referent beantwortet die Frage.
8. Sie markieren die Frage als beantwortet und scrollen zu der nächsten Frage.
9. Die Schritte 4-5 werden wiederholt, bis die gegebene Zeit um ist bzw. bis alle Fragen beantwortet sind.

3.3 Zielscheibe

Beschreibung *Zielscheibe* ist ein Online-Tool zur Durchführung und Anzeige von Skalen-Abfragen zu mehreren Aspekten gleichzeitig.

Das Tool ist im Online- und im Präsenz-Unterricht nutzbar. Bei der Anwendung im Online-Unterricht teilt die Lehrkraft den Bildschirm mit der erstellten Zielscheibe. Die Lernenden scannen mit ihren Smartphones oder Tablets den QR-Code, der bei der Erstellung generiert wurde und den Zugang zu der Zielscheibe ermöglicht, oder geben in ihrem Browser den individuellen Link ein. Sie beantworten die Fragen anhand einer Skala. Die Antworten erscheinen sofort auf dem von der Lehrkraft geteilten Bildschirm als farbige Punkte auf einer Zielscheibe. Die Ergebnisse lassen sich immer wieder von der Zielscheibe löschen und die Zielscheiben-Abfrage kann man jederzeit über einen individuellen Link erreichen, sodass sie wiederholt im Unterricht einsetzbar ist.

Im Präsenzunterricht wird der Bildschirm mit der Zielscheibe über einen Beamer etwa auf eine Leinwand projiziert, die Lernenden benutzen zum Beantworten der Fragen ihre Smartphones oder Tablets.

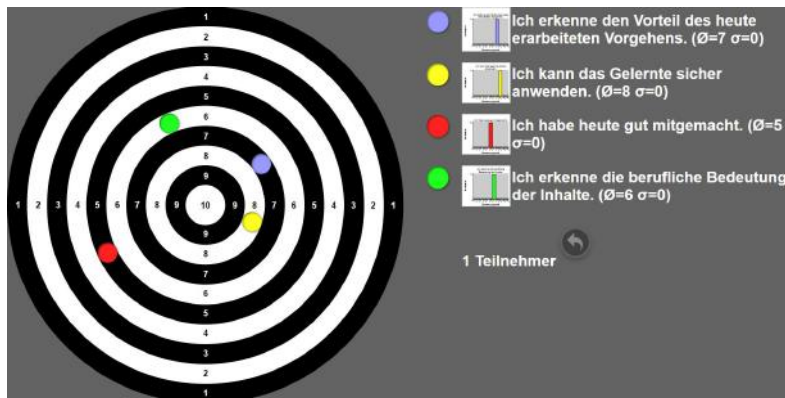


Abb. 3: Beispiel einer mit *Zielscheibe* erstellten Feedbackrunde

Kosten:	kostenlos, keine bezahlten Versionen
Zugang:	Erstellen & Ändern: individueller Admin-Link, ggf. mit Passwort Teilnahme an Umfragen: individueller Link oder QR-Code
Speicher- möglichkeiten:	Über die Links sind die Abfragen immer erreichbar. Es ist nicht an- gegeben, wie lange sie gespeichert bleiben.
Webseite:	www.oncoo.de/Zielscheibe/

Anwendungsbeispiel: Unterrichtsreflexion Stellen wir uns folgendes Beispiel vor: Sie möchten nach jeder Unterrichtseinheit eine schnelle Reflexion mit immer denselben vorgefertigten Fragen durchführen. Wie lässt sich das mit *Zielscheibe* umsetzen?

1. Vor dem Unterricht, in dem Sie das erste Mal die Reflexion durchführen wollen, erstellen Sie die Skalenabfrage in dem Online-Tool. Sie speichern den individuellen Link, der beim Erstellen erzeugt wurde.
2. Wenn Sie die Reflexion im Unterricht durchführen wollen, rufen Sie den gespeicherten Link auf und teilen die Webseite über Ihren Bildschirm.
3. Die Lernenden scannen mit ihren Smartphones oder Tablets den auf der Webseite geteilten QR-Code und beantworten die Fragen auf einer Skala.
4. Die Antworten erscheinen sofort auf der Zielscheibe, die Sie über Ihren Bildschirm teilen.
5. Sie können einen Screenshot von der Zielscheibe machen, um die Ergebnisse zu speichern.
6. Sie setzen die Antworten zurück, um die Zielscheibe zu leeren und sie in der nächsten Unterrichtseinheit wieder zu verwenden.
7. In der nächsten Unterrichtseinheit kann dieselbe Zielscheibe wieder benutzt werden. Dafür werden die Schritte 2-4 wiederholt.

3.4 Tricider

Beschreibung *Tricider* ist ein Online-Tool zum Sammeln von Ideen und zur Abstimmung über Ideen. Im *Tricider* stellt man eine Frage, zu der dann alle mit dem individuellen Link

- Ideen sammeln,
- zu jeder Idee Pro- und Contra-Argumente hinzufügen,
- für die Argumente stimmen,
- für die gesamte Idee stimmen.

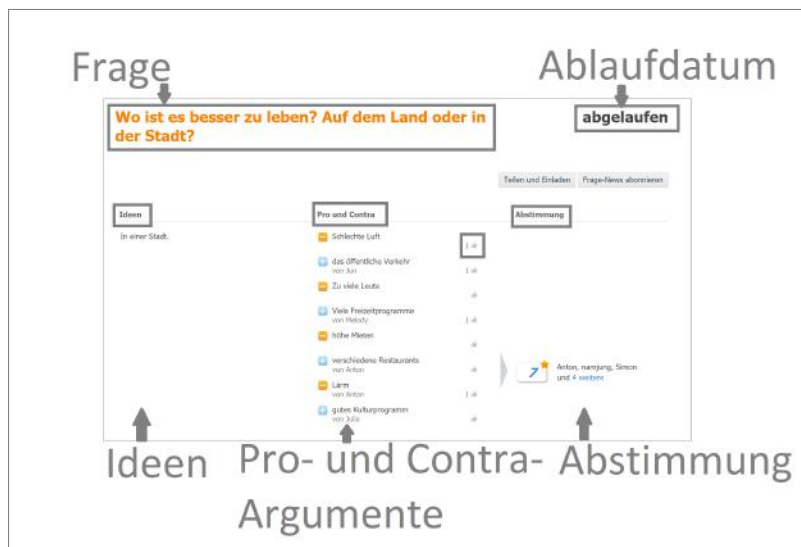


Abb. 4: Beispiel einer Sammlung von Pro- und Contra-Argumenten in *Tricider*

Kosten:	kostenlos, keine bezahlten Versionen
Zugang:	Erstellen & Ändern: individueller Admin-Link Teilnehmen: individueller Link
Speicher- möglichkeiten:	Über die Links sind die Inhalte immer erreichbar. Das Datum für die Teilnahme kann man selbst einstellen. Es ist nicht klar, wie lange die Inhalte gespeichert bleiben.
Webseite:	www.tricider.com

Anwendungsbeispiel: Pro- und Contra-Diskussion Stellen wir uns folgendes Beispiel vor: Die Lernenden sollen diskutieren, wo es besser ist zu leben – auf dem Land oder in der Stadt. Dafür müssen sie zuerst Argumente für beide Orte sammeln. Wie lässt sich das mit *Tricider* umsetzen?

1. Vor dem Unterricht erstellen Sie die *Tricider*-Frage »Wo ist es besser zu leben, auf dem Land oder in der Stadt?« und schreiben diese Möglichkeiten als Ideen im *Tricider*.
2. Sie speichern den Admin-Link sowie den Link für die Lernenden.
3. Im Unterricht erklären Sie die Aufgabe und teilen den Link mit den Lernenden.
4. Die Lernenden ergänzen bei jeder Möglichkeit Pro- und Contra-Argumente, wobei sie die bereits veröffentlichten Argumente lesen müssen, damit sie sich nicht wiederholen.
5. Anschließend stimmen die Lernenden für eine Möglichkeit (Stadt vs. Land) ab.
6. Durch die Abstimmung bilden sich Gruppen, die im weiteren Verlauf des Unterrichts zusammenarbeiten können.

3.5 Padlet

Beschreibung *Padlet* ist eine Art digitale Pinnwand, die man nutzen kann, um

- dort Posts/Notizen anzuheften,
- in den Posts zu zeichnen,
- Bilder, Videos, Links oder andere Dateitypen von seinem eigenen Computer hochzuladen,
- Fotos, Videos oder Stimmnachrichten über seinen Computer aufzunehmen und anzuheften,
- Ergebnisse einer Google-Suche anzuheften,
- die angehefteten Inhalte zu kommentieren,
- zu markieren, welche angehefteten Inhalte einem gefallen,
- die angehefteten Inhalte mit Pfeilen miteinander zu verbinden.

Das Online-Tool kann sowohl im Unterricht als auch für kollaborative Hausaufgaben verwendet werden.

Kosten:	kostenlose Basisversion, verschiedene bezahlte Versionen
Zugang:	Erstellen & Ändern: Registrierung erforderlich Teilnehmen: individueller Link oder QR-Code
Speicher- möglichkeiten:	In der kostenlosen Version kann man eine unbegrenzte Anzahl an <i>Padlets</i> erstellen und selbst löschen, jedoch können nur drei aktiv genutzt werden.
Webseite:	www.padlet.com

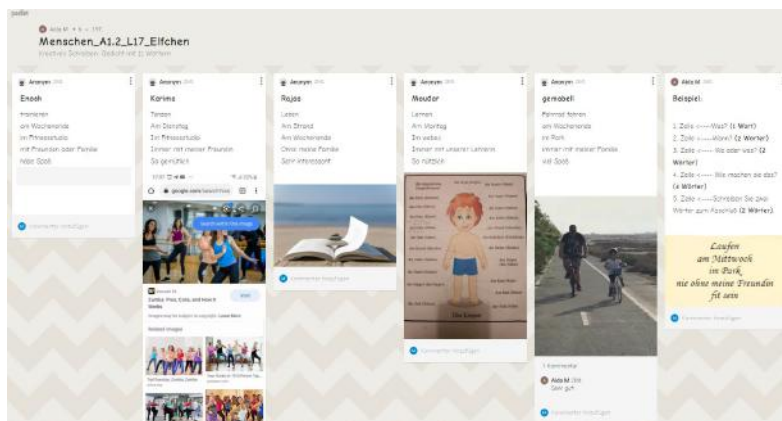


Abb. 5: Beispiel einer Padlet-Aufgabe

Anwendungsbeispiel: Elfchen zum Thema »Freizeit« Stellen wir uns folgendes Beispiel vor: Sie möchten, dass Ihre Lernenden zu dem Thema »Freizeit« ein Elfchen⁴ schreiben und es mit einem Bild unterstützen⁵. Die Lernenden sollen dann die Elfchen der anderen lesen und kommentieren. Wie lässt sich das mit *Padlet* umsetzen?

1. Vor dem Unterricht erstellen Sie ein leeres Padlet (eine leere Pinnwand).
2. Sie schreiben darauf die Aufgabenstellung im Kopf des Padlets.
3. In einem Post erklären Sie, wie das Elfchen aussehen soll:
 1. Zeile ← Was machen Sie in der Freizeit? (1 Wort)
 2. Zeile ← Wann machen Sie das? (2 Wörter)
 3. Zeile ← Wo oder was? (2 Wörter)
 4. Zeile ← Wie machen sie das? (4 Wörter)
 5. Zeile ← Schreiben Sie zwei Wörter zum Abschluss (2 Wörter).
4. Sie heften ein Beispiel an.
5. Im Unterricht teilen Sie den Link oder QR-Code mit den Lernenden und bitten sie, ihre eigenen Elfchen zu schreiben und ein passendes Bild hinzuzufügen.
6. Die Lernenden lesen und kommentieren die anderen Posts.

3.6 Scrumblr

Beschreibung *Scrumblr* ist eine Art digitales Whiteboard zum Anheften von Post-its mit kurzen Texten. Das Whiteboard lässt sich in vertikale Bereiche aufteilen, die eine Überschrift tragen können. Zum Erstellen eines Whiteboards ist keine Registrierung erforderlich, der Zugang erfolgt über einen individuellen Link. Jeder, der den

⁴ Ein Elfchen ist ein kurzes Gedicht mit elf Wörtern, die auf fünf Verszeilen verteilt sind. Für jeden Vers gibt es dabei eine bestimmte Anforderung.

⁵ Die Idee für die Durchführung der Elfchen-Aufgabe auf Padlet stammt von Aida Muzaferija, Hamad bin Khalifa Universität, Doha, Katar.

Zugriff auf den Link hat, kann ein neues Post-it hinzufügen, aber auch alle bereits vorhandenen Post-its verschieben, verändern oder löschen.

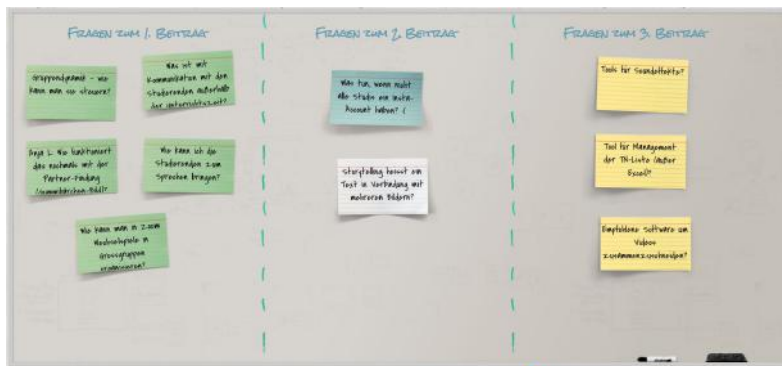


Abb. 6: Beispiel eines in *Scrumblr* erstellten Whiteboards mit Post-its

Kosten: kostenlos, keine bezahlten Versionen
Zugang: Erstellen & Ändern & Teilnehmen: gleicher individueller Link
Speicher- Über den Link sind die Inhalte immer erreichbar. Es ist nicht klar,
möglichkeiten: wie lange sie gespeichert bleiben.
Webseite: www.scrumblr.ca

Anwendungsbeispiel: Kategorisierung von Lebensmitteln Stellen wir uns folgendes Beispiel vor: Nachdem im Unterricht bereits Wortschatz zu Lebensmitteln eingeführt wurde, sollen die Lernenden die Lebensmittel nun verschiedenen Kategorien zuordnen. Wie lässt sich das mit *Scrumblr* umsetzen?

Einfache Variante:

1. Vor dem Unterricht erstellen Sie ein Whiteboard und speichern den Link. Je nach Klassengröße können Sie auch mehrere Whiteboards erstellen.
2. Sie teilen das Whiteboard in so viele Teile auf, wie Sie Kategorien benötigen, und schreiben Sie zu jedem Teil die Kategorienüberschrift.
3. Sie erstellen Post-its mit Vokabeln, die die Lernenden den richtigen Kategorien zuordnen müssen, und verteilen sie ungeordnet auf dem Whiteboard.
4. Im Unterricht teilen Sie den Link mit den Lernenden.
5. Die Lernenden ordnen die Lebensmittel den Kategorien zu.

Mittlere Variante:

1. Vor dem Unterricht erstellen Sie ein Whiteboard und speichern den Link. Je nach Klassengröße können Sie auch mehrere Whiteboards erstellen.

2. Sie teilen das Whiteboard in so viele Teile auf, wie Sie Kategorien benötigen, und schreiben Sie zu jedem Teil die Kategorie.
3. Im Unterricht teilen Sie den Link mit den Lernenden.
4. Die Lernenden erstellen selbst die Post-its mit Lebensmitteln und ordnen sie den Kategorien zu.

Schwierige Variante:

1. Vor dem Unterricht erstellen Sie ein Whiteboard und speichern den Link. Je nach Klassengröße können Sie auch mehrere Whiteboards erstellen. Im Unterricht teilen Sie den Link mit den Lernenden. Die Lernenden erstellen sowohl die Lebensmittel-Kategorien als auch die Post-its mit Vokabeln selbst und ordnen die Post-its den Kategorien zu.

3.7 Learning Snacks

Beschreibung *Learning Snacks* ist ein Online-Tool zur Darbietung von Inhalten mit interaktiven Elementen. Es simuliert die Kommunikation über einen Chat, wobei die Inhalte in kleinen Chatbeiträgen angeboten werden und die Lernenden in ihrem eigenen Tempo zum nächsten Chatbeitrag übergehen können. Das Leseverstehen kann bei *Learning Snacks* direkt durch interaktive Elemente überprüft werden. Ein *Learning Snack* kann u. a. folgende Elemente enthalten:

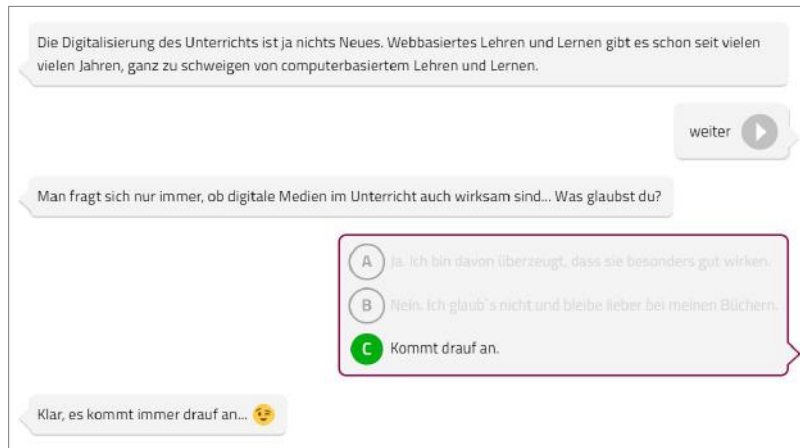
- Texte
- Umfragen
- Multiple-Choice-Abfragen
- automatisch auswertbare Lückentexte
- Dialog-Simulationen
- Bilder
- kurze Videos

Kosten: kostenlos, keine bezahlten Versionen

Zugang: Erstellen: Registrierung erforderlich
 Ändern: allgemeiner Link und individueller Code. Wenn die registrierte Lehrkraft ein »Klassenzimmer« mit leeren *Learning Snacks* erstellt, kann sie die Lernenden über einen Code dazu einladen, in diesem Klassenzimmer die *Learning Snacks* zu bearbeiten. In diesem Fall müssen die Lernenden sich nicht registrieren.
 Teilnehmen: allgemeiner Link und individueller Code oder QR-Code

**Speicher-
möglichkeiten:** Es lässt sich eine unbegrenzte Anzahl an Snacks speichern.

Webseite: www.learningsnacks.de

Abb. 7: Beispiel eines *Learning Snacks*

Anwendungsbeispiel: Berühmte Persönlichkeiten Stellen wir uns folgendes Beispiel vor: Sie wollen die Lernenden mit dem Leben und Werk von verschiedenen deutschen Persönlichkeiten bekannt machen, wobei die Lernenden selbst aktiv werden sollen und auch Textverständnis zeigen müssen. Wie lässt sich das mit *Learning Snacks* durchführen?

1. Vor dem Unterricht bereiten Sie ein *Learning Snack* zum Leben und Werk von beispielsweise J. W. von Goethe vor, wobei die einzelnen Informationen in kleinen Chatbeiträgen dargeboten und mit Bildern ergänzt werden. Zwischen den Chatbeiträgen mit Informationen bauen Sie immer wieder auch eine Multiple-Choice-Abfrage oder Lückentext zur Verständnisüberprüfung ein. Ihr *Learning Snack* dient als Beispiel für die Lernenden.
2. Sie erstellen in dem Online-Tool ein »Klassenzimmer« und darin leere *Learning Snacks*. Die Lernenden werden die *Learning Snacks* in Paaren bearbeiten, weshalb die Anzahl der *Learning Snacks* der Anzahl der Paare entsprechen sollte.
3. Im Unterricht teilen Sie den Link zu dem *Learning Snack* über Goethe mit den Lernenden.
4. Die Lernenden lesen es und lösen die Aufgaben darin.
5. Anschließend teilen Sie mit den Lernenden die Codes zu den leeren *Learning Snacks*.
6. Die Lernenden bereiten in Partnerarbeit selbst die *Learning Snacks* zu anderen berühmten deutschen Persönlichkeiten vor.
7. Die Lernenden lesen die von anderen Lernenden vorbereiteten *Learning Snacks* und lösen die darin enthaltenen Aufgaben.
8. Im Plenum besprechen Sie die Inhalte, die die Lernenden durch die *Learning Snacks* gelernt haben.

3.8 Etherpad

Beschreibung *Etherpad* ist ein Tool zum kollaborativen Schreiben, das verschiedene Anbieter auf ihren Servern kostenfrei zur Verfügung stellen. Man kann es auch selbst kostenfrei auf der eigenen Webseite installieren. Ein Pad sieht wie ein leeres Word-Dokument aus, wobei die Formatierung auf einige wenige Elemente beschränkt ist. An der Farbe des Texthintergrunds ist erkennbar, wer welche Teile geschrieben hat, und über eine integrierte Chatfunktion können sich die Lernenden über ihre Arbeit schriftlich austauschen.

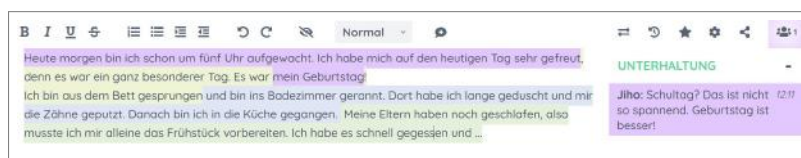


Abb. 8: Beispiel einer Aufgabe in *Etherpad*

Kosten:	kostenlos, keine bezahlten Versionen
Zugang:	Erstellen & Teilnehmen: gleicher individueller Link
Speicher-	Bei einigen Anbietern kann man selbst entscheiden, wie lange das
möglichkeiten:	Pad gespeichert bleiben soll. Bei vielen ist nicht klar, wie lange die Pads gespeichert bleiben.
Webseite:	Es gibt viele Anbieter, z.B. www.systemli.org

Anwendungsbeispiel: Übung von Kohäsionsmitteln Stellen wir uns folgendes Beispiel vor: Sie wollen, dass die Lernenden Kohäsionsmittel üben und als Hausaufgabe in Gruppen eine Geschichte schreiben, indem jeder zu den bereits geschriebenen Sätzen zwei bis drei passende Sätze hinzufügt. Die Gruppen lesen dann im Unterricht die Geschichten anderer Gruppen und diskutieren über den Einsatz der Kohäsionsmittel. Wie lässt sich das im *Etherpad* umsetzen?

1. Vor dem Unterricht erstellen Sie pro Gruppe ein Pad und speichern die Links dazu.
2. In jedes Pad schreiben Sie die einleitenden Sätze der Geschichte, an die die Lernenden anknüpfen sollen.
3. Im Unterricht teilen Sie die Links mit den Lernenden.
4. Die Lernenden arbeiten zu Hause in ihrem eigenen Tempo. Jeder liest die bereits geschriebenen Sätze und fügt seine eigenen Sätze hinzu, wobei er auf passende Verknüpfungsmittel achten muss.
5. Im Unterricht tauschen jeweils zwei Gruppen die Links zu ihren Geschichten aus.

6. Die anderen Gruppen lesen die ihnen jeweils zugewiesenen Geschichten und besprechen in Breakout-Räumen, ob die Kohäsionsmittel passend eingesetzt wurden.
7. Die zwei zusammengehörigen Gruppen kommen in einem Breakout-Raum zusammen und geben sich gegenseitig Feedbacks zu ihren Geschichten.

3.9 StoryboardThat

Beschreibung Mit diesem Online-Tool können kleine Comics erstellt werden, wobei man aus vorhandenen Bildern (Hintergründe, Figuren, Sprechblasen usw.) auswählen und diese anpassen kann.



Abb. 9: Beispiel eines in StoryboardThat erstellten Comics

Kosten:	kostenlose Basisversion, unterschiedliche bezahlte Versionen
Zugang:	Erstellen & Ändern: Registrierung erforderlich (auch ohne Registrierung kann man einen kleinen Comic erstellen, jedoch nicht speichern) Einsehen: Bildschirm wird geteilt oder die heruntergeladenen Storyboards werden an andere geschickt.
Speichermöglichkeiten:	Ohne Registrierung gibt es keine Speichermöglichkeit. In der kostenlosen Basisversion kann man zwei Storyboards pro Woche erstellen und speichern. Die Storyboards können in verschiedenen Formaten heruntergeladen (etwa als PNG oder PDF) und so mit anderen geteilt werden.
Webseite:	www.storyboardthat.com/

Anwendungsbeispiel: Abendprogramm planen Stellen wir uns folgendes Beispiel vor: Die Lernenden sollen zu zweit planen, was sie am Abend machen wollen, und gestalten dazu einen kleinen Comic mit Sprechblasen. Dabei üben sie die Redemittel für Verabredungen. Wie lässt sich das mit *StoryboardThat* (ohne Registrierung) umsetzen?

1. Die Lernenden bereiten in Breakout-Räumen ihre Dialoge vor.

2. Einer von ihnen geht auf die Webseite des Online-Tools, erstellt eine leere Comic-Vorlage und teilt seinen Bildschirm, damit der Partner sehen kann, was er macht.
3. Gemeinsam besprechen sie, welche Hintergründe, Figuren, Sprechblasen etc. sie verwenden wollen, und der Partner, der den Bildschirm teilt, führt die Besprechungen aus.
4. Der Partner, der den Comic erstellt hat, macht einen Screenshot davon und sendet ihn an seinen Partner.
5. Fertige Comics werden in Gruppen verglichen.

3.10 MyAdvent

Beschreibung Mit diesem Online-Tool lassen sich digitale »Adventskalender« erstellen, wobei sich Start- und Enddaten konfigurieren lassen, sodass nicht unbedingt die Vorweihnachtszeit abgedeckt werden muss. In die einzelnen Felder kann man Text- und Sprachnachrichten, Fotos oder YouTube-Videos hinzufügen. Wenn der Kalender erstellt ist, öffnet sich in dem vorgegebenen Zeitraum jeden Tag das passende Türchen.



Abb. 10: Beispiel eines Adventskalenders

Kosten:	kostenlos, keine bezahlten Versionen
Zugang:	Erstellen: man erstellt den Kalender sofort auf der Webseite Bearbeiten: individueller Link, den man per E-Mail bekommt Teilnehmen: individueller Link, den der Ersteller per E-Mail bekommt und mit anderen teilen kann
Speicher- möglichkeiten:	Über die Links ist der Kalender immer erreichbar, über den Admin-Link kann er gelöscht werden.

Webseite: www.myadvent.net/de

Anwendungsbeispiel: Kalender zum selbstgewählten Thema Stellen wir uns folgendes Beispiel vor: Die Lernenden sollen in Kleingruppen ein Thema wählen, zu dem sie Informationen aus sechs verschiedenen Bereichen sammeln und diese Informationen geordnet den anderen vorstellen. Wie lässt sich das mit *MyAdvent* umsetzen?

1. Vor dem Unterricht erstellen Sie leere Kalender in *MyAdvent*. Die Anzahl der Kalender sollte der Anzahl der Gruppen entsprechen. Wichtig ist, dass Sie die Daten einstellen. Wenn Sie den Kurs einmal pro Woche haben, dann sollte das Startdatum einen Tag nach dem Unterricht sein, in dem die Aufgabe besprochen wird. Das Enddatum liegt dann ein Tag vor der folgenden Kurssitzung (insgesamt sechs Tage).
2. Wenn Sie die Kalender erstellt haben, bekommen Sie sowohl Admin-Links zum Bearbeiten als auch Links zur Ansicht der fertigen Kalender. Speichern Sie diese Links, denn Sie werden Sie im Unterricht mit den Lernenden teilen.
3. Im Unterricht erklären Sie die Aufgabe: Die Lernenden sollen gemeinsam ein Thema festlegen und dann dazu sechs Bereiche wählen und Informationen zu diesen Bereichen sammeln. Zu jedem Bereich müssen sie auch eine Verständnisfrage für die anderen Lernenden stellen, die die Informationen in ihrem Kalender lesen werden. Sie sollen dann gemeinsam einen Kalender für sechs Tage (bis zum nächsten Kurstermin) vorbereiten. Ausgewählte Informationen zu einem Bereich sollen dann zusammen mit der jeweiligen Frage hinter einem Türchen im Kalender stehen. Die Mitglieder einer Gruppe sollen den Kalender gemeinsam bearbeiten, d.h. sie müssen den Titel und das Layout besprechen und entscheiden, wer welche Informationen zu welchem Tag schreibt und in den Kalender hinzufügt.
4. Sie bilden Gruppen.
5. Sie teilen die gespeicherten Admin-Links zu den leeren Kalendern mit den Gruppen.
6. Die Lernenden wählen in ihren Gruppen ein Thema.
7. Die Lernenden sammeln und besprechen Informationen und Materialien (Bilder, YouTube-Videos).
8. Die Lernenden füllen die Kalender mit den Inhalten und bearbeiten sie.
9. Nachdem die Kalender erstellt worden sind, tauscht jede Gruppe den Link zur Ansicht ihres Kalenders mit einer anderen Gruppe aus.
10. Die Lernenden öffnen nun außerhalb des Unterrichts jeden Tag ein Türchen des Kalenders von der anderen Gruppe, sehen sich die Inhalte an und beantworten schriftlich die Frage in einem dafür angelegten Word-Dokument.

11. Im folgenden Unterricht zeigen sie ihre Antworten den Autoren des Kalenders, die sie kontrollieren und dazu Feedbacks geben.

3.11 Learning Apps

Beschreibung *LearningApps* ist ein Online-Tool zum Erstellen von verschiedenartigen interaktiven (geschlossenen) Aufgaben, die automatisch ausgewertet werden. Zu den Aufgabenformaten gehören u. a.:

- Multiple-Choice-Aufgaben
- Zuordnungsaufgaben
- Gruppierungsaufgaben
- Lückentexte
- Aufgabenmatrix (Zusammenfassung verschiedener Aufgabentypen)

Die Lehrkraft kann nicht nur die Aufgaben erstellen und sie in Blöcken zusammenfassen, sondern auch die Lernenden in »Klassen« verwalten. Wenn auch die Lernenden registriert sind, kann die Lehrkraft sehen, ob sie die Aufgaben gelöst haben. Die Lernenden können auch selbst Aufgaben für andere erstellen.

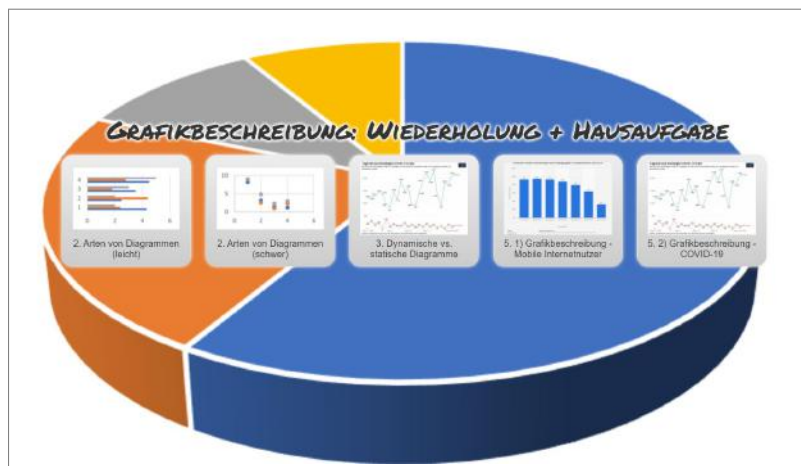


Abb. 11: Beispiel von Aufgaben zur Grafikbeschreibung

Kosten: kostenlos, keine bezahlten Versionen

Zugang: Erstellen & Ändern: Registrierung erforderlich; die Lehrkraft kann ein Klassenzimmer erstellen und die Lernenden mit Namen und Passwort registrieren (keine Mail erforderlich).
Teilnehmen: individueller Link oder QR-Code; Registrierung erforderlich, wenn die Lehrkraft sehen will, ob die Lernenden die Aufgabe gelöst haben.

Speicher-möglichkeiten: Registrierte Nutzer können unbegrenzt viele Aufgaben speichern.
Webseite: www.learningapps.org

Anwendungsbeispiel: Aufgaben zur Diagrammbeschreibung Stellen wir uns folgendes Beispiel vor: Nach der Einführung in das Thema »Diagrammbeschreibung« sollen die Lernenden eine Reihe von Aufgaben zum Festigen des Gelernten bearbeiten. Wie lässt sich das mit *LearningApps* umsetzen?

1. Vor dem Unterricht erstellen Sie folgende Aufgaben in dem Online-Tool:
 - a. eine Zuordnungsaufgabe, bei der die Lernenden Diagramm-Typen passenden Bildern zuordnen
 - b. eine Aufgabe mit freier Textantwort, bei der die Lernenden zu vorhandenen Bildern von Diagramm-Typen die richtige Bezeichnung schreiben sollen
 - c. eine Sortierungsaufgabe, bei der die Lernenden verschiedene Diagramme in statische und dynamische sortieren
 - d. eine Lückentextaufgabe, in der die Lernenden Informationen aus einem Diagramm in den Lückentext eintragen
 - e. eine Lückentextaufgabe, in der die Lernenden fehlende Redemittel in den Lückentext eintragen
2. Die Aufgaben fassen Sie in einer Aufgabenmatrix zusammen.
3. Sie erstellen ein »Klassenzimmer« und verschieben die erstellte Aufgabenmatrix in dieses Klassenzimmer.
4. Im Unterricht laden Sie Ihre Lernenden ein, sich für das Klassenzimmer zu registrieren. Dafür werden ein individueller Link und ein QR-Code generiert, die Sie mit den Lernenden teilen können. Sie können die Lernenden auch selbst registrieren (Name und Passwort reichen). Für jeden Lernenden wird dann auch ein QR-Code erstellt, den Sie mit ihm teilen können (geeignet nur, wenn Ihre Klassen nicht zu groß sind).
5. Die Lernenden bearbeiten die Aufgaben.
6. Sie kontrollieren in der Online-Tool-Aktivität, ob und wie die Lernenden die Aufgaben bearbeitet haben.

3.12 Live Worksheets

Beschreibung Dieses Online-Tool dient zur Umwandlung bereits erstellter Arbeitsblätter, die normalerweise ausgedruckt und im Präsenzunterricht bearbeitet werden, in interaktive Arbeitsblätter, die online bearbeitet werden. Dafür muss man ein etwa in Word erstelltes Arbeitsblatt hochladen und es mit interaktiven Elementen ergänzen. Zu den Funktionen gehören u. a.:

- Multiple-Choice-Aufgaben
- Verbinden mit Linien
- Drag & Drop-Aufgaben
- Einbinden von Audios oder Videos
- Sprechaufgaben, bei denen die Lernenden ihr Computer-Mikrofon benutzen
- Automatische Korrekturen bei geschlossenen Aufgaben
- Senden eines bearbeiteten Arbeitsblattes an die (registrierte) Lehrkraft

Man kann auch auf die vielen bereits hochgeladenen Arbeitsblätter anderer Lehrkräfte zugreifen, wenn diese sie öffentlich teilen.



Abb. 12: Beispiel eines in *Live Worksheets* erstellten interaktiven Arbeitsblattes

Kosten:	kostenlos, keine bezahlten Versionen
Zugang:	Erstellen & Ändern: Registrierung erforderlich Teilnehmen: individuelle Links
Speichermöglichkeiten:	Wenn die erstellten Arbeitsblätter nur bestimmten Lernenden zugänglich sein sollen (nicht öffentlich), dann kann man nur 30 Arbeitsblätter speichern. Öffentlich kann eine unbegrenzte Anzahl an Arbeitsblättern gespeichert werden.
Webseite:	www.liveworksheets.com

Anwendungsbeispiel: Zahlen anhören und zuordnen Stellen wir uns folgendes Beispiel vor: Nach der Einführung von Zahlen (0-9) sollen die Lernenden sie weiter üben, wobei sie das Schriftbild mit der Aussprache verbinden sollen. Wie lässt sich das mit *Live Worksheets* umsetzen?

1. Wenn Sie wollen, dass die Lernenden Ihnen ihre Ergebnisse per E-Mail senden, müssen Sie sich auf der Webseite registrieren.
2. Das Arbeitsblatt »Zahlen anhören und zuordnen« wurde bereits erstellt, sodass Sie nur den Link mit den Lernenden teilen müssen.⁶
3. Lassen Sie die Lernenden das Arbeitsblatt bearbeiten. Dafür müssen sie die Zahlen hören und die passenden Wörter in die Mitte des Bildes mit der entsprechenden Zahl ziehen.
4. Lassen Sie die Lernenden Ihnen ihre Ergebnisse per E-Mail senden.

4. Fazit

Bei der Auswahl passender Online-Tools für den Unterricht gibt es mehrere Aspekte, die man bedenken sollte. Viele der in Abschnitt 2 vorgestellten Aspekte hängen sehr eng zusammen. So lassen sich kostenlose Online-Tools, bei denen keine Registrierung erforderlich ist (etwa *Zielscheibe*, *Tricider*, *Scrumblr*, *Etherpad* und *MyAdvent*), oft sehr einfach bedienen, sodass der mit dem Einsatz verbundene Zeitaufwand sehr niedrig ist. Sie bieten aber weniger Speichermöglichkeiten, Privatsphäre und Sicherheit der Inhalte und lassen sich nicht so gut an eigene Bedürfnisse anpassen wie Online-Tools, die eine Registrierung erfordern (etwa *Learning Snacks*, *LearningApps* und *Live Worksheets*) und für die man ggf. bezahlen müsste (etwa *Classroom Screen*, *Mentimeter*, *Padlet* und *StoryboardThat*).

Die wichtigste Frage, die sich jede Lehrkraft vor dem Einsatz der Online-Tools stellen sollte, ist jedoch, ob man durch ihren Einsatz das Lehrziel effektiv erreichen kann. In Abschnitt 3 wurden zwölf Online-Tools vorgestellt, die zu den unterschiedlichsten Lehrzielen passen. Diese zwölf Online-Tools sind aber nur eine winzige Auswahl von denen, die im Internet zur Verfügung stehen. Ein großes Inventar an frei-verfügbaren, für das Lehren und Lernen geeigneten Online-Tools, Computer-Programmen und mobilen Apps findet man beispielsweise auf der Webseite des Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates⁷.

⁶ Arbeitsblatt erstellt von marionbauer; siehe www.liveworksheets.com/oy159071hg (Zugriff am 29.11.2020).

⁷ <https://www.ecml.at/Resources/InventoryofICTtools/tabid/1906/language/en-GB/Default.aspx> (Zugriff am 29.11.2020)

Quellen

- Döring, N. (2000). 16 Lernen und Lehren im Internet. *Internet für Psychologen*, 443-477.
- Dörr, G. & Zylka, J. (2010). Medienkompetenz im Einsatz von Computer und Internet im Unterricht für Lehrerinnen und Lehrer in Grund-, Haupt- und Realschulen. In *Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft*, 27-40.
- Funk, H. & Tornero Pérez, M. (2020). 2. Webinar (12.05.2020): Der digitale »Werkzeugkästen« [sic!]. Auf dem Weg zu einer neuen Übungssystematik. Abgerufen am 12.11.2020 von https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00042799.
- Priebst, M. (2007). *Eine neue Lernwelt: Das Internet im Unterricht*. BoD–Books on Demand.
- Tulodziecki, G. & Herzig, B. (2002). *Computer & Internet im Unterricht: Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele*. Cornelsen Scriptor.

Kommunikations- und interaktionsorientierter Unterricht auch im Livestream?

Anja Scherpinski

Wie lassen sich Unterrichtsroutrinen aus dem Präsenzunterricht auf das Lehren und Lernen im Livestream übertragen oder dafür modifizieren? Im folgenden Beitrag möchte ich praxiserprobte Methoden und Techniken teilen, die auf meinen Erfahrungen aus dem Sprachunterricht auf A1- bis B1-Niveau mittels des Videokonferenzsystems Zoom¹ beruhen und bei den Studierenden gut angekommen sind.

1. Vorüberlegungen

Bei der Umstellung meiner Materialien für den herkömmlichen Präsenzunterricht mit Klassengrößen von 20 bis 30 Teilnehmern (TN) auf den digitalen Einsatz im Livestream sind mir folgende Unterschiede zwischen Präsenz- und Onlineunterricht aufgefallen, die sich unmittelbar auf die didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkraft (LK) auswirken:

1.1 Rolle des Lehrwerks

Im herkömmlichen Präsenzunterricht stellt das Lehrwerk in den meisten Fällen das Leitmedium dar. Für den Einsatz im Livestream hingegen reicht das Lehrwerk allein, insbesondere wenn es nicht explizit für den digitalen Einsatz konzipiert wurde, oftmals nicht aus. Die LK wird in vielen Fällen über das Lehrwerk hinaus zusätzliche Medien wie PowerPoint-Präsentationen oder digitale Arbeitsblätter (z.B. Dateien, die während der Online-Sitzung an die TN zur Bearbeitung gesendet werden) in das Material- und Medienspektrum des jeweiligen Kurses einbeziehen. Verbreitert wird dieses Spektrum darüber hinaus ggf. durch ein lehrwerksbegleitendes LMS, selbst gestaltete oder zusammengestellte Zusatzmaterialien wie ergänzende, asynchrone Lehrvideos und passende YouTube-Videos etc. Die Rolle des Lehrwerks wechselt im Online-Unterricht also vom Leitmedium zum Begleitmedium (vgl. Funk 2020a).

Konsequenzen für den Online-Unterricht: Die LK sollte vor allem durch passende Betitelung der zusätzlichen Materialien und konsequentem Upload der Materialien z.B. auf die universitätsinterne E-Class oder Google Drive die Transparenz in der Materialorganisation sicherstellen und mit den TN das Auffinden und Bearbeiten der

¹ www.zoom.us

Materialien für einen möglichst reibungslosen Ablauf der Online-Sitzungen am besten am Semesterbeginn einmal trainieren.

1.2 Zeitmanagement und Kommunikationssteuerung

Während im Präsenzunterricht die zeitliche Abfolge und Steuerung von Unterrichtsaktivitäten (abgesehen von der vorherigen Planung der jeweiligen Unterrichtseinheit durch die LK) vor allem durch direktes Beobachten und unmittelbare Rückfragen-Antwort-Interaktionen zwischen LK und TN gesteuert wird, muss die zeitliche Planung im Livestream mitunter großzügiger erfolgen: Wegen Schüchternheit oder technischen Unsicherheiten bei der Benutzung von Videokonferenzsystemen erfolgen gerade am Anfang des Semesters Rückfragen oder Reaktionen der TN erst nur zögerlich, oftmals nur mittels Gesten (z.B. Daumen hoch/runter oder Kopfnicken/-schütteln im Videofenster), Chatnachrichten, Emojis oder kryptischen verbalen Äußerungen. Auch das wiederholte Erklären der technischen Funktionen und Arbeitsanweisungen z.B. in Bezug auf das Arbeiten mit dem Whiteboard, das Öffnen und Teilen von Dokumenten etc. minimiert die Kontaktzeit für das eigentliche Sprachenlernen.²

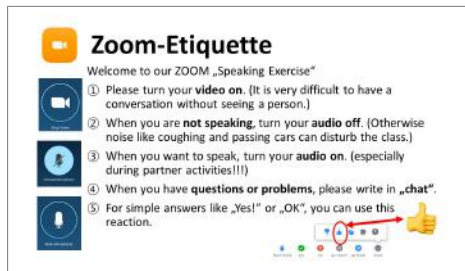
Konsequenzen für den Online-Unterricht: Obwohl die Anwendung der Videokonferenzsysteme normalerweise recht intuitiv erfolgt, ist ein kleines Training zu Semesterbeginn unbedingt ratsam. Hierfür sollte die LK reichlich Zeit einplanen, um die verschiedenen Kommunikationstools, die das jeweilige Konferenzsystem bietet (Bsp. 1-3), mit den TN auszuprobieren, bis jeder TN in der Lage ist, Audio- und Videoteilnahme sowie Chat und Emoji-Rückmeldung zu bedienen und selbstständig Dateien (Arbeitsblätter, Audiotracks, Videos etc.) aus dem Chat herunter- und im Breakoutroom wieder hochzuladen und mit anderen durch Screensharing zu teilen und zu beschriften. Das lässt sich z.B. in der ersten Unterrichtsstunde anhand eines lockeren Icebreaker-Spiels (Bsp. 4) mit allen TN in wechselnder Partner- oder Kleingruppenarbeit einüben.

1.3 Aufmerksamkeitssteuerung

Im Präsenzunterricht spielt die physische Präsenz der LK (direktes Ansprechen, Augenkontakt, Mimik und Gestik) eine wichtige Rolle bei der Aufmerksamkeitssteuerung. Diese ist im Livestream naturgemäß weniger prominent.

Konsequenz für den Online-Unterricht: Die Aufmerksamkeitsspannung und -lenkung kann hier insbesondere durch geschickte Arbeitszuteilung und Sozialformenwech-

² Ein zusätzliches Zeitproblem entsteht beim Einsatz der Breakout-Räume: Für Fragen, die aus den Gruppen kommen, die gerade in den Breakout-Räumen beschäftigt sind, muss einerseits die technisch bedingte Zeitverzögerung einkalkuliert werden, die beim Wechsel von Main Session und Breakout-Räumen sowie Rückruf aller TN in die Main Session entsteht. Andererseits muss ebenfalls einkalkuliert werden, dass die LK nun in den verschiedenen Gruppen Probleme ggf. mehrmals nacheinander besprechen muss.



Bsp. 1: Erklären und Probieren der Grundfunktionen (Video, Audio, Chat, Reaktionen)



Bsp. 2: Erklären und Probieren der Chat-Funktion



Bsp. 3: Erklären und Probieren der Breakout-Räume



Bsp. 4: Icebreaker-Spiel im Breakout-Room

Beispiele aus der ersten Unterrichtseinheit auf A1-Sprachniveau

sel gesteuert werden, wofür wiederum eine gewisse technische Sattelfestigkeit der TN bei der Benutzung des jeweiligen Konferenzsystems unabdinglich ist. Die sog. *Breakoutrooms* bei Zoom bieten sich hervorragend an, Partner- und Gruppenarbeit zu organisieren (hierzu auch Horn 2020: 101-118 sowie Lay & Giblett 2020: 1-11). Ein kleiner Tipp zu den Voreinstellungen der Zoom-Meetings, die unter »Einstellungen« vorgenommen werden können:

- Breakoutrooms vor Meetingbeginn aktivieren
- Kamera- und Tonaktivierung für TN voreinstellen
- *data sharing*, *screensharing* und die Chatfunktion für alle TN freischalten
- die Speicherungsmöglichkeit von Whiteboards freischalten
- TN *stereo audio setting* freischalten

Interessant sind für einen kommunikations- und interaktionsorientierten Sprachunterricht vor allem die Möglichkeiten, die Auswahl von Partnern bzw. Teams sowohl manuell als auch zufällig einzustellen und darüber hinaus TN aus einer Gruppe in eine andere Gruppe zu verschieben – die besten Voraussetzungen also, um Sozialformen abwechslungsreich einzusetzen und gewohnte Formate wie Partnerinterviews (auch mit wechselnden Partnern), Minipräsentationen, Kleingruppen-Umfragen, Jig-

saw-Techniken³ etc. zu realisieren. Für die Kommunikation mit den TN in den Break-out-Räumen empfehle ich, gleich zu Beginn einer Gruppen- oder Partnerarbeitsphase kurz die jwlg. Räume zu besuchen, eventuelle technische Probleme zu klären oder einfach nur mit einem »Hallo, wie geht's? Kann ich helfen?« den TN das Gefühl zu vermitteln, dass sie betreut werden und stets rückfragen können.

2. Praktische Tipps und Tricks

Im Folgenden sollen einige Anregungen für die Planung und Durchführung von Unterrichtssequenzen mit Schwerpunkt Lerneraktivierung, Sprechanlässe durch Bild-einsatz, Arbeit mit Lesetexten, Arbeit mit Hörtexten und Schreibaktivitäten gegeben werden.

2.1 Lerneraktivierung durch Scaffolding-Techniken

Für die Aktivierung der TN haben sich in meinen Kursen kürzere Aktivitäten zwischen 10 bis 20 Minuten für Partner- oder Kleingruppenarbeit bewährt. Sinnvoll ist dabei der Einsatz von Scaffolding-Techniken (Christ & Schmelter 2016: 214), also die Bereitstellung von Redemitteln auf bspw. einer PPT-Folie, die den TN im Chat gesendet wird. Solche Aktivitäten können dazu eingesetzt werden, Wortschatz und Strukturen aus der vergangenen Sitzung zu wiederholen (Bsp. 5) oder zum freien Sprechen zu animieren (Bsp. 6). Wie im Präsenzunterricht auch können durch solche spielerischen Aktivitäten Sprechhemmungen ab- und eine entspannte Arbeitsatmosphäre aufgebaut werden. Indem man die TN bittet, nach Beendigung der Aufgabe allein in die Main Session zurückzukommen, lässt sich auch die Zeit recht gut kontrollieren.

Unabdinglich für die Aufrechterhaltung der Lerneraktivierung ist, dass Aufgabenstellungen vor der Einteilung in Breakoutrooms präzise und möglichst selbsterklärend (ggf. mit einem kleinen Beispiel oder Redemittelvorgaben) formuliert werden, um zeitraubende Konfusion und mehrfaches Erklären zu vermeiden.

³ Kurze Erläuterung zu einer Variante der Jigsaw-Technik: Ein Team bearbeitet gemeinsam ein Thema (z.B. eine Grafikbeschreibung, eine Posterpräsentation oder eine Textzusammenfassung). Ein TN aus dem Team soll anschließend die Ergebnisse in einem anderen Team präsentieren. Dazu muss das jwlg. Team eine/n Präsentator/in bestimmen (oft machen das meine TN mittels des koreanischen »Schnick Schnack Schnuck«), der/die die Präsentation bzw. Notizen zwischenspeichert. Als Host kann man dann die jwlg. Präsentator/innen in einen anderen Breakoutroom weiterschieben, sodass er/sie dort die Ergebnisse seiner/ihrer Gruppe vorstellen kann. Tipp: Beim ersten Mal sollte die LK großzügig zeitlich planen, um erstens die jwlg. Präsentator/innen zu ermitteln und um zweitens in allen Breakoutrooms kurz prüfen zu können, ob das Präsentieren gut funktioniert. Sobald die TN das Prinzip verstanden haben, lässt sich mit dieser Technik ausgezeichnet interaktiv und zeiteffektiv arbeiten, und auch die TN haben Spaß dabei.



Bsp. 5: Kleingruppenaktivität zu Wortschatz und Strukturen der Lektion (Bildmaterial aus *Menschen A1*, Hueber Verlag 2012)



Bsp. 6: Wortschatzquiz zum Thema »Freizeit« (selbst erstelltes Zusatzmaterial für einen B1-Kurs)

Beispiele für Scaffolding gestützte Sprechaktivitäten

2.2 Sprechanlässe durch Bildeinsatz

Die illustrative, semantische, repräsentationale sowie kognitive Funktion von Bildmaterial und deren Nutzen für das Fremdsprachenlernen ist in der Fachliteratur ausgiebig diskutiert (vgl. Hallet 2010: 31ff.). Die eingeschränkte Präsenz der LK im Online-Unterricht verstärkt meines Erachtens die Bedeutung von Bildern für die Semantisierungsleistung. Während im Präsenzunterricht die LK bspw. durch Tafelanschriebe, Gestik sowie Ad-hoc-Erklärungen Wortschatz einführen und verständlich machen kann, können Bilder im Online-Unterricht in gewissem Maße diese Funktion der LK übernehmen. Bilder aus dem Lehrwerk sollten den TN nochmals als separate Datei verfügbar gemacht werden, damit sie diese z.B. in den Breakoutrooms gemeinsam scaffolding-gestützt besprechen können (Bsp. 7). Alternativ kann die LK passendes Bildmaterial einbeziehen, um z.B. durch gemeinsames Beschriften und/oder Zeichnen ins Bild kommunikative Aushandlungsprozesse anzuregen (Bsp. 8).



Bsp. 7: Thema »Essen« (Bildmaterial aus *Menschen A1*, Kursbuch, Hueber Verlag 2012)



Bsp. 8: Thema »Möbel« (Screenshot einer Breakoutsession)

Sprechaktivitäten zur Wortschatzeinführung und -wiederholung



Bsp. 9: von »Regeln in einer Berghütte« (*Menschen B1*, Hueber Verlag 2012) mittels *visual clues*



Bsp. 10: durch ein Wortschatzquiz zum Thema »Gelebte Demokratie« (*Menschen B1*, Hueber Verlag 2012)

Anregungen für Textzusammenfassungen

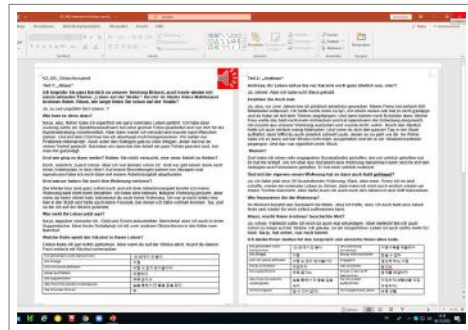
2.3 Wortschatzwiederholung nach der Arbeit an Lesetexten

Wie im Präsenzunterricht bietet sich bei der Arbeit mit Lesetexten auch im Online-Unterricht das Drei-Phasen-Modell an, das Aktivitäten vor, während und nach dem Lesen vorsieht (hierzu z.B. Storch 2001: 124). Vor dem Lesen können die TN bspw. mittels eines Bildimpulses auf das Thema des zu lesenden Textes eingestimmt werden. Um die Leseaktivität als LK besser überwachen und steuern zu können, finde ich hilfreich, den TN den Text (im PDF-Format oder als PowerPoint-Folie) für die kollaborative Textarbeit mittels Screensharing verfügbar zu machen. Die TN können so gemeinsam den Text abwechselnd laut vorlesen bzw. mitlesen und währenddessen unbekannte (oder auch bekannte) Wörter oder Ausdrücke markieren und gemeinsam so weit wie möglich besprechen. Die LK kann somit bei einem kurzen Besuch des jeweiligen Breakoutrooms auf einen Blick erkennen, an welcher Textstelle die TN gerade arbeiten und bei Verständnisproblemen schnell weiterhelfen. Als Aktivitäten, die an den Lektüreprozess anschließen, finden wir in Lehrwerken oftmals Transfer- bzw. Diskussionsfragen nach dem Typ »Wie finden Sie diese Regeln? Machen Sie Notizen und schreiben Sie passende Redemittel auf Kärtchen.«⁴ Derartige Aktivitäten scheinen für die Umsetzung im Online-Unterricht wenig erfolgversprechend, da Vorbereitung und Durchführung ein hohes Maß an Monitoring und Hilfestellung durch die LK voraussetzen. Alternativ könnten stattdessen Textzusammenfassungen durch semantisierende Bilder als *visual clues* initiiert und gesteuert (Bsp. 9) oder durch einfach vorzubereitende Wortschatzquizzes (Bsp. 10) angeregt werden. Solche Aufgabenstellungen kommen bei den TN gut an, weil sie leicht verständlich sind, einen gewissen Wettbewerbscharakter aufweisen, alle Teammitglieder sich produktiv und rezeptiv einbringen können und auf diese Weise binnendifferenziertes Arbeiten umgesetzt werden kann.

⁴ Aus »Menschen B1« (Hueber Verlag 2012) Lektion 20, in der Hausregeln in einer Berghütte vorgestellt werden.



Bsp. 11: in Kleingruppen (aus *Menschen A2*, Hueber Verlag 2012)



Bsp. 12: mit Transkription und Wortschatzhilfe (zu *Aspekte neu B1*, Klett Verlag 2016)

Selbstständige Hörtextbearbeitung

2.4 Selbstständige Arbeit mit Hörtexten in Kleingruppen

Wie bei der Lektürearbeit kann auch beim Einsatz von Hörtexten mit dem Drei-Phasen-Modell geplant werden. Statt den Hörtext im Plenum abzuspielen, bietet es sich an, nach einer hinführenden Phase im Plenum die Audiotracks von den TN in Kleingruppen bearbeiten zu lassen. Hierfür können sie den Track im Chat oder von einer Plattform wie Google Drive herunterladen und gemeinsam anhören. Für eine noch bessere Orientierung bietet es sich an, die Aufgabenstellung zum zu bearbeitenden Hörtext sowie den Audiotrack (und ggf. Transkription und/oder Übersetzungs- oder Wortschatzhilfen) gemeinsam in einer einzelnen PowerPoint-Folie⁵ (Bsp. 11-12) bereitzustellen.

Vorteil dieser Methode ist, dass eine kleine Gruppe von TN flexibler als der gesamte Kurs entscheiden kann, wie oft sie den Text hören oder ggf. zwischenzeitlich kurz stoppen möchte, um sich über Verstandenes sowie Verständnisprobleme auszutauschen. Die einzelnen TN erhalten außerdem somit mehr Verantwortung als im Plenum, was meinen Erfahrungen zufolge zu einem wesentlich konzentrierteren Arbeiten an Hörtexten beiträgt. Aktivitäten nach dem Hören und der Bearbeitung der Textfragen können auch nochmals ähnlich wie bei der Lektürearbeit z.B. mittels bildgestützter Zusammenfassungen oder Wortschatzquizzes umgesetzt werden.

2.5 Schreibaktivitäten mittels Chat und Whiteboard

Schreibaktivitäten, die im Präsenzunterricht meist in den Lehrbüchern oder Notizheften erledigt werden, können im Online-Unterricht auch im Chat durchgeführt werden. Gut eignet sich der Chat, um mittels Kettenübungen grammatische Strukt-

⁵ Hierfür einfach den Audiotrack mittels »Audio einfügen« in die jwlg. PowerPoint-Folie integrieren und das Abspielsymbol am besten nochmals farbig füllen, damit es für die TN gut sichtbar wird.



Bsp. 13: zum Thema »Sich Vorstellen« mit Kommentaren von anderen TN und der LK



Bsp. 14: zu Präsentationen erstellen und vorstellen

Screenshots von Schreibaktivitäten

ren einzuüben. Ein Beispiel für die Einübung von Strukturen im Konjunktiv irreals: Nach der Grammatikeinführung gibt die LK eine Situation vor wie »*Ich habe heute Morgen verschlafen*« und die TN reagieren mit passenden Antworten wie »*Hättest du bloß den Alarm gestellt*« oder »*Wärst du nur früher ins Bett gegangen!*« und einer neuen Situation. Solche Übungen lassen sich auch für das A1-Niveau variieren, z.B. für die Einübung von Fragepronomen: Die LK schreibt im Chat eine Frage »*Wann beginnt unser Zoom-Meeting?*«, und die TN antworten entsprechend »*Um 9:00 Uhr*« etc. In großen Gruppen bietet sich die Chatfunktion ebenfalls an, Ideen zu einem Thema zu sammeln oder natürlich auch, um gemeinsam über ein Thema zu chatten, also Meinungen auszutauschen. Da sich der Chatverlauf speichern lässt, lassen sich solche Aktivitäten auch recht unkompliziert als Bewertungsgrundlage für die Arbeitsnote festlegen.

Sobald die TN die Whiteboard-Funktion sicher einsetzen können, lassen sich im Online-Unterricht meinen Erfahrungen nach kollaborative Schreibaufgaben ausgezeichnet umsetzen. Da alle Gruppenteilnehmer gleichzeitig auf dem Whiteboard schreiben können, funktioniert das mitunter sogar besser als mit Papier und Stift im Präsenzunterricht. Für 4er-Gruppen kann das Whiteboard bspw. in vier Quadranten geteilt werden, in denen jeder einzelne TN einen kleinen Text selbst schreiben und zeitgleich die Texte der anderen lesen und kommentieren kann (Bsp. 13). Sehr gut können die TN in Partner- oder Gruppenarbeit mit dem Whiteboard auch kleinere Poster-Präsentationen⁶ oder Grafikerläuterungen vorbereiten und das Whiteboard zwischenspeichern⁷, um ihre Präsentation dann einem anderen Team vorzustellen (Bsp. 14). Solche studentischen Produkte können von der LK gespeichert und anschließend bewertet werden, wodurch sich auch damit Möglichkeiten für Bewertungs-

⁶ Beispielsweise vorbereitend auf die B1-Prüfung des Goethe-Instituts, die im Sprechen-Teil die Vorbereitung und Präsentation eines kleinen Vortrags beinhaltet.

⁷ Dafür müssen die TN entweder direkt im Breakoutroom mittels »Save«-Button zwischenspeichern (tw. kann es dabei abhängig vom Endgerät der jwgl. TN zu technischen Problemen kommen) oder einen Screenshot machen (der bei allen Endgeräten anscheinend problemlos funktioniert).

und Prüfverfahren eröffnen. Außerdem können die Präsentationen kursnachbereitend nochmals für den gesamten Kurs z.B. auf der E-Class oder dem Google Drive verfügbar und somit Kursinhalte transparent gemacht werden.

3. Fazit

Routinierte Lehrkräfte werden bei der Lektüre sicherlich bemerkt haben, dass ich hier keinesfalls neue Unterrichtsaktivitäten oder -szenarien vorgestellt habe, sondern lediglich technisch mögliche Adaptionen altbekannter Unterrichtsrezepte für den Online-Einsatz aufzeigen wollte. Zusammenfassend muss der Sprachunterricht im Livestream meiner Meinung nach nicht zwangsläufig nur als Provisorium betrachtet werden, sondern lässt sich mit etwas Übung als ein qualitativ wertvoller Sprachunterricht gestalten, was hoffentlich angesichts der derzeitig mitunter eher abwertenden Einstellung zum Online-Unterricht künftig bei Studierenden, Unterrichtenden und Universitätsverwaltungen Anerkennung finden wird.

Literatur

- Christ, Ingeborg & Schmelter, Lars (2016): Spezifische Formen des Lernens und Lehrens von Sprachen. In: Eva Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Auflage). Tübingen: Francke, 211-216.
- Funk, Hermann (2020a): Didaktisch-methodische Überlegungen für den Einstieg in den Online-Sprachunterricht. Vortrag bei einer Weiterbildung für Sprachlehrer/innen am 28.4.2020, durchgeführt von der ALM (Arbeitsstelle für Lehrwerksforschung und Materialentwicklung) unter: <https://www.alm.uni-jena.de/index.php/forschung/vorlesungen-und-vortraege> [abgerufen: 20.5.2020]
- Funk, Hermann (2020b): Der digitale »Werkzeugkästen« [sic!]: Auf dem Weg zu einer neuen Übungssystematik. Vortrag bei einer Weiterbildung für Sprachlehrer/innen am 12.5.2020, durchgeführt von der ALM (Arbeitsstelle für Lehrwerksforschung und Materialentwicklung) unter: <https://www.alm.uni-jena.de/index.php/forschung/vorlesungen-und-vortraege> [abgerufen: 20.5.2020]
- Hallet, Wolfgang (2010): Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Carola Hecke & Carola Surkamp (Hrsg.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 26-54.
- Horn, Christian (2020): Kommunikativen Sprachunterricht online durchführen – Ein Vergleich prominenter, webbasierter Videokonferenzsysteme zur Durchführung von Live-Unterricht. In *DaF Szene Korea* 50 (1), 101 – 118.
- Lay, Tristan & Giblett, Kylie (2020): Zoom, Padlet, Screencast + Co. – Fremdsprachen lehren und lernen in Zeiten der Corona-Krise. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25 (2), 1-11.
- Storch, Günther (2001): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.

Das Ohr surft mit Musik- und Soundeffekte im Online-Unterricht

Thomas Kuklinski-Rhee

Zusammenfassung

Musik kann im Unterricht helfen, eine entspannte, beruhigende Atmosphäre zu schaffen. Im Online-Unterricht kann sie als akustischer Rahmen zu Beginn und Ende einer Sitzung dienen und als Hintergrundbeschallung Stillarbeit unterstützen. Markante Geräusche und Signaltöne können Schweigephasen überbrücken, kommunikative Elemente kommentieren und reflektieren sowie nicht zuletzt kommunikative Anreize setzen und dadurch enthemmend, ermutigend und motivierend wirken. Dieser Artikel informiert darüber, wie und mit welchen Programmen man sich dafür eine eigene, persönliche Musik- und Soundsammlung zusammenstellen und im Unterricht einsetzen kann.

1. Musik als Mittel und als Effekt

Musik wird in den verbreiteten DaF/DaZ-Lehrwerken meist in Form von Liedern thematisiert, die von den TN gehört, gelesen und je nach Unterrichtssituation auch mitgesungen werden sollen. Das Spektrum reicht von thematisch wie auch für das jeweilige Lernniveau maßgeschneiderten Eigenkompositionen wie »Wo wohnt Winfried?« in *Menschen A1*, Lektion 1 (Evans et al. 2012, S. 11, Track 1.02) bis zu authentischen Pop-Songs wie »Currywurst« von Herbert Grönemeyer im Lehrwerk *Schritte international* 3, Lektion 3 (Hilpert et al. 2004, S. 33, Track 55). Entsprechend wird der allgemeine Einsatz von Musik, Klang und Geräuschen im Fremdsprachenunterricht fast ausschließlich unter dem Aspekt diskutiert, wie und welche Art von Musik als Unterrichtsmaterial aufbereitet und verwendet werden kann (siehe Beiträge im Themenheft »Musik im DaF-Unterricht«, *DaF-Szene Korea* 37/2013; siehe auch Kind 1983, Gärber 2014).

Allerdings löst bereits ein intensives Musikerlebnis »Emotionen, Gedanken, Erinnerungen, Assoziationen« aus, die in kreative Sprachproduktionen münden können (Klinglmair 2008, 49). Das Anwendungsspektrum von Musik und Klängen geht demnach weit über Unterrichtsmittel wie Lieder zum Mitsingen hinaus. Als eigenständige Erfahrungsdimension können mit Musik und Klangstrukturen etwa folgende Ziele verfolgt werden:

[...] die Lernenden zu entspannen und beruhigen, eine (positive) Erwartungshaltung aufzubauen, die Ausdauer zu trainieren, die Konzentrationsfähigkeit und Gedächtnisleistung zu verbessern, das Vorstellungsvermögen zu stärken und Phantasie und Kreativität freizusetzen und komplexe sprachliche Aktivitäten zu trainieren. Weiters kann durch Musik und Klang die Reflexionsfähigkeit gefördert werden. Empathie und Sensibilität können gestärkt werden, Motivation und Neugier entwickelt, Vorwissen aktiviert und das Bedürfnis nach (sprachlichem) Austausch und Zusammenarbeit geweckt werden, das Selbstbewusstsein kann gestärkt oder relativiert und die eigene Meinungsbildung und die anderer verbessert werden. (Badstübner-Kizik 2004, 21ff.; nach Klinglmair 2008, 50)

Ein konkretes Beispiel ist der Einsatz betont rhythmischer, vorwiegend instrumenteller Musik als Hintergrundbeschallung, die das natürliche Rhythmusgespür bei den meisten TN aktiviert und so beispielsweise eintönige Wortschatz-Listen strukturierter und dadurch leichter erinnerbar machen kann (zu Einzelheiten siehe Kuklinski-Rhee 2008).

2. Musik im Hintergrund

Musik, Klang, Geräusche und Rhythmen können also auch dann nutzbringend sein, wenn sie gar nicht bewusst wahrgenommen werden und nur eine Beschallung im Hintergrund darstellen. Meine Kollegin Anja Scherpinski macht sich dies schon seit vielen Jahren zunutze. Sie lässt während des Unterrichts beruhigende Hintergrundmusik leise laufen, um eine entspannte Atmosphäre zu schaffen (mündliche Mitteilung). Freilich darf die Musik nicht störend wirken, sie muss angenehm, nicht zu laut oder zu leise sein und bei echten Höraufgaben ausgeschaltet werden.

Dazu eignet sich etwa die Musik in Cafés und Bars, die durch ihren Klangteppich eine einladende, gemütliche Atmosphäre schafft, in der sich die Gäste entspannt unterhalten können. Entsprechende, professionell produzierte Instrumentalmusik lässt sich z.B. auf YouTube über Suchbegriffe wie »*coffee music*« oder »*jazz cafe*« finden. Am besten auf Titel im Live-Stream ohne Zeitangabe (mit dem Marker »*Live Now*«) konzentrieren, denn diese haben keine störenden Werbeunterbrechungen. Mit passender Hintergrundmusik können unterschiedliche Ziele verfolgt werden:

Musik schafft Atmosphäre – warum sie nicht für den Unterricht nutzen?
[....] Lassen Sie eine ruhige, vielleicht meditative Musik im Hintergrund laufen. Sie werden sehen, die Stimmung entspannt sich fühlbar. Auch in ruhigen Arbeitsphasen, wie z.B. beim freien Schreiben von Texten, hilft oft ruhige Musik den TN loszulassen und die Gedanken fließen zu las-

sen. Bei bewegten Energieaufbau-Aktivitäten sorgt schnelle Musik für entsprechenden Schwung. (Brinitzer et al. 2016, 152)

3. Vorbild Fernsehen

Was im Präsenzunterricht im Kursraum ganz gut funktioniert, kann man leider oft nicht in den Online-Unterricht übernehmen, wie wir alle seit März gelernt haben. Videokonferenz-Programme wie *Webex* oder *Zoom* etc. sind vor allem auf geordnete, sterile Funktionalität optimiert, die eher das Gegenteil einer entspannten, gemütlichen Umgebung erzeugen, wo man sich wohl fühlen und auch mal etwas riskieren kann.¹ Was kann man als gastgebender Showmaster (Englisch: *host*) regelmäßiger, eintöniger Online-Meetings, die wir ja nun sind, dagegen machen? Nahe liegende Antwort: mehr Show!

Da unser Auftrag nicht in erster Linie Unterhaltung, sondern Informations- und Werteübermittlung lautet, bilden Nachrichtensendungen aus dem Fernsehen die erste Bezugsgröße. Da wir aber auch in einem Dialog mit unseren TN stehen und diese zur aktiven Mitarbeit angeregt werden sollten, lohnt sich auch ein Blick auf andere Show-Formate mit Publikum und Gästen. Doch zunächst zu den Nachrichten. Als älteste noch bestehende Sendung im deutschen Fernsehen kann z.B. die »Tagesschau« so viel nicht falsch gemacht haben.

4. Musik als Rahmen

Womit beginnt und endet jede Nachrichtensendung? Mit Musik. Jeder kennt die typische Erkennungsmelodie der »Tagesschau«, die zu Beginn der Sendung sowie, in abgewandelter Form, am Ende zu hören ist. Mit akustischen Rahmen-Signalen sind wir in vielen Bereichen wie etwa Schule, Kirche, Zirkus und Sportveranstaltungen wohl vertraut. Sie dienen der kollektiven Synchronisierung auf einen bestimmten Rhythmus und markieren, ab wann genau alle zusammen etwas erwarten dürfen oder machen sollen. Fehlt dieser Impuls, ist oft eine gewisse Unsicherheit zu spüren.

Eine Erkennungsmelodie hat gegenüber einem einfachen Schulgong oder -klingeln den Vorteil, dass man genau weiß, wie viel Zeit noch bleibt, bis der Rhythmus beginnt (wenn man die Melodie kennt). Aus diesem Grund bietet sich ein kurzes, eingängiges Musikstück als Erkennungsmelodie für den Beginn des Online-Unterrichts an sowie ein weiteres zum Ausklang. So wissen die TN ganz genau, dass der Unterricht exakt nach dem letzten Takt der ersten Musik anfängt und nicht eher zu Ende ist,

¹ Das Unwohlsein betrifft nicht nur die TN, sondern auch uns KL. Das scheint mir ein wichtiger Faktor dabei zu sein, dass die meisten KL ihren eigenen Online-Unterricht als körperlich wie (noch mehr) psychisch anstrengender empfinden als Präsenzunterricht; siehe dazu Horn 2020 in dieser Ausgabe der *DaF-Szene Korea*.

als bis die zweite Musik zu hören ist. Das macht jede Fernseh-Sendung so und mittlerweile auch jeder YouTube-Kanal, der halbwegs professionell produziert ist, und das ist nichts anderes, als was ein medienkonsum-erfahrener *digital native* erwartet.

5. Zum Beispiel

Mangels kompositorischer Fähigkeiten habe ich als Erkennungsmelodie eine Version von »Also sprach Zarathustra« von Richard Strauss gewählt. Das Stück ist knapp unter zwei Minuten lang, es lässt sich also ziemlich gut so takten, dass das Ende fast auf den Punkt mit dem regulären Beginn des Unterrichts zusammenfällt, wenn man es etwa zwei Minuten vorher startet.² Zum Ausklang spiele ich eine viereinhalbminütige Version von »Hallelujah« aus Händels »Messiah«-Oratorium, weil es am Ende immer noch Fragen gibt und es so mehrere Minuten dauert, bis sich jeder TN verabschiedet hat und ausgeloggt ist. Beide Stücke sind in unzähligen Versionen auf YouTube zu finden und es ist ratsam, die jeweilige Audio-Spur mit einem Konvertierungstool herunterzuladen.³ Für das akustische Markieren von Pausen kann man selbstverständlich kürzere Stücke bzw. Versionen verwenden, die man mit einem Audio-Bearbeitungstool leicht selbst erstellen kann.⁴

Der Effekt des Einsatzes dieser Musikstücke ist unmittelbar spürbar, und zwar im eigenen Empfinden. So zögerlich, wie letztes Semester jede Sitzung des Online-Unterrichts anfang, weil z.B. zu Unterrichtsbeginn nie alle TN eingeloggt waren, so schwungvoll startet jetzt automatisch jede Sitzung. Die bereits eingeloggten TN (fast alle pünktlich) aktivieren nach dem letzten Takt eilig ihre Kameras, und man kann dem Drang, im schwungvollen Rhythmus der Einstiegsfanfare zu bleiben, kaum entkommen. Der »Zarathustra« erzeugt mit seinem allmählichen Spannungsaufbau hin zu einem heroischen Höhepunkt eine regelrechte Freude, und wer in so einer überschwänglichen Stimmung mit etwas anfängt, hat, wie wir alle wissen, bereits halb gewonnen. Und das Tolle: dieser Psycho-Trick funktioniert jedes Mal, auch mehrmals am Tag. Ganz anders Händels »Hallelujah«: dieses eher offene, hochtönige Stück verbreitet mit seinen jubelnden Choreinlagen allgemein Erleichterung, dass man etwas erfolgreich geschafft hat – genau das Richtige, um den Online-Unterricht im Nachhinein als »lief doch ganz gut« zu verbuchen, unabhängig davon, wie es wirklich

² Eine »Warteraum«-Funktion, wie sie etwa Zoom bietet, benutze ich nicht. Die TN sollen ruhig früher kommen und können sich schon unterhalten, wenn sie mögen. Ich selbst betrete meinen Raum ca. drei Minuten vor Unterrichtsbeginn, so bleibt genug Zeit, um die Musik zu starten. Natürlich sollte man dabei nicht vergessen, die eigene Stummschaltung aufzuheben bzw., noch besser, den eigenen Computersound mit der Gruppe zu teilen.

³ Ich selbst habe z.B. gute Erfahrungen mit einem mp3-Konvertierungstool gemacht, das ohne Installation schnell und zuverlässig im Browser funktioniert: <https://ytmp3.cc/en13/> [Abruf 8.11.2020].

⁴ Etwa mit dem kostenlosen Audio-Bearbeitungstool *Audacity*; siehe <https://www.audacityteam.org/download/> [Abruf 8.11.2020].

war. Der positive Motivationseffekt dieser simplen Maßnahmen ist praktisch alternativlos.

6. Hintergrundmusik online

Bei Stillarbeiten, wenn also niemand spricht und es keine akustischen Inferenzen gibt, kann man online auch Hintergrundmusik einsetzen. Als passende Beschallung für eine ruhige Lese- oder Schreibeinheit eignet sich entspannende Instrumentalmusik, die selbstbewusste Zufriedenheit ausstrahlt, nicht einschläfernd ist und im Idealfall die Konzentration fördert. Ein sehr brauchbarer Kandidat dafür scheint mir der Jazzklassiker »Take Five« zu sein, den man auf YouTube in zahllosen Versionen findet. Die Originalversionen vom Dave-Brubeck-Quartett auf Single und LP z.B. sind fast genau drei bzw. fünfeinhalb Minuten lang, und es gibt einen Live-Mitschnitt der Band von knapp siebeneinhalb Minuten – hervorragende Längen also für verschiedenen lange Einheiten. Natürlich lassen sie sich mit einem Audio-Bearbeitungsprogramm auf beliebige Längen, etwa im Minutentakt, zurechtschneiden. Es ist allerdings ratsam, die Stücke weitgehend intakt zu halten, da die TN sich anhand des Musikverlaufs orientieren können, wie viel Zeit ihnen noch bleibt. Wenn man wirklich mal genau vier Minuten braucht, kann man das drei-Minuten-Stück nach einer Minute einfach von vorn starten und danach laufen lassen.

7. Der kleine Musikmanager

Solange die Videokonferenz-Software kein ausgefeiltes, eingebautes Audio-Management aufweist (Stand November 2020), muss man alle Audio-Files selbst in einem Ordner bereithalten und im richtigen Moment auf das richtige File doppelklicken. Das funktioniert in der Hektik des Unterrichts nicht immer reibungslos, schnell hat man sich mal verklickt und immer wieder kommt es zu Verzögerungen.

Abhilfe verspricht ein sogenanntes Soundboard. Das ist im Grunde eine Schalttafel mit einer ganzen Anzahl von Schaltflächen, die man mit beliebigen Audio-Files verknüpfen und entsprechend beschriften kann. Diese Files werden dann auf Knopfdruck sofort abgespielt, und zwar genau einmal und ohne danach zum nächsten zu springen. Wenn man das Soundboard einmal aktiviert hat, reicht also nur ein einziger Klick pro Sound, um ihn zuverlässig abzuspielen, ohne irgendwelche unschönen Nebeneffekte. Für unsere Zwecke reicht eine einfache Variante aus, bei der man die Schaltflächen frei konfigurieren und am besten arrangieren kann und das auch offline und werbefrei läuft. Umfangreichere Apps zur Simulation von Midi-Samplern und Synthesizern, wie sie von Sound-Mixern und DJs verwendet werden, haben natürlich mehr Funktionen, sind aber auch komplexer und in der Regel teurer.

Die größte Schwierigkeit besteht im Finden eines geeigneten Soundboards. Wer wie gewohnt nach diesem Stichwort im Netz googelt, landet erst einmal nur Fehlschläge. Fündig wird man, jedenfalls auf Windows-Geräten, im Microsoft Store. Ich selbst habe mich nach viel Ausprobieren für das »Media Soundboard« von *Zurc Software* entschieden, das man eine Woche lang mit allen Funktionen gratis testen und für 3.100 Won käuflich erwerben kann. Es bietet 5 x 4 recht große Schaltflächen (die Anordnung variiert je nach Fenstergröße), die beliebig mit Audio- und sogar Video-Files verknüpft werden können. Die Schaltflächen können zwar nicht verschoben, aber individuell beschrieben und farblich markiert werden, sodass man seine Sammlung z.B. anhand eines Ampel-, Regenbogen- oder Lieblingsfarbensystems übersichtlich ordnen kann. Jedes Audio-File kann einzeln lauter oder leiser gemacht und mit dem eingebauten Editor bearbeitet werden. Der interne Mediaplayer hat bei zahlreichen Versuchen sämtliche Audios sowie Videos abgespielt,⁵ wobei man sich die Videos auch im Vollbild-Modus anzeigen lassen kann. Ein Minuspunkt ist die fehlende Autospeicher-Funktion. Wenn man vor dem Schließen sein »Projekt« nicht selbst abspeichert, war die ganze Konfigurationsarbeit umsonst.

8. Geräusche als Meta-Ebene

Ein Soundboard eröffnet eine ganz neue Dimension, Einfluss auf die Steuerung des Online-Unterrichts zu nehmen. Dazu lohnt sich ein Blick über den Nachrichten-Horizont hinaus auf andere Show-Formate mit Publikum und Gästen.

Wer sich einmal aus Neugier durch das koreanische Fernseh-Angebot zappt, merkt schnell, dass die beliebten Talk-Game-Shows viel aufwändiger nachbearbeitet sind als im viel sachlicher orientierten, deutschen Fernsehen. Hierzulande hat fast jede (selbst koreanische) Einspielung koreanische Untertitel, immer wieder werden witzige Ausrufe oder Gedanken comic-artig eingeblendet, nachträglich eingespielte Soundeffekte übertönen oder verstärken das Gesagte und Gemachte und dramatische, heroische, lustige oder auch traurige Melodien lassen die Dialoge viel lebhafter erscheinen, als sie bei nüchterner Betrachtung eigentlich sind. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Inhalte auf einer Meta-Ebene andauernd redaktionell kommentiert werden, oft auf ironische Art, was automatisch die Aufmerksamkeit erhöht, da die reflektierenden Impulse das Mitdenken anregen. Diese Art der Beitragsaufwertung durch kommentierende Meta-Effekte ist auch längst Standard bei professionell produzierten YouTube-Kanälen. Und mit einem Soundboard ist es kinderleicht, derartige Effekte im Online-Unterricht einzusetzen.

⁵ Darunter auch eine 13-stündige Audio-Version von Kafkas »Schloss« und Gigabyte große Video-Filme.

9. Im Rausch der Geräusche

Wer etwa in einer Game-Show etwas falsch macht, wird oft mit einem sogenannten »Buzzer«, einem dröhnenden, leicht nervigen Brummtönen, bestraft. Bei einer richtigen Antwort dagegen erklingt oft ein helles Glöckchen. Man braucht jetzt nur im Netz diese Geräusche als Audio-Files zu finden, dann kann man sie mit Schaltflächen auf dem Soundboard verknüpfen und in passenden Situationen im Unterricht gezielt einsetzen. Dieses Game-Show-Feature verleiht dem Unterricht ein spielerisches Flair und kann TN dazu anregen, sich bei Fragen reger zu beteiligen. Zu den beliebtesten Effekten in Shows mit (vermeintlichem) Publikum gehören Einspielungen von Gelächter und Applaus, die bekannterweise auch dann gut funktionieren, wenn jeder weiß, dass sie künstlich sind. Solange sie nicht zu den Hausmitteln des Meeting-Programms gehören, lohnt es sich, einige Versionen davon, z.B. mit mehr und weniger Elan, auf dem Soundboard bereitzuhalten.⁶ In den richtigen Situationen abgespielt, etwa, wenn jemand eine schwierige Frage richtig beantwortet oder einen Scherz gemacht hat, heben sie die Stimmung und damit das Bereitschaftspotential der TN, sich künftig stärker zu beteiligen, deutlich an.

Derartige Sounds kann man als kostenlose Audio-Files am besten finden, wenn man im Netz nach den entsprechenden englischen Stichworten sucht.⁷ Auf YouTube gibt es ganze Sammlungen von bekannten, kommentierenden Sound-Effekten mit assoziativen Wirkungen wie Spannung, Überraschung oder Mystik, die man mit einem Audio-Bearbeitungstool in handliche Sound-Schnipsel zurechtschneiden und mit dem Soundboard verknüpfen kann. Die Gefahr ist, dass man dabei eher zu viele als zu wenige geeignete Sounds findet, die man eventuell irgendwann einmal wird gebrauchen können, vom Trommel-Tusch über jauchzende Ausrufer bis hin zu berühmten Zitaten aus Filmen und Pop-Kultur.

10. Soundboard Marke Eigenbau

Mit zwei oder mehr Signalmelodien, mehreren Hintergrundstücken für Leseübungen und einer schnell wachsenden Anzahl an Soundeffekten sind die zwanzig Schaltflächen des Soundboards schnell belegt. Für kürzere Geräusche im Sekundenbereich bietet es sich an, die private Soundeffekt-Sammlung auf einer PowerPoint-Seite aufzubereiten. Dazu braucht man keine speziellen Kenntnisse und kommt schnell zu ansehnlichen, funktionierenden Resultaten. In aktuelleren PowerPoint-Versionen kann

⁶ Für das Meeting-Programm Zoom ist Mitte Oktober angekündigt worden, dass einige auditive Effekte wie Applaus und Gelächter von den Teilnehmern eines Meetings durch Anklicken des jeweiligen Emojis aktiviert werden können. Bis zur Drucklegung war diese Feature allerdings noch nicht installiert, es konnte also nicht berücksichtigt werden.

⁷ Ich selbst habe gute Erfahrungen mit dieser Website gemacht: <https://freesound.org/browse/> [Abruf 8.11.2020]

man die Audios kürzen und das »Audio«-Icon nach Belieben durch aussagekräftigere Icons zu ersetzen, auf die man im Präsentationsmodus nur einmal zu klicken braucht, um den entsprechenden Sound abzuspielen. Leider gibt es dabei den Nachteil, dass der angeklickte Sound nur so lange gespielt wird, wie die Präsentation aktiv ist. Wenn man währenddessen z.B. in das Fenster mit dem Online-Meeting klickt, stoppt der Sound augenblicklich und setzt genau dann wieder an derselben Stelle ein, wenn man zurück in die Präsentation klickt. Das kann zu merkwürdigen Situationen führen. Es ist daher ratsam, die PowerPoint-Datei zwar zu öffnen, aber nicht als Präsentation zu aktivieren. So braucht man zwar zwei Klicks pro Sound, einmal auf das Icon und dann auf einen darunter erscheinenden »Start«-Button, aber sie laufen so bis zum Ende durch, selbst wenn man währenddessen in ein anderes Fenster klickt. Darüber hinaus besteht natürlich die Gefahr, dass man durcheinander kommt, wenn man auch für den Unterricht die eine oder andere Präsentation geöffnet hat und sie per Screen-Sharing teilen will.⁸

In meiner eigenen Sound-Sammlung befinden sich mittlerweile über 60 Effekte: über ein Dutzend verschiedene Versionen von Applaus und Gelächter (dasselbe File hat schon mal beides), jeweils mindestens zwei Versionen von zirpenden Grillen (falls nach einer Frage Stille herrscht), Trommelwirbel (kürzer und länger) und verschiedenen Signal- und Alarmgeräuschen sowie Effekte wie Karnevals- und Trommeltusch, ein »Beep«-Sound für zensierte Aussprüche (nützliche Hilfe, wenn man mal wieder Schimpfwörter erklären muss) und kurze dramatische, spannende, romantische, lustige, traurige und »Zauberei«-Melodien. Ich habe einen »dun-dun-dunnn« genannten Sound, der Überraschung, vielleicht Gefahr signalisiert und den ich z.B. einsetze, wenn jemand Namen wie »Kim Jong-un« oder »Hitler« ausspricht. Oder einen tonbandverzerrten »Rückspul«-Sound, den ich benutze, wenn ich selbst einen Fehler gemacht habe und einen Schritt zurückgehen will, um es noch einmal zu erklären. Oder einen Ausschnitt aus der mysteriösen »Akte X«-Titelmusik, wenn plötzlich ein grammatisches Rätsel auftaucht, über das ich selbst erst einmal kurz nachdenken muss. Und nicht zuletzt das ikonische »I'll be back!« des Terminators, mit dem ich meine Pausen einläute. Mit derartigen Effekten kann man also sehr gut erläutern oder kommentieren in einer universellen Sprache, die die medien erfahrenen TN intuitiv verstehen. Und das hilft ihnen, Intentionen in der Zielsprache besser zu verstehen.

⁸ Ein weiteres Problem ist, dass das Powerpoint-Programm bei der Bearbeitung mehrerer Audio-Files trotz aktueller Version, schneller CPU und genügend Speicher plötzlich abstürzen kann. Wer also die Files und Icons seiner Sammlung bearbeitet, sollte immer wieder abspeichern, sonst kann die Arbeit mehrerer Stunden plötzlich verloren sein.

11. Lotto mit Knöpfchen

Selbst wer nun (wie ich) neben dem Bildschirm mit dem Meeting-Programm standardmäßig einen zweiten Monitor verwendet, auf dem Soundboard, PowerPoint(s), Audio-Player für die Hörtexte und die ständig geöffnete E-Class (wegen der Teilnehmerliste mit dynamisch veränderbarer Reihenfolge) ausgelagert sind, kann sich nicht mehr alles gleichzeitig anzeigen lassen. Oft ist das, was man gerade braucht, mal wieder von den anderen Programmen überdeckt. Abhilfe verschafft das »Buttonboard«, ein kleines, sehr nützliches Programm von einem deutschen Programmierer, das als Freeware erhältlich ist.⁹ Es enthält 15 klickbare Knöpfchen im klassischen Rot, die per Rechtsklick mit einem Audio-File verknüpft und mit einer kurzen Beschreibung versehen werden können.¹⁰ Das herausragende Feature aber ist, dass diese Knopfsammlung auf Wunsch immer im Vordergrund bleibt. Außerdem kann man das ganze Fenster auf eine kleine Leiste für den (weniger als halben) Bildschirmrand verkleinern, wobei allerdings die Beschreibungen der Knöpfe nicht mehr zu sehen und durch Nummern von 1 bis 15 ersetzt sind. Auf das Buttonboard kann man die Geräusche, die man am häufigsten und spontansten braucht, auslagern. Ich selbst habe hier meine Lach- und Applaus-Auswahl gespeichert, links das Lachen, rechts den Applaus und in der Mitte beides zusammen, ohne ganz genau zu wissen, was wo ist. So bleibt es auch für mich interessant und spannend. Und die beiden Knöpfe jeweils ganz links und rechts sind Geräusche, die manchmal mehrmals pro Sitzung zum Einsatz kommen, wie zirpende Grillen, Trommel-Tusch und der »Gewonnen!«-Klang bzw. »Verloren!«-Buzzer. Da diese Knopfleiste am Rand mit den wichtigsten Soundeffekten immer klickbereit ist, ist dies vermutlich die schnellste Möglichkeit, per Mausklick akustisch zu reagieren.

12. Musik aus der Hand?

Diese Knopfleiste bleibt auch dann permanent einsatzfähig, wenn man nur einen Bildschirm zur Verfügung hat. Soundboard und PowerPoint-Soundsammlung wären bei einem singulären Monitor bzw. einem Laptop-Bildschirm allerdings immer im Hintergrund und daher kaum nutzbar.

Abhilfe könnten hier Smartphone-Apps schaffen. Theoretisch kann man sich die Musik- und Soundstücke auf dem eigenen Handy in einem beliebigen Audio-Player zurechtlegen, bei Bedarf das Handy entsperren, die App aktivieren, das Stück auswählen und das Handy ans Mikro halten. Ich habe das allerdings ein paar Mal ausprobiert und fand die Durchführung der vielen Handgriffe schlicht ineffektiv. Zeit-

⁹ Der Autor bittet nur um einen »freiwilligen Unkostenbeitrag« von 2,- Euro; siehe <https://www.akraiss.de/sw/buttonboard/index.htm> [Abruf 8.11.2020].

¹⁰ Leider akzeptiert das selbstgeschriebene Programm nicht alle Audio-Files, und offenbar eher kurze als lange Files. Am besten mehrere Versionen bereithalten. Dafür bleibt jede Änderung sofort gespeichert.

weilig werden dabei beide Hände zugleich in Anspruch genommen, was man sich in der Hektik des Unterrichts kaum leisten kann. Und wenn man das Smartphone mehrere Minuten lang nah ans Mikro halten muss, werden selbst ein paar hundert Gramm gefühlt tonnenschwer.

Darüber hinaus scheinen die in den Apple- und Android-Stores angebotenen Soundboards, *music pads*, *beat maker* etc. für den dauerhaften Einsatz nicht geeignet. Denn es gibt anscheinend kein Angebot ohne App-interne Werbung oder In-App-Käufe, um alle Funktionen nutzen zu können. Wer keine Wahl hat, für den mag es eine kurzfristige Notlösung sein. Ein zweiter Monitor ist aber nicht teuer und kann an jeden halbwegs modernen PC oder Laptop angeschlossen werden.

13. The Show Must Go Online

Zugegeben, Applaus und Gelächter aus der Konserve stellen bereits einen großen Schritt weg vom primären Vorbild Nachrichtensendung dar, gar nicht erst zu reden vom Rest. Verständlich, wenn es da zu Berührungsängsten kommen mag. Aber wir haben ja auch nicht dieselben Einschaltquoten von mehreren Millionen Zuschauern pro Sitzung wie die »Tagesschau«, wir müssen uns um die Aufmerksamkeit jedes TN redlich bemühen. Außerdem ist eine Nachrichtensendung nicht interaktiv, bei uns steht und fällt das Programm mit der aktiven Einbindung der TN. Da darf meiner bescheidenen Meinung nach ein bisschen Zirkus Brimborium erlaubt sein, wenn es nicht überhandnimmt und KL wie TN damit auch nicht überfordert werden. Am besten kleinschrittig herantasten: erst musikalischer Rahmen, dann gelegentlich Hintergrundbeschallung, danach sukzessive Applaus, Gelächter und Signaltöne wie »richtig« und »falsch«, Trommelwirbel und -tusch, zirpende Grillen und Fanfaren, am Schluss ironisch kommentierende Soundeffekte und Melodien, die das Gesagte und Gemachte lustiger, trauriger, dramatischer, spannender, heroischer usw. aussehen lassen, als sie es sind. Das entspannt, löst Ängste und macht allen Beteiligten mehr Spaß. Und das ist nicht nur ein luxuriöser Nebeneffekt, den man sich vielleicht dann leisten kann, wenn alles andere erfüllt ist. Spaß ist ein Lebenswert an sich und sollte auch im Online-Unterricht gepflegt werden dürfen.

Literatur

- Badstübner-Kizik, Camilla (2004). »Funktionen und Arbeitsformen für Musik im Fremdsprachenunterricht (Auswahl)«, in: *ÖDaF-Mitteilungen* 1, 19-25.
- Brinitzer, M., Hantschel, H.-J., Kroemer, S., Möller-Frorath, M., und Ros, L. (2016). *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 2. erweiterte Auflage, Stuttgart: Klett
- Evans, S., Pude, A., und Specht, F. (2012). *Menschen A1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Ismaning: Hueber.

- FALK e.V., Berlin, und LVK, Seoul (2013). *DaF-Szene Korea 37. Musik im DaF-Unterricht*. Juni 2013. Mit Beiträgen von Marc Herbermann, Sora Meyberg, Jochen Stappenbeck, Kai Rohs, Rudolf Weinmann, Peter Gahn und Michael Menke.
- Gärber, Harald (2014). Populäre Musik im Unterricht. *DaF-Szene Korea 40*, S. 27.
- Hilpert, S., Specht, F., Wagner, D. u.a. (2004). *Schritte international 3: Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch + Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Horn, Christian (2020). Was lernen wir aus dem ersten Semester »Online-Lehre« nach dem Covid-19-Schock? in der vorliegenden Ausgabe der *DaF-Szene Korea*.
- Kind, Uwe (1983). *Eine kleine Deutschmusik. Learning German through familiar tunes. The SingLingual Method by Uwe Kind*. München: Langenscheidt.
- Klinglmair, Anita (2008). Zur Rolle des Hörens im Deutsch als Zweitspracheunterricht. Analyse von Hörmaterial ausgewählter Lehrwerke im Hinblick auf ihren Einsatz im Unterricht erwachsener Migranten. Diplomarbeit, Universität Wien. Unter: http://othes.univie.ac.at/1615/1/2008-10-15_8502783.pdf [Abruf 08.11.2020]
- Kuklinski-Rhee, Thomas (2008). Mit Musik geht alles besser – Erfahrungen im Einüben von Sprachstrukturen mit Rhythmus und Melodie. *DaF-Szene Korea 27*, S. 70-72.

Musikmodule: Ein Online-Individualkurs für Musikstudierende

Miran Ahn

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag illustriert anhand von aktuellen Arbeitserfahrungen, wie ein Online-Kurs konzipiert und produziert wird. Das Beispiel ist aus dem Online-Kurs »Deutsch für Musikstudierende« in vier Modulen, die in Zusammenarbeit mit der Zentrale des Goethe-Instituts und externen AutorInnen entwickelt werden.

1. Materialentwicklung in 6 Schritten

Um den Arbeitsprozess an einem Online-Modul zu beschreiben, orientiere ich mich an dem Modell von Jolly und Bolitho (1998: 97 f.), die die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien in 6 Schritten beschreiben. In der Abb. 1 wird es sinngemäß zusammengefasst.

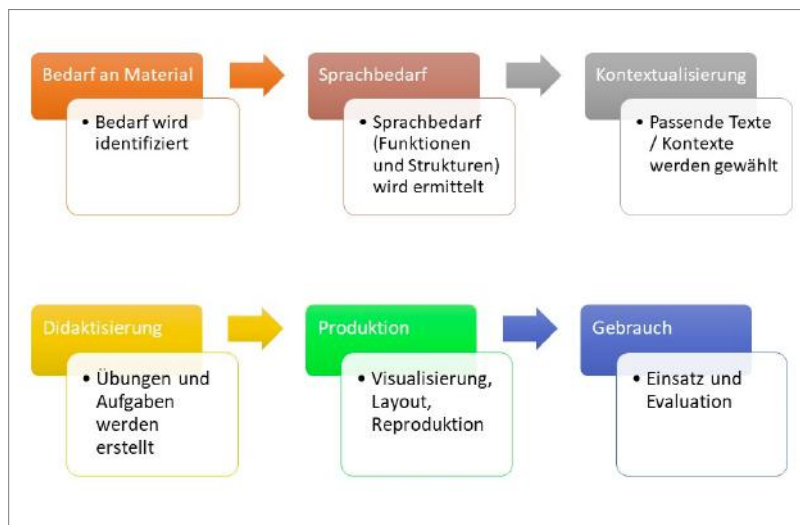


Abb. 1: Framework for materials development

Die Schritte verlaufen jedoch nicht strikt linear, sondern werden laufend revidiert, wie bei jedem Schreibprozess. Beispielsweise haben wir während der Diskussion über die Tonaufnahme beschlossen, das Kapitel mit der Orchesterprobe komplett

neu zu schreiben und ein authentisches Material (Probenmitschnitt) einzusetzen. Das Ergebnis war eine lebendige Szene.

1.1 Warum Musik-Module?

»Im Land von Bach, Beethoven und Brahms« zu studieren ist in Korea eine wichtige Motivation zum Deutschlernen. Überhaupt stellen die StudienbewerberInnen eine wichtige Zielgruppe für den außerschulischen Deutschunterricht dar, und am Goethe-Institut machen sie 85 % der Kursteilnehmenden aus. Die Musikhochschulen auf der anderen Seite bemängeln die unzureichenden Sprachkenntnisse der internationalen Studierenden, die zwar musikalisch auf hohem Niveau sind, aber größere Verständnisprobleme haben und schlimmstenfalls aus dem Grund das Studium abbrechen müssen, denn auch Musikstudierende müssen theoretische Fächer belegen und Klausuren schreiben. Ostasiatische Studierende berichten in den Interviews, dass ihre DozentInnen ihnen auch im Instrumentalunterricht häufig etwas vorspielen oder zu Englisch wechseln. In dem genannten Probenmitschnitt aus der Hochschule für Musik und Theater München konnte beobachtet werden, wie der Dirigent zwischen Deutsch und Englisch wechselt: »Gehen Sie noch mal vor 101. [...] 5 vor 101. 5 bars before 101.« (Eigenes Material).

1.2 Sprachbedarfsermittlung

Der zweite Schritt ist die Ermittlung des Sprachbedarfs. Hier wird die Frage gestellt, welche Strukturen und Funktionen gelernt werden sollen. 2015 wurde von uns eine Vorstudie durchgeführt, in der Musikstudierende aus China, Korea und Japan an zwei bayrischen Musikhochschulen Auskünfte über die Lebenssituationen gegeben haben, die sie als Studierende sprachlich bewältigen müssen. Für die Interviews in den Muttersprachen wurde zum ersten Mal eine Arbeitsgruppe gebildet, und außer mir waren zwei Lehrerinnen am Goethe-Sprachlernzentrum Shanghai bzw. am Goethe-Institut Tokyo beteiligt, die beide in Deutschland als Pianistinnen ausgebildet wurden. Prof. Dr. Bernd Clausen, damals an der Musikhochschule Würzburg und jetzt an der Universität Siegen, begleitet das Projekt seitdem, sowohl als Dozent als auch als Autor. Aus den Interviews kristallisierten wir Sprachverwendungssituationen, die wir anschließend nach Unterrichtszielen kategorisiert und schließlich in vier Module gebündelt haben:

- Im Unterricht musizieren (Künstlerischer Einzelunterricht)
- Gemeinsam musizieren (Kammermusikprobe, Orchesterprobe)
- Für andere musizieren (Wettbewerbe, Konzerte, Studentenjobs)
- Musik studieren (Studienorganisation, Lehrveranstaltungen, Instrumentenpflege)

Zusätzlich zur Vorstudie wurden die Aufnahmeprüfungen der Musikhochschulen und sprachlichen Anforderungen bei der Bewerbung um einen Studienplatz untersucht, die von B1 für den B.A.-Studiengang in einem instrumentalen Fach bis zu C1 für Musikwissenschaft/Lehramt variieren. Auf Basis der gesammelten Musterprüfungen ist eine Wortliste entstanden, die einem Vokabeltest zugrunde gelegt wurde. Interessenten können hier ihren Fachwortschatz selber testen (<https://www.goethe.de/ins/kr/de/spr/eng/dfm/wvd.html> (letzter Abruf: 05.10.2020)).

Als das Projekt wuchs und die Online-Module in Angriff genommen wurden, wurde das Autorenteam erweitert, um die benötigten Kompetenzen zu decken, denn hier waren nicht nur musikalisches Fachwissen und didaktische Kompetenzen gefragt, sondern auch Erfahrungen in der Materialentwicklung für das Onlineformat. Seit Juni 2020 sind zwei professionelle DaF-Autorinnen und eine Redakteurin fest dabei. In einem fünftägigen Workshop hat das erweiterte Autorenteam für jedes Modul zentrale Themen gesammelt.



Abb. 2: Brainstorming während des Autorenworkshops

Dazu gehören beispielsweise »Stücke auswählen«, »Terminabsprache« oder »gegenseitig Rückmeldungen geben«. Zudem wurden einige Kontexte und Redemittel exemplarisch genannt, die in den darauffolgenden Wochen von ausgearbeitet werden sollten.

1.3 Kontextualisierung

Die neu gebildete Arbeitsgruppe musste den Prozess festlegen und vor allem ein Modus finden, die Aufgaben zu verteilen und Teilprozesse zu ergänzen. Unsere Lösung war, dass wir in Tandems arbeiten (dreiköpfig, aber zwei Rollen): Zwei »MusikerInnen« und eine »Autorin« übernehmen ein Modul, und die »MusikerInnen« stellen für jedes Thema Medien, Wortschatz, Redemittel zusammen, die die »Autorinnen« anschließend in Aufgaben aufbereiten sollen. Streckenweise haben aber die MusikerInnen selber die Texte geschrieben, vor allem, wenn der Inhalt sehr fachlich ist (z.B. die Kammermusikprobe oder der Vortrag »das deutsche Lied«).

Als Beispiel möchte ich einen Auszug aus der Liste »Modul 2 Gemeinsam musizieren/Probe mit Instrumentalisten« zitieren, die Kyoko Nagaoka erstellt hat:

Medien	Wortschatz	Redemittel
Übersicht von Verzierungen - Die KTN ordnen die Namen der Verzierungen den passenden Ausführungen zu (Domino).	Verzierungen; r Triller, - r Pralltriller, - r Doppelschlag, -schläge r Vorhalt, -e [...]	Imperativ (du/ihr) <i>Gib mir bitte ein A!</i> <i>Noch einmal von vorne bitte!</i>
J. S. Bach: 3. Satz, Andante und 4. Satz, Allegro aus der Sonate für Viola da Gamba und Cembalo D-Dur BWV1028, Kassel, Bärenreiter	artikulieren atmen aussetzen einsetzen binden [...]	Modalverben <i>Der Schleifer sollte auf der Zählzeit gespielt werden, glaube ich. [...]</i> <i>Die Triller könnten wir auch immer länger spielen. (T.44 – 50, 4. Satz)</i>
- Die Studenten diskutieren bei der Probe, wie sie die Verzierungen spielen und wie die Artikulationen sein sollten. Sie bewerten sich gegenseitig.	majestätisch feierlich leicht tänzerisch	Finalsatz (damit / um... zu...) <i>Du kannst den Vorhalt des zweiten Trillers im Takt 12 betonen, um die interessante Harmonie hervorzuheben.</i> [...]
	Technik; r Abstrich r Aufstrich e Bogenverteilung	Dein Oktavsprung gefällt mir jetzt sehr gut. Ich glaube, dein G ist zu tief. Wollen wir vielleicht noch einmal nachstimmen? [...]

Tab. 1: Medien, Wortschatz, Redemittel »Kammermusikprobe«

Die »Autorinnen« übernehmen den nächsten Schritt und erstellen entsprechende Sprachlernaufgaben. Im nächsten Absatz sehen wir, wie das Musikstück, der Wortschatz (die Verzierungen) und die Grammatik (Finalsätze) in einem Kapitel ihren Platz gefunden haben.

1.4 Didaktisierung

Auch in der analogen Form können wir die Aufgaben im Unterricht in Typen kategorisieren. Für einen moodle-basierten Kurs gilt viel stärker, dass nur eine begrenzte Anzahl von Tools wie z.B. Wiki oder Datenbank zur Wahl steht, unter denen wir nur wählen können und wir die technischen Beschränkungen der Lernplattform berücksichtigen müssen. Beispiel: in eine Lücke kann ich das passende Wort schreiben lassen oder ziehen lassen, weil es diese Tools gibt, aber ich kann nicht eine neue Form von Aufgabe erfinden und die Lernenden einen Lückentext erstellen lassen, wenn Moodle es nicht zulässt. Der Kurs muss also »in Aufgaben« geplant werden. Hierfür soll auch ein Beispiel gezeigt werden: Das vierte Kapitel des zweiten Moduls ist um einen Hörtext herum geplant, der die Probe einer Pianistin und einer Bratschistin simuliert (siehe Tabelle 1). Mit den Übungen vor und nach dem Hören ist Sequenz entstanden, die in Abbildung 3 dargestellt ist.

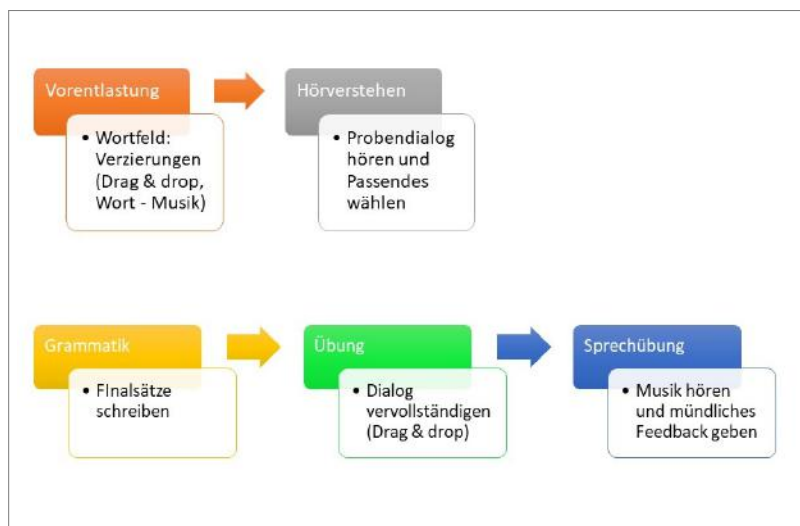


Abb. 3: Übungssequenz »Kammermusikprobe«

Das Unterkapitel beginnt mit einer Wortschatzvorentlastung. Trainiert wird das Wortfeld »Verzierungen«. Hier werden sie am Klavier gespielt, und die Lernenden ordnen die Klangbeispiele dem Bild/Wort zu. Mithilfe der Notenbilder können sie die Übung machen, auch wenn sie den deutschen Ausdruck nicht kennen. In der Regel können wir auch davon ausgehen, dass die Begriffe an sich bekannt sind.

Übung 1. Verschiedene Verzierungen

Hören Sie die Audios und Sehen Sie sich die Bezeichnungen an. Was passt zusammen? Ziehen Sie die Audionummern an die passende Stelle.

		[...]
der Vorhalt	der Pralltriller	

(Audio: der Vorhalt, der Pralltriller etc. werden am Klavier gespielt)

Das Wortfeld ist aus der Liste in 1.3. Der Begriff »Vorhalt« wird wiederum im folgenden Dialog benutzt. So versteckt sich hinter der Abfolge von Aufgaben die Unterrichtsplanung.

Übung 2. Probieren wir es mal!

Hören Sie die Gespräche der Musikerinnen bei einer Probe. Sie spielen aus der Sonate für Viola da Gamba und Cembalo D-Dur. Welche Aussage passt? Ordnen Sie zu.

»Miki soll den Vorhalt auf Schlag 1 spielen.«

»Miki möchte den Mordent mit dem Triller lange spielen.« [...]

Skript:

Sprechertext 2-4-2.mp3	Person	Situierung
Audio 2-4-2_1.mp3		
		Man hört Bach 3. Satz, Andante und 4. Satz, Allegro aus der Sonate für Viola da Gamba und Cembalo D-Dur BWV 1028, Anfang 3. Satz (Takt 11/12) Bratschistin spielt Vorbehalt VOR eins
((sie spielen)) Moment. Kannst du den Vorhalt auf Schlag 1 spielen und nicht vorher?	Hyeseung; Pianistin	
Ja, okay. Wollen wir diese Stelle vielleicht gleich nochmal spielen?	Miki; Bratschistin	
Ja, gerne.	Hyeseung; Pianistin	
[...]		

In den weiteren Übungen wird Grammatik (Finalsätze) bzw. Redemittel geübt. Hier müssen die Lernenden Sätze umschreiben oder passende Satzteile ziehen (drag & drop). Die Rückmeldung erhalten sie dann sofort. Um die Übung erfolgreich abzuschließen, müssen sie 5 von 7 Fragen in der Übung 3 richtig beantworten und 3 von 5 in der Übung 4. Für jede Aufgabe müssen davor die AutorInnen entscheiden (»Tagging«), wie viele Fragen die Lernenden richtig beantworten müssen, und je nach Schwierigkeitsgrad liegt dies bei 60-70 %. Die abgeschlossenen Übungen werden automatisch mit einem Haken markiert, so dass die Lernenden können ihren Lernfortschritt stets verfolgen können.

Übung 3. Damit wir besser sind!

Lesen Sie die Sätze. Schreiben Sie die Finalsätze mit *damit* oder *um ... zu*.

Beispiel:

Schau zu mir. Wir können zusammen einsetzen (damit).

((Schau zu mir, damit wir zusammen einsetzen können)).

Übung 4. Das ist jetzt flüssiger!

Lesen Sie die Dialoge. Ziehen Sie die Satzteile oder Sätze an die passende Stelle in den Dialogen.

+ [[Du solltest nicht so früh einsetzen.]] Sieh zu mir, damit wir zusammen einsetzen können.

Oh, tut mir leid. Gleich nochmal?^a

^a Im Manuskript werden die vereinbarten Sonderzeichen benutzt, um zu kennzeichnen, wie sie auf die Lernplattform umgesetzt werden müssen.

In der letzten Aufgabe in dieser Sequenz werden die Lernenden aufgefordert, einen Musikabschnitt zu hören und darauf mündlich ein Feedback zu geben. Die Aufgabe lautet: »Sie lesen zwei Aussagen auf dem Bildschirm, wählen die passende Rückmeldung. Die Lösung hören sie anschließend.«

Übung 5. Das finde ich besser, aber...

Hören Sie die Aufnahmen und sehen Sie die Noten an. Was passt? Wählen Sie das passende Feedback für die Musiker aus und sprechen Sie. Hören Sie Ihre eigene Aufnahme und vergleichen Sie.

Script:

Sprechertext 2-4-5.mp3	Person	Situierung
Audio 2-4-5_1.mp3		
Beispiel: ((Musik: Den allerersten Auftakt vom 3. Satz schwer spielen.))	Musiker	
		
Single Choice Varianten – eine Variante auswählen und einsprechen ((Text zum Mitlesen)) a) Ich glaube, dein Auftakt ist zu kurz. b) Ich glaube, dein Auftakt ist zu schwer.		15 Sekunden Sprechpause
Lösung: Ich glaube, dein Auftakt ist zu schwer. ((Text zum Mitlesen))	Sprecherin	

Die Manuskripte wurden bereits in zwei Workshops vorgestellt und diskutiert, auch zwischenzeitlich werden sie im weiteren Arbeitsverlauf kontinuierlich in mehreren Schleifen gegengelesen.

1.5 Produktion

Für die Visualisierung werden Fotos und Grafiken eingesetzt. Tonaufnahme müssen für die Höraufgaben gemacht werden, in diesem Fall nicht nur mit den SprecherInnen, sondern auch mit diversen MusikerInnen.

Fotolizenzen können einerseits von den Agenturen (z.B. *Colourbox* oder *Stock Adobe*) beschafft werden. Für Slideshows, in denen eine Geschichte in mehreren Fotos dargestellt werden muss, lassen sich geeignete, überzeugende Fotoserien kaum finden. In den eigens aufgenommenen Fotos konnten auch andere Szenen genauer nach unserer Vorstellung inszeniert werden. Während des Lockdowns haben Studierenden und DozentInnen der Universität Siegen Fotos gemacht. Als MusikerInnen konnten sie die Szenen sachgemäß und mit Requisiten, die exakt zum Inhalt passen, simulieren. Außerdem wollten wir, dass die Bilder von den Musikhochschulen die Lernenden motivieren.

Für den Sprechertext 2-4-2 wurde dieses Foto mit einer Pianistin und einer Bratschistin aufgenommen. An dem Foto ist sofort erkennbar, wer die SprecherInnen im Hörtext sind.

Von dem Grafiker mussten Konzertplakate, Aushängen auf dem schwarzen Brett oder Webseiten der Musikhochschule nachgestellt werden, auch müssen Bilder wie



Abb. 4: Foto »Kammermusikprobe«
© Goethe-Institut Korea/Thomas Bertelmann

Instrumententeile oder Orchesteraufstellung extra erstellt werden. Mit dieser Arbeit und mit der Erstellung der Noten werden externe Dienstleister beauftragt.

Die Tonaufnahme war während der Corona-Zeit nicht unproblematisch. Geplant war sie ursprünglich in Deutschland, mit professionellen SprecherInnen. Da aber keine Reise möglich war und die Dialoge mit Musikbeispielen nicht einfach dem Tonstudio überlassen werden konnte, haben wir die Tonaufnahmen in Seoul gemacht. Für Musikbeispiele wiederum, die wir nicht selber aufnehmen, mussten Lizenzen geholt werden. Daran sind wir gescheitert.

Für die kommenden Monate steht die Umsetzung auf *Moodle* auf dem Plan. Hierfür wurden durch Abteilung »Sprachkurse und Fortbildungen« erfahrene UmsetzerInnen beauftragt.

1.6 Einsatz und Evaluation

Sobald jeweils ein Materialpaket fertiggestellt wird, wird es erprobt und Rückmeldungen für Verbesserung/Modifikationen folgender Module werden gesammelt. Es wurden Musikstudenten und angehende Deutschlehrende gefunden, die die Aufgaben technisch und inhaltlich überprüfen und Feedback geben sollen.

2. Fazit: Potenzial und Grenzen eines Online-Kurses

Der Online-Individualkurs weist einige Besonderheiten auf, die sie von den Kursbüchern für den Einsatz in der Klasse, aber auch von den Selbstlernmaterialien unterscheiden.

Erstens besteht der Kurs ausschließlich aus voneinander klar abgegrenzten Aufgaben, die ohne aktive Teilnahme der Lernenden nicht fortgesetzt wird. Die Aufgaben werden erst dann jedem Einzelnen freigeschaltet, wenn ein Abschnitt erfolgreich abgeschlossen ist. Die Lernenden haben eine aktivere Rolle als bei dem in Korea üblichen Online-Format, in dem eine Lehrperson vor der Kamera alles erklärt und sogar die Matheaufgaben löst. Gleichzeitig findet damit laufend Leistungskontrolle statt, und die Lernenden erhalten in den meisten Fällen – bei ca. 90 % der Aufgaben – sofort eine automatische individuelle Rückmeldung.

Der Preis dafür ist, dass offene, kreative Aktivitäten nur beschränkt möglich sind. Die Sequenz, die unter 1.3. beschrieben ist, beginnt in dem gedruckten Material mit der offenen Frage »Was ist wichtig beim gemeinsamen Musizieren?«, die weitere Diskussion anregen soll. Das Kapitel in dem Online-Kurs hingegen beginnt mit einer Zuordnungsaufgabe, die entweder richtig oder falsch beantwortet werden kann.

Für den größeren Anteil der geschlossenen Aufgaben hat übrigens auch der Umstand gesorgt, dass diese Module mitunter von fachfremden TutorInnen betreut werden müssen. Die künftigen TutorInnen sollen die Einsendungen hauptsächlich sprachlich überprüfen und bewerten. Der Fokus auf korrekte Sprachverwendung wird beispielsweise folgendermaßen gelöst: Wenn jemand Claudio Monteverdi als einen norwegischen Komponisten der Romantik vorstellen würde, würde es dafür keinen Punktabzug geben, denn es liegt kein Sprachfehler vor.

In diesem Artikel wurde dargestellt, wie ein Online-Individualkurs hergestellt wird. Für einen fachbezogenen Sprachkurs öffnet dieses Format neue Möglichkeiten. Fachspezifische Sprachkurse werden für kleinere Zielgruppen angeboten, zudem ist es wahrscheinlicher, dass die Lernenden beruflich eingespannt und zeitlich weniger flexibel sind. Tutorierte Online-Kurse sind daher eine attraktive Option für sie, die die Qualitätskriterien Lerneraktivierung und Kompetenzorientierung erfüllen. Bei der Entwicklung testen wir eine Arbeitsweise aus, die auf eine enge Zusammenarbeit zwischen den Disziplinen baut, und interessant wäre auszutauschen, welche Erfahrungen auf anderen Gebieten – beispielsweise Pflegeberufe oder Ingenieure – gesammelt wurden. Auf Anregungen und Austausch freuen wir uns.

Literatur

Clausen, Bernd (2015). *Musik-module: Ein Projekt zur Sprachkompetenzen Musikstudierender aus China, Japan, Korea und Taiwan*. Projektbericht. (unveröffentlichtes Manuskript)

- Jolly, D., & Bolitho, R. (1998). A framework for materials writing. In B. Tomlinson (Hrsg.), *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 90-115.
- Tajmel, Tanja (2012). Wie sprachsensibler Fachunterricht vorbereitet werden kann: sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. In Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.). *Praxisbaustein Deutsch als Zweitsprache, 2 Bildungssprache und sprachsensibler Fachunterricht*, S.12-33. (https://www.raa-mv.de/sites/default/files/DaZ_prax2_2012_web_o.pdf (letzter Abruf: 26.09.2020))

Was lernen wir aus dem ersten Semester »Online-Lehre« nach dem Covid-19-Schock?

Eine Studie zu Erfahrungen und Beobachtungen von DaF-Dozierenden an koreanischen Hochschulen im Rahmen der Umstellung von Präsenz- auf Videokonferenz-Sprachunterricht im Frühlingsemester 2020

Christian Horn

Zusammenfassung

Dieser Beitrag befasst sich mit der Frage, welche Auswirkungen die radikale Umstellung von Präsenz- auf Online-Unterricht zu Beginn des Jahres 2020 aus Sicht von DaF-Lehrenden an koreanischen Hochschulen hatte. Dazu werden die Ergebnisse einer Studie vorgestellt, im Rahmen derer Lehrkräfte zu verschiedenen mit der Umstellung verbundenen Aspekten befragt wurden, unter anderem dazu, inwiefern sie ihre Unterrichtsmethoden und -materialien anpassen mussten, wie sie die Betreuung der Studierenden sicherstellten, wie sie Prüfungen organisierten, welche Unterstützung sie von ihrer Hochschule erhielten und welche Auswirkungen der zusätzliche Arbeitseinsatz auf ihre psychische und körperliche Gesundheit hatte. Die Ergebnisse zeigen einerseits, dass die Umstellung aus Sicht der Befragten insgesamt recht erfolgreich gelungen ist. Sie offenbaren andererseits aber u.a. auch, dass dieser Erfolg mit sehr hoher Arbeits- und psychischer Belastung einherging.

1. Einleitung

Die Covid-19-Pandemie führte auch in Südkorea zu einer radikalen Umstellung von Präsenzunterricht auf Online-Lehre. Anfang Februar 2020 wurde der Beginn der Vorlesungszeit des Frühlingsemesters¹ an den Hochschulen zunächst um zwei Wochen auf Mitte März verschoben, im Anschluss folgte dann die komplette Umstellung auf Online-Unterricht. Flächendeckend sahen sich nun die Lehrkräfte damit konfrontiert, ihre Kurse auf Online-Formate umzugestalten, sei es in Form von bereitgestellten Materialien oder auch durch Videokonferenzen. Obwohl schon seit mehr als 20 Jahren Online-Sprachlernmöglichkeiten existieren und auch Videokonferenzen im Sprachunterricht durchgeführt werden (vgl. etwa Grasmück 2004, Schlickau 2005, Hoshii &

¹ Das akademische Jahr in Südkorea umfasst zwei Semester. Das Frühlingsemester beginnt Anfang März und dauert bis Mitte Juli. Das Herbstsemester erstreckt sich von Anfang September bis etwa Mitte Dezember.

Schumacher 2010, Mitschian 2011, Bahlo, Paul, Topaj & Steckbauer 2014, Schick 2019), bewirkte die Pandemie eine völlig neue Dimension. War die Durchführung von Videokonferenzen im Sprachunterricht an Hochschulen bis dato in der Regel nur eine Unterrichtsergänzung oder ein Konzept für einige dezidiert darauf ausgerichtete Kurse, ersetzen die Online-Angebote die Präsenzveranstaltungen südkoreanischer Hochschulen nun vollständig und auf unabsehbare Zeit. Hinzu kam, dass die technische Entwicklung von webbasierten Videokonferenzsystemen für multiple, individuell über eigene Endgeräte zugeschaltete Teilnehmer mit der Möglichkeit zur Gruppenarbeit zufälligerweise gleichzeitig einen Punkt erreicht hatte, an dem diese effektiv, bedienerfreundlich, stabil, kostenlos und in der Breite nutzbar geworden waren (siehe Horn 2020 für einen Vergleich solcher Videokonferenzsysteme für den Einsatz im kommunikativen Sprachunterricht). Da die allermeisten Lehrenden mit diesen Systemen bis dahin jedoch beruflich noch nicht in Berührung gekommen waren, war mit der Umstellung für die Lehrkräfte also die Einarbeitung in Videokonferenzsysteme und weitere Software (wie Learning-Management-Systemen oder begleitender Online-Tools, vgl. dazu auch Moravkova 2020, diese Ausgabe) als neue Arbeitsumgebung verbunden. Darüber hinaus mussten Kursmaterialien den neuen Formaten angepasst oder neu gestaltet werden. Ferner verlagerte sich die gesamte Betreuung aus Sprechstunden in Videokonferenzen, soziale Medien und E-Mails. Im Vergleich zur Präsenzlehre war daher nun deutlich mehr Zeit am Computer zu verbringen, wobei viele (heimische) Arbeitsplätze und technische Ausstattungen gar nicht auf die professionelle Durchführung dieser Art von Arbeit vorbereitet waren.

Man kann daher also durchaus von einem Schock sprechen, der Bildungsinstitutionen und Lehrkräfte in vielen Ländern mit der Umstellung auf Online-Lehre Anfang 2020 traf. Die Auswirkungen dieses Schocks, wie sie Lehrkräfte an koreanischen Hochschulen im ersten Semester 2020 erlebt haben, sind Gegenstand dieses Beitrags. Das Ziel ist zu zeigen, wie die Lehrkräfte dieses Semester fachdidaktisch, in ihren Institutionen und persönlich erlebt haben, wie die Umstellung gelungen ist, welche Faktoren die Umstellung begünstigen und wie, daraus resultierend, die Rahmenbedingungen für die Fortführung von Online-Sprachunterricht gestaltet sein sollten. Für die hier vorgelegte Studie wurden dazu im Sommer 2020 DaF-Lehrkräfte an koreanischen Hochschulen anhand eines strukturierten Fragebogens um ihre Einschätzung gebeten.² Besonderer Fokus der Studie liegt dabei auf dem Sprachunterricht per Videokonferenz, da er die Abbildung des traditionellen Präsenzunterrichts am ehesten ermöglicht.

Der Beitrag ist wie folgt gegliedert: In Abschnitt 2 werden zunächst das grundlegende Untersuchungsdesign, der Fragebogen, die Zielgruppe und die Durchführung

² Ich bedanke mich herzlich bei allen Kolleginnen und Kollegen, die an der Umfrage teilgenommen haben. Ohne ihre Bereitschaft, ihre Zeit und Mühe, sich mit meinem Fragebogen auseinanderzusetzen, wäre diese Studie nicht möglich gewesen.

der Befragung erläutert. Abschnitt 3 fasst im Anschluss die wichtigsten Befunde der Befragung zusammen. Die daraus gewonnenen Schlussfolgerungen für die weitere Gestaltung von Online-Sprachunterricht werden in Abschnitt 4 vorgestellt. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit in Abschnitt 5.

2. Methode und Durchführung der Studie

2.1 Grundlegendes Forschungsdesign

Das grundlegende Forschungsdesign der Studie umfasst sechs Phasen:

- Phase 1: Entwicklung der ersten Version eines strukturierten Fragebogens zu wesentlichen Bereichen der mit der Umstellung auf Online-Lehre verbundenen Aufgaben, Herausforderungen und Belastungen.
- Phase 2: Testdurchlauf des Fragebogens durch eine Lehrkraft, um Schwierigkeiten bei der Beantwortung der Fragen aufzudecken und Feedback zu den Fragen einzuholen.
- Phase 3: Inhaltliche und sprachliche Überarbeitung des Fragebogens auf Basis des eingegangenen Feedbacks.
- Phase 4: Implementierung des Fragebogens in ein Online-Tool, mit dem die Umfrage durchgeführt und die Daten erhoben werden sollten.
- Phase 5: Freischalten der Umfrage für einen bestimmten Zeitraum, Versand einer Einladung an die potentiellen Studienteilnehmer.
- Phase 6: Nach Abschluss des Erhebungszeitraums Analyse der erhobenen Daten.

2.2 Gestaltung des Fragebogens

Im Zuge der Untersuchung sollten einige Parameter (wie etwa der geschätzte Lernfortschritt der Studierenden oder die Veränderung der Arbeitsbelastung) quantitativ abgefragt werden. Da es sich aber mit der radikalen und in kurzer Zeit zu bewältigenden Umstellung von Präsenzunterricht auf Online-Lehre um eine für viele Lehrkräfte tiefgreifende Entwicklung handelte, sollten andere Bereiche durch eine qualitative Erhebung beleuchtet werden, um so einen Eindruck in der Breite und auch davon zu erhalten, welche Aspekte tiefergehende Untersuchungen erfordern. Hinsichtlich der qualitativen Punkte umfasste der Fragebogen unter anderem Fragen zu Unterrichtsmethodik und -materialien, zum Kontakt zu den Studierenden sowie deren Verhältnis untereinander sowie zu Prüfungen. Der Fragebogen konnte vollständig anonym oder aber auch unter Angabe des eigenen Namens und der E-Mail-Adresse eingereicht werden, wenn gewünscht war, eine Kopie der Antworten zu erhalten.

2.3 Zielgruppe, Durchführung und Erhebungszeitraum

Der online in Form einer Google-Umfrage implementierte Fragebogen sollte Eindrücke von in der Hochschullehre tätigen DaF-Lehrkräften in Korea einfangen. Dazu wurden zwei Kanäle gewählt: Einerseits erging eine E-Mail an den Verteiler der »Lektoren-Vereinigung Korea« (LVK), in den ein großer Teil der DaF-Lehrkräfte im Hochschulbereich in Korea eingetragen ist. Andererseits wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des »HUF-Symposium zur Didaktik«, das am 19. September 2020 mit dem einschlägigen Thema »Online-Sprachunterricht: Herangehensweisen, Erfahrungen, Reflexion« stattfand, per E-Mail um ihre Mitwirkung gebeten. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich vom 20. Juli bis zum 13. September 2020.

3. Ergebnisse

3.1 Metadaten

Von den angeschriebenen Lehrkräften reichten 15 Personen den ausgefüllten Online-Fragebogen ein. Elf der Lehrenden gaben die deutsche Nationalität an, zwei die koreanische und eine die slowakische. Das angegebene Alter der Befragten lag zwischen 39 und 61. Nach ihren Angaben verfügten sie über sechs- bis 38-jährige Erfahrung im Sprachunterricht, davon vier bis 23 Jahre an Hochschulen in Korea. Zwei der Befragten gaben an, vor der Umstellung auf Online-Lehre im Frühjahr 2020 schon selbst online unterrichtet zu haben oder mit Online-Unterricht in Berührung gekommen zu sein, die anderen Lehrkräfte hatten ihren Angaben zufolge keine Erfahrung damit.

3.2 Quantitative Ergebnisse

3.2.1 Eingesetzte Software, Gruppenarbeit und Lernfortschritt

In diesem Abschnitt werden zunächst die Ergebnisse näher betrachtet, die die eingesetzte Videokonferenzsoftware, den Einsatz von Gruppenarbeit und die Einschätzung des Lernfortschritts im Rahmen des Online-Unterrichts betreffen. Dazu werden zunächst die entsprechenden Fragen aus der Umfrage sowie die zur Verfügung stehenden Antwortmöglichkeiten genannt und im Anschluss die Ergebnisse in Abbildungen visualisiert und erläutert.

Frage: Welche Software haben Sie für Ihre Videokonferenzen hauptsächlich eingesetzt?

Abbildung 1 zeigt, dass unter den Befragten Zoom die mit weitem Abstand am häufigsten genutzte Videokonferenzsoftware darstellt. Als wichtigster Grund für die Wahl von Zoom gaben die Befragten die Möglichkeit an, Breakout-Sessions mit Videofunktion für die Arbeit in Kleingruppen nutzen zu können.

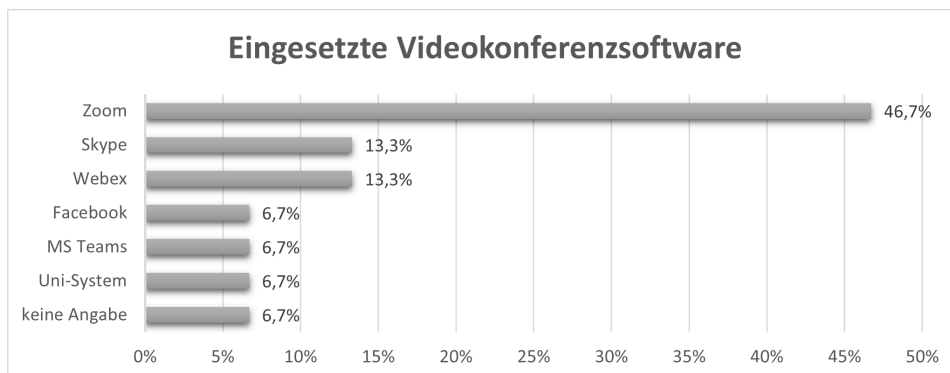


Abb. 1: Eingesetzte Videokonferenzsoftware der Befragten

Frage: Wie viel Gruppenarbeit haben Sie Ihrer Einschätzung nach im Durchschnitt im Rahmen der Videokonferenzen durchgeführt?

Antworten zu dieser Frage waren auf einer 5-stufigen Skala möglich, sie reichten von (1) »viel weniger als im vergleichbaren Unterricht im Klassenraum« bis zu (5) »viel mehr als im vergleichbaren Unterricht im Klassenraum«. Abbildung 2 zeigt die Ergebnisse.

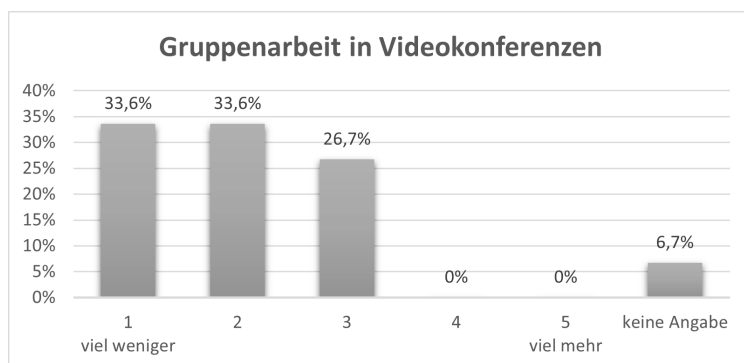


Abb. 2: Gruppenarbeit in den Videokonferenzen im Vergleich zum Präsenzunterricht

Zwei Drittel der Befragten führten während des Online-Unterrichts weniger oder deutlich weniger Gruppenarbeit durch als im Präsenzunterricht. Dieses Ergebnis ist insofern beachtlich, als die Arbeit in Kleingruppen ein wesentliches Merkmal des kommunikativen Unterrichts ist. Auffällig ist ferner, dass keine einzige der befragten Personen mehr Gruppenarbeit während des Online-Unterrichts durchführte.

Es wäre nun plausibel zu erwarten, dass Nutzer von Zoom durchschnittlich mehr Gruppenarbeit eingesetzt haben als Nutzer anderer Software, weil es erstens die Möglichkeit für Kleingruppenräume mit Videoübertragung bietet und zweitens die befragten Nutzer diesen Punkt an anderer Stelle besonders hervorgehoben haben. Da-

her stellt Abbildung 3 diesen Zusammenhang gegenüber: Für die beiden Gruppen »Zoom-Nutzer« und »Nutzer anderer Videokonferenzsoftware«, die jeweils gleiche Anteile unter den angegebenen Programmen ausmachen, sind die jeweiligen Anteile von durchgeführter Gruppenarbeit abgetragen. Die dunkelste Schattierung entspricht dabei der Antwortmöglichkeit 1 (»viel weniger als im vergleichbaren Unterricht im Klassenraum«), die mittelgraue Antwortmöglichkeit 2 und die hellste Option 3. Wie in Abbildung 2 schon zu sehen war, wurden die Antwortoptionen 5 (»viel mehr als im vergleichbaren Unterricht im Klassenraum«) und 4 nicht ausgewählt, daher sind sie in Abbildung 3 auch nicht repräsentiert.

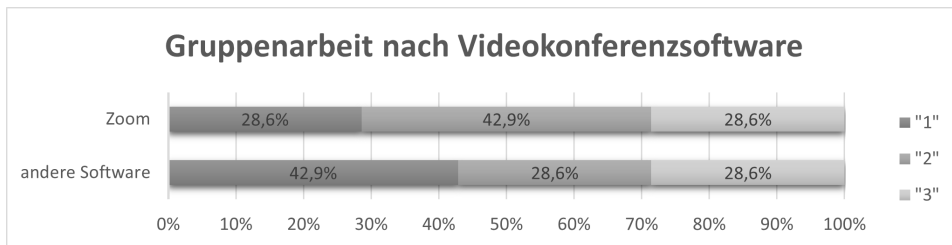


Abb. 3: Einsatz von Gruppenarbeit nach Videokonferenzsoftware

Die Ergebnisse bestätigen die oben genannte Hypothese für die Gruppe der Befragten allerdings nicht, die Unterschiede sind zu gering. Daraus resultiert die Frage, was insbesondere die Zoom-Nutzer daran gehindert hat, mehr Gruppenarbeit durchzuführen. Hier sollte bei einer Folgeuntersuchung weiter nachgefragt werden.

Frage: Wie beurteilen Sie den durchschnittlichen Lernfortschritt Ihrer Studierenden im vergangenen Semester?

Antworten zu dieser Frage waren auf einer 5-stufigen Skala möglich, sie reichten von (1) »viel niedriger als im vergleichbaren Unterricht im Klassenraum« bis zu (5) »viel höher als im vergleichbaren Unterricht im Klassenraum«. Abbildung 4 zeigt die Ergebnisse.

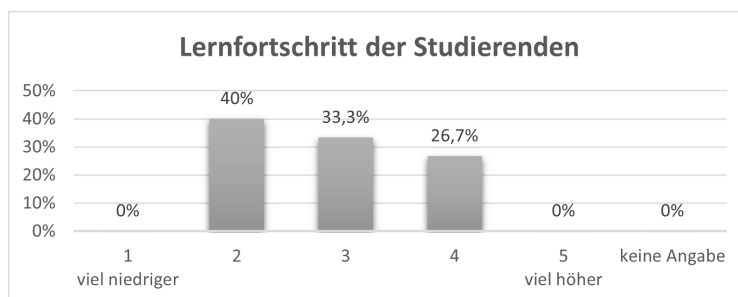


Abb. 4: Durchschnittlicher Lernfortschritt im Vergleich zum Präsenzunterricht

Rund 33 % der Befragten stufen den durchschnittlichen Lernfortschritt als gleich hoch ein, 40 % sehen ihn niedriger und knapp 27 % höher. Damit lässt sich eine Tendenz hin zu etwas niedrigerem beobachteten durchschnittlichen Lernfortschritt im Vergleich zum Präsenzunterricht feststellen.

3.2.2 Arbeitsaufwand, Befinden und Gesundheit

Der folgende Abschnitt trägt Ergebnisse der Umfrage zu Arbeitsaufwand, persönlichem Befinden sowie körperlicher und psychischer Gesundheit der Lehrenden im Rahmen der Umstellung auf Online-Unterricht zusammen.

Frage: Wie hat sich Ihr Arbeitsaufwand (inkl. Vor- und Nachbereitung) im letzten Semester durch die Online-Lehre im Vergleich zum Präsenzunterricht verändert?

Antworten zu dieser Frage waren auf einer 5-stufigen Skala möglich, sie reichten von (1) »viel niedriger« bis zu (5) »viel höher«. Abbildung 5 zeigt die Ergebnisse.

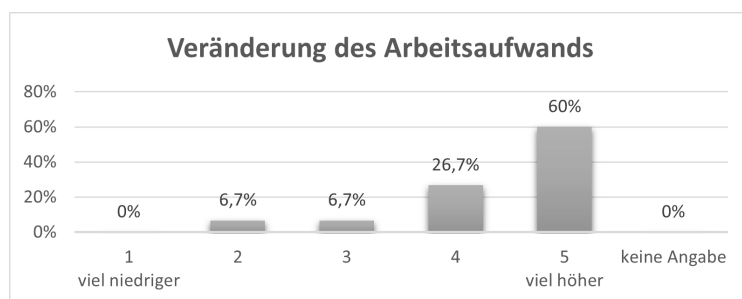


Abb. 5: Veränderung des Arbeitsaufwands im Vergleich zum Präsenzunterricht

Knapp 87 % der Befragten gaben an, dass sich der Arbeitsaufwand erhöht habe, 60 % gar, dass er viel höher gewesen sei. Auf die Frage, bei welchen Aspekten es Veränderungen gab und inwiefern, gaben die Befragten sinngemäß u.a. folgende Antworten:

- Erstellung neuer Materialien für den digitalen Unterricht
- Scannen vorhandener Materialien
- höherer Betreuungsaufwand der Studierenden
- mehr Zeit für Hausaufgabenkorrektur (digitale Korrekturen seien zeitintensiver)
- technische Probleme
- Einarbeitung in die Videokonferenzsoftware
- Umgestaltung des Arbeitsplatzes

Als positiv nannten die Befragten dagegen sinngemäß u.a. folgende Punkte:

- Fahrten zur Uni entfallen
- kein Gebäudewechsel zwischen Kursen

Frage: Wie haben Sie sich persönlich mit dem Videokonferenz-Sprachunterricht insgesamt gefühlt?

Antworten zu dieser Frage waren auf einer 5-stufigen Skala möglich, sie reichten von (1) »sehr unwohl« bis zu (5) »sehr wohl«. Abbildung 6 zeigt die Ergebnisse.

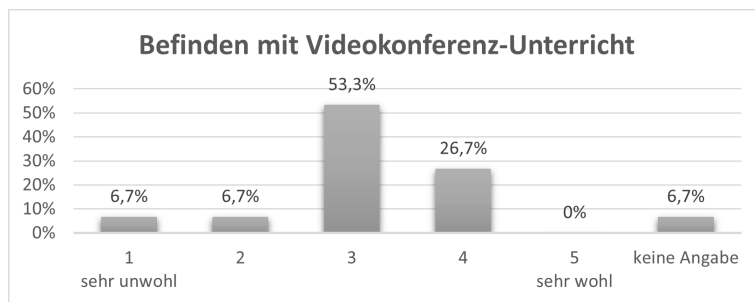


Abb. 6: Persönliches Befinden der Befragten mit Videokonferenz-Unterricht

80 % der Befragten fühlten sich mit dem Videokonferenz-Unterricht einigermaßen wohl oder besser; nur rund 13 % fühlten sich dagegen nicht gut dabei.

Frage: Wie anstrengend empfanden Sie den Videokonferenz-Sprachunterricht körperlich im Vergleich zum Präsenzunterricht (ggf. ab einer bestimmten Dauer)?

Antworten zu dieser Frage waren auf einer 5-stufigen Skala möglich, sie reichten von (1) »viel weniger anstrengend« bis zu (5) »viel anstrengender«. Abbildung 7 zeigt die Ergebnisse.

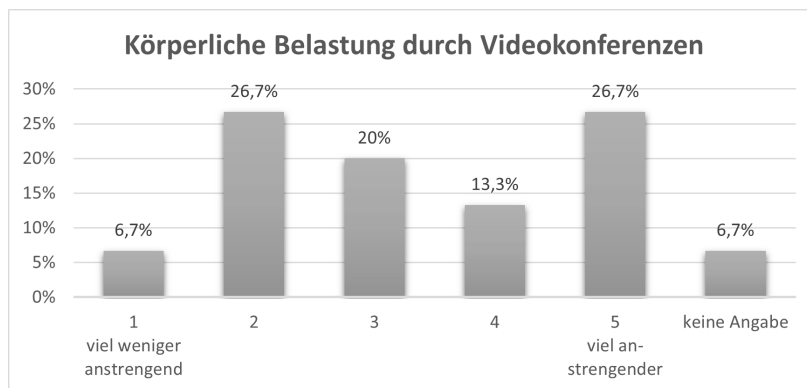


Abb. 7: Körperliche Belastung durch Videokonferenz-Unterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht

Die Ergebnisse zeigen eine recht breite Streuung. 20 % der Befragten geben weder eine erhöhte noch eine verminderte körperliche Belastung an. Rund 33 % empfanden Videokonferenz-Unterricht als weniger körperlich anstrengend im Vergleich zum

Präsenzunterricht, 40 % dagegen als anstrengender. Auffällig ist allerdings der relativ hohe Anteil von fast 27 %, der die körperliche Belastung als »viel anstrengender« empfand. Hier sollte in einer Folgestudie genauer untersucht werden, welche Faktoren diese Belastung verursachen und wie sie ggf. reduziert werden können.

Frage: Wie anstrengend empfanden Sie den Videokonferenz-Sprachunterricht psychisch im Vergleich zum Präsenzunterricht (ggf. ab einer bestimmten Dauer)?

Antworten zu dieser Frage waren auf einer 5-stufigen Skala möglich, sie reichten von (1) »viel weniger anstrengend« bis zu (5) »viel anstrengender«. Abbildung 8 zeigt die Ergebnisse.

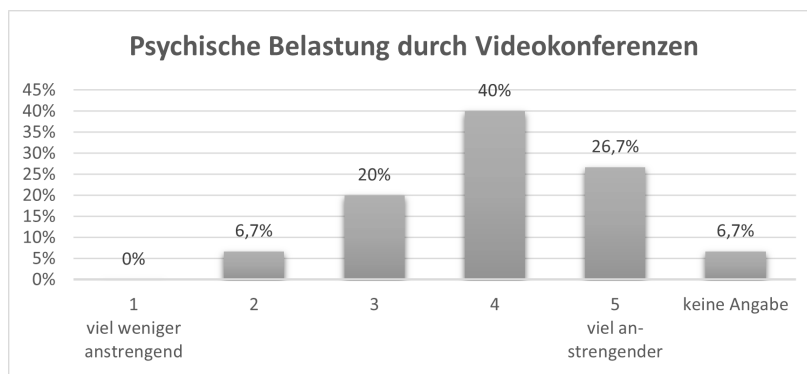


Abb. 8: Psychische Belastung durch Videokonferenz-Unterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht

Im Vergleich zur körperlichen Belastung zeigen die Antworten zur Frage nach der psychischen Belastung eine klare Ausprägung: Während nur 6,7 % der Befragten angaben, diese Unterrichtsform als weniger anstrengend zu empfinden, gaben zwei Drittel an, sie als »anstrengender« (40 %) oder gar »viel anstrengender« (26,7 %) zu erleben. Diese Befunde zeigen den Stress, der auf den größten Teil der Lehrenden gewirkt hat.

Die Daten unterstützen auch die Beobachtung einer sogenannten »Zoom-Fatigue«, einer großen Müdigkeit, die bei extensiver Nutzung von Videokonferenzen beschrieben worden ist.³ In diesem Zusammenhang und für die weitere Nutzung von Videokonferenzen im Sprachunterricht entsteht dadurch auch die Frage, ob der berichtete Stress allein oder zumindest größtenteils durch die abrupte Umstellung auf Online-Lehre zu erklären ist oder dauerhaft mit der Nutzung von Videokonferenz-Unterricht erhalten bleibt. Das Bündnis »DaF/DaZ-Lehrkräfte« hat eigenen Angaben

³ Vgl. dazu etwa <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-desk-the-mental-health-lawyer/202005/virtual-platforms-are-helpful-tools-can-add-our-stress> [letzter Zugriff am 09.11.2020], <https://www.psychiatrytimes.com/view/psychological-exploration-zoom-fatigue> [letzter Zugriff am 09.11.2020], <https://app.handelsblatt.com/technik/digitale-revolution/digitale-revolution-zoom-fatigue-warum-uns-videokonferenzen-auslaugen/26002264.html> [letzter Zugriff am 09.11.2020]

zur Folge dem Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat, dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales und dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge mitgeteilt: »Der Online-Unterricht ist in Bezug auf Motivation, Konzentration und sogar Physis (Augen, Rücken) sehr anstrengend. (...) Mehr als 2-3 UE täglich sind nicht sinnvoll.«⁴ Denkbar wäre andererseits auch, dass die Lehrenden sich an den digitalen Kanal gewöhnen und Methoden finden, mit ihm deutlich stressfreier umzugehen. Ebenfalls wäre zu klären, inwiefern andere Einflussfaktoren für die berichtete psychische Belastung eine Rolle spielen, die nicht mit dem Unterricht im engeren Sinne zusammenhängen, sondern durch die Lebensveränderung durch die Pandemiereaktionen im Allgemeinen verursacht sind. Zu diesen Fragen sollten weitere Studien durchgeführt werden, die das Phänomen genauer in den Blick nehmen. Ebenso sollten die oben angesprochenen körperlichen Belastungen wissenschaftlich weiter verfolgt werden, denn hier könnten auch längerfristige Effekte, etwa durch Bewegungsmangel, erst noch zum Tragen kommen.

3.2.3 Vorkenntnisse, Technik und Unterstützung durch die Hochschule

Dieser Abschnitt widmet sich den Ergebnissen der Umfrage zu vorhandenen Vorkenntnissen der Lehrkräfte im Bereich der Online-Lehre zu Beginn der Umstellung sowie den Ergebnissen hinsichtlich der Unterstützung durch die Hochschule bei der Umstellung auf den Online-Sprachunterricht.

Frage: Haben Ihnen zu Beginn des Online-Unterrichts Kenntnisse im Bereich der Online-Lehre und/oder Software gefehlt, um Ihren Online-Unterricht durchzuführen?

Zu dieser Frage stand ein freies Antwortfeld ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten zur Verfügung. Aufgrund der Eindeutigkeit der Antworten lassen sich jedoch zwei inhaltliche Kategorien bilden. Abbildung 9 zeigt die Ergebnisse.

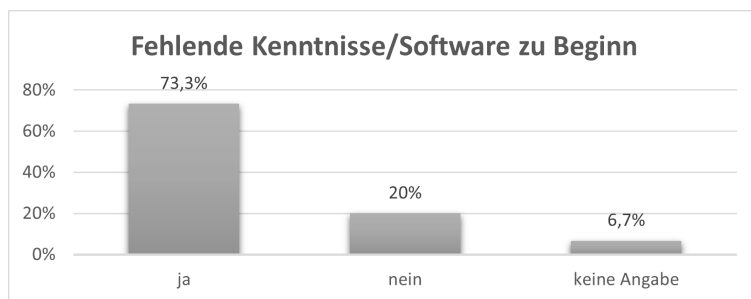


Abb. 9: Fehlende Kenntnisse und vorhandene Software zu Beginn der Online-Lehre

⁴ <https://www.dafdz-lehrkraefte.de/2020/08/29/videokonferenzen-sind-extrem-ermuendend/> [letzter Zugriff am 09.11.2020]

Die Ergebnisse sind sehr eindeutig: Fast drei Viertel der Befragten geben an, dass Ihnen zu Beginn der Umstellung auf Online-Unterricht einschlägige Kenntnisse und/oder entsprechende Software gefehlt haben. Dies zeigt, dass der größte Teil der Befragten sehr unvorbereitet von der Umstellung getroffen wurde, was auch eine Erklärung für die starke psychische Belastung sein kann.

Frage: Ist Ihre Uni/Ihre Abteilungsleitung zu Beginn des Online-Unterrichts aktiv auf Sie zugekommen, um den Einsatz von Online-Lehre zu besprechen und auch Ihre Bedürfnisse und Wünsche zur Umsetzung des Unterrichts zu erfragen?

Zu dieser Frage stand ein freies Antwortfeld ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten zur Verfügung. Aufgrund der Eindeutigkeit der Antworten lassen sich jedoch drei inhaltliche Kategorien bilden. Abbildung 10 zeigt die Ergebnisse.

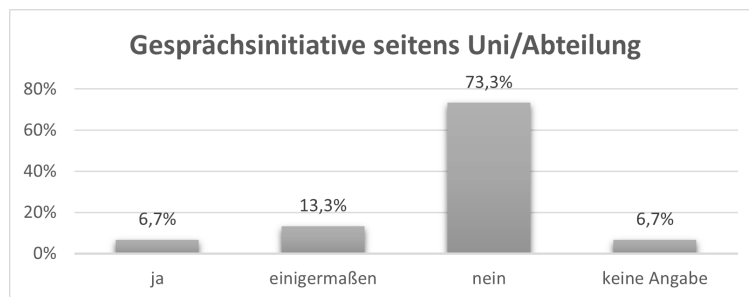


Abb. 10: Gesprächsinitiativen seitens der Uni oder Abteilungsleitung

Auch hier zeigen sich sehr klare Ergebnisse: 73,4 % der Befragten beantworten die Frage mit »nein«, 6,7 % mit »ja«. 13,3 % geben Antworten, die man als »einigermaßen« klassifizieren kann.

In einem positiven Kommentar wurde vermerkt, dass sogar Einzelberatung möglich gewesen sei. Andererseits nannten die Befragten auch negative Erlebnisse (wörtliche Zitate):

- »Es handelte sich eher um Anweisungen, die in Form von E-Mail-Anhängen eintrafen.«
- »Die Uni war bemüht, Beschwerden von Studierenden zu reduzieren.«
- »Am Semesteranfang war zunächst jeder auf sich allein gestellt.«
- »Dass man so allein gelassen wird, hätte ich mir nicht vorstellen können.«

Offensichtlich fühlte sich also der größte Teil der Befragten in der Umstellungsphase weder ausreichend unterstützt noch ausreichend kommunikativ aufgefangen.

Frage: Hat Ihre Uni/Ihre Abteilung Sie mit zusätzlichen Geräten, Software oder anderen Dingen ausgestattet, um Ihren Online-Unterricht durchzuführen?

Zu dieser Frage stand ein freies Antwortfeld ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten zur Verfügung. Aufgrund der Eindeutigkeit der Antworten lassen sich jedoch drei inhaltliche Kategorien bilden. Abbildung 11 zeigt die Ergebnisse.

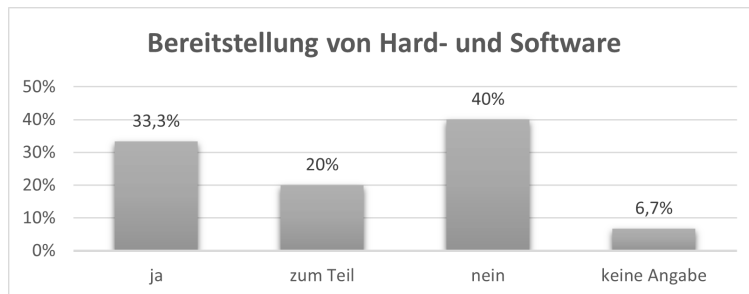


Abb. 11: Bereitstellung von Hard- und Software durch die Hochschule

Der größte Teil beantwortet die Frage mit »nein« (40 %), dicht gefolgt von »ja« mit 33,3 %. In die dritte Kategorie, die man mit »zum Teil« beschreiben könnte, fallen 20 % der Antworten. Zur Frage, was ihnen zur Verfügung gestellt wurde, nannten die Befragten sinngemäß u.a.

- Finanzierung eines Zoom Pro-Abonnements
- Cisco Webex
- Klassenräume mit Videokamera

Auf die Anschlussfrage, welche zusätzliche Unterstützung die Befragten sich von Ihrer Hochschule bzw. Abteilung wünschen würden, falls Sie im nächsten Semester wieder online unterrichten müssten, gaben sie sinngemäß u.a. die folgenden Antworten:

- gelegentliche Treffen zum Austausch von Erfahrungen und Tipps
- weniger Vorgaben zum Unterrichtsformat
- Abfrage der Bedürfnisse als Lehrende und Einbindung in entsprechende Entscheidungs- und Kommunikationsprozesse
- Headsets für bessere Verständigung
- Zoom Pro-Abonnements
- Video- und Audio-Bearbeitungssoftware mit entsprechender Einführung
- Videokonferenzräume mit schnellem PC und Internet an der Uni

Die Antworten zeigen, dass die Kommunikation für die Befragten eine wichtige Rolle spielt. Im Prozess der Umstellung auf Online-Lehre wünschen sich viele Lehrende eine Rückkoppelung und Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen. Daneben wünschen sich die Befragten Schulungen in relevanter Software und die

Pro-Version der Videokonferenzsoftware. Zusätzliche PC-Ausstattung für den eigenen Arbeitsplatz spielt dagegen eine geringe Rolle, hier werden vornehmlich gute Headsets gewünscht.

3.3 Qualitative Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden Ergebnisse der Umfrage zu Herausforderungen durch den Online-Unterricht (3.3.1), zu Unterrichtsmethodik (3.3.2), zur Veränderung der Gruppendynamik (3.3.3), zur Veränderung des Verhältnisses zwischen Lehrkraft und den Studierenden (3.3.4), zu den Prüfungen (3.3.5) sowie zur Wahrnehmung der Zufriedenheit der Studierenden mit dem Online-Sprachunterricht (3.3.6) vorgestellt. Zu diesen Fragen wurden keine vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, sondern freie Textfelder angeboten, die alle Arten von Antworten ermöglichten. Daher werden die Antworten auch nicht statistisch ausgewertet. Ebenso werden hier keine eigenen Antworten auf von den Lehrkräften selbst aufgeworfene Fragen gegeben. Stattdessen illustrieren die zusammengefassten Angaben den Facettenreichtum der Erfahrungen, Herausforderungen und Wahrnehmungen der Befragten.

3.3.1 Herausforderungen durch Online-Unterricht

Frage: Welche Herausforderungen sehen Sie für sich selbst bei der Durchführung von Videokonferenz-Sprachunterricht?

Die Befragten gaben darauf sinngemäß u.a. die folgenden Antworten:

- Verbesserung eigener Kompetenzen im Umgang mit der erforderlichen Technik
- Aussprachetraining online durchzuführen
- Erkennen von Verständnisproblemen der Studierenden
- allen Studierenden die gleiche Betreuung zukommen zu lassen
- gute Steuerung der Gruppendynamik und des Unterrichtstempos
- die Studierenden in der Videokonferenz zum Sprechen zu bringen
- Akzeptieren des Umstands, dass man weniger Kontrolle über die Lernenden hat
- während der Videokonferenz den Überblick zu behalten
- saubere Scans der Materialien zur Verfügung zu haben
- selbst mehr Gelassenheit und Geduld zu entwickeln
- mit dem Umstand klarzukommen, so viel Zeit zu Hause zu verbringen, insb. wenn es eine sehr kleine Wohnung ist

Die Antworten zeigen, dass viele Herausforderungen die Durchführungsphase von Videokonferenz-Sprachunterricht betreffen. Hier müssen offensichtlich noch neue Strategien entwickelt werden. Die genannten Punkte stehen daher im engen Zusammenhang mit dem an anderer Stelle geäußerten Wunsch nach verstärktem Austausch

im Kollegenkreis; hier könnten etwa auch entsprechende Fortbildungsveranstaltungen ansetzen. Interessant ist abzuwarten, inwiefern sich diese Punkte im Zeitablauf ändern, wenn mehr Routine sowohl bei den Lehrkräften wie auch bei den Studierenden entstanden ist.

Einen Fokus auf die Wahrnehmung der Situation der Studierenden legt die nächste Frage, die auch dazu dient, sich als Lehrkraft die Herausforderungen der Lernenden bewusst zu machen.

Frage: Welche Herausforderungen sehen Sie für die Lernenden bei der Durchführung von Videokonferenz-Sprachunterricht?

- viele Videokonferenzen
- mehr Hausaufgaben als bei Präsenzunterricht
- im Rahmen der neuen Lernumgebung regelmäßig ihr Lernpensum zu schaffen
- in den Breakout-Sessions kein direkter Kontakt zu ihren Lehrenden
- für viele unangenehm, vor anderen online zu sprechen
- kein eigenes Zimmer oder Rückzugsort für Teilnahme an Videokonferenzen
- häusliche Umgebung begünstigt Passivität
- bei manchen unzureichende Hardware-Ausstattung
- Audio- und Internetprobleme bei der Übertragung
- fehlende Interaktion mit anderen Studierenden verkraften, Studierende erleben kein Wir-Gefühl mehr und werden zu Einzelkämpfern
- eigene Motivation und Konzentration aufrecht erhalten
- zu wenig körperliche Bewegung

Die Antworten zeigen ein breites Verständnis für die Herausforderungen der Lernenden. Natürlich werden dabei allerdings Vermutungen und Beobachtungen angestellt; wie die Studierenden die Lage und die damit verbundenen Herausforderungen tatsächlich wahrgenommen haben, müsste in einer separaten Studie untersucht werden.

3.3.2 Unterrichtsmethodik

Die folgenden vier Fragen befassen sich mit den Eindrücken der Befragten zur Unterrichtsmethodik im Videokonferenz-Sprachunterricht.

Frage: Haben sich bestimmte Methoden in Ihrem Videokonferenz-Sprachunterricht besonders bewährt? Welche und inwiefern?

Die Befragten gaben darauf sinngemäß u.a. die folgenden Antworten:

- ständiger Wechsel zwischen Plenum und Partner- bzw. Gruppenarbeit mit randomisierten Gesprächspartnern

- PowerPoint-Präsentationen als Begleitung zu allen mündlichen Erläuterungen
- Aufgaben mit Wettbewerbscharakter, etwa Einzelarbeitsaufgaben oder Gruppenaufgaben, dann mit der Angabe, sofort ins Plenum zurückzukehren, wenn die Aufgabe gelöst ist
- viel wiederholen und bereits gelernte Inhalte so wieder aktivieren

Die Antworten zeigen, dass Wechsel der Sozialformen auch im Videokonferenz-Sprachunterricht gut funktionieren können und dass visualisierte Erläuterungen mündliche Erklärungen sinnvoll unterstützen. Wettbewerbe als Variationen von Spielen scheinen Anreize für die Studierenden zu setzen, ihre Aufgaben auch online schneller durchzuführen.

Frage: Haben sich bestimmte Methoden aus dem Präsenzunterricht in Ihrem Videokonferenz-Sprachunterricht nicht bewährt? Welche und inwiefern?

Die Befragten gaben darauf sinngemäß u.a. die folgenden Antworten:

- die Verwendung des Whiteboard als Tafelersatz
- offene Diskussionen im Plenum bei Kursen mit mehr als ca. fünf Studierenden
- Texte bzw. Sprachstrukturen kollektiv nachsprechen lassen, weil man nur zwei, drei Leute heraushören kann
- Übungen in Breakout-Sessions, bei denen man den Partner nach einer bestimmten Zeit tauscht, da die Studierenden dabei mitten im Gespräch plötzlich in eine andere Gruppe verschoben werden
- Wechselspiele (technisch zu aufwendig durchzuführen)
- Plötzliches Erscheinen der Lehrkraft bei Kleingruppenarbeit in Breakout-Sessions erzeugt sofort eine ungünstige Prüfungssituation.

Die Antworten zeigen, dass Diskussionsrunden und Nachsprechübungen im Plenum ab einer bestimmten Teilnehmerzahl problematisch werden. Bei der Arbeit in Breakout-Sessions sollte man die Lernenden nicht ohne Ankündigung in andere Gruppen verschieben und sich auch überlegen, ob und wie man in bestehende Gruppen eintritt.

Frage: Welche Arten von Materialien (zum Beispiel Kursbuch, Webseiten, Videos usw.) haben sich Ihrer Meinung nach gut beim Videokonferenz-Sprachunterricht bewährt? Inwiefern?

Die Befragten gaben darauf sinngemäß u.a. die folgenden Antworten:

- Kursbuch als PDF
- digitale Ausgabe des Lehrwerks (wenn verfügbar)
- Videos (selbst erstellt oder aus dem Internet)
- kurze, ansprechende Video Lectures und interessante Hausaufgaben

- Webseiten, Fotos, Abbildungen und andere Materialien aus dem Internet
- Tools wie *GoogleDocs*, *Etherpad*
- PowerPoint-Präsentationen
- eigene Materialien

Die Antworten zeigen, dass der Sprachunterricht als Videokonferenz sehr stark digitale Inhalte in den Unterricht integriert und so diese Möglichkeiten stärker nutzt als der klassische Präsenzunterricht. Die Ursache dürfte wohl darin liegen, dass diese Inhalte in diesem Format viel leichter und mit wenig zusätzlichem Aufwand für alle Beteiligten nutzbar sind. Dieser Aspekt könnte daher dazu führen, dass der online durchgeführte Unterricht sich mittelfristig wesentlich multimedialer und internetorientierter ausrichtet und so auch einen starken Impuls zur Gestaltung neuer, darauf abgestimmter Lehrwerke gibt.

Frage: Welche Arten von Materialien fanden Sie eher ungeeignet beim Videokonferenz-Sprachunterricht? Inwiefern?

Die Befragten gaben darauf sinngemäß u.a. die folgenden Antworten:

- zu lange oder auch eigene Erklärvideos
- Online-Videos, da viele Studenten keine ausreichende Internetverbindung hatten
- Probleme beim Teilen von Videos vom eigenen Bildschirm, die Studierenden lieber das Video im Internet selbst ansehen lassen
- alle Arten von Spielen und Aktivitäten, die den Einsatz realer Spielbretter oder Kärtchen erfordern

Die Antworten zeigen, dass bestimmte Materialien natürlicherweise nicht online genutzt werden können; hier wäre abzuwarten, ob dazu in Kürze digitale Alternativen entstehen. Ein anderer beschränkender Faktor liegt, etwas im Kontrast zur Aussage in der vorherigen Frage, offensichtlich in der verfügbaren Internetbandbreite, die nicht überall einen reibungslosen Unterricht mit zusätzlicher Videoübertragung ermöglicht.

3.3.3 Veränderung der Gruppendynamik

Frage: Haben Sie Veränderungen der Gruppendynamik in ihren Kursen beobachtet, die sie insbesondere auf den Online-Sprachunterricht zurückführen? Wenn ja, welche?

Die Befragten gaben darauf sinngemäß u.a. die folgenden Antworten:

- Gruppengefühl kaum vorhanden, stattdessen 20 Einzelkämpfer im Kurs
- kaum Kooperation in den Breakout-Sessions, jeder macht seins
- Erstsemester viel schüchterner, Schwierigkeiten, sich gegenseitig kennenzulernen, aber alle engagiert und konzentriert

- bei fortgeschrittenen Studierenden Interaktion wie beim Präsenzunterricht
- weniger Einzelgrüppchenbildung, da in den Breakout-Sessions alle mal mit allen zusammenarbeiteten
- In Kursen mit reger Beteiligung auch gute Stimmung
- Eindruck, dass passive Lernende noch passiver werden, aktive Teilnehmer noch dominierender
- im Verlauf des Semesters zunehmende Zahl von Studierenden, die sich wegen Behandlung von Depressionen entschuldigten

An den Antworten der Befragten fällt auf, dass die meisten Lehrenden von einer starken Veränderung der Gruppendynamik berichten. Lediglich zwei Lehrkräfte gaben an, dass sie keine Veränderungen wahrnahmen. Darüber hinaus wird in den Antworten ein großer Unterschied zwischen Studierenden im ersten Jahr und Fortgeschrittenen deutlich: Erstere verfügten noch über keine persönlich etablierten Kontakte, sie hatten noch keine gemeinsamen, außerunterrichtlichen Erfahrungen gesammelt und noch nicht die üblichen Veranstaltungen für Erstsemester durchlaufen, die gerade darauf abzielen, alle miteinander vertraut zu machen und ein Gruppengefühl zu erzeugen (wie etwa das sogenannte »Membership Training«). Die Gruppendynamik unter den Erstsemestern des Jahrgangs 2020 wird daher in den Antworten oft entsprechend distanziert charakterisiert, wie die obigen Antworten zeigen. Ein starker Warnhinweis ist der Verweis auf Studierende, die unter Depressionen litten. Hinsichtlich der Gruppendynamik relevant könnte sicher die Wahrnehmung sein, dass in Kursen mit aktiver Beteiligung auch die Stimmung besser war, ein Punkt, der somit auch besonders die Kurssteuerung betrifft.

3.3.4 Veränderung des Verhältnisses zwischen Lehrkraft und Studierenden

Frage: Finden Sie, dass sich Ihr Verhältnis zu den Studierenden beim Videokonferenz-Sprachunterricht vom Präsenzunterricht unterschieden hat? Wenn ja, inwiefern?

Die Befragten gaben darauf sinngemäß u.a. die folgenden Antworten:

- keine großen Unterschiede
- Verhältnis mit fortgeschrittenen Studierenden sehr gut
- Unmittelbarer menschlicher Kontakt fehlte für Entstehung eines persönlicheren Verhältnisses; ein wichtiger Grund dafür waren ausgeschaltete Webcams oder fehlende Mikrofone bei den Studierenden.
- Kein Smalltalk und weniger Lachen im Kurs und dadurch weniger Kennenlernen; Hürde für spontane Fragen und Rückmeldung wurde so größer.
- Weniger direkte Rückmeldung auf Aussagen und Erläuterungen seitens der Studierenden, alle schienen immer nur zu warten.

Die Antworten der Befragten zeigen zunächst, dass ca. ein Drittel keine bedeutenden Veränderungen im Verhältnis zu ihren Studierenden wahrgenommen hat (sehr klare Antworten mit »nein«). Andere berichten von fehlenden oder nicht eingeschalteten Kameras oder Mikrofonen bei den Studierenden, was zu einer einseitigen Kommunikation geführt habe. Darüber hinaus wird wieder von einem Unterschied zwischen Studienanfängern und Fortgeschrittenen berichtet, wobei die Gruppendynamik in der ersten Gruppe weniger dynamisch gewesen zu sein scheint. Interessant ist auch die Antwort, dass es im Vergleich zum Präsenzunterricht weniger Smalltalk gegeben habe. Hier stellt sich die Frage, ob man dies in einem geeigneten Videokonferenzprogramm nicht vielleicht doch bewerkstelligen könnte; eine Möglichkeit wäre etwa, dies auch in Breakout-Sessions durch- und im Anschluss im Plenum weiterzuführen.

Frage: Haben Sie in anderer Weise oder Intensität als beim Präsenzunterricht versucht, das Verhältnis zu Ihren Studierenden zu gestalten? Wenn ja, wie?

Die Befragten gaben darauf sinngemäß u.a. die folgenden Antworten:

- mehr Unterstützung der Studierenden, mehr Lob
- stärkere Betonung des persönlichen Verhältnisses, um Ängste abzubauen
- viel intensiverer E-Mail-Austausch als beim Präsenzunterricht
- viel Kontakt und Feedback über E-Mail und SNS, insb. Kakaotalk
- Im Kurs wurde eine Kakaotalk-Gruppe eingerichtet, in der weitere Beispiele, Wiederholungsfragen und positive Rückmeldungen gegeben wurden. Auch dadurch letztlich relativ gute Stimmung innerhalb der Gruppe.
- durch ansprechende Video Lectures und individuelle Kommentare zu den Hausaufgaben
- aber auch (direktes Zitat): »Nein, das hätte mich überfordert.«

Aus den Antworten geht hervor, dass die große Mehrheit der Befragten versucht hat, über verschiedene Maßnahmen positiv Einfluss auf das Verhältnis zu den Studierenden zu nehmen. Lediglich zwei Befragte antworteten, dass sie dies nicht versucht hätten, eine davon mit der o.g. Angabe, sich davon überfordert gefühlt zu haben. Ansonsten berichten die Befragten von intensiverem Kontakt über digitale Kanäle, mehr Angebote zur Unterstützung und mehr motivierende Äußerungen.

3.3.5 Prüfungen

Frage: Wie haben Sie die Zwischen- und Abschlussprüfungen in ihren Online-Sprachkursen durchgeführt?

Die Befragten gaben darauf sinngemäß u.a. die folgenden Antworten:

- mündliche Prüfungen, etwa als Online-Interviews

- Einreichen von selbst erstellten Videos
- Präsenzttest im Universitätsraum
- Hausaufgaben als Prüfungsleistung
- schriftliche Aufsätze im Schreibkurs
- als Projektarbeit
- komplexere Hausaufgaben, die innerhalb einer Frist zu bearbeiten waren
- Durchführung einer schriftlichen Prüfung unter Beobachtung per Zoom

Die Antworten zeigen, dass die Befragten eine breite Palette an Prüfungsformaten eingesetzt haben, wobei die Zwischenprüfung bei manchen Lehrenden allerdings entfallen ist. Die Frage ist nun, welche dieser Prüfungsformate sich besonders bewährt haben; darauf geht die nächste Frage ein.

Frage: Welche Verfahren haben sich bei den Tests und Prüfungen zu Ihren Online-Sprachkursen Ihrer Erfahrung nach bewährt?

Die Befragten gaben darauf sinngemäß u.a. die folgenden Antworten:

- die mündlichen Prüfungen
- im Schreibkurs individuelle Aufsätze
- Exportmöglichkeiten von Moodle-Tests in andere Formate
- Hausaufgaben zum weiteren Üben von Inhalten
- von Studierenden daheim erstellte Videos und Präsentationen

Laut der Antworten der Befragten haben sich insbesondere also mündliche Online-Prüfungen, individuelle Aufsätze, von den Studierenden selbst produzierte Videos und Hausaufgaben besonders bewährt.

Frage: Haben Sie negative Erfahrungen mit Prüfungsverfahren in ihren Online-Sprachkursen gemacht? Welche?

Die Befragten gaben darauf sinngemäß u.a. die folgenden Antworten:

- wenig Spontanität bei Prüfungsgesprächen per Videokonferenz
- technische Probleme
- digitale Korrektur von Lektionstests mit sehr viel Arbeit verbunden
- Einige Studierende nutzten bei Prüfungsaufgaben zum freien Schreiben automatische Übersetzungsprogramme.

Die Antworten zeigen einerseits vor allem die bekannten Beschränkungen von Prüfungen in Online-Umgebungen, andererseits aber auch, dass digitale Korrekturen mit erheblich mehr Aufwand verbunden sind als handschriftliche.

3.3.6 Eindruck der Studierendenzufriedenheit mit dem Online-Sprachunterricht

Frage: Wie haben Ihre Studierenden Ihrem Eindruck nach den Online-Sprachunterricht in diesem Semester aufgenommen und wie zufrieden waren sie damit?

Grundsätzlich ist zu betonen, dass es sich bei den Antworten auf diese Frage um die Einschätzungen der Lehrenden handelt. Die Eindrücke der Studierenden sind in einer separaten Studie einzuholen.

Überraschend an den Antworten ist, dass fast alle Befragten angeben, dass der Online-Unterricht bei den Studierenden gut angekommen zu sein scheint, folgend dem Muster »zu Beginn nicht so gut, dann immer besser, am Ende gut«. Die Befragten gaben darüber hinaus sinngemäß u.a. die folgenden weiteren Antworten:

- Online-Unterricht wurde von den Studierenden insgesamt als weniger problematisch angesehen, dagegen eher, dass man generell zu Hause bleiben musste.
- Bequemlichkeit durch Online-Unterricht war für viele Studierende attraktiv (keine Anreise aus teils weiter entfernten Städten erforderlich, späteres Aufstehen möglich).
- Arbeiten im eigenen Tempo und eigenen Rhythmus bei bereitgestellten Video-Materialien fanden einige Studierende vorteilhaft
- Problematisch war für viele der fehlende Kontakt zu anderen Studierenden
- Bei Problemen mit der Technik oder der Internetverbindung entstand die Angst, im Unterricht etwas Wichtiges zu verpassen.
- Fragen an Lehrer mussten umständlicher gestellt werden als einfach kurz (ggf. nach dem Unterricht) im Kursraum.
- Manche Studierenden äußerten, dass der Online-Unterricht anstrengend war, aber dass sie dabei viel gelernt hätten.

Die Antworten lassen vermuten, dass sich die Studierenden relativ schnell an das neue Format gewöhnt und auch dessen Vorteile erkannt haben. Ebenfalls lässt sich annehmen, dass diese Entwicklung auch mit der Verbesserung der Online-Lehre durch den Lernfortschritt der Lehrenden zusammenhängt. Problematisch scheinen aber insbesondere der fehlende Kontakte zu anderen Studierenden und technische Schwierigkeiten zu sein.

4. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen aus den Befunden

Was kann man nun aus dem ersten Semester Online-Unterricht nach der Umstellung lernen? Fassen wir dazu zunächst die wichtigsten Befunde aus den erhobenen Daten zusammen.

- Der Online-Unterricht ist aus Sicht der meisten Befragten nach einer Einarbeitungs- und Gewöhnungsphase insgesamt recht erfolgreich verlaufen. Aus ihrer Sicht haben sich auch die Studierenden schnell an das neue Format gewöhnt und waren damit insgesamt zufrieden.
- Der Online-Sprachunterricht erfordert durch den anderen Kanal an vielen Stellen eine Modifikation des Einsatzes von bestimmten Methoden, Materialien und Ressourcen. Hier zeigen die Daten, dass die Befragten sich zum Zeitpunkt der Umfrage in einem Prozess der Umorientierung befanden und noch verschiedene Kombinationen und Einsatzmöglichkeiten ausprobierten. Dazu besteht einerseits noch Bedarf an Zeit und Routine, andererseits auch an geeigneten Veranstaltungen zur Fortbildung und zum kollegialen Austausch.
- Die Steuerung der Gruppendynamik und die Pflege des Verhältnisses zu den Studierenden zeigte sich in vielen Antworten der Befragten als Herausforderung, insbesondere bei den Lernenden im ersten Semester. Obwohl die Befragten hier schon viel Einsatz in flankierenden Maßnahmen (soziale Medien, viele E-Mails, ausgiebiges Feedback zu eingereichten Hausaufgaben) investierten, berichteten viele im Videokonferenz-Unterricht selbst doch von passiven, schüchternen oder unsicheren Lernenden. Einige Studierende schalteten ihre Kameras nicht ein oder gaben an, kein Mikrofon oder keine Webcam zu besitzen. Für alle genannten Punkte könnten auch hier Veranstaltungen zum Erfahrungsaustausch hilfreich sein, um für solche Situationen vorbereitet zu sein.
- Die Komplexität und die Plötzlichkeit, mit der die Umstellung auf Online-Unterricht die Lehrenden getroffen hat, spiegeln sich auch in der geschilderten, deutlich angestiegenen Arbeitsbelastung. Fast alle Befragten gaben an, dass sich ihr Arbeitsaufwand deutlich erhöht habe, ebenso berichteten zwei Drittel von einer großen psychischen Belastung, die damit einherging. Einige empfanden auch eine große körperliche Anstrengung in der neuen Situation, so viel Zeit vor dem Computer zu sitzen. Diese Aspekte treten oft vor der Diskussion um die Bedürfnisse der Studierenden etwas in den Hintergrund; das Wohl der Lehrenden sollte aber, wie die Daten eindeutig zeigen, ebenfalls große Beachtung erfahren und mit entsprechenden Maßnahmen unterstützt werden.
- Die rasante Umstellung auf Online-Unterricht ist ebenfalls mit zusätzlichen Anforderungen an die Hochschulen und die Abteilungsleitungen einhergegangen. Hinsichtlich der Unterstützung der Lehrenden wurde von den Befragten dabei ein gemischtes Bild gezeichnet, das von persönlicher Unterstützung bis zur »Funkstille« reichte. Die wesentlichen Wünsche zur Unterstützung lesen sich dabei allerdings recht überschaubar: regelmäßiger Austausch im Kollegenkreis, die Bereitstellung von Headsets und Software-Lizenzen für die verwendete Videokonferenzsoftware.

Die Lehrkräfte befinden sich also derzeit in einer Umstellungs- und Anpassungsphase, die mit entsprechend großer psychischer Belastung einhergeht. Für eine Weiterführung des Online-Unterrichts lassen sich daher folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- (1) **Erfahrungsaustausch gewährleisten.** Wichtig ist die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch, sei es in der Abteilung oder auch im Rahmen von anderen Veranstaltungen. Diese gemeinsamen Runden dienen derzeit nicht nur der inhaltlichen Weiterentwicklung, sondern, gerade auch im engeren Kollegenkreis, der psychischen Entlastung. Den Abteilungen wäre daher zu empfehlen, mit ihren Lehrkräften darüber in Austausch zu treten.
- (2) **Fortbildungsveranstaltungen anbieten.** Um sich im Umgang mit Online-Lehre und Videokonferenz-Sprachunterricht besser zurechtzufinden und ihr Potenzial auszuschöpfen, sollten einschlägige und der Nachfrage entsprechende Fortbildungsveranstaltungen angeboten werden. Dabei sollte den neuen Möglichkeiten des digitalen Kanals Rechnung getragen werden, damit nicht nur die Erhaltung der Lehre an sich sichergestellt wird, sondern auch entsprechend innovative Gestaltungsmöglichkeiten genutzt werden können. Hier liegt es an den Hochschulen, aber auch an anderen akademischen Institutionen, aktiv den Dialog mit ihren Lehrenden zu suchen und geeignete Veranstaltungen anzubieten.
- (3) **Erforderliches technisches Zubehör für Lehrende sicherstellen.** Ein funktionierender kommunikativer Online-Sprachunterricht erfordert ein geeignetes Videokonferenz-System und die dafür erforderliche Technik. Die hierzu genannten, von den entstehenden Kosten her günstigen Anforderungen (im Wesentlichen Headsets und Software-Lizenzen) sollten die Hochschulen bei Weiterführung der Online-Lehre finanzieren.
- (4) **Studierende mit fehlendem technischem Zubehör unterstützen.** Es hat sich gezeigt, dass einige Studierende weder über das erforderliche technische Zubehör (Webcam, Mikrofon) noch über das Geld verfügen, sich diese anzuschaffen. Hier wäre es sinnvoll zu überlegen, ob die Hochschulen nicht einen Pool dieser Klein-geräten zur Ausleihe anschaffen, um alle Studierenden in die Lage zu versetzen, dem Unterricht folgen zu können.
- (5) **Geleisteten Arbeitseinsatz anerkennen und ausgleichen.** Eine Möglichkeit, die entstandene Mehrarbeit abzufedern, anzuerkennen und Raum zur Erholung zu geben, bestünde in einer Reduktion des Lehrdeputats für Folgesemester (einige deutsche Universitäten setzen dies bereits um). Dies müsste natürlich in den Abteilungen koordiniert werden, damit dadurch die Studierbarkeit des Faches nicht beeinträchtigt wird. Sicherlich sind weitere Möglichkeiten denkbar, um die sich die Hochschulen bemühen könnten.
- (6) **Entspannung und Bewegung einplanen und umsetzen.** Alle Beteiligten sollten unter den neuen Bedingungen explizit Zeit für Entspannung und Bewegung ein-

planen, um sich von dem entstehenden Stress zu erholen und sich psychisch und physisch zu regenerieren.

- (7) **Hochschulsportangebote ausweiten.** Dazu könnten ebenfalls die Hochschulen beitragen, indem sie etwa der Situation angepasste, erweiterte Hochschulsportangebote anbieten, die zum Mitmachen einladen und dem Bewegungsmangel und dem Stress entgegenwirken.
- (8) **Folgestudien durchführen.** Schließlich sollten die weiteren Entwicklungen im kommenden Semester durch Folgestudien im Blick behalten werden, möglichst auf breiterer Datenbasis und ggf. auch länderübergreifend, um so voneinander zu lernen. Zwei Faktoren sollten dabei unbedingt im Blick behalten werden: Erstens die Frage, ob sich der Anteil der Gruppenarbeit im Online-Unterricht erhöht und dadurch den Studierenden mehr Gelegenheit zum Sprechen und zur selbstgesteuerten Kommunikation entsteht. Zweitens, ob die Einschätzung des durchschnittlichen Lernfortschritts der Lernenden steigt. Die generelle Prognose für das ebenfalls online durchgeführte Herbstsemester ist, dass die Lehrenden sich weiter zügig in die Online-Lehre einfinden, bald ein äquivalentes Repertoire an Unterrichtsmethoden gefunden oder entwickelt haben und sich so Arbeitsbelastung und Stress reduzieren. Gleichzeitig bleibt aber die Frage, wie sich die Online-Lehre auf die Studierenden auswirkt; auch hierzu sollten entsprechende Studien durchgeführt werden.

5. Fazit

Ziel dieses Beitrags war es, Auswirkungen der radikalen Umstellung von Präsenzunterricht auf Online-Sprachunterricht im Frühlingsemester 2020 aus Sicht von DaF-Lehrenden an koreanischen Hochschulen vorzustellen. Die Ergebnisse der dazu durchgeführten Umfrage zeigen einerseits, dass der Online-Unterricht nach einer anfänglichen Eingewöhnungsphase aus Sicht der Befragten insgesamt, und gerade im weiteren Verlauf des Semesters, recht positiv verlaufen ist. Der Weg dahin war aber mit großen Mühen verbunden, etwa der Umgestaltung von Lehrmaterialien in geeignete Formate für den Online-Unterricht, der Anpassung von Unterrichtsmethoden an den neuen Kanal, der aufwändigen digitalen Korrektur von Hausaufgaben und auch in der Betreuung der Studierenden außerhalb der Unterrichtszeit. All diese Herausforderungen schlugen sich daher andererseits auch in entsprechenden Effekten nieder: Nahezu alle Befragten berichteten von deutlich gesteigener Arbeits- und die meisten Lehrkräfte auch von hoher psychischer Belastung, die mit der Umstellung einherging. Viele Lehrkräfte hätten sich in dieser Zeit mehr Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch oder auch Fortbildungen zu relevanten Inhalten gewünscht.

Im Herbstsemester 2020 sollte das Angebot an solchen Veranstaltungen ausgeweitet werden, nicht nur zur Erweiterung der Kenntnisse und zum Austausch von

Erfahrungen, sondern auch als Möglichkeit, die psychische Belastung zu reduzieren. Dabei kann ein Gespräch unter Kollegen, die in derselben Situation sind, sehr hilfreich sein.

Schließlich sei noch angemerkt, dass die hier vorgestellte Studie nur einen sehr begrenzten Blick auf das ganze Phänomen der Unterrichtsumstellung wirft, auch bedingt durch die kleine Stichprobe. Daher wären weitere Studien notwendig, um repräsentativere Aussagen treffen zu können. Darüber hinaus stellen sich weitere Fragen, etwa wie sich die Umstellung auf die Studierenden ausgewirkt hat und wie sie sie wahrgenommen haben. Ebenso wäre es wichtig und interessant, die Lehrkräfte nach dem zweiten Semester der Online-Lehre wieder zu befragen, um zu sehen, welche Fortschritte sich etwa im Bereich der Unterrichtsmethodik für den digitalen Kanal ergeben haben, aber auch, um die Belastung durch Arbeitsaufkommen und Stress im Blick zu behalten.

Literatur

- Bahlo, N., Paul, C., Topaj, M. & Steckbauer, D. (2014). Videokonferenzen im DaF-Bereich? In: *Info DaF*, 41(1), 55-69.
- Grasmück, M. (2004). Videokonferenzen im DaF-Unterricht – Ein Bericht über die bisherigen Erfahrungen am SFC der Keio Universität. *Deutschunterricht in Japan*, 9, 93-102.
- Horn, C. (2020). Kommunikativen Sprachunterricht online durchführen – Ein Vergleich prominenter, web-basierter Videokonferenzsysteme zur Durchführung von Live-Unterricht. *DaF-Szene Korea*, 50, 101-118.
- Hoshii, M. & Schumacher, N. (2010). Videokonferenz als interaktive Lernumgebung – am Beispiel eines Kooperationsprojekts zwischen japanischen Deutschlernenden und deutschen DaF-Studierenden. In: *GfL-Journal*, 1, 71-91.
- Mitschian, H. (2011). Lernwerkzeug Videokonferenz. Projekterfahrungen für das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache. In: *GfL-Journal*, 2, 84-125.
- Moravkova, M. (2020). Der praktische Online-Werkzeugkasten: Online-Tools zur interaktiven Gestaltung des Online-Sprachunterrichts. *DaF-Szene Korea*, 51, 17-42 (diese Ausgabe).
- Schick, S. (2019). »Konfuzius ist nicht schuld.« *Interkulturelle Kommunikation und Lernverhalten von DaF-Studierenden in Taiwan am Beispiel von Telefonkonferenzen zwischen Taiwan, Japan und der Mongolei*. Taipeh, Taiwan: Sunny Publishing Co.
- Schlickau, S. (2005). Förderung interkultureller Kompetenz durch Videokonferenzen – ein deutsch-US-amerikanisches Beispiel. In: *Info DaF*, 32(4), 328-335.

Gemeinsam für die Zukunft 2020 – ein Schülerprojekt der Goethe-Institute in Ostasien

Heidi Storandt

Über 100 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der gesamten Region Ostasien und aus Deutschland kamen am 19. und 20. September zusammen, um an der ersten Jugendbotschafterkonferenz des Projekts »Gemeinsam für die Zukunft« der Goethe-Institute Ostasien teilzunehmen.

Bereits im Oktober 2019 wurde der Wettbewerb von den Goethe-Instituten der gesamten Region Ostasien ausgeschrieben. Schülergruppen aus China, Hongkong, Japan, Korea, der Mongolei und Taiwan waren dazu aufgerufen, in ihrer näheren Umgebung Aktionen zum Thema Nachhaltigkeit und Klimaschutz zu planen und umzusetzen, mit tatkräftiger Unterstützung ihrer Deutsch- und Fachlehrkräfte. Ende Juni dieses Jahres wurden über 60 Projekte aus der ganzen Region beim Goethe-Institut im südkoreanischen Seoul eingereicht und von einer unabhängigen Jury aus Naturwissenschaftlern und Pädagogen bewertet. Fünfzehn Projekte schafften es dann in die zweite Runde und wurden seitens der Schülergruppen bis Ende September erfolgreich weiter umgesetzt. All dies geschah mit Hilfe von professionellen Mentoren, die den Gruppen mit Rat und Tat zur Seite standen, und natürlich den engagierten Lehrkräften an den Schulen.

Höhepunkt des Wettbewerbs stellte dann die erste digitale Jugendbotschafterkonferenz Ostasiens dar: Hier wurden die ausgearbeiteten Projekte der internationalen Gruppen vorgestellt. Gespannt lauschten die teilnehmenden Gruppen aus China, Japan, Korea, der Mongolei und Taiwan sowie die Zuschauer den präsentierenden Gruppen und konnten viele neue Informationen zu den Themen Plastikmüll, Recycling, der Schaffung eines Umweltclubs, aber auch Wasserqualität, Luft und Boden aufnehmen. Im weiteren Verlauf der Konferenz vertieften die Gruppen dann ihre Ideen in Breakout-Sessions und entwickelten anhand der Projektideen weitere Visionen für »ihre« fiktive Familie der Zukunft im Jahr 2030. Auf interaktiven digitalen Whiteboards hielten die Gruppen ihre gemeinsamen Ideen fest.

Am zweiten Tag wurden dann die besten Projekte während der großen Siegerehrung prämiert. Letztendlich waren jedoch alle Gewinner – hat doch jedes Team mit dem eigenen Projekt dazu beigetragen, die Zukunft ein bisschen zu verbessern.

Ein weiterer Höhepunkt der Jugendbotschafterkonferenz war der Auftritt von Deutschlands bekanntester Klimaaktivistin, Luisa Neubauer, die es sich nicht nehmen ließ, sich kurz vor einem großen geplanten Klimastreik den Fragen der Teilneh-

menden zu stellen. Still wurde es, als die Aktivistin über ihre eigenen beeindruckenden Aktionen erzählte, und dazu aufrief, die Zukunft selbst in die Hand zu nehmen.

Gespickt war die Jugendbotschafterkonferenz durch viele interkulturelle Aktivitäten, Songs, Witze, inspirierende Gespräche und Diskussionen, aber vor allem durch die Vielfalt der Projektgruppen selber: Es war beeindruckend, wie viel Spaß es den Teilnehmern gemacht hat, zusammenzukommen, kreativ zu sein, nachzudenken, zu jubeln und gemeinsam Ideen zu entwickeln. Ein großartiges Erlebnis auch für die Zuschauer des Goethe-YouTube-Livestreams, der in alle Länder übertragen wurde.

Eine Herausforderung stellte für uns Mitarbeiter vom Goethe-Institut in Seoul sicherlich die technische Planung und Umsetzung der Jugendbotschafterkonferenz dar: ursprünglich live geplant war jedoch schon Anfang des Jahres aufgrund der aktuellen Lage schnell klar, dass ausschließlich eine digitale Umsetzung des Wettbewerbs in Frage kam. Dies war jedoch nur mit Hilfe eines professionellen Teams, vielen Absprachen, detaillierter Planung und vor allem einem hohen Maß an Sorgfalt und Kreativität möglich, musste doch eine Vielzahl von (Unsicherheits-)Faktoren bedacht werden. Das Ergebnis der Umsetzung solch eines ursprünglich in Präsenz geplanten Events in digitaler Form übertraf jedoch die Erwartungen in allen Maßen und wir vom Goethe-Institut Korea sind froh, diesen Schritt gewagt zu haben!

Das Goethe-Institut in Seoul dankt an dieser Stelle nochmals allen Projektgruppen, Lehrkräften, Coaches, Mitarbeitern, und Zuschauern für deren Mitwirkung und hofft, dass dieses Event noch lange im Gedächtnis bleiben wird. Herzlichen Dank an den gemeinnützige Verein »Visions in Action« (ViA) für die inhaltliche und technische Unterstützung sowie an Christoph Deeg, unseren Visionär und Hauptmoderator! Wir freuen uns bereits jetzt auf eine zweite Runde »Gemeinsam für die Zukunft« im nächsten Jahr!

Wir gratulieren allen Gewinnern:

... der eingereichten Projekte:

1. Platz: Die Natur ist kein Mülleimer – unser Umweltclub (Mongolei)
2. Platz: Smartbin, der schlaue Mülleimer (China)
3. Platz: Der Kanglesee (China)
4. Platz: Fruchtbarer Boden und dessen Herstellung (Mongolei)
5. Platz: Leckere Erdmörder – die Krise der Lieferdienste (Taiwan)

... des Visionswettbewerbs:

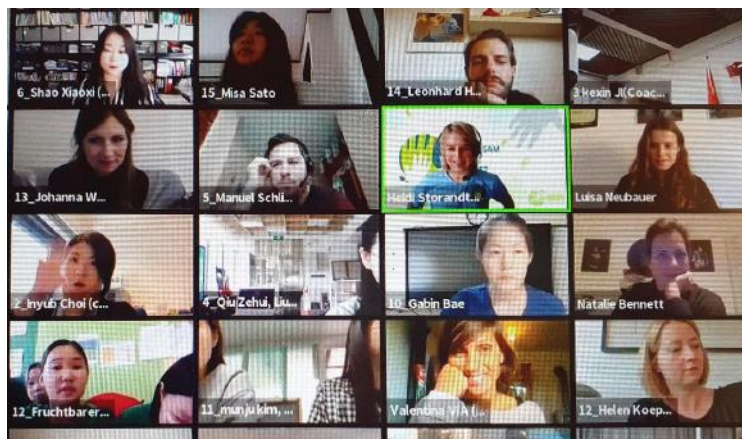
1. Platz: Smartbin, der schlaue Mülleimer (China)
2. Platz: EG Instagram (Japan)
3. Platz: Abbaubare Plastiktüten (China)



Gruppe Mongolei -- Die Natur ist kein Müllheimer



Die Projektorganisatoren flanieren mit Regenschirm



Jugendbotschafterkonferenz mit Klimaaktivistin Luisa Neubauer

Digitale Lehre als Zukunftsmodell? Überlegungen zum Verlust des Faktors Präsenz an koreanischen Campus-Universitäten

Steffen Hannig

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Chancen und Verluste, die die Online-Lehre uns derzeit pandemiebedingt vermittelt, will der Beitrag auch reflektieren, wie es nach Covid-19 möglicherweise weitergeht. Hinterfragt der erste Teil die Praktikabilität des Videokonferenz-Unterrichts und versucht, positive Effekte und Schwierigkeiten zu benennen, so soll im zweiten Teil die Verlusterfahrung der Studierenden in den Fokus geraten, die insbesondere die Schließung des Campus bewirkt. Ein dritter Teil widmet sich der hochschulökonomischen Frage, was der digitale Erfahrungsschub nach Covid-19 für Folgen begünstigt. Der letzte Teil sei dann ein Plädoyer für die Präsenz auf dem Campus, die es in Zukunft vermutlich mehr als zuvor zu begründen und zu rechtfertigen gilt – gerade für die geisteswissenschaftlichen Fächer.

1. Zur Praktikabilität des Videokonferenz-Unterrichts. Erfahrungen aus der Lehrperspektive

Noch vor wenigen Jahren wäre es kaum denkbar gewesen, dass bei Einbruch einer vergleichbaren Pandemie, wie sie Covid-19 seit Beginn des Jahres 2020 darstellt, ein Shutdown der Universitäten hätte bewerkstelligt werden können, ohne dass der Lehrbetrieb lahmgelegt worden wäre. Die in unsere Lebenszusammenhänge immer wirkungsmächtiger eindringende Digitalisierung bietet seither den einzigen Rettungsanker, über den sich die Lehre aufrecht erhalten und in die häuslichen Sphären verlagern lässt. Über Videokonferenz-Systeme wie *Zoom* oder *Webex* kann man nun also trotzdem einander ›begegnen‹. Das ist unter den gegebenen Umständen – und aus Sicht vieler Lehrender – ein passabler Erfolg, lassen sich doch etliche Routinen des Offline-Unterrichts auch über Bildschirm praktizieren. Und die Beschäftigung mit den Möglichkeiten so mancher Computerprogramme fördert Anschauungsvarianten zutage, die man im Offline-Unterricht vielleicht niemals ausprobiert hätte oder die dort sogar schwieriger praktizierbar wären. In einem Lesekurs beispielsweise, den ich an der Hufs in Seoul unterrichte und der den Studierenden nicht nur vom Textniveau her, sondern auch durch die Sitzungsdauer (von je 180 Minuten) einiges abverlangt, habe ich den Eindruck, dass die Online-Teilnehmer entspannter und bis zum Sitzungsende jeweils auch konzentrierter agieren als im Jahr

zuvor ihre Kommilitonen in der Offline-Variante. Dadurch dass jede Person den Text nicht nur im eigenen Buch vor sich liegen hat, sondern zugleich auch am Bildschirm verfolgen kann, wo sich Unterstreichungen und Anmerkungen (auch der Studierenden) einfügen lassen – oder bei Bedarf der Bildschirm aufgeteilt werden kann, so dass Text und Whiteboard-Anschriften nebeneinander zu sehen sind –, werden viele Erklärungen und Fragestellungen leichter nachvollziehbar, was insgesamt eine entspanntere Arbeitsatmosphäre kreiert (auch für mich als Lehrenden).¹

Das heißt nicht, dass die Videokonferenz-Situation nicht auch gravierende Schwierigkeiten bereithält, die sich vor allem im kommunikationsorientierten Unterricht zeigen, wo Partner- und Gruppenarbeiten essenziell sind für das Trainieren und Simulieren von Gesprächssituationen. Hier bietet *Zoom* zwar die verlockenden Breakout-Rooms an, die aber keineswegs die Situation im gemeinsamen Unterrichtsraum einfach ersetzen. Denn im Offline-Betrieb ist den Gruppen und Paaren durch zusammengeschobene Tische eine von Plenum und Lehrinstanz entlastende Gesprächssituation geboten, die geläufiger Weise trotzdem diskret überwacht bleibt, insofern die Lehrkraft im Hintergrund lauschend sich einen Überblick verschaffen und jederzeit helfend eingreifen kann, sobald sie in einer Gruppe Probleme erkennt. In den Breakout-Rooms verschwindet dieser diskrete Überwachungseffekt (ebenso dessen Feedback einsammelnde Funktion),² was so manche alleingelassene Gruppe dazu bewegt, die Gesprächsaufgabe nur halbherzig anzugehen oder gar im gemeinsamen Schweigen (und bloßen Notizenschreiben) so lange auszusetzen, bis der unterrichtende Host einmal die Gruppe besucht. In solchen Besuchsmomenten wiederum entsteht in den Breakout-Rooms schneller der Druck einer störenden Prüfungssituation, da man als Lehrender aus dem Nichts hinzutritt und plötzlich zu dicht im Geschehen der Gruppe platziert ist. In dieser Hinsicht war die Erfahrung mit Videokonferenzen ernüchternd, denn ich kannte die HUFs-Studierenden bis dahin als sehr engagiert und besonders redselig, sobald sie, vom Plenum entlastet, in Paar- oder Gruppenarbeit gehen durften. Ein durchmischter Redeschwall aus allen Ecken erfüllte dann meistens den Raum, und alle waren beschäftigt (nicht selten mit lächelnder Miene). Hier ist der Unterschied zur Online-Variante besonders groß. Die Breakouts bewährten sich weniger bei reinen Gesprächsaufgaben, sondern eher bei Mischformen, wenn etwa die Studierenden Ideen und Argumente zu einer Fragestellung gemeinsam entwickeln und diese am internen Whiteboard festhalten sollten oder wenn sie Textaufgaben vergleichend durchgingen, was sich auch als Geschwindigkeitswettbe-

¹ Diese Technik ließe sich im realen Unterrichtsraum nur mit Schwierigkeiten anwenden, denn man könnte zwar den Lesetext über den Beamer anzeigen und entsprechend den Computerbildschirm anstatt das Whiteboard für Tafel-Aufzeichnungen nutzen, müsste dann aber die Lichtverhältnisse austarieren, da der Raum nicht zu stark abdunkelt werden und das Ganze auch nirgendwo blenden darf, wenn die Studierenden dazu noch in ihren eigenen Bücher lesen und auch selbst schreiben sollen. (Das ist zumindest in einigen Räumen der HUFs ein Problem.) Überdies stellen die Computersysteme der Unis teils die dafür nötigen Bearbeitungsprogramme nicht zur Verfügung (in meinem Fall *Adobe Acrobat DC*).

² Zur Bedeutung des Monitorings bei Gruppen- und Paararbeit vgl. Scrivener: 2011, S. 67ff.

werb gegen andere Gruppen inszenieren ließ. Insgesamt sind die Online-Breakouts im Vergleich zur Gruppenarbeit in Präsenzsituation weniger effektiv, kosten fast immer mehr Zeit und erscheinen eher bei sparsamem Einsatz als sinnvolle Abwechslung und Unterstützung.³

2. Jenseits der Lehrperspektive. Die Universität als liminaler Entlastungsraum für koreanische Studierende

Wenn wir solche Erfahrungen als Chancen und Schwierigkeiten des Online-Betriebs bemessen, und wenn derlei Überlegungen, die um die Effektivität der Stoffübermittlung und deren Methoden kreisen, vielleicht sogar darauf führen, dass der Online-Lehre eine passable Bilanz und entsprechende Zukunft zu bescheinigen ist (was verlockend ist für Universitätsleitungen, die auf kostensenkende Effizienz und entsprechende Umstrukturierungen lauern), dann gerät eine wichtige Dimension des universitären Systems aus dem Blick: nämlich, dass da am anderen Ende junge Studierende sitzen, für die die Universität nicht allein Ort linearer Wissensaufnahme in einigen Unterrichtseinheiten ist. Als abgegrenzter Raum vom privaten oder sonstigen Umfeld ist die Universität (nicht nur für die Studierenden, jedoch besonders für sie) auch ein Ort der sozialen Begegnung, des gemeinsamen Lernens und Kennenlernens, des Recherchierens und Orientierens und vor allem des sozialen Erfahrungens, des Sich-Engagierens in Projekten und Gruppen (von der Fachschaft über Uni-Magazine bis hin zu Sport- oder Theaterclubs), der Begegnung von Gleich- und auch Andersgesinnten, von ungewohnten Gedankenkreisen, von neuen Perspektiven, Freunden, Konkurrenten und Partnern sowie die beständige Auseinandersetzung mit alledem.⁴ Gerade in Korea, wo junge Menschen der steten Kontrolle durch Schuldrill und Elternhaus ausgesetzt sind, und wo die Abnabelung von allzu insistierenden Eltern nicht nur aus kulturellen, sondern auch aus ökonomischen Gründen erschwert ist (Stichwort Studiengebühren und Mitfinanzierung von exorbitant teurem Wohnraum für die spätere Existenz⁵), ist die Universität und deren Umfeld für viele Studierende ein wichtiger Ort der Entlastung, des Entzugs von Kontrolle und unterordnender Fremdbestimmung und damit eine beson-

³ Hier waren teilweise auch die Erwartungen zu groß, nicht nur bei mir selbst, sondern auch bei den Studierenden, die mich im Zuge einer Feedback-Umfrage zum Online-Unterricht darum gebeten hatten, vom (von der Uni angebotenen) *Webex*-Programm, das in der *Meetings*-Version keine Gruppenaufteilung zuließ, auf *Zoom* zu wechseln, das ja die Breakouts anbietet. Die Studierenden hatten selbst die gewohnten Paar- und Gruppengespräche vermisst, jedoch den Wegfall der (motivierenden) Generalüberwachung durch den Lehrenden nicht bedacht.

⁴ Hier gibt es gewisse Überschneidungspunkte mit einem Offenen Brief deutscher Hochschullehrer, der später genauer betrachtet wird (*Zur Verteidigung der Präsenzlehre*: 2020).

⁵ Letzteres betrifft wohl viele junge KoreanerInnen, ganz besonders aber jene in Seoul, wo die Wohnungspreise (die inzwischen zur weltweiten Spitzenliga gehören) um ein Vielfaches höher liegen als in der Provinz. Junge Berufseinsteiger haben hier keine Chance auf eigenständig finanzierbaren Wohnraum; die Abhängigkeit vom Elternhaus ist diesbezüglich weiterhin fundamental.

dere Chance für eigenverantwortliches Handeln, demokratische Gruppenprozesse und sozial verbindliche Reifung (auch wenn es innerhalb studentischer Gruppen zur Reproduktion erlernten Rangdenkens kommt oder einige Studierende diese Freiheit zu übermäßigem Feiern gebrauchen).

Vergessen wir vielleicht nicht, dass der Wandel zur Demokratie in Korea nur möglich war durch diese universitären Entlastungsräume im Land, die zunächst ja gar nicht frei, sondern untergründige Widerstandsräume waren und aus denen sich der befreiende Geist und Mut der Studentenbewegung in den 1980er und 90er Jahren bahnbrechen und letztendlich mit erstaunlicher Hartnäckigkeit durchsetzen konnte – gegen die Brutalität der Militärdiktatur und gegen den damals noch relativ bildungsfernen Konformismus der Elternhäuser.⁶

Diesen erkämpften und für viele Studierende persönlichkeitsbildenden Sozialisierungsraum des universitären Lebens eliminiert die Lehre im Cyberspace radikal. Die Ironie der Geschichte will es, dass dies derzeit gerade die Kinder jener studentenbewegten Generation von damals trifft. Ihnen bleiben die Chancen eines sozial verbindlichen Neuorientierens seit Covid-19 verwehrt. Man mag vielleicht einwenden, dass die Studierenden heute ohnehin eher im Modus des strebsamen Einzelkämpfers agieren (was an Eliteuniversitäten stärker verbreitet ist), während Entlastung von kontrollierenden Zwängen über das Internet ausagiert wird (welches ja seinerseits als diffuser Raum des Sozialen fungiert), doch das würde unterstellen, dass nicht auch strebsame Menschen ein Bedürfnis nach echten, d.h. physisch präsenten, neuen Verbindungen und eine entsprechende Vergewisserungslust und Empathie im Austausch mit Kommilitonen verspüren.

Und sind nicht sogar die unzähligen einsamen LernerInnen im Land ständig bemüht, sich öffentlich sichtbar zu machen und ihresgleichen (physisch) um sich gruppiert zu wissen, wenn sie bei *Starbucks*, *A Twosome Place* oder in einem der vielen Study-Cafes Laptop und Lernmaterialien ausbreiten? Warum tun das so Viele? Vermutlich, weil sie beim Studieren die soziale Isolation in der elterlichen Wohnung oder des One-Rooms sonst nicht ertragen. Koreaner sind – trotz scheinbar bedenkenloser Aufgeschlossenheit gegenüber dem Digitalen⁷ – zugleich physisch, d.h. auf

⁶ Der studentische Widerstandsgeist erwuchs wiederum aus der massiven Repression (und Korruption) durch die Militärdiktatur, die in allen Gesellschafts- und Lebensbereichen präsent war, so auch an den Universitäten, die sogar militärisch kontrolliert wurden. (Die unterdrückte Bevölkerung hatte in weiten Teilen selbst die Nase voll und unterstützte den Kampf der Studierenden zumindest im Stillen.) Zum Verständnis hilfreich hier der sich auf die historischen Tatsachen stützende Spielfilm *1987: When the Day comes* (2017). Für das vorangegangene Trauma des Massakers bei den Studentenprotesten in Gwangju (im Jahr 1980) auch der Film *A Taxi Driver* (ebenfalls 2017).

⁷ Die freimütige Preisgabe persönlicher Daten an digitalisierte Behörden, Arbeitgeber oder Service-Anbieter, die viele Koreaner sogar begrüßen – nicht zuletzt in Zeiten der Pandemie –, führt Kimyoung Kim auf eine gewohnte »maternale: Gouvernance« zurück: eine kommunal anleitende Über-Bemutterung des Bürgers, der fast wie ein Kind im (halb-)öffentlichen Alltag auf alle möglichen Verhaltensmaxime verwiesen wird und dies als bürgerrechtlichen Service empfindet (wenn einem sogar die Rolltreppe verkündet, dass man achtsam sein muss, oder in den Apartmentkomplexen hausmeisterliche Vorschläge und Instruktionen über Lautsprecheranlagen ins Wohnzimmer schallen; Kim: 2020).

einer sinnlichen Ebene, äußerst gruppenbedürftig, um sich ihrer Lebendigkeit, ihres Daseins und der ›Richtigkeit‹ ihres Handelns zu vergewissern. Das Bedürfnis nach körperlichem Dabeisein, Sich-Ausdrücken und Dazugehören, d.h. unter Gleichen sich zu versammeln, die nicht (!) zur Familie gehören, ist kulturell tief verankert und betrifft auch diese junge Generation, die oberflächlich besehen vielleicht individualisierter – und im Hinblick auf ihre Ziele auch weniger gesellschaftspolitisch ambitioniert – erscheint als die Generationen zuvor. Die Tatsache, dass in jener September-Woche, in der sogar die Kaffeehaus-Ketten und Study-Cafes schließen mussten, plötzlich Cam-Study-Rooms sich anfüllten, in denen man virtuell sich unter Mitlerner mischt (wobei die Kamera nicht aufs Gesicht, sondern auf Schreibhand und Tastatur gerichtet ist),⁸ zeigt, dass auch diese Generation das starke Bedürfnis antreibt, sich ›physisch‹ unter ihresgleichen zu wissen – nicht zuletzt, um sich zu vergewissern und auch zu zeigen, dass man etwas gesellschaftlich Wertvolles tut.

Äußerlicher Konformitätsdruck und eigene Konformitätslust, die bei Koreanern stärker als in der westlichen Kultur miteinander verwoben erscheinen, dienen nicht zuletzt auch der Abgrenzung der Generationen untereinander (da Generationenkonflikte im Elternhaus eher vermieden werden). Für diese Abgrenzung aber suchen die Generationen nach manifestem, sinnlich erlebbarem Ausdruck vor allem in der Öffentlichkeit, was sich etwa in Mode, Styling und generationenspezifischen Aktivitäten und Aufenthaltsorten zeigt. Ein solcher sinnlich erlebbarer Aufenthaltsort, der nach innen Zugehörigkeit und nach Außen Abgrenzung gegenüber Schülern und Berufstätigen signalisiert, sind die nach amerikanischem Vorbild angelegten Campus-Universitäten, die ja in vielen Fällen auch diverse Freizeitaktivitäten in studentischen Vereinen, aufwändige Festivals (mit echten Musikstars) und eigene Kollektionen anbieten. Man muss sich auch dies einmal klarmachen, um zu verstehen, was den Studierenden derzeit genommen ist und was sie für ihre Studiengebühren – jenseits der Übermittlung von fachlichem Wissen – immer auch noch erwarten.

Seit den bewegten 1980er und 90er Jahren hat das Campusleben für die studentischen Generationen in Korea einen liminalen Charakter, d.h. es fungiert als sozialer Schwellenraum, in dem sich die Befreiung vom Elternhaus und ein neues Selbstbewusstsein und Denken erproben lassen, ohne den Hierarchien und Zwängen des Berufslebens bereits gehorchen zu müssen.⁹ Das ist für viele Studierende eine einschneidende und bedeutsame Phase des Lebens, die auch besonders geachtet wird in der Bevölkerung und daher sogar gesellschaftsverändernd sich auswirken kann. Neben der besagten Demokratiebewegung ging zuletzt auch der Sturz der ehemaligen Präsidentin, Park Geun-hye, im Jahr 2017 von einem studentischen Protest – in diesem Fall an der Ewha-Universität – aus. Auch wenn dieser sich zunächst banal ausnahm

⁸ Der größte kommerzielle Anbieter nennt sich *Gooroomee*; es gibt aber ebenso diverse kleinere über *Zoom*.

⁹ Die sozial-ethnologischen Begrifflichkeiten von Liminalität und Schwellenphase sind hier angelehnt an Turner: 1964; sowie ders.: 1998.

– es ging um die korrupte Bevorzugung einer Kommilitonin aus dem direkten Umfeld der Präsidentin –, so konnte er in kürzester Zeit eine solche Dynamik entwickeln (im Zuge derer es zu immer neuen Enthüllungen kam), dass plötzlich Millionen Bürger lautstark auf der Straße standen und das Ende der Präsidentin besiegelten.¹⁰ Die traditionell konfuzianistische Verehrung der Gebildeten oder im Stadium des Lernens Befindlichen markiert vielleicht sogar noch einen zusätzlichen Punkt, der den liminalen Charakter des universitären Lebens mit politischer Bedeutsamkeit auflädt. Studentische Proteste, die auf prinzipielle Ungerechtigkeiten aufmerksam machen, finden hierzulande jedenfalls stärker Gehör als in den westlichen Ländern, in denen sich schnell auch abwertender Widerstand (im Tenor ›weltfremde Schwätzer‹, ›die sollen erstmal richtig arbeiten gehen‹) in der Gesellschaft formiert.¹¹

Durch die Pandemie sind die koreanischen Studierenden momentan in einer Situation, die besonders frustrierend sein muss (»ätzend!«, wie eine Studentin in einer Schreibaufgabe bei mir notierte) und die sie mehr oder minder schweigend zu akzeptieren scheinen (»Wir sind alle Helden«, so dieselbe Studentin dazu). Wir sollten uns nicht darin täuschen, dass der mittlerweile recht reibungsfrei verlaufende Online-Unterricht von studentischer Seite etwa besonders begrüßt wird. Die Proteste, die es Anfang Oktober gegen einen möglichen Wechsel in die Präsenz an der HUFS (und wohl auch andernorts) gegeben hatte, waren der Wohnsituation Vieler geschuldet, die durch das Online-Semester keine Bleibe auf dem Campus oder in dessen Nähe gemietet hatten (und bei etlichen wirkt natürlich weiter die Angst vor Covid-19); viele derselben Studierenden hatten noch zu Beginn des Semesters in die entgegengesetzte Richtung gehofft.¹² Die Präsenz-Universität als liminaler Begegnungsraum, um dessen Bedeutung die Studierenden auf ihre Art wissen, ist derzeit außer Kraft. Für uns Lehrende ist das wahrscheinlich einfacher hinnehmbar als für die Lerner am anderen Ende der Leitung, die dafür ja Studiengebühren bezahlen. Sie verzichten auf viel.

Dass die Cyber-Uni keine verlockende Zukunftsoption für junge Studierende darstellt, wurde mir übrigens schon einmal vor der Pandemie, in einer Kurssitzung 2019, deutlich gemacht. Auf die Frage, was denn Vorteile eines Cyber-Studiums sein könnten, kam nach einigem ratlosen Schweigen die Antwort: »Wenn man im Kranken-

¹⁰ Eine Kehrseite des schon erwähnten amtlichen Bürger-Bemutterns erkennt Kim darin, dass KoreanerInnen »Demokratiefanatiker, auf ihre Art«, seien (Kim: 2020): »Mehrfach haben sie in Großdemonstrationen mit Millionen von Menschen ihre Souveränität bewiesen und mehrmals die amtierenden PräsidentInnen mit ihrer Zivilcourage niedergedrungen. Etwas anders formuliert: Im Namen der Demokratie bringen sie ihren symbolischen Vater gerne um.«

¹¹ Letzteres hat vermutlich auch damit zu tun, dass der Anteil an Akademikern in Deutschland wie auch in den meisten anderen westlichen Ländern erheblich geringer ist als im bildungsverehrenden Korea, wo mehr als 80% der Schulabgänger ein Studium aufnehmen (was allerdings auch die teils erheblichen Qualitätsunterschiede zwischen den einzelnen Universitäten und die hohe Beachtung der Rankings erklärt).

¹² Die Protest-E-Mail, auf die ich mich hier beziehe und die an alle HUFS-Professoren (auch auf Englisch) verschickt wurde, stammte von der Studierenden-Vertretung der HUFS. Dass die Hoffnungen auf Präsenz zu Semester-Beginn noch anders lagen, dokumentierten meine eigenen Kursumfragen zu dieser Zeit.

haus liegt und sich nicht bewegen kann, kann man auf diese Weise etwas studieren und vielleicht neuen Mut bekommen.«¹³

3. Online-Lehre im Fahrwasser eines ökonomischen Solutionismus?

Ungeachtet dessen besteht die Gefahr, dass die Zukunftsplaner in den Verwaltungsetagen der Universitäten darüber brüten, wie sie die neuen Erfahrungen des Online-Studierens auch in die nachepidemische Zukunft transportieren bzw. ›innovative Konzepte‹ (d.h. kostensparende Geschäftsmodelle) daraus entwickeln können. Ein besonderes Merkmal der Digitalisierung scheint es zu sein, dass sie auch dort noch zu smarten Lösungen drängt, wo die ›Umständlichkeiten‹ von körperlicher Anwesenheit und zwischenmenschlicher Begegnung einen reflexionsfördernden und seelisch bereichernden Wert sowie Erfahrungsschatz generieren. Freimütig werden diese den Idealen von Effizienz und Kostenersparnis geopfert, was Kritiker mit dem Begriff »Solutionismus« versehen (in dessen oberflächlichem Fahrwasser etwa auch Start-Ups häufig Probleme fixieren, die gar keine – oder ganz andere – sind; siehe Morozov: 2013; vgl. Loviscach: 2020, S. 23–27) und was sogar zur Ersetzung des menschlichen Handlungsgegenübers durch »Empathie-Maschinen« geführt hat, etwa in der Altenbetreuung und in der Psychotherapie (Turkle: 2019, S. 726–743).

Angesichts der bedrohlich sinkenden Studierendenzahlen in Korea, die sich aus den Geburtenrückgängen seit vielen Jahren bereits ergeben, sehen sich viele Universitäten wohl auch genötigt, sich möglichst attraktiv zu machen mithilfe lukrativer und zukunftsversprechender Fächergruppen, d.h. mit Bereichen, die den Absolventen entsprechende Jobaussichten versprechen, etwa in der Medizin, der Informations- und Biotechnologie oder in diversen Richtungen der Verwaltungs- und Rechtswissenschaften. Dies geht häufig mit Einsparungen in den ohnehin schon kostengünstigen Fächern der Geisteswissenschaften, vor allem der Sprachen, einher, die seit 2009 bereits damit zu kämpfen haben, dass auch das koreanische Schulsystem die Relevanz der zweiten Fremdsprachen negiert.¹⁴ Entsprechend wollen auch die Universitäten in den Sprachen kaum noch Zukunftswerte entdecken, es sei denn rein ökonomische über Japan und China. Der globalisierten Vernetzung, die neben Sprachen- ja auch Kulturen-Verständnis erfordert, und einem soziopolitischen Wertekanon, den Korea mit den Europäern z.B. mehr als mit dem kommunistischen China oder dem nationalkonservativen Japan teilt, passiert dies zum Trotz. Nicht wenige Sprachenab-

¹³ Was sich angesichts der harmlosen Frage etwas schwarzhumorig anhört, hatte einen ernsten Hintergrund: Der Student offenbarte die eigene Erfahrung nach einem schweren Unfall. Nicht zu unterschätzen ist allerdings der Umstand, dass Cyber-Universitäten, die es in Korea ja länger schon gibt und die aus den Fernuniversitäten hervorgingen, in der Regel sich an bereits Berufstätige richten, die einen Bildungsaufstieg anstreben. Dies hat eine spezifische Tradition im Hinblick auf gleichberechtigte Bildungschancen im Land.

¹⁴ Seit einer Schulreform im Jahr 2009 ist die zweite Fremdsprache (nach Englisch) für den Hochschulzugang in Korea nicht mehr obligatorisch, d.h. nicht mehr fester Teil des bemessenden Leistungskatalogs.

teilungen, v.a. der Germanistik, wurden in den vergangenen Jahren bereits geschlossen oder mit anderen Abteilungen verschlankend zusammengelegt.¹⁵

Der Digitalisierungsschub, den die Covid-19-Situation uns aber derzeit beschert, könnte sogar darauf führen, dass die geisteswissenschaftlichen Fächer, wenn doch nicht abgeschafft, so mit beflügelter Konsequenz ausgelagert werden in den Cyberspace. Denn dieser ist nicht nur effizienter und kostensparender aus unternehmerischer Sicht (was für die zahlreichen Privat-Universitäten Koreas relevanter ist als für die vollständig öffentlich geförderten deutschen), sondern er schafft auch Kapazitäten für neue Fächerausrichtungen in den Campus-Gebäuden, für die eine Präsenz der Studierenden, etwa aufgrund technischer Apparaturen, ›nötiger‹ ist.¹⁶ Werbewirksame Rechtfertigungskonzepte zugunsten der Online-Lehre jedenfalls dürften in den Entscheidungszentralen gerade gesammelt werden; nicht zuletzt wenn sich sogar das Argument, den Campus damit zu entlasten, als Gesundheitsmaßnahme deklarieren lässt (denn das Virus wird vielleicht nie ganz verschwinden). Dass dadurch der Konkurrenzkampf der Universitäten um den rarer werdenden Nachwuchs nicht kleiner wird, steht zu befürchten. In letzter Konsequenz könnte dies für viele Universitäten ein Kampf gegen Windmühlen werden: Denn wenn sich erst einmal die renommiertesten Hochschulen diese erweiterten Kapazitäten von Online und Offline zunutze gemacht haben, dann graben sie den anderen das Wasser ab. Ganz besonders sogar in der Online-Lehre, denn dort wird der Kampf global: Dann kann ich – um es auf die Spitze zu treiben – nämlich auch leichter in Cyber-Harvard oder -Stanford studieren, wenn ich dafür nur noch den Wecker umstellen muss.

Dass die Idee eines Cyber-Outsourcings als Gespenst auch in Deutschland umgeht – obwohl dort sogar weniger realistisch, zumindest in näherer Zukunft –, verdeutlicht ein im Internet veröffentlichter Offener Brief mit dem Titel *Zur Verteidigung der Präsenzlehre*, der in großer Zahl von namhaften Hochschullehrern unterschrieben ist (derzeit über 6000).¹⁷ Auffallend sind vor allem die Fachbereiche, in denen die

¹⁵ Diese Entwicklung betrifft seit einigen Jahren besonders die Provinz, geht aber auch in Seoul als Angst um. In der Millionenstadt Busan, in der vormals eine ganze Reihe deutscher Lektoren beschäftigt war, gibt es meines Wissens nach nur noch eine einzige eigenständige Germanistik-Abteilung (an der Busan National University, wo auch eine kleinere Deutsch-Pädagogik-Abteilung existiert; beide bedient durch den DAAD).

¹⁶ Technologie-ideologisch wird den Leuten dann zuerst erklärt, dass die digitale Ablösung vom menschlichen Gegenüber immerhin besser als gar nichts sei (weil man ökonomisch keine Alternative habe), bevor in einem zweiten Schritt gepriesen wird, in welcher Hinsicht der volldigitalisierte Service sogar besser und umfassender ist. Der »entscheidende Schritt: Wir verändern die Kriterien dafür, was wichtig und wertvoll ist. Die neuen Kriterien sind nun Effizienz und Finanzierbarkeit«. Im Zusammenhang mit Service-Robotern für alte Menschen erörtert so Turkle: 2019, S. 733. Was die koreanischen Privat-Universitäten betrifft, muss einschränkend gesagt sein, dass diese sich nur zu einem Teil aus Studiengebühren und Stiftungsgeldern finanzieren; ein Großteil sind ebenso staatliche Zuwendungen, denen zufolge auch ein öffentlicher Bildungsauftrag besteht (der in der Praxis aber ökonomischen Interessen unterliegt).

¹⁷ *Zur Verteidigung der Präsenzlehre*: 2020. Wer den Brief genau verfasst hat, ist nicht zu ermitteln. Ansprechpersonen für Rückfragen sind auf Professoren-Seite die Germanisten Prof. Dr. Roland Borgards (Universität Frankfurt) und Prof. Dr. Johannes F. Lehmann (Universität Bonn) sowie auf Studierenden-Seite der freie Zusammenschluss von studentInnenschaften (fzs) e.V.. Eine Gegenposition, die die Angst

Cyber-Angst scheinbar kursiert: in überwältigender Mehrheit sind die Unterzeichner Germanisten und Komparatisten, Kultur-, Geschichts- sowie Rechtswissenschaftler, kurzum also Vertreter aus den Geistes- und sonstigen Textwissenschaften. Naturwissenschaftler und Techniker hingegen findet man nur in geringer Zahl (die Erstunterzeichner sind fast alle Germanisten). Der zentrale Appell lautet wie folgt (ebd.):

In den letzten Jahren haben sich an den Hochschulen Elemente einer digitalen Lehre immer mehr durchgesetzt: zunächst als Unterstützung der Präsenzlehre, dann als deren Ergänzung oder gar als eine mögliche Alternative, und nun, mit Corona, als glückliche Rettung. [...] Wir weisen auf die Gefahr hin, dass durch die aktuelle Situation die herkömmlichen Präsenzformate an Wertschätzung und Unterstützung durch die Hochschulleitungen, die Bildungsministerien und die Politik verlieren könnten [...]. So sinnvoll und wichtig Maßnahmen zur Bekämpfung des Virus sind: Corona sollte nicht zu einer nachgereichten Begründung für Entwicklungen in der Lehre werden, die vor Corona offen und kritisch diskutiert wurden.

Aufgrund der massiven Nachwuchsprobleme und der daraus erwachsenden Konkurrenz der Universitäten, nicht zuletzt als Unternehmen, die die privaten ja immer auch sind (und entsprechend weniger auf Professorenbedenken eingehen), ist diese Gefahr in Korea wahrscheinlich sogar noch akuter.

4. Plädoyer für die körperliche Präsenz auf dem Campus

Dass die universitäre Lehre »auf einem kritischen, kooperativen und vertrauensvollen Austausch zwischen mündigen Menschen« beruht, wofür das »Gespräch zwischen Anwesenden immer noch die beste Grundlage ist«, wird im besagten Offenen Brief besonders betont. Stoffübermittlung mag zwar digital funktionieren, nicht aber (oder nicht gleichermaßen) der dazu gehörige »Prozess ihrer diskursiven, kritischen und selbständigen Aneignung in der Kommunikation der Studierenden« (*Zur Verteidigung der Präsenzlehre*: 2020), d.h. also auch außerhalb des Unterrichts in der Universität als sozialem Begegnungsraum.

Frage ich derzeit Studierende, was sie von der Idee halten, dass das Studium auch in der Zukunft mehr online und weniger vor Ort auf dem Campus stattfinden könnte, dann sind die Positionen recht klar: der Campus ist unverzichtbar für ein motivierendes und konzentriertes Studium. Der Austausch der Studierenden untereinander – nicht nur im fachlichen Sinn, sondern auch der Gefühlsaustausch im Gespräch –, die Nähe zu den Professoren bei Fragen, überhaupt die Begegnung mit Menschen im

für unbegründet hält (zumindest in Deutschland), vertritt in seinem Blog der auf Bildung und Forschung spezialisierte Journalist Jan-Martin Wiarda (Wiarda: 2020).

Kontext der eigenen Aufgaben und Ziele, findet fast niemand entbehrlich, sondern klar motivierend im Vergleich zur Online-Variante. Häufiger kam auch der Hinweis, dass man sich zu Hause nicht gut konzentrieren könne beim Lernen, weil es dort zu viel Ablenkung gibt – störende Mitbewohner respektive Familienmitglieder oder die Tatsache, dass man sich um Zwischenmahlzeiten (oder sonstigen Service) selbst kümmern muss –, während man in der Universität ruhige Plätze vorfindet und schnell versorgt ist bei Bedarf.¹⁸

Das Paradox der digitalisierten Gesellschaft, in der wir einerseits »darauf erpicht« sind, »im Umgang mit vertraulichen Menschen unseren Körper möglichst außen vor zu lassen« – wenn wir z.B. Kontakte bevorzugt per Message und Social Media pflegen (oder im Beisein des Gegenübers am Smartphone rumspielen) –, während auf der anderen Seite der Körper optimiert und in Szene gesetzt wird wie niemals zuvor, wofür »Mode, Fitness, Kosmetik und Schönheitsoperationen« sorgen (Turkle: 2019, S. 727), scheint also den wissenschaftlichen Diskurs (Gott sei Dank) noch nicht erfasst zu haben. Die Studierenden haben selbst noch ein klares Gespür dafür, dass für ein konzentriertes Gespräch die Beziehung zum Körper wesentlich ist. »Körperliche Anwesenheit« ist der »Königsweg für den Aufbau und Ausdruck von Intimität und Empathie« (Ebd., S. 727), die auch belebend und öffnend wirken können in der Vermittlung von Sachverhalten im fachlichen Austausch, weil man sich davon auch physisch anders betroffen fühlt als über den Bildschirm. Die digitalen Medien sorgen hingegen häufig für einen Modus der Dauerablenkung (auch von der eigenen Körperwahrnehmung), der sogar messbar die Empathiefähigkeit untergräbt.¹⁹ Die Folge ist, dass viele junge Leute nicht mehr allein sein können – d.h. ganz bei sich und somit konzentriert (bzw. das Stocken der Konzentration auch nicht ertragen können, weil es als quälende Langeweile empfunden wird).²⁰ Die Fähigkeit zum konzentrierten Alleinsein, das auch auf die eigene Körperwahrnehmung zurückwirft – welche wohlwollend dabei integriert werden muss –, ist wiederum die Voraussetzung für volle Aufmerksamkeit auf ein Gegenüber und damit für den ergebnisoffenen Austausch.

Wer sich nicht sammeln und bei sich sein kann, der kann sich auch nicht anderen zuwenden, ihnen wirklich zuhören und sie als Individuen wahr-

¹⁸ Ich hatte diese Frage unter einem themabezogenen Vorwand in eine Klausur gemogelt, weil mich die Antworten interessierten.

¹⁹ »Ein Überblick zu Studien aus dreißig Jahren, in denen die Empathiefähigkeit von Collegestudenten untersucht wurde, ergab einen 40-prozentigen Rückgang«, welcher am gravierendsten »im letzten der erfassten Jahrzehnte« ausfiel und auf »den Einfluss mobiler Kommunikationsgeräte« zurückzuführen ist. Siehe Turkle: 2019, S. 728.

²⁰ Als amerikanische Collegestudenten bei einem Experiment im Jahr 2014 gebeten wurden, »fünfzehn Minuten lang allein dazusitzen, ohne ein Buch oder ein Smartphone« in der Hand, hielten das viele nicht länger als 6 Minuten durch und begannen – aus brennender Langeweile – sich Elektroschocks zu verabreichen (die zur freiwilligen Nutzung standen). Ebd., S. 729.

nehmen, anstatt nur auf sie zu projizieren, wer sie seinen Bedürfnissen entsprechend für ihn sein sollten.²¹

So trainiert das Präsenz-Studium auf dem Campus – anders offenbar als das Online-Lernen, das in Zeiten digitaler Dauerablenkung den Teufel mit dem Beelzebub tanzen lässt – eine dreifache Fähigkeit, die für die wissenschaftliche Auseinandersetzung unerlässlich erscheint: die Fähigkeit zum konzentrierten Alleinsein (in den Bibliotheken zum Beispiel), zur Empathie im dialogischen Austausch und entsprechend zum echten Diskurs.

Quellen

- Kim, Kimyoung (2020): *Was Europa von Südkorea nicht lernen kann*: <https://www.merkur-zeitschrift.de/2020/04/01/was-europa-von-suedkorea-nicht-lernen-kann/> (letzter Zugriff 25.10.2020).
- Loviscach, Jörn (2020): *Lehren, Lernen und flache Digitalisierung*, in: Information – Wissenschaft & Praxis 71(1), Berlin: de Gruyter, S. 23–27. (Autorenmanuskript: https://j3l7h.de/publications/Lehren_Lernen_flache_Digitalisierung.pdf. Letzter Zugriff 25.10.2020).
- Morozov, Evgeny (2013): *To Save Everything, Click Here: The Folly of Technological Solutionism*, New York: PublicAffairs.
- Scrivener, Jim (2011): *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. Third Edition, Oxford: Macmillan.
- Turkle, Sherry (2019): *Empathie-Maschinen. Der vergessene Körper* (Übers. Christoph Trunk), in: Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen, 73. Jahrgang, Heft 9/10, hrsg. v. Johannes Picht u.a., Stuttgart: Klett-Cotta, S. 726–743.
- Turner, Victor W. (1964): *Betwixt and Between. The Liminal Period in Rites de Passage*, in: Symposium on New Approaches to the Study of Religion. Proceedings of the 1964 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Association, hrsg. v. June Helm, Seattle: University of Washington Press, S. 4–20.
- Turner, Victor W. (1998): *Liminalität und Communitas*, in: Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch, hrsg. v. Andréa Belliger u. David J. Krieger, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 251–264.
- Wiarda, Jan-Martin (2020): *Protest gegen ein Phantom*: <https://www.jmwiarda.de/2020/06/08/protest-gegen-ein-phantom/> (letzter Zugriff 24.10.2020).
- Zur Verteidigung der Präsenzlehre* (2020): <https://www.praesenzlehre.com/> (letzter Zugriff 24.10.2020).

²¹ Ebd., S. 729.

Beiträge zu anderen Themen

Der »Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen«: Garant für ein erfolgreiches Sprachenlernen?

Olaf Bärenfänger

Zusammenfassung

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen verfolgt den Ansatz, einen einheitlichen Maßstab für unterschiedliche Stufen fremdsprachlicher Kompetenzen vorzulegen. Skaliert auf sechs Hauptniveaus beschreibt er, welche sprachlichen Handlungen ein/e Lernende/r auf diesem Niveau ausführen kann und über welche sprachlichen Kompetenzen er/sie dafür verfügt. Durch die einheitlichen und empirisch validierten Kompetenzdeskriptoren sollte Vergleichbarkeit zwischen den unterschiedlichen Bildungssystemen in Europa hergestellt, Mehrsprachigkeit und Multikulturalität gefördert und die Mobilität in Europa erhöht werden. Mit dem Companion Volume hat der Europarat (2017) knapp 20 Jahre später ein ergänzendes Dokument vorgelegt, das den ursprünglichen Referenzrahmen um zusätzliche Kompetenzdeskriptoren erweitert, eine neue Niveaustufe »Pre-A1« sowie Plus-Niveaus zur Beschreibung einer über das Hauptniveau hinausgehenden Leistung einführt und die vorhandenen Leistungsdeskriptoren behutsam an die heutige Sprachverwendung anpasst. Der vorliegende Beitrag stellt zunächst die sprachenpolitischen Zielsetzungen des Referenzrahmens vor und belegt anhand von konkreten Beispielen, wie sich diese in praktischer Hinsicht auf Fremdsprachencurricula, Lehrwerke, Sprachprüfungen und die Lehrerbildung ausgewirkt haben. Im Anschluss erfolgt ein kurzer Überblick über die Neuerungen, die sich aus dem Companion Volume für das Lehren und Lernen fremder Sprachen ergeben.

1. Einleitung

Seit seiner Publikation im Jahre 2001 hat sich der »Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen« (Europarat 2001; nachfolgend nur noch als »Referenzrahmen« bezeichnet) zum vermutlich wirkungsmächtigsten sprachenpolitischen Dokument der Geschichte entwickelt. Im Europarat, dem Herausgeber des *Referenzrahmens*, sind, das sei explizit erwähnt, mit 47 Staaten weit mehr Länder involviert als lediglich die Länder der Europäischen Union. Auch Staaten wie die Russische Föderation sind Mitglied im Europarat, und selbst Japan, die USA und Kanada besitzen Beobachterstatus in diesem Gremium. Entsprechend breit wurde der *Referenzrahmen* weltweit rezipiert und wurden seine sprachenpolitischen und fremdsprachendidaktischen Ansätze umgesetzt.

Der *Referenzrahmen* ist dabei als Reaktion auf die spezifischen politischen, sprachlichen und kulturellen Gegebenheiten Europas zu sehen. Diese charakterisieren sich zum einen durch die enorme sprachliche und kulturelle Vielfalt dieser Region. Im Gebiet des Europarats werden beispielsweise ca. 200 unterschiedliche Sprachen gesprochen. Der damit einhergehende sprachliche und kulturelle Reichtum bringt aber andererseits auch zahlreiche Beschränkungen und Probleme mit sich, denn die Vielzahl an gesprochenen Sprachen führt oft zu Verständigungsschwierigkeiten in Bildung, Wissenschaft und Handel. Auch geht die große Zahl an Mitgliedsstaaten mit einer extremen Fragmentierung des Bildungsraumes einher. Allein in Deutschland sind 32 Landesministerien (16 Wissenschaftsministerien und 16 Kultusministerien) sowie ein Bundesministerium schwerpunktmäßig für Belange von Bildung und Forschung zuständig. Es liegt auf der Hand, dass sich bei der Vielzahl an Akteuren Abstimmungsschwierigkeiten und Kompetenzstreitigkeiten ergeben können, die das strategische Verfolgen einer einheitlichen politischen Agenda erheblich erschweren. Auf supranationaler Ebene vervielfacht sich diese Problematik selbstverständlich noch. Hieraus ergeben sich mitunter schwerwiegende Hürden für die akademische Mobilität, denn die unterschiedlichen Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten sehen unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen und Abschlüsse vor und sind damit wenig kompatibel. Zudem besteht geringe Transparenz über die zu vermittelnden Kompetenzen sowie Kriterien der Leistungsbeurteilung. Vor diesem Hintergrund ist es für Studierende außerordentlich schwierig, in Einrichtungen anderer Bildungssysteme zu lernen bzw. zu studieren.

Aus dieser geographischen und historischen Konstellation leitet der Europarat eine Reihe sprachenpolitischer und inhaltlicher Ziele ab. Ganz abstrakt will der Europarat eine »größere Einheit unter seinen Mitgliedsstaaten« erreichen und verfolgt dieses Ziel durch »gemeinsame Schritte auf kulturellem Gebiet« (Europarat 2001: 14). Diese sollen konkret umgesetzt werden dadurch, dass »die Barrieren, die aus den Unterschieden zwischen den Bildungssystemen in Europa entstehen und die der Kommunikation unter Personen, die mit der Vermittlung von Fremdsprachen befasst sind, im Wege stehen« (ebd.), beseitigt werden. So sollen mittelbar die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass die europäischen Bürger höhere Sprachkompetenzen erwerben. Hand in Hand hiermit geht das Ziel, Mobilität in Europa zu erleichtern, gegenseitiges Verstehen und die Zusammenarbeit zu fördern sowie Vorurteile und Diskriminierung zu überwinden. Zu diesem Zweck soll nicht zuletzt der fachdidaktische Diskurs über das Lehren und Lernen fremder Sprachen angeregt werden (zu diesen Zielen vgl. Europarat 2001: 14 ff).

Aus den genannten insgesamt eher allgemeinen Zielen hat der Europarat auch konkretere Zielsetzungen abgeleitet. So strebt er die »Schaffung einer gemeinsamen Basis« an »für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa« (Europarat 2001: 14). Diese Ba-

sis soll umfassend beschreiben, »was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln« (ebd). Weiterhin sollen für Verantwortliche im Bildungswesen, Lehrverkau-
toren, Lehrende, Lehrerausbilder, Prüfungsanbieter und andere Akteure Werkzeuge geschaffen werden, »um ihre Tätigkeiten zu reflektieren, ihre Bemühungen einzu-
ordnen und zu koordinieren sowie sicherzustellen, dass sie wirklich die Bedürfnisse der Lernenden, für die sie verantwortlich sind, befriedigen« (ebda.). Eine gemeinsa-
me Basis für die Beschreibung von Zielen, Inhalten und Methoden für den Bereich
des Sprachenlernens soll zur Transparenz von »Kursen, Lehrplänen und Richtlinien
und Qualifikationsnachweisen« (ebda.) beitragen und auf diese Weise die wechsel-
seitige Anerkennung von Qualifikationsnachweisen in Europa ermöglichen; damit
wäre dann auch eine wesentliche Voraussetzung für internationale Mobilität erfüllt
(ebda.).

Zweifellos sind diese Ziele durchaus ambitioniert. Der Europarat will diese mit
einem Instrument erreichen, das fremdsprachliche Kompetenzen mit einer sprachen-
übergreifenden Metrik in sechs inkrementell aufeinander aufbauenden Niveaustu-
fen messbar macht. Die sechs Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 sind mitt-
lerweile einem weiten Publikum auch weit über die Grenzen von Wissenschaft und
Fremdsprachendidaktik bekannt.

Zugrunde liegt dabei der so genannte kommunikativ-pragmatische Ansatz, nach
dem sich sprachliche Kompetenz auf einem der sechs Niveaus als Summe aller der-
jenigen Handlungen definiert, die ein Sprachverwender erfolgreich mit Sprache aus-
führen kann (vgl. Europarat 2001: 21 ff). Beispiele für solche sprachliche Handlungen
sind *jemanden begrüßen, einen mündlichen Arbeitsauftrag weitergeben, das Thema eines
Blogbeitrags erkennen* usw. Diejenigen sprachlichen Handlungen, die ein Sprachver-
wender ausführen kann, sind dabei grundsätzlich in der Form von Kann-Beschreibun-
gen formuliert, wie beispielsweise die globale Kompetenzbeschreibung für das C1-
Niveau in Abbildung 1.

C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
-----------	---

Abb. 1: Exemplarischer Deskriptor auf dem Niveau C1 der Globalen Kompetenzskala (Europarat 2001: 35)

Neben der allgemeinen Beschreibung fremdsprachlicher Kompetenz liegen 54 De-
tailskalen für sprachliche Teilfertigkeiten vor, etwa für die Fertigkeit »Lesen« oder

einen bestimmten Lesestil wie »Korrespondenz lesen«. Für fast alle diese Kompetenzen liegen Kann-Beschreibungen auf den sechs Niveaustufen vor, in einigen Fällen auch für sogenannte Plus-Niveaus, die eine besonders starke Performanz auf dem Basisniveau darstellen.

Mit seinen skalierten Kompetenzbeschreibungen funktioniert der *Referenzrahmen* gewissermaßen wie ein einheitlicher Maßstab, der sich als objektives Kriterium auf die unterschiedlichsten Anwendungskontexte und für die unterschiedlichsten Lernerguppen einsetzen lässt. Der *Referenzrahmen* darf daher als erster großer Versuch verstanden werden, sprachliche Kompetenzen innerhalb eines kohärenten Kompetenzmodells standardisiert zu beschreiben.

Wer an den *Referenzrahmen* denkt, denkt dabei zumeist an das System der Kann-Beschreibungen. Weit weniger bekannt ist der Umstand, dass der Referenzrahmen seine Benutzerinnen und Benutzer dazu anregen will, über Rahmenbedingungen, Ziele, Methoden und die Evaluation fremdsprachlicher Kompetenz zu reflektieren. Das bevorzugte Instrument hierfür stellen so genannte Fragekästen dar, von denen der Referenzrahmen zu den unterschiedlichsten Themenbereichen eine Vielzahl enthält. Beispielfhaft sei der Fragekasten in Abbildung 2 wiedergegeben.

- Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

 - welche Situationen die Lernenden bewältigen müssen, auf welche sie vorbereitet werden sollen und was von ihnen in dieser Hinsicht erwartet wird;
 - mit welchen Orten, Institutionen/Organisationen, Personen, Objekten, Ereignissen und Handlungen die Lernenden zu tun haben werden.

Abb. 2: Exemplarischer Fragekasten aus dem Referenzrahmen (Europarat 2001: 55)

Wie sich leicht aus dem wiedergegebenen Fragekasten ableiten lässt, werden die Benutzer des *Referenzrahmens* hier dazu aufgefordert, sich detailliert mit den sprachlichen Bedarfen ihrer Lernenden auseinanderzusetzen. Der *Referenzrahmen* regt damit eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Zielsetzungen von Curricula, Lehrwerken und Prüfungen an, die von vielen beteiligten Akteuren im Alltag nicht geleistet wird. Einhergehend initiiert er offensichtlich auch eine Reflexion über die Ziele, Methoden, Inhalte und Bewertungsverfahren des Fremdsprachenunterrichts.

Im Jahr 2020 publizierte der Europarat mit dem so genannten *Begleitband* (auf Englisch veröffentlicht 2018 unter dem Titel *Companion Volume*; Europarat 2018) ein eng mit dem *Referenzrahmen* verzahntes sprachenspolitisches Dokument, das darauf abzielt, bekannte Schwächen des *Referenzrahmens* zu beheben bzw. diesen an die gegenwärtigen sprachlichen und kommunikativen Anforderungen anzupassen. Damit hat der Europarat auf die Kritik reagiert, einige der Kompetenzskalen wiesen Lücken auf bzw. würden nicht mehr der aktuellen sprachlichen Realität gerecht – man denke nur an die diversen Kommunikationsformate wie Textnachrichten, Internetforen, Webseiten, Videokonferenzen usw., die durch elektronische Kommunikation entstanden sind und die für einen Großteil der Deutschen mittlerweile zum Alltag

gehören. Eine weitere Neuerung ist in der Einführung eines Kompetenzniveaus vor dem Niveau A1 zu sehen, das speziell für Lernende mit geringer Lerngeschwindigkeit interessant sein dürfte. Schließlich nimmt der *Begleitband* auch einen zentralen Kompetenzbereich in den Blick, der in der ursprünglichen Fassung des *Referenzrahmens* nur unzureichend behandelt worden war: Mediation. Hier wurde ein umfassendes Kompetenzmodell entwickelt, das neben zahlreichen theoretischen Ausführungen Skalen zur Mediationskompetenz von Sprachnutzern beinhaltet. Insgesamt darf der *Begleitband* für sich in Anspruch nehmen, den ursprünglichen *Referenzrahmen* in vielerlei Hinsichten erweitert zu haben.

Nach mittlerweile beinahe 20 Jahren nach Erscheinen des ursprünglichen *Referenzrahmens* und mit der Publikation des inhaltlich wegweisenden *Begleitbandes* stellt sich nunmehr die Frage, inwieweit das sprachenpolitische Dokument seine außerordentlich ambitionierten Zielsetzungen einlösen konnte und welche Impulse für das Lehren, Lernen und Evaluieren fremder Sprachen vom *Begleitband* ausgehen. Der vorliegende Beitrag zeichnet zunächst in einigen exemplarisch ausgewählten Bereichen nach, welche Wirkungen der *Referenzrahmen* in den vergangenen beiden Dekaden entfaltet hat. Im Detail stehen die Etablierung einheitlicher Lernziele, die Aufgabenorientierung von Lehrwerken, die Professionalisierung der Diagnostik sowie eine Intensivierung des didaktischen Fachdiskurses im Vordergrund. Im anschließenden Kapitel werden die wichtigsten Neuerungen des *Begleitbands* vorgestellt und ihre Implikationen für das Lehren und Lernen fremder Sprachen diskutiert. Ein kurzer Ausblick beschließt den vorliegenden Artikel.

2. Zur Rezeption und Wirkung des *Referenzrahmens*

2.1 Die Etablierung einheitlicher Lernziele

Die zentrale Idee des *Referenzrahmens*, die Bereitstellung einheitlicher Lernziele in der Form von nach Niveaustufen differenzierten Kann-Beschreibungen, hat in vielen Mitgliedsländern Eingang in gesetzliche Regelungen zum Fremdsprachenunterricht gefunden. Stellvertretend hierfür seien die *Nationalen Bildungsstandards* genannt, die die Kultusministerkonferenz verbindlich festgelegt hat. Für Sprachen ist in ihnen definiert, welche fremdsprachlichen Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im Lauf ihrer Schulkarriere erwerben sollen. Die jeweiligen Kompetenzen sind in der Form von Kann-Beschreibungen formuliert und nehmen explizit Bezug auf den *Referenzrahmen*. Die in Abbildung 3 exemplarisch wiedergegebenen Kompetenzdeskriptoren beziehen sich auf das Niveau B2.

Für das deutsche Bildungssystem stellt die Verwendung von skalierten Kompetenzbeschreibungen ein Novum dar. Klassischerweise gaben schulische Curricula vormalig vor, welche Inhalte für eine bestimmte Klassenstufe gelehrt werden sollten. Mit der Kompetenzorientierung definieren Curricula nunmehr jedoch, welche

2.1.1 Hör-/Hörsehverstehen

Die Schülerinnen und Schüler können authentische Hör- und Hörsehtexte verstehen, sofern repräsentative Varietäten der Zielsprache gesprochen werden. Sie können dabei Hauptaussagen und Einzelinformationen entnehmen und diese Informationen in thematische Zusammenhänge einordnen.

Grundlegendes Niveau

Die Schülerinnen und Schüler können

- einem Hör- bzw. Hörsehtext die Hauptaussagen oder Einzelinformationen entsprechend der Hör- bzw. Hörseh-Absicht entnehmen
- textinterne Informationen und textexternes Wissen kombinieren
- in Abhängigkeit von der jeweiligen Hör-/Hörseh-Absicht Rezeptionsstrategien anwenden
- angemessene Strategien zur Lösung von Verständnisproblemen einsetzen
- Stimmungen und Einstellungen der Sprechenden erfassen
- gehörte und gesehene Informationen aufeinander beziehen und in ihrem kulturellen Zusammenhang verstehen

Abb. 3: Exemplarische Kompetenzbeschreibungen aus den Nationalen Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Kultusministerkonferenz 2012: 14)

Kompetenzen Lernende am Ende eines Lernprozesses aufweisen sollen. Damit ist ausgeschlossen, dass der schulische Unterricht zwar gewissenhaft alle vorgegebenen Inhalte behandelt, aber am Ende unter Umständen keine Kompetenzen aufgebaut werden. Dass *Input* nicht automatisch zu *Intake* wird, gehört zum *Common Sense* der Fremdsprachendidaktik. Dass die Kultusministerkonferenz sich auf gemeinsame Standards bzw. Zielkompetenzen verständigt hat, führt zu einer Angleichung des Lehrens in ganz Deutschland und damit zu mehr Homogenität und Vergleichbarkeit. Diese vereinheitlichte Beschreibung von Lernzielen lässt sich in ganz Europa beobachten, wie eine Publikation der Europäischen Kommission (2013) belegt.

Wie sich aus den zitierten Bildungsstandards ebenfalls ableiten lässt, ergeben sich tiefgreifende Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts. Insofern die Lernziele des Unterrichts nämlich in der Form von kommunikativen Handlungskompetenzen formuliert sind, verbietet sich ein rein formbezogener, grammatiklastiger Sprachunterricht. Damit rückt die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Sprache aktiv in lebensnahen Kommunikationssituationen nutzen zu können, klar in den Vordergrund (vgl. dazu im japanischen Kontext auch Nagai & O'Dwyer 2001). Die explizite Vermittlung von Wortschatz und Grammatik verliert demgegenüber an Bedeutung, denn der Beherrschung sprachlicher Mittel kommt nunmehr nur eine eher dienende Rolle zu. Stattdessen wird der Unterricht quasi automatisch authentischer, lebensnäher und in der Konsequenz auch vielfach motivierender.

Ein konsequent kommunikativ ausgerichteter Unterricht hat zugleich gravierende Implikationen für die Beurteilung von Lernerleistungen. Wenn sich Lernerfolg daran bemisst, dass Lernende zur Ausführung von kommunikativen Handlungen fähig werden, so muss das Erreichen dieser Lernziele mittels kommunikativer Aufgaben überprüft werden. Soll beispielsweise überprüft werden, ob ein Lernender das

Lernziel *Ich kann eine einfache Nachricht schreiben* erreicht hat, so muss die Aufgabe zur Überprüfung der Erreichung dieses Lernziels eine Instruktion beinhalten, der gemäß Lernende eine einfache Nachricht schreiben müssen (z. B. *Schreiben Sie eine Nachricht an Ihren Nachbarn. Sagen Sie ihm, dass Sie für drei Tage verreisen. Fragen Sie ihn, ob er Ihre Katze füttern kann. Sagen Sie ihm, wann genau Sie zurückkommen*).

Eine weitere Konsequenz der als Kann-Beschreibungen formulierten standardisierten Lernzielbeschreibungen ist eine konsequente Abkehr von der früher weit verbreiteten Fehlerorientierung des Fremdsprachenunterrichts (Arras 2009). Während Lehrende im Unterricht selbst heute noch schwerpunktmäßig Abweichungen der Lernenden von der zielsprachlichen Norm sanktionieren (in der Regel wird auch die Leistung eines Lernenden danach bemessen, wie wenig Fehler er macht), besteht der didaktische Ansatz der Kann-Beschreibungen darin zu verdeutlichen, was ein Lernender bereits mit der Zielsprache tun kann, was er also schon erreicht hat. Akzentuiert werden somit durchweg positive Aspekte, und nicht, was ein Lerner nicht kann (was sich in Fehlern manifestiert). In der Praxis zeigen sich konkrete Auswirkungen dieser *Empowerment*-Strategie beispielsweise darin, dass ein Großteil der Sprachprüfungen mittlerweile auf ein reines Zählen von Fehlern verzichtet. Stattdessen fließt in die Bewertung wesentlich stärker ein, inwieweit Lerner kommunikative Handlungen in der Fremdsprache ausführen können. Auch mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht ist davon auszugehen, dass, nicht zuletzt unter dem Einfluss der deutlich geänderten Prüfungspraxis, nicht so sehr Fehler im Vordergrund stehen als vielmehr erreichte kommunikative Kompetenzen. In der Konsequenz sollte die Betonung bereits erreichter Kompetenzen auch zu einer besseren Eigenwahrnehmung als kompetente Lernende führen; auch motivational sind durch das Hervorheben von Erfolgen positive Impulse zu erwarten.

2.2 Stärkere Aufgabenorientierung von Lehrwerken

Der kommunikativ-pragmatische Ansatz des *Referenzrahmens* stellt, wie oben berichtet, die Kompetenz von Lernenden zur Ausführung authentischer, kommunikativer Aufgaben in den Vordergrund. Dementsprechend müssen auch Lehrwerke verstärkt Aktivitäten anbieten, bei denen Lernende mit kommunikativen Aufgaben konfrontiert werden, die ihren realen kommunikativen Bedürfnissen entsprechen. Die Vermittlung von Wortschatz und Grammatik tritt soweit in den Hintergrund, als diese lediglich zur Ausführung der kommunikativen Aufgaben dienen. Eine wesentliche Voraussetzung für diesen Ansatz ist, dass sich die Zielgruppen eines Lehrwerks klar beschreiben und sich hieraus Schlussfolgerungen über die konkreten kommunikativen Bedarfe der Zielgruppe(n) ableiten lassen. Mit anderen Worten: Lehrwerkautoren müssen sehr gut mit der Lebenswelt ihrer Zielgruppen vertraut sein, um einschätzen zu können, welche sprachlichen Funktionen und Strukturen Lernende für ein erfolgreiches kommunikatives Agieren in ihrer Lebenswelt benötigen. Zweckmä-

ßige Lehrwerke holen Lernende also, bildlich gesprochen, in ihrem aktuellen oder zukünftigen kommunikativen Alltag ab. Ein Beispiel für eine gelungene Aufgabenorientierung in Lehrwerken stellt die Aktivität in Abbildung 4 dar.

Stellenanzeigen lesen und verstehen

a Djamal findet fünf Stellenanzeigen, die ihn interessieren. Lesen Sie die Anzeigen und entscheiden Sie, auf welche Anzeigen er sich bewerben könnte (siehe das Profil von Djamal auf Seite 73). Begründen Sie Ihre Entscheidung.

A Die Ladenzeile GmbH in Frankfurt zählt zu den größten Einkaufszentren Deutschlands. Werden auch Sie Teil unseres Unternehmens. Zum nächstmöglichen Zeitpunkt suchen wir für unsere Bars und Restaurants

Köche oder Küchenhilfen (m/w)

mit abgeschlossener Ausbildung und Berufserfahrung. Wir bieten Ihnen einen krisensicheren, modernen Arbeitsplatz, Festanstellung mit attraktiven Zusatzleistungen und flexiblen Arbeitszeiten. Online-Bewerbung unter: www.ladenzeile-frankfurt.de/jobs

B Wir suchen ab sofort eine motivierte **KÜCHENHILFE** mit guten Deutschkenntnissen, auch Berufsanfänger. Minijob auf 450 €-Basis. Wir freuen uns auf Ihre aussagekräftige Bewerbung. Hof-Hotel und Restaurant Wallach GmbH, Mainzer Str. 189, 64567 Bad Homburg. Tel.: 06172-65 05, E-Mail: office@hof.de.

C Zur Verstärkung unseres Teams suchen wir befristet für 2 Jahre einen ****FRÜHSTÜCKSKOCH**** (Teilzeit 30 h/Woche), der Spaß daran hat, unsere Gäste mit wechselnden und kreativen Leckereien zu verwöhnen. Berufserfahrung und gute Deutschkenntnisse erforderlich. • Kontakt: Bergmann Personal-Services. Tel. Hr. Njemcic: 0151-445 166 oder per E-Mail an: d.njemcic@bergmann-personal.de

D Ausbildung zum **Koch (m/w)** in Frankfurt bei inngast Gastronomie GmbH

Für das kommende Ausbildungsjahr suchen wir engagierte junge Menschen für eine Ausbildung zum Koch (m/w). Wir bieten individuelle Entwicklungsmöglichkeiten und geregelte Arbeitszeiten. Du erlernst die verschiedenen Arten der Zubereitung von Speisen, Einkauf und die fachgerechte Lagerung von Lebensmitteln, Warenkunde und Qualitätskontrolle.

E **VINEXON >> JOBS**

Sie haben eine abgeschlossene Berufsausbildung zum Koch, Erfahrung in der Zubereitung von verschiedenen Gerichten und sind teamfähig und belastbar? Dann bewerben Sie sich jetzt! Wir suchen für unsere Betriebskantine in Hanau ab sofort einen **Beikoch (m/w)** in Vollzeit.

Ihre Aufgaben:

- Planung, Zubereitung und Ausgabe der Speisen
- Empfang von Gästen und Kassendienst
- Sauberkeit und Sicherheit im Küchenbereich

Nutzen Sie unser Bewerbungsportal und senden Sie uns die üblichen Unterlagen und ein aktuelles Gesundheitszeugnis. VINEXON GmbH, Martin Nagel, Bereich Personal, Lindauerweg 37, 63450 Hanau, Telefon: 06181 67-643.

Abb. 4: Exemplarische Aktivität aus »Sicher! In Alltag und Beruf B1+« (Hueber 2018: 75)

Klar erkennbar ist an dem wiedergegebenen Beispiel, dass sich ein erwachsener Deutschlerner auf eine Arbeitsstelle bewerben soll und er mit diesem kommunikativen Handlungsziel potenziell relevante Stellenanzeigen liest. Für zahlreiche Deutschlernende in Deutschland ist dies ein realistisches, alltagsnahes Szenario. Auch die Texte selbst wirken weitgehend authentisch. Sprachlernende sollten die Relevanz einer solchen Aufgabenstellung für ihr zukünftiges Leben in Deutschland unproblematisch realisieren können. Entsprechend hoch sollte dann die Motivation sein, solche und weitere Aufgaben mit entsprechendem kommunikativen Charakter erfolgreich

zu bearbeiten. Eine relativ konsequente Orientierung von Lehrwerken am *Referenzrahmen* ist europaweit zu beobachten (Europäische Kommission 2013), ebenso wie die gerade diskutierte stärkere Aufgabenorientierung (Arras 2009). Auch eine größere Authentizität der Texte und Aufgaben in Lehrwerken lässt sich konstatieren (Simons & Colpaert 2015).

2.3 Professionalisierung der Diagnostik

Analog zu der Tendenz authentischerer, stärker an der kommunikativen Wirklichkeit der Lernenden orientierter Lehrwerke hat der *Referenzrahmen* auch massive Auswirkungen auf die Diagnostik sprachlicher Kompetenzen mit sich gebracht. Standen vormals eher das Testen isolierter sprachlicher Strukturen wie Wortschatz und Grammatik (*Discrete Point Testing*) sowie die Beschäftigung mit literarischen Themen im Vordergrund, so sind nahezu alle wichtigen Deutschprüfungen mittlerweile kommunikativ ausgerichtet. Richtig ist vielleicht sogar zu sagen, dass die Einführung kommunikativer Prüfungen im Sinne eines *Washbacks* maßgeblich dazu beigetragen hat, dass der Sprachunterricht, die Sprachcurricula und Lehrwerke zunehmend kommunikativen Charakter annehmen mussten. Generell haben die europaweit einheitlichen Leistungsdeskriptoren des *Referenzrahmens* (Harsch 2005, Bärenfänger & Tschirner 2008) zu einer stärkeren Standardisierung der Testsysteme in Europa beigetragen (Europäische Kommission 2013) und damit zu einer besseren direkten Vergleichbarkeit von Lernerleistungen.

Eine weitere Auswirkung des *Referenzrahmens* ist darin zu sehen, dass die skalierten Kann-Beschreibungen nicht nur als Lernziele (also die Kompetenzen, die ein Lernender noch aufbauen soll) fungieren, sondern zugleich als Leistungskriterien (also als Prüfstein, ob Lernende eben diese Kompetenzen erworben haben). Standardisierte Lernziele und Leistungskriterien führen in der Konsequenz dazu, dass sprachliche Kompetenzen in Europa mithilfe des gleichen objektiven Maßstabs gemessen und ausgedrückt werden können. Auf diese Weise entsteht Vergleichbarkeit über einzelne Lernende und Sprachen hinweg – eines der wichtigsten sprachpolitischen Zielsetzungen des Europarats. Vor allem erhalten die Nutzer von Sprachzertifikaten wie Arbeitgeber, Zulassungsstellen bei Universitäten oder Behörden eine vergleichsweise klare Vorstellung über diejenigen Kompetenzen, über die ein Zertifikatinhaber verfügt. Beispielsweise kann ein Arbeitgeber bei einem Deskriptor wie »Kann lange, komplexe Anleitungen im eigenen Fachgebiet verstehen, auch detaillierte Vorschriften und Warnungen, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können« (Deskriptor auf Niveau B2 der Skala »Schriftliche Anweisungen verstehen«, Europarat 2001: 76) sehr gut nachvollziehen, welche Kompetenz bei dem Zertifikatsinhaber vorliegt. Bei den vormals üblichen Angaben wie »Deutsch flüssig in Wort und Schrift« ist dies erkennbarerweise nicht möglich. Derart standardisierte Bewertungskriterien führen somit zu mehr Transparenz.

Auch in didaktischer Hinsicht kommt standardisierten Bewertungskriterien, die deckungsgleich mit Lernzielen sind, eine privilegierte Rolle zu. Im Sinne des *Constructive Alignment* wird auf diese Weise die Kohärenz und Einheitlichkeit des Curriculums gewährleistet und damit perspektivisch die Kohärenz des gesamten Bildungssystems (Saudan 2007). *Constructive Alignment* wird dann realisiert, wenn zu Beginn eines Lernprozesses Lernziele definiert und didaktischen Aktivitäten zugeordnet werden, mit denen diese Lernziele erreicht werden sollen. Am Ende des Lernprozesses wird mit geeigneten diagnostischen Instrumenten überprüft, ob die Lernenden die eingangs festgelegten Lernziele erreicht haben (oder zumindest die wichtigsten davon). Mit dieser eigentlich simplen Mechanik, die zugleich eine große Transparenz für Lehrende und Lernende gewährleistet (Blüggel 2007, Arras 2009), ist zudem der Aufbau eines feinmaschigen, lernprozessbegleitenden Feedbacksystems möglich. Sollte sich nämlich bei der Evaluation von Lernfortschritten zeigen, dass ein Lernender bestimmte Lernziele nicht erreicht hat, ist durch die präzise Zuordnung zu Lernaktivitäten möglich, dem Lernenden unkompliziert Aufgaben zu nennen, die zur Behebung der Kompetenzlücke geeignet sind. Lehrende und Lernende erhalten auf diese Weise permanent feingliedrige Informationen zum Lernfortschritt mit der Option, im Fall von Defiziten frühzeitig mit Gegeninterventionen zu reagieren. *Constructive Alignment* erlaubt erst den Aufbau eines solchen »Frühwarnsystems«, das aber jedem Lernenden auch mehr Bewusstheit über den Zusammenhang von Lernzielen, didaktischen Aktivitäten und dem Erreichen dieser Lernziele vermittelt.

2.4 Intensivierter Fachdiskurs über das Lehren und Lernen von Sprachen

Der *Referenzrahmen* darf auch im vierten exemplarisch ausgewählten Feld, dem fremdsprachendidaktischen Fachdiskurs, in den vergangenen Jahren eine beachtliche Wirkung für sich in Anspruch nehmen. Neben der bereits oben diskutierten kommunikativen Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts ist als Konsequenz des *Referenzrahmens* ein allgemein intensivierter, vor allem grenzüberschreitender Fachdiskurs über das Fremdsprachenlernen und seine Faktoren zu beobachten (Vogt 2011, Europäische Kommission 2013). Vor allem im Hinblick auf die Diskussion um die herausragende Rolle von Lernerautonomie in Lernprozessen lässt sich eine zunehmende Verbreitung von *Self-Assessments* feststellen (Harsch 2005), die nachweislich die Reflexion von Lernenden fördern und damit ein wichtiges Fundament für die aktive Selbststeuerung ebendieser Lernprozesse legen (Glover 2011, Kontostahti 2012).

Komplementär zur Nutzung von *Self-Assessments* ist die zunehmende Verbreitung von Instrumenten zu sehen, die die Selbststeuerungsfähigkeit im Sinne einer Stärkung metakognitiver Kompetenz bewirken. Hierzu zählen beispielsweise Lernertagebücher, mithilfe derer Lernende ihre Lernprozesse dokumentieren und reflektieren können. Etwas darüber hinaus gehen Lernerportfolios, in denen Lernende Lernziele selbst formulieren, Lernwege planen, die Realisierung des Lernens doku-

mentieren und das Erreichen der Lernziele evaluieren können; zudem können sie auch exemplarisch als Illustration für erreichte Lernziele Lernleistungen (z. B. Essays) in das Portfolio integrieren. Ein Lernerportfolio, das vom Europarat als Begleitinstrument für den *Referenzrahmen* entwickelt wurde, ist das *Europäische Sprachenportfolio* (Hasselgreen 2013). Mit seiner Hilfe können Lernende ihre Sprachlernbiographie anhand vorgegebener Kategorien dokumentieren, erreichte Sprachkompetenzen nachweisen (Sprachenpass) und eigene Lernleistungen strukturiert sammeln.

3. Innovative Elemente im *Begleitband*

Wie die vorangegangenen Ausführungen auf breiter Basis belegen, hat der *Referenzrahmen* das Lehren und Lernen von Fremdsprachen sowie die Test- und Prüfungspraxis nicht nur in Deutschland, sondern weit darüber hinaus umgewälzt. Es scheint daher nicht unangebracht, den *Referenzrahmen* als vermutlich wirkungsmächtigstes sprachpolitischen Dokument überhaupt anzusehen. Mit der Veröffentlichung des *Begleitbands* hat der Europarat knapp 20 Jahre nach Erscheinen des *Referenzrahmens* die Weichen für eine konzeptuelle Weiterentwicklung gestellt. Nachfolgend werden wesentliche Neuerungen im *Begleitband* vorgestellt und Überlegungen dazu entwickelt, welche Veränderungen sich hieraus für das Lehren und Lernen fremder Sprachen im weitesten Sinne ergeben. Betrachtet werden hierbei schwerpunktmäßig die Ergänzung bestehender Skalen sowie die Entwicklung neuer Skalen.

3.1 Die Ergänzung bestehender Skalen

Wie ein Blick in den ursprünglichen *Referenzrahmen* zeigt, sind viele Skalen lückenhaft. Oft fehlen Kann-Beschreibungen auf den untersten oder obersten Niveaus, und in mehreren Fällen wird bei dem C2-Deskriptor lediglich auf den C1-Deskriptor verwiesen. Der *Begleitband* schließt diese bestehenden Lücken. Die Curriculum- und Lehrwerksentwicklung erhält somit eine belastbarere Grundlage als vormals. Nachstehende exemplarisch wiedergegebene Skala zur Fertigkeit »Korrespondenz Lesen« zeigt beispielsweise, dass der C2-Deskriptor ganz neu formuliert wurde (die ursprünglich im *Referenzrahmen* enthaltenen Kann-Beschreibungen sind blau abgedruckt, die neu erstellten schwarz). Der bestehende A1-Deskriptor mit Bezug zu Postkarten, die in der heutigen Lebenswelt kaum noch eine Rolle spielen, wurde um die Fähigkeit zum Verstehen von einfachen Nachrichten in sozialen Medien oder per E-Mail ergänzt. Deutlich zeigt sich hier das Bemühen, das bestehende Skalensystem des *Referenzrahmens* zwar beizubehalten, gleichzeitig aber an den aktuellen Sprachgebrauch anschlussfähig zu machen. Wie die Beispielskala auch bei den Deskriptoren der anderen Niveaustufen illustriert, rücken dabei besonders elektronische Medien stärker in den Vordergrund. Insgesamt darf die wiedergegebene Beispielskala für sich in Anspruch nehmen, mit den ergänzten Kann-Beschreibungen eine lückenlosere und bes-

ser dem aktuellen Sprachgebrauch entsprechende Grundlage für die Curriculumsentwicklung sowie für die Erstellung von Lehrwerken und von Tests und Prüfungen bereitzustellen.

READING CORRESPONDENCE	
C2	Can understand specialised, formal correspondence on a complex topic.
C1	Can understand any correspondence given the occasional use of a dictionary. Can understand implicit as well as explicit attitudes, emotions and opinions expressed in emails, discussion forums, blogs etc., provided that there are opportunities for re-reading and he/she has access to reference tools. Can understand slang, idiomatic expressions and jokes in private correspondence.
B2	Can read correspondence relating to his/her field of interest and readily grasp the essential meaning. Can understand what is said in a personal email or posting even where some colloquial language is used.
B1	Can understand formal correspondence on less familiar subjects well enough to redirect it to someone else. Can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters well enough to correspond regularly with a pen friend. Can understand straightforward personal letters, emails or postings giving a relatively detailed account of events and experiences. Can understand standard formal correspondence and online postings in his/her area of professional interest.
A2	Can understand a simple personal letter, email or post in which the person writing is talking about familiar subjects (such as friends or family) or asking questions on these subjects. Can understand basic types of standard routine letters and faxes (enquiries, orders, letters of confirmation etc.) on familiar topics. Can understand short simple personal letters. Can understand very simple formal emails and letters (e.g. confirmation of a booking or on-line purchase).
A1	Can understand short, simple messages on postcards. Can understand short, simple messages sent via social media or email (e.g. proposing what to do, when and where to meet).
Pre-A1	Can understand from a letter, card or email the event to which he/she is being invited and the information given about day, time and location. Can recognise times and places in very simple notes and text messages from friends or colleagues, for example 'Back at 4 o'clock' or 'In the meeting room,' provided there are no abbreviations.

Abb. 5: Erweiterte Deskriptoren (Europarat 2018: 61)

Eine zweite Neuerung lässt sich aus der exemplarisch wiedergegebenen Skala erkennen. Die Niveaus A2 und B1 sind offensichtlich zweigeteilt. Dabei ist der untere Deskriptorenbereich als Basisniveau zu verstehen, und der obere Bereich als so genanntes Plusniveau. Das Plusniveau ist dabei definiert als besonders starke Ausprägung des zugrundeliegenden Basisniveaus. Die Plusniveaus waren bereits bei einigen Skalen im ursprünglichen *Referenzrahmen* enthalten. Der *Begleitband* hat jedoch eine größere Zahl von Deskriptoren für Plusniveaus konzipiert und erlaubt damit eine differenziertere Beschreibung des sprachlichen Kompetenzspektrums. Auch mit den neu erstellten Kann-Beschreibungen auf den Plusniveaus liegt eine validere Grundlage für die Curriculumplanung, für die Erstellung von Lehrwerken sowie von Tests und Prüfungen vor.

Eine weitere Innovation von potenziell großer Tragweite ist der exemplarisch wiedergegebenen Skala zu entnehmen, nämlich die Einführung des Vor-A1-Niveaus. Das neue Niveau stellt sich als Meilenstein auf halber Strecke zum A1-Niveau dar (Europarat 2018: 27). Lernende haben auf dieser Niveaustufe noch nicht die Fähigkeit

zur generativen Sprachverwendung erworben, müssen sich also auf die Verwendung einzelner auswendig gelernter Wörter oder formelhafter Wendungen beschränken. Anhand der Beispielskala wird deutlich, dass bei dem Vor-A1-Niveau nur ganz unmittelbare, persönliche Bedürfnisse und Anliegen im Vordergrund stehen.

Im *Begleitband* wurden fremdsprachliche Kompetenzen auf ganz elementarem Niveau vergleichsweise umfassend berücksichtigt. Einschlägig sind beispielsweise die folgenden Deskriptoren (Europarat 2018: 98):

- »Kann anderen Leuten den eigenen Namen sagen und diese nach ihrem Namen fragen.«
- »Kann in Alltagsgesprächen einfache Zahlen verstehen und benutzen.«
- »Kann Wochentage, Tageszeiten und das Datum nennen und danach fragen.«
- »Kann nach einem Geburtsdatum fragen und das eigene nennen.«
- »Kann nach einer Telefonnummer fragen und Telefonnummern nennen.«
- »Kann nach dem Alter anderer Leute fragen und das eigene Alter angeben.«
- »Kann sehr einfache Informationsfragen wie Was ist das? stellen und Ein- oder Zweiwortantworten / Antworten in einer oder zwei Gebärden verstehen.«

Ein Ausweis solcher Sprachkenntnisse dürfte vor allem für solche Lernenden von Interesse sein, die ganz am Anfang ihres Spracherwerbs stehen und einen ersten Nachweis ihrer erworbenen Kompetenzen benötigen. Diesen Lernenden können mit geeigneten Prüfungen Lernfortschritte zertifiziert werden, die zwar gemessen am Kontinuum der Sprachkompetenz objektiv gering erscheinen, die diese aber faktisch vor enorme Herausforderungen stellen und beträchtliche Lernanstrengungen von ihnen erforderlich machen. Ganz generell eignen sich »vor A1«-Prüfungen für alle Lernenden, um aus motivationalen Gründen relativ früh im Lernprozess schon erreichte Kompetenzen sichtbar zu machen.

3.2 Neue Skalen im *Begleitband*

Großes Gewicht hat im *Begleitband* die Entwicklung neuer Skalen erhalten. Im Detail wurden zu den folgenden Kompetenzbereichen neue Skalen formuliert:

- Phonologische Kompetenz (1 Skala)
- Mediation (24 Skalen)
- Verstehen literarischer Texte (3 Skalen)
- Online-Interaktionen (2 Skalen)
- Telekommunikation (1 Skala)
- Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Informieren (1 Skala)
- Plurilinguale Kompetenzen (1 Skala)
- Gebärdensprache (1 Skala)

Die Übersicht zeigt zum einen erneut, dass das Kompetenzmodell des *Referenzrahmens* an den aktuellen Sprachgebrauch angepasst wurde, wobei insbesondere elektronisch vermittelte Kommunikation im Vordergrund steht. Mit der Gebärdensprache und literarischen Texten wurden weitere wichtige Kommunikationsbereiche ausgeleuchtet. Ganz offensichtlich erhält aber ein Kompetenzbereich besonderes Gewicht: Mediation. Im *Begleitband* wird Mediation folgendermaßen definiert:

»In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form.« (Europarat 2018: 103)

Faktisch impliziert Mediationskompetenz also die Fähigkeit von Sprachverwendern, als Zwischenglied zwischen zwei anderen Kommunikanten zu fungieren und dabei Bedeutung zu konstruieren bzw. zu ko-konstruieren. Bei den beiden Kommunikanten, die ohne die Vermittlung des Mediators keine Bedeutung (ko-) konstruieren könnten, muss es sich dabei nicht zwingend um menschliche Akteure handeln. Mediation kann auch notwendig werden, um einen Text aus einer Sprache in eine andere Sprache zu übersetzen bzw. zu dolmetschen, Informationen in einer Sprache in derselben Sprache aus einer Modalität in eine andere zu überführen (z. B. Notizen zu einem Telefonat anzufertigen) oder in derselben Sprache Inhalte von einem Register in ein anderes zu übertragen (z. B. aus der Fachsprache in die Alltags- bzw. Laiensprache oder aus Erwachsenensprache in die Kindersprache). Zusätzlich umfasst Mediation neben einzelnen Mediationsaktivitäten gemäß dem Konzept im *Begleitband* auch Strategien zur Mediation.

Der *Begleitband* untergliedert Mediationsaktivitäten in drei Gruppen. Bei der ersten werden Aktivitäten zusammengefasst, bei denen ein Text im Fokus steht. Hierzu gehört die mündliche oder schriftliche Weitergabe in Sprache A von Informationen aus einem Text in Sprache B (*relaying specific information in speech / in writing*); das schriftliche oder mündliche Erläutern von Daten wie bei Schaubildern, Diagrammen oder Charts (*explaining data (e.g. in graphs, diagrams, charts etc.) in speech / writing*); die Verarbeitung von Texten in Sprache A in Sprache B etwa durch Zusammenfassen, Erklären, Zusammenführen, Berichten, Übermitteln usw. (*processing text in speech / writing*); das Übersetzen oder Dolmetschen aus Sprache A in Sprache B (*translating a written text in speech / writing*); das Anfertigen von Notizen in Vorlesungen, Seminaren oder Meetings (*note taking (lectures, seminars, meetings etc.)*); der Umgang mit kreativen Texten wie Interpretieren, Stellung nehmen, Beschreiben (*expressing a perso-*

nal response to creative texts (including literature)); sowie als letzte Aktivität die Analyse und Kritik kreativer Texte (*analysis and criticism of creative texts (including literature)*).

Die zweite Gruppe von Mediationsaktivitäten mit dem Fokus auf eine Mediation von Konzepten umfasst die Teilnahme an Gruppenarbeit (*collaborating in a group*) bzw. die Leitung von Gruppenarbeit (*leading group work*). Bei der Teilnahme an Gruppenarbeit gibt es als Aktivität die Unterstützung von Interaktionen zwischen den Gruppenmitgliedern (*facilitating collaborative interaction with peers*) sowie die Ko-Konstruktion von Bedeutung (*collaborating to construct meaning*). Bei der Leitung von Gruppenarbeit geht es entweder um die Steuerung von Interaktionen (*managing interaction*) oder die Ermutigung der Gruppenmitglieder zu sachangemessener Kommunikation (*encouraging conceptual talk*).

Die dritte Gruppe von Mediationsaktivitäten bezieht sich auf die Mediation von Kommunikation. Diesbezüglich stehen Aktivitäten im Vordergrund wie das Agieren in plurikulturellen Kommunikationsumgebungen (*facilitating pluricultural space*); die situationsgerechte Weitergabe von Informationen aus Sprache A in Sprache B in informellen Kommunikationssituationen (*acting as an intermediary in informal situations*); sowie das Agieren als Vermittler in sensiblen oder konfliktbehafteten Situationen (*facilitating communication in delicate situations and disagreements*).

In Ergänzung zu den hier genannten Mediationsaktivitäten führt der Begleitband zwei Gruppen von Mediationsstrategien an: Strategien zur Erklärung eines neuen Konzepts sowie Strategien zur Vereinfachung eines Texts. Strategien zur Erklärung eines neuen Konzepts implizieren die Fähigkeit zur Verknüpfung der aktuellen Kommunikationssituation mit Vorwissen (*linking to previous knowledge*), die Fähigkeit zur Vereinfachung komplexer Informationen (*breaking down complicated information*) sowie die Fähigkeit, die eigene Sprache an die Gegebenheiten der Kommunikationssituation anzupassen (*adapting language*). Hinsichtlich von Strategien zur Vereinfachung eines Texts sind die Strategie vorhanden zur Elaboration von inhaltlich und sprachlich dichten Texten (beispielsweise durch Erläuterungen oder Beispiele) (*amplifying a dense text*) sowie die Strategie zur Glättung inkohärenter Texte (*streamlining a text*).

Bei aller möglichen Detailkritik gehört die Entfaltung dieses Mediationskonzepts zweifellos zu den herausragenden Leistungen des Begleitbands, dem zugleich ein beträchtliches Potenzial für Innovationen im Bereich des Sprachunterrichts und der Evaluation sprachlicher Kompetenzen zukommt. Sowohl die fremdsprachendidaktische Forschung wie auch die Unterrichtspraxis haben Mediationsaktivitäten und -strategien jedoch bisher einen eher untergeordneten Stellenwert zugewiesen.

4. Ausblick

Die im Titel zu diesem Beitrag aufgeworfene Frage, inwieweit der *Referenzrahmen* und der Begleitband ein Garant für erfolgreiches Sprachenlernen sind, kann in dieser Pauschalität natürlich nicht mit einem klaren Ja beantwortet werden. Dazu sind Sprachlehr- und Lernprozesse zu vielen Einzelfaktoren unterworfen, die zudem noch je nach didaktischem Setting miteinander interagieren können. Festzuhalten bleibt in jedem Fall, dass der Europarat mit dem *Referenzrahmen* einige außerordentlich wirkungsmächtige Weichenstellungen vorgenommen hat, die das Sprachenlehren, -lernen sowie die Test- und Prüfungspraxis massiv beeinflusst haben. Zweifellos haben der *Referenzrahmen* und vor allem das erweiterte und aktualisierte Skalensystem erheblich dazu beigetragen, sprachliche Kompetenzen über Individuen und unterschiedliche Sprachen hinweg besser vergleichbar zu machen. Auch finden Fremdsprachendidaktiker eine wertvolle Fundgrube vor, aus der sie sich in allen Phasen der Curriculums- und Lehrwerkentwicklung, beim Unterrichten sowie beim Testen und Prüfen bedienen können. Vor diesem Hintergrund scheint die Schlussfolgerung angebracht, dass der *Referenzrahmen* zu einem erfolgreichen Sprachenlernen immerhin einen wesentlichen Beitrag geleistet hat.

Literatur

- Arras, Ulrike (2009). Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht – Was heißt das eigentlich? *Pandaemonium germanicum*, 14(2), 206-217.
- Bärenfänger, O. (2016). Die Nationalen Bildungsstandards: Überlegungen zum Spannungsfeld von Bildungspolitik, Sprachenpolitik und schulischer Wirklichkeit. *Die Neueren Sprachen* (2013), 24–36.
- Bärenfänger, O. & Tschirner, E. (2008). Language educational policy and language learning quality management: The Common European Framework. *Foreign Language Annals* 41(1), 81-101.
- Blüggel, B. (2007). Eine Sprache, dreimal Integration. Ein Vergleich der sprachlichen Anforderungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Bildung und Erziehung*, 60(3), 297-306.
- Europäische Kommission (2013). *Die Umsetzung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen in den europäischen Bildungssystemen*. Brüssel: Europäische Kommission.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Europarat (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning Teaching and Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Online. Abgerufen am 14.10.2020 von <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Glover, P. (2011). Using CEFR level descriptors to raise university students' awareness of their speaking skills. *Language Awareness*, 20(2), 121-133.
- Harsch, C. (2005). *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Leistung und Grenzen. Die Bedeutung des Referenzrahmens im Kontext der Beurteilung von Sprachvermögen am Beispiel des semikreativen Schreibens im DESI-Projekt. Inaugural-Dissertation* (Online-Publikation), 11.09.2015. https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/297/DISS_Claudia_Harsch.pdf
- Hasselgreen, A. (2013). Adapting the CEFR for the Classroom Assessment of Young Learners' Writing. *Canadian Modern Language Review*, 69(4), 415-435.
- Kontostathi, M. A. (2012). *Die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio als Möglichkeit zum selbstständigen Erarbeiten fremdsprachlicher Kompetenzen*. Pieterlen, Bern: Lang.

- Kultusministerkonferenz (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Online. Abgerufen am 4.09.2020 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortge-FS-Abi.pdf.
- Nagai, N. & O'Dwyer, F. (2011). The actual and potential impacts of the CEFR on language education in Japan. *Synergies Europe*, 2011, 141-152.
- Saudan, V. (2007). Ursache Zukunft: Die Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts und ihre Auswirkungen auf die Lehrerinnen und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(2).
- Simons, M. & Colpaert, J. (2015). Judgmental evaluation of the CEFR by stakeholders in language testing. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 10, 66-77.
- Vogt, K. (2011). *Fremdsprachliche Kompetenzprofile: Entwicklung und Abgleichung von GeR-Deskriptoren für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Stimme und Sprechen – was Lehrende wissen sollten

Ulrike Trebesius-Bensch

Zusammenfassung

Dieser Artikel ist eine subjektive Nachbetrachtung des Trainings, das im Oktober 2019 im Goethe-Institut Seoul für Mitglieder der Lektoren-Vereinigung Korea (LVK) stattgefunden hat. Die 18 TeilnehmerInnen haben sich einen ganzen Kurstag lang mit dem Phänomen Stimme beschäftigt und am eigenen Leib erfahren, welche Bedeutung der Atem, die Körperhaltung, die körperliche Entspannung und die eigene Imaginationskraft für die Stimme haben. Ziel war es, grundlegende stimmliche Fertigkeiten bewusst zu machen und zu trainieren, sowie ein Übungsinventar zum eigenständigen Arbeiten zu vermitteln.

1. Einleitung

Ich bin Trainerin für Stimme und Sprechen. Im Folgenden erzähle ich zunächst etwas über meine eigene jahrelange Beschäftigung mit der menschlichen Stimme. Diese ist ein offener Lernprozess, bei dem ich immer wieder neue Einsichten und Zugänge zum Thema bekommen habe. Ganz wesentlich tragen dazu meine TeilnehmerInnen bei. Dafür bin ich sehr dankbar.

Im weiteren Verlauf werden einige typische Fragen zum Thema Stimme und Sprechen beantwortet, die teilweise auch im Workshop in Seoul gestellt worden sind. Diese Fragen sind wichtig und zeigen, was Menschen beschäftigt, die möglicherweise zum ersten Mal an einem Stimmtraining teilnehmen. Die Erklärungen können neue Perspektiven eröffnen und schaffen Grundlagen für eine Auseinandersetzung mit dem Arbeitsmittel Nr. 1 aller Menschen in lehrenden Berufen: der Stimme.

2. Meine eigene Faszination für die Stimme

Die Begeisterung für das Thema Stimme habe ich schon recht lange, und zwar seit meinem Studium der Sprechwissenschaft an der Martin-Luther-Universität in Halle. In meinem Studiengang stand zunächst die physiologische Ebene im Mittelpunkt, bei der vermittelt wird, wo und wie die Stimme entsteht, wie Stimme und Sprechen zusammenhängen. Das feine Zusammenspiel zwischen den vielen Muskeln ist sehr beeindruckend. Alles hängt mit allem zusammen. Sprechen ist ein ganzkörperlicher Vorgang. Es gibt viel zu sehen, zu verstehen und vor allem viel zu hören.

Spannend finde ich bis heute, dass verschiedene Disziplinen völlig anders an das Phänomen herangehen. Ich denke, es ist selbsterklärend, dass MedizinerInnen und TherapeutInnen eine andere Perspektive haben als SchauspielerInnen oder SängerInnen. In meiner Arbeit als Trainerin ist es mir inzwischen ein wichtiges Anliegen, diese unterschiedlichen Zugänge an relevanten Punkten miteinander zu verbinden und erlebbar zu machen. Das vermittele ich in Seminaren und Trainings innerhalb und außerhalb der Universität.

Im Laufe der Zeit hat sich die Faszination erweitert. Ich habe an mir selbst und mit anderen erlebt, dass sich durch die Arbeit an der Stimme oft Veränderungen auf anderen Ebenen der Persönlichkeit ergeben. Um es plastischer zu machen – ein Beispiel:

Jemand beginnt, an seiner Stimme zu arbeiten. Der Klang der Stimme verändert sich. Die Person fühlt sich wohl damit. Vielleicht nimmt sie dazu auch eine andere Körperhaltung an. Die Person wirkt auf andere selbstbewusster, klarer, authentischer, entschiedener – auch wenn sie sich selbst (noch) nicht so wahrnimmt. Das wird dazu führen, dass andere Menschen ihr auf eine veränderte Art begegnen. Dadurch verändert sich das Selbstbild der Person und sie wird wirklich selbstbewusster. Bestehende Probleme auf anderen Ebenen erledigen sich dann manchmal wie von selbst. Dabei habe ich als Trainerin vielleicht nur intensiv an der mittleren Sprechstimmlage gearbeitet.

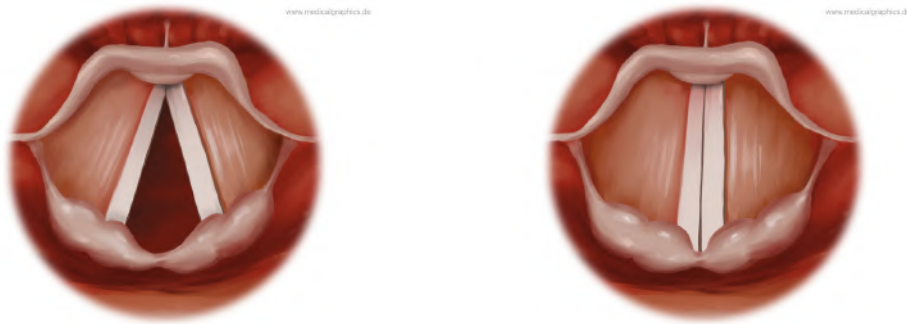
Die Stimme ist eine Schnittstelle zwischen dem Außen und dem Innen – und das finde ich mit jedem Tag spannender. Die große Frage, die mich als Trainerin immer wieder bewegt, ist, wie meine Klienten den Zugang zu ihrer natürlichen Stimme leichter finden können. Es erfordert manchmal sehr viel Feingefühl und Spürsinn, diesen Weg zu finden.

Im Folgenden kommen wir zu typischen Fragen von TeilnehmerInnen, die auch bei dem Workshop in Seoul gestellt worden sind.

3. Woher kommt die Stimme eigentlich? Wie entsteht sie?

Die Stimme entsteht im Hals, im Kehlkopf. Hier befinden sich die beiden Stimmlippen. Das sind zwei Muskeln, die beweglich aufgehängt sind. In der Ruheposition befinden sie sich an der rechten und linken Seite des Kehlkopfes und geben so den Weg für die durchströmende Atemluft frei. In einem Kehlkopfspiegel, wie ihn HNO- und Stimmfachärztinnen und -ärzte verwenden, sieht man dann eine dreieckige Öffnung in Richtung Lunge.

Wenn nun der Impuls für die Stimmproduktion (Phonation) kommt, bewegen sich beide Stimmlippen zur Mitte und legen sich aneinander. Dadurch entsteht für die ausströmende Atemluft ein Hindernis, es baut sich Druck auf, der dann die Stimmlippen in Schwingungen versetzt. In Videoaufnahmen der Stimmlippenbewegungen



Stimmlippen im geöffneten und geschlossenen Zustand

sieht man eine flatternde Bewegung. Das knatternde Geräusch, was dabei entsteht, ist der Primärton, der noch keine Stimmqualitäten hat.

Der Stimmklang, wie man ihn normalerweise kennt, entsteht oberhalb des Kehlkopfes im Rachen-, Mund- und Nasenraum, die auch als Ansatzräume bezeichnet werden. Abhängig von der Form und der Muskelspannung in der umgebenden Muskulatur entsteht hier unterschiedliches Timbre.

Höhere und tiefere Töne entstehen durch unterschiedliche Spannung in den Stimmlippen. Je höher die Spannung, desto höher der Ton (vgl. Lemke 2006, S. 48ff.).

Man kann es sich wie bei einem Luftballon vorstellen, durch dessen Öffnung die Luft entweicht. Wenn man den Hals des Luftballons zusammendrückt und dann in die Breite zieht entsteht ein pfeifender Ton, der umso höher ist, je stärker der Zug in die Breite bzw. die Spannung ist.

Und vielleicht kann man hier auch schon verstehen, dass unterschiedlich stark gespannte Stimmlippen höheren oder niedrigeren Druck erfordern, damit die Stimmlippen in Bewegung gesetzt werden können. Das betrifft die Ökonomie des Sprechens und ist dann beim Training oftmals ein Arbeitsschwerpunkt.

4. Welche Rolle spielt die Atmung?

Die Atmung ist die Basis der Stimme, denn ein Stimmton ist nichts anderes als tönender Atem. Deshalb muss diesem Bereich im Stimmtraining große Aufmerksamkeit zukommen. Aber wie funktioniert nun die Atmung? Man kann den Vorgang aus medizinischer Perspektive erklären: Die Luft strömt in die Lunge, in den Lungenbläschen findet der Gasaustausch statt. Das eingeatmete Gasgemisch enthält einen größeren Anteil Sauerstoff, die Ausatemluft ist reicher an Kohlendioxid. So weit, so bekannt.

Für die Arbeit mit der Stimme ist entscheidend, was dabei im Körper noch passiert. So arbeiten zahlreiche Muskeln an der Ausdehnung der Lunge mit. Der größte Atemmuskel ist das Zwerchfell, das die Grenze zwischen Lunge und Bauchraum dar-

stellt. Es hat die Form einer Kuppel und ist an den Rippenbögen und am Brustbein befestigt. In der Mitte hat es eine stabile Sehnenplatte. Bei der Einatmung bewegt sich das Zwerchfell nach unten. Es spannt sich an, die Kuppel flacht sich ab, die Luft wird durch den entstehenden Unterdruck in die Lunge gesaugt. Wenn sich das Zwerchfell wieder entspannt, setzt die Ausatmung ein. Die Luft kann nach oben durch die Luftröhre und den Kehlkopf entweichen. Je besser das Zwerchfell trainiert ist, desto kontrollierter kann es die Luft durch den Kehlkopf entweichen lassen. Es ist möglich, durch kräftige Zwerchfellimpulse die Luft schneller durch den Kehlkopf zu schicken, dann wird automatisch die Stimme lauter (vgl. Lemke 2006, S. 44ff.).

Neben dem Zwerchfell gibt es noch einige andere Atemmuskeln im Rücken, im Bauch und in den Intercostalräumen, also dem Bereich zwischen den Rippen. Atmen ist ein ganzkörperlicher Vorgang. Der Atem reagiert aber auch auf Beeinflussung von innen und außen. Unter körperlicher Belastung wird der Atem tiefer und schneller, bei Stress oft flacher. Verspannungen in der Muskulatur haben auch einen Einfluss auf die Atmung. Sie kann dann nicht mehr so frei fließen. Es ist möglich, den Atem bewusst anzuhalten, zu verlängern oder zu verkürzen. Viele Menschen erwerben im Laufe ihres Lebens ungünstige Atemmuster, die nicht förderlich für die Stimme sind. Hier gilt es als erstes, diese Muster zu korrigieren und die natürliche Atmung wieder zu ermöglichen. Man könnte auch sagen, es geht darum, den Atem zu befreien (vgl. Lemke 2006, S. 47ff.).

Zum Thema Atmung gibt es im Stimmtraining sehr unterschiedliche Zugänge und Konzepte. Teilweise sind sie sehr funktionell, teilweise sehr bildhaft, gelegentlich sogar etwas esoterisch. Sie alle haben nach meiner Einschätzung aber das Ziel, mit dem Atem in die Leichtigkeit zu finden. Der Körper weiß, wie er atmen muss. Man macht irgendetwas richtig, wenn man bereits ein paar Jahre gelebt hat. Deshalb ist es wichtig, auf diese Körperweisheit zu vertrauen. Es darf leicht sein. Durch so sportliche Begriffe wie »Atemtraining«, »Atemübung«, »Atemschulung« entsteht möglicherweise der Eindruck, man müsse sich anstrengen, um richtig atmen zu können. Vielleicht ist man dann auch bereit viel Kraft einzusetzen – im körperlichen und im mentalen Sinn. Und damit trainiert man sich schnell neue Fehlspannungen an. Die »Anstrengung« im Stimmtraining besteht im Gegenteil oftmals darin, in dieser Hinsicht loszulassen und die Atmung einfach geschehen zu lassen.

5. Warum macht man im Stimmtraining so viele Körperübungen?

Der Körper ist unser Instrument. Er ist ein Klangkörper. Der Zustand des Körpers bestimmt über den Zustand der Stimme. Idealerweise ist der Körper in einer entspannten Lockerheit. Deshalb beginnt man im Stimmtraining immer mit Übungen zur körperlichen Lockerung und zur Haltung. Die ideale Sprechhaltung ist aufgerich-

tet und gleichzeitig entspannt. In dieser Haltung ist das Atmen leichter, der Kehlkopf hat genug Raum, der Stimmkanal ist offen und weit.

Wenn man zunächst einmal nur den Bereich vom Brustkorb an aufwärts betrachtet, dann sieht man, dass der Kehlkopf von einem Geflecht zahlreicher Muskeln in seiner Position gehalten wird. Die Muskeln stellen auch eine Verbindung zum Nacken und den Schultern her, sorgen für die Aufrichtung in diesem Bereich. Je entspannter diese Muskulatur ist, desto freier klingt am Ende auch die Stimme, desto müheloser gelingt die Stimmgebung. Bei Spannungen in der Muskulatur kann die Stimme eng klingen, eben wie »festgehalten«.

Und da im Körper alles mit allem zusammenhängt, jede Bewegung ein komplexes Zusammenspiel vieler Muskeln ist, reicht es nicht, nur den Bereich oberhalb des Brustkorbs zu lockern. Die Beine und Füße sorgen für einen sicheren Stand. Nur so gelingt eine Aufrichtung in der Wirbelsäule. Der Beckenboden hält die Bauchorgane in ihrer Position. Der Bauch muss entspannt sein, damit das Zwerchfell Bewegungsfreiheit hat.

Der Körper stellt ebenso Resonanzräume für die Stimme zur Verfügung. Die Luft in Hohlräumen, wie Lunge, Mund- und Rachenraum, Nasenhöhlen und Stirnhöhle wird bei der Stimmgebung in Schwingungen versetzt, so dass sich der Ton optimal verstärken kann. Ebenso wird das umgebende Gewebe in Schwingungen versetzt. Das geht nur, wenn es locker ist.

Um diese Lockerheit zu erreichen und Resonanz zu ermöglichen, arbeitet man oft mit inneren Bildern und Vorstellungen. Der Körper folgt der Imagination. Das ist eine mächtige Kraft.

6. Kann man die Stimme überhaupt verändern oder ist die Stimme angeboren?

Grundsätzlich ist es so, dass jeder Mensch bestimmte stimmliche Anlagen mitbringt. Die Größe des Kehlkopfes, die Länge der Stimmlippen geben vor, wie hoch oder tief die Stimme ist, wenn in der physiologisch günstigen Mittellage gesprochen wird. Auch die Form der Ansatzräume wirkt sich auf den Stimmklang aus. Insofern könnte man davon ausgehen, dass die Stimme unveränderbar ist. Wenn es tatsächlich so wäre, dann wären ab sofort alle StimmtrainerInnen arbeitslos.

Also schauen wir mal auf die andere Seite. Im Laufe unseres Lebens haben wir uns bestimmte stimmliche Muster angewöhnt. Wir folgen außerdem bestimmten Moden in Bezug auf das Sprechen und auf den Stimmklang. Man schaue sich beispielsweise alte Filme an oder höre alte Tonaufnahmen – daran wird klar, dass sich auch stimmliche Ideale verändern. Die erwähnten Muster sind nicht immer günstig, nicht immer physiologisch sinnvoll. Aber sie erzeugen eine Wirkung, die offenbar reizvoll ist.

StimmtrainerInnen arbeiten mit ihren TeilnehmerInnen daran, die Stimme zu ihrem vollen Klang zu entwickeln. Man arbeitet daran, dass die Stimme körperlich wird. Es geht darum, der Stimme im Körper ein Zuhause zu geben. Denn oft hat die Stimme kein wirkliches Zuhause und klingt dann substanzlos, hat keine Tiefe. Und eine Entwicklung ist auf jeden Fall möglich. Es braucht ein wenig Zeit und viel Übung. Das Ergebnis ist oft eine Stimme, die in sich »rund« ist.

7. Ist es gesund, hoch zu sprechen?

Nein, dauerhaft hoch zu sprechen, ist nicht gesund. Am besten ist eine Stimmlage in der Indifferenzlage. So heißt die physiologisch günstigste Stimmlage. Sie ist individuell verschieden und befindet sich an der Grenze zwischen unterem und mittlerem Drittel des Stimmumfangs. In dieser Lage klingt die Stimme am besten und kann mit der geringsten Anstrengung produziert werden (vgl. Lemke 2006, S. 53ff.)

Die eigene Indifferenzlage findet man am besten über entspannte Summtöne. Wenn man beim Summen Vibrationen im Brustkorb spürt, ist man auf dem richtigen Weg. Wenn zusätzlich auch noch Vibrationen an den Nasenflügeln, an den Lippen und auf dem Schädeldach spürbar sind, spricht das für eine schöne Resonanz.

Wenn man dauerhaft höher spricht, bedeutet das eine größere Anstrengung im Kehlkopf. Die Stimmlippen stehen dann unter größerer Spannung, als es sein müsste. Etwas anderes ist es, gelegentlich in eine höhere Stimmlage zu wechseln. Das passiert zum Beispiel dann, wenn ein Sprecher oder eine Sprecherin emotional beteiligt ist. Hier würde eine Stimme, die in der Indifferenzlage bleibt, emotionslos wirken.

Interessanterweise erzeugt eine höhere Stimme eine ganz bestimmte Wirkung. Im deutschen Sprach- und Kulturraum assoziieren wir höhere Stimmen mit Freundlichkeit. Deshalb sprechen Menschen in Serviceberufen gelegentlich überhöht. Das passiert oft unbewusst. Eine hohe Stimme wirkt kindlich, ungefährlich und auch niedlich – das ist ein Effekt, mit dem man spielen kann und der manchmal erwünscht ist. Hier lohnt sich ein Blick auf das Rollenverständnis. Ein negativer Effekt kann es sein, dass Sprecher und Sprecherinnen mit deutlich überhöhten Stimmen nicht ernst genommen werden. Denn wenn es darum geht, kompetent und seriös zu wirken, erwartet man im deutschen Sprach- und Kulturraum eher eine tiefere als eine höhere Stimme.

Interkulturell können sich hier Unterschiede zeigen. Tiefere bzw. höhere Stimmen können in anderen Kulturkreisen völlig andere Eindrücke erzeugen als im deutschen Sprachraum. Für Korea scheint es so zu sein, dass die Wahrnehmung von höheren und tieferen Stimmen ganz ähnlich wie im deutschen Sprachraum ist. Darin waren sich zumindest die SeminarteilnehmerInnen im Oktober weitgehend einig.

8. Kommt die Stimme aus dem Bauch?

In Stimmtrainings oder im Gesangsunterricht wird gelegentlich gefordert, man solle in den Bauch atmen. Das ist eine sehr verkürzte Darstellung, denn natürlich atmet jeder Mensch in die Lunge. Mit diesem Satz beschreibt man, dass beim Atmen das Zwerchfell aktiver genutzt werden soll. Wenn sich beim Einatmen das Zwerchfell nach unten bewegt, weichen die Bauchorgane nach vorne aus. Der Bauch »wird dicker«. Beim Ausatmen bewegt sich das Zwerchfell wieder nach oben und die Bauchorgane wandern zurück an ihren ursprünglichen Platz. Der Bauch erscheint wieder dünner. Wenn das Zwerchfell aber aktiv genutzt wird, geht die Atmung idealerweise nicht nur in den Bauch, sondern auch in die Flanken (also die Seiten des Torsos) und in den Rücken.

Die Stimme entsteht im Kehlkopf - auch bei Bauchrednern. Trotzdem kann man mit einer aktiven Zwerchfellarbeit die Stimmerzeugung (Phonation) beeinflussen. In Kombination mit Impulsen aus der Bauchmuskulatur wird die Luft schneller durch den Kehlkopf bewegt. Dadurch wird die Stimme lauter, und die Halsmuskulatur bleibt entspannt. Insofern kann man schon sagen, dass der Bauch an der Stimmgebung beteiligt ist, aber die Stimme entsteht nicht im Bauch.

9. Wie kann man mit der Stimme einen Raum füllen?

Hier kommen wir zu einem Thema, bei dem man sehr deutlich die Verbindung zwischen Körper und Imaginationskraft erleben kann. So gibt es SprecherInnen, die laut sprechen, aber irgendwie nicht zu ihren ZuhörerInnen durchkommen. Andere sprechen nicht besonders laut und werden trotzdem gehört. Hier merkt man schon, dass Lautstärke allein kein Kriterium ist.

Wenn man einen Raum mit der Stimme füllen will, gibt es sprechtechnische Grundlagen, die beherrscht werden sollten: freie Atmung, physiologisch günstige Stimmelage, Resonanz, Kraftstimme, Verankerung im Körper, deutliche Aussprache, um nur einige zu nennen. Aber auch diese technischen Elemente führen nicht automatisch dazu, dass eine Stimme den Raum füllt.

Dazu braucht es noch etwas anderes: Damit eine Stimme im Raum gut wirken kann, braucht sie immer eine Richtung, in die sie geschickt wird, ein Ziel. Das kann ein Kommunikationspartner sein oder auch ein Punkt im Raum. Je klarer mir ist, welchen Punkt im Raum ich mit meiner Stimme erreichen will, desto besser trägt sie. Eine Stimme, die keine Richtung hat, verpufft. Es geht Wirkung verloren. Menschen mit einem praktischen Bezug zur Theaterarbeit sprechen dann gern davon, dass man eine klare Intention braucht – und es macht tatsächlich einen Unterschied, ob ich mit einem gewissen Sendungsbewusstsein spreche oder nicht. Die Stimme, das was gesagt wird, bekommt dadurch eine größere Intensität.

Menschen, die in großen Räumen ohne elektronische Verstärkung sprechen, kann man daher zwei Dinge empfehlen. Als erstes hilft es, sich vorzustellen, dass der Raum, den man füllen will, so groß ist wie der Bereich, den man mit seinen ausgestreckten Armen in alle Richtungen gerade so noch erreichen kann: Es ergibt sich ein großer kugeliger Bereich. Es ist hilfreich, den Raum wirklich mit den Händen zu greifen. Die Vorstellung wird dann klarer. Jetzt füllt man diesen imaginären Raum schrittweise mit einem Summton. Dafür summt man zunächst mit der Vorstellung, dass der Mundraum ganz weit ist. Man könnte sich vorstellen, etwas Heißes im Mund zu haben, woran man mit der Zunge nicht anstoßen will. Der Mundraum weitet sich von selbst. Gut ist es, wenn dabei auch die Nase vibriert oder man das Gefühl hat, dass der ganze Kopf in Schwingung ist. Dann erweitert man den imaginären Raum und bringt mit dem Summton nicht mehr nur den eigenen Schädel in Vibrationen, sondern bringt auch die vorgestellte umgebende Kugel, deren Größe man vorher mit den Händen erfasst hat, zum Vibrieren. Zur Unterstützung kann man den Raum mit den Händen beschreiben. Auf einmal wird die Stimme sehr viel voller klingen als ohne diese Vorstellung.

Als zweites ist es gut, sich im Raum einen Punkt zu suchen, den man mit der Stimme erreichen will. Das kann auch eine Person sein, die man »ansprechen« möchte. Die Stimme folgt der Vorstellung und erreicht den Punkt oder die Person deutlich besser als ohne diese Vorstellung. Die Stimme bekommt eine Richtung, dadurch wirkt die Sprecherperson klarer und entschiedener und wird vom Gegenüber besser wahrgenommen. Hier sprechen wir von stimmlicher Präsenz, die die Kommunikation ungemein erleichtert. Es ist faszinierend, den Unterschied zwischen gerichtetem und ungerichtetem Sprechen zu erleben – ich weiß nicht genau, was da energetisch passiert, aber es funktioniert.

10. Welche Rolle spielt eine deutliche Aussprache?

In Stimmtrainings arbeitet man an verschiedenen Themen, die sich gegenseitig beeinflussen. So beginnt man oftmals mit der Körperhaltung und arbeitet sich dann über die Atmung zur Stimme vor. Danach geht es verstärkt um die Aussprache, auch Lautung genannt.

Es dürfte allgemein bekannt sein, dass eine deutliche Aussprache dazu beiträgt, besser verstanden zu werden. In lehrenden Berufen unterstützt eine deutliche Aussprache beispielsweise das Schreibenlernen von jüngeren Schülern oder das Sprachverständnis im Fremdsprachenunterricht (vgl. Lemke 2018, S. 1). Weniger bekannt ist möglicherweise der Zusammenhang zwischen Deutlichkeit und Lautheit: je deutlicher jemand artikuliert, desto weniger laut muss die Person sprechen, um gehört zu werden. Präzision ersetzt Lautstärke. (vgl. Lemke 2006, S. 57)

Wie erreicht man eine deutliche Aussprache? Wichtig ist auch hier eine gelockerte Muskulatur im Gesicht, ein lockerer Unterkiefer, sowie Präzision und Schnelligkeit in den Zungenbewegungen. Eine gute Übungsmöglichkeit ist das Sprechen mit einem Korken zwischen den Lippen. Man hält den Korken nur mit den Lippen fest, jedoch nicht mit den Zähnen, wie es oft in der Literatur beschrieben wird. Jetzt spricht man trotz Hindernis so deutlich wie möglich. Wenn es gut gelingt, kann man den Korken entfernen und ungehindert weitersprechen. Die Aussprache wird jetzt um einiges präziser und feiner sein. Das kommt durch eine erhöhte Aktivierung der Artikulationsmuskulatur, die für eine kurze Zeit nachwirkt. Mit mehr Übung wird die Aussprache auch ohne Korken immer genauer.

An dieser Stelle möchte ich noch darauf hinweisen, dass unbetonte Endungen auch beim präzisen Sprechen weiterhin reduziert ausgesprochen werden dürfen. Wenn diese Endungen zu deutlich ausgesprochen werden, klingt die Sprache schnell hölzern (vgl. Krech et al. 2010, S. 98ff.).

Exkurs

Wie entstehen Sprachlaute?

Während die Stimme im Kehlkopf entsteht, werden die Sprachlaute zumeist oberhalb des Kehlkopfes gebildet, im Rachen-, Mund- und Nasenraum. Durch die enorme Beweglichkeit der Zunge, den unterschiedlich weit geöffneten Mund und die Aktivität von Lippen und Gaumensegel wird das komplette Inventar der deutschen Sprachlaute gebildet. Einzig der Hauchlaut »h« entsteht direkt im Kehlkopf: Die Stimmlippen werden nicht komplett geschlossen und lassen ein wenig mehr Luft durch, so dass ein hauchendes Geräusch entsteht: »h«.

Vokale sind Öffnungslaute. Das heißt, die Luft strömt ungehindert durch den Mund, der durch die Zungen- und Lippenposition nur eine jeweils andere Form annimmt. Man kann es einmal selbst ausprobieren, was genau passiert: Ausgehend von einem gesprochenen »iiii« öffnet man langsam den Mund. Was hört man? Es entsteht ein »eeee«, dann ein »ääää« und irgendwann ein »a«-ähnlicher Laut. Man kann ein weiteres Experiment machen, erneut beginnend mit »iiii« und dann die Lippen runden. Es entsteht »üüüü«. Dann kann man die Zunge im Mund nach hinten ziehen. Was hört man? »Uuuu«.

Konsonanten hingegen sind Laute, bei denen die Luft ein Hindernis im Mund überwinden muss. Dieses Hindernis kann ein Verschluss sein, der gesprengt wird. So entstehen die Explosivlaute: p, t, k oder b, d, g, - je nachdem, wie viel Kraft zur Sprengung eingesetzt wird. Die Ausatemluft kann durch eine Engstelle geführt werden, so dass ein reibendes Geräusch entsteht: f, w, s, sch, j, r (in den verschiedenen Varianten), ch (als Ich- und als Ach-Laut). Eine weitere Variante sind Konsonanten, bei denen die Luft durch die Nase entweicht: m, n, den Ang-Laut (wie in »singen«). Schließlich gibt es noch Laterale: die Zunge legt sich an den vorderen Gaumen und die Luft entweicht seitlich. Es entsteht ein »L«.

Einen schönen Überblick über diese Prozesse bieten neuerdings MRT-Filme der Sprechbewegungen. Diese Technik wurde am Max-Planck-Institut in der Arbeitsgruppe um Jens Frahm entwickelt und zeigt so deutlich wie nie zuvor, was beim Sprechen passiert (Frahm, 2018).

11. Was sind besondere stimmliche Herausforderungen bei Lehrenden?

Lehrer und Lehrerinnen sprechen mehrere Stunden am Tag, oft unter großer Belastung: in großen Gruppen, in großen Räumen, mit Umgebungslärm. Das ist eine körperliche Höchstleistung und deshalb werden Lehrende zu den BerufssprecherInnen gezählt. Das ist Grund genug, dieses wichtige Arbeitsmittel gut zu pflegen und Schädigungen vorzubeugen. Zur Belastung der Lehrerstimme wird seit etwa 60 Jahren geforscht. Einen guten Überblick über den Forschungsstand findet man bei Sick (2019). Exemplarisch seien hier einige Zahlen genannt. Zwei Studien der Universität Leipzig sprechen von stimmlichen Auffälligkeiten bei 37 % bzw. 32 % der Lehramtstudierenden (vgl. ebd., S. 79). Selbst wenn es sich hier zunächst nur um Auffälligkeiten handelt, die (noch) nicht pathologisch sind, so sind diese Zahlen doch alarmierend und lassen für das spätere Berufsleben viele Probleme erwarten. Im Laufe ihres Berufslebens sind 25-30 % der Lehrenden von Stimmstörungen betroffen (vgl. ebd., S. 69). Trotzdem beginnen in Deutschland die meisten Lehrenden ihre Berufstätigkeit ohne sprecherisch-stimmliche Ausbildung, weil es in diesem Bereich bisher keine flächendeckenden Angebote an den Hochschulen gibt (vgl. Lemke 2018, S. 2). Im Jahr 2005 wurde deshalb die Initiative Sprecherziehung im Lehramt gegründet, die sich seither darum bemüht, die Situation zu verbessern (vgl. Lorenz, o.D., Lemke 2018, S. 2).

Ein Training der stimmlichen und sprecherischen Fertigkeiten ist sinnvoll, weil es Lehrende in die Lage versetzt, sorgsam mit ihrer Stimme umzugehen und Techniken für einen effizienten Einsatz ihres Arbeitsinstruments zu erlernen.

Lehrende wirken mit ihrer Stimme in vielfältiger Weise auf die Lernenden ein und tragen auch deshalb besondere Verantwortung für den Lernerfolg ihrer SchülerInnen.

- So gibt es beispielsweise das Phänomen des funktionellen Nachvollzugs. Das heißt, dass der (un-)physiologische Gebrauch der Stimme sich direkt auf das Wohlbefinden und die stimmliche Entwicklung der Lernenden auswirkt. So kann beispielsweise eine gepresste Stimmgebung der Lehrperson zu ebenfalls angestrenzter Stimmgebung oder Heiserkeit der Zuhörenden führen (vgl. Lemke 2018, S. 1).
- Eine gute und klare Aussprache hilft, die Stimme gesund zu erhalten, weil verlagerte Stimmgebung vermieden wird. Gleichzeitig wird für die HörerInnen das Verstehen erleichtert und Missverständnisse können vermieden werden. Nicht zuletzt verhilft eine gute Aussprache zu einer besseren Präsenz und Gesamtwirkung des Sprechenden (vgl. Lemke 2018, S. 1).
- Ein differenzierter Einsatz der sprecherischen Mittel wie Gliederung, Akzentuierung (Betonung), Modulation, Melodieführung, Sprechtempo, Pausierung erleichtert ebenfalls das Verstehen und somit das Lernen. Die Sprechwirkung verbessert sich, Inhalte werden nachvollziehbarer (vgl. Lemke 2018, S. 1).

Alle diese Teilbereiche können in einem Stimmtraining geschult werden. Idealerweise sollten Stimmübungen zur täglichen Routine gehören, genauso wie die Unterrichtsvorbereitung. Ein Stimmtraining kann oftmals nur einen Anstoß geben. Die Automatisierung des Gelernten ist ein längerer Prozess. Das dürfte Lehrenden bekannt sein, weil sie es aus ihrer täglichen Arbeit kennen. Alles, was geübt wird, wird besser. Das trifft auch auf die Stimme zu.

Literatur

- Krech, E.-M., Stock, E., Hirschfeld, U., Anders, L.C., Haas, W., Hove, I., & Wiesinger, P. (2010). *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin, New York: De Gruyter
- Lemke, Sigrun (Hrsg.) (2006). *Sprechwissenschaft / Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch*. Frankfurt/M.: Peter Lang
- Sick, Sylvia (2019). Stimmstörungen bei Lehrkräften und Lehramtsstudierenden. Teil 1: Zum Forschungsstand. In *Sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft. Sprechpädagogik – Sprechtherapie – Sprechkunst*, Heidelberg, Heft 67, S. 67-94

Zitierte Internetquellen

- Frahm, J. (2018). *Echtzeit-MRT-Film: Sprechen*. YouTube. Max Planck Society. <https://www.youtube.com/watch?v=6dAEE7FYQfc> (Zugriff 24.10.2020)
- Lemke, Sigrun (2018). Lehren ist Sprechen. In *Unterrichtspraxis. Beilage zu »bildung und wissenschaft« der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg*, Nr.1 (09.02.2018), 1-4. https://www.gew-bw.de/index.php?elD=dumpFile&t=f&f=66493&token=c369da9bd8ba1b6c378565e4917b7c69dod4bofc&sdownload=&n=UP1_2018_Web.pdf (Zugriff: 24.10.2020)
- Lorenz, F. (o.D). *Initiative Sprecherziehung im Lehramt. Lehrerstimme.info. Sprecherziehung im Lehramt*. (<https://www.mdvs.info/lehrerstimme> (Zugriff 24.10.2020))

Weiterführende Quellen

- Fuchs, Michael (2014). *Das Instrument Stimme. Eine Vorlesung*. YouTube. Bildungsverstärker. (https://www.youtube.com/watch?v=_5BX9OE6hEo (Zugriff: 23.11.2020))
- Hirschfeld, Ursula. (2011). Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten. In *Babylonia*, 2/2011. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2011-2/Baby2011_2hirschfeld.pdf (Zugriff 23.11.2020)
- Lemke, Sigrun (2006). Zur stimmlich sprecherischen Ausbildung Lehramtsstudierender. In Hirschfeld, U., Anders, L.C. (Hrsg.). *Probleme und Perspektiven sprechwissenschaftlicher Arbeit (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik. Band 18)*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 85-93
- Lemke, Sigrun (2014). Das Thema Sprecherziehung im Lehramt – ein alter Zopf?. In Bose, I., Neuber, B. (Hrsg.). *Sprechwissenschaft: Bestand, Prognose, Perspektive (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik. Band 51)*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 159-168
- Linklater, Kristin (2019). *Meisterwerk Stimme. Entfaltung und Pflege eines natürlichen Instrumentes*. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Studie: *Stimmproblemen bei Lehrern kann vorgebeugt werden – Testen Sie: Wie belastet ist Ihre Stimme?* (2016, 24.02.). News4teachers. <https://www.news4teachers.de/2016/02/studie-stimmproblemen-bei-lehrern-kann-vorgebeugt-werden-testen-sie-wie-belastet-ist-ihre-stimme/> (Zugriff 23.11.2020)
- The University of Iowa (o.D.). *Sounds of Speech. German*. <https://soundsofspeech.uiowa.edu/main/german> (Zugriff 23.11.2020)

Bildquellen

<http://www.medicalgraphics.de/en/free-pictures/organs/vocal-cords-open.html> (Zugriff 23.11.2020)

<http://www.medicalgraphics.de/en/free-pictures/organs/vocal-cords-closed.html> (Zugriff 23.11.2020)

Rezensionen

Zwischen Winterpark und Cité Foch. Bae Suahs Roman »A Greater Music«

Roman Lach

Was mich so gefesselt hat, als ich dieses Buch im Januar oder Februar dieses Jahres zum ersten Mal las, war zunächst das Berlin, in dem es größtenteils spielt. Eine kalte Stadt, in der ein ewiger Winter zu herrschen scheint, in der man auf einsamen Tramfahrten lange Strecken zurückzulegen hat von grauen Orten zu anderen grauen Orten. Die Wohnungen sind dunkel, Deckenlampen ausgeschraubt, spärliches Licht geben zur größeren Gemütlichkeit alte Stehleuchten. Die Protagonistin ohne Namen, die sich selbst gegen Ende des Buchs ein namenloses Ich nennt, ist nach einigen Jahren in Seoul auf einen Besuch hierher zurückgekommen, wo sie einmal studiert und gelebt und Beziehungen zu Menschen gehabt und ganz plötzlich abgebrochen hat.

Vom Alexanderplatz geht es immer wieder in den Norden der Stadt, in der Erzählgegenwart wie in der Erinnerung, zum Weihnachtsessen bei der Familie von Joachim, ihrem ehemaligen oder wiedergewordenen Freund in einer Wohnsiedlung, die ebenso gut im Ostteil der Stadt liegen, wie sie das Märkische Viertel im Westen sein könnte. Oder in der Erinnerung an den früheren Aufenthalt und Besuche bei M, der seltsamen Deutschlehrerin in ihrem verwunschen abgelegenen Haus in Hohenschönhausen, die später die Geliebte der Erzählerin wird. Es fällt auf, dass es den Gegensatz zwischen Osten und Westen nicht gibt in diesem Buch, es gibt nur diesen diffusen Norden, in den man vom Alex aus mit der Tram kommt, über die Mollstraße und den Thälmannpark zu Stationen und Gegenden, die man vergeblich auf dem Stadtplan suchen wird, einem Ostsee (오스트호수) und einem Winterpark, durch den man hindurch muss auf dem Weg zu M. Es ist ein Berlin, das es gibt und nicht gibt, manche Orte sind magisch und doch nicht erfunden, wie Cité Foch, die ehemalige Wohnsiedlung der Angehörigen des französischen Militärs mit französischen Straßennamen und Einkaufszentren. Anscheinend liegt sie noch verlassen und vergessen da mit ihren Straßenschildern – oder tat es 2003, als das Buch auf Koreanisch erschien. Ich war seit Mitte der 80er Jahre nicht mehr da und eine ganze Erinnerungswelt an graue Tage der Pubertät stieg beim Lesen in mir auf, wo ich versuchte, in die französische Buchhandlung zu kommen, um Comics zu kaufen. Diese in die eingekastelte Stadt Westberlin eingekastelte französische Kleinstadt war auch für mich mal so eine Heterotopie der anderen Sprache und anderen Welt, aber nur schwer zugänglich. In diesem Buch geht es viel um das Entdecken und Lernen einer anderen Sprache, auch der Sprache der Musik und der Musik als gesteigerter Sprache.

Die Ich-Erzählerin besucht Joachim, erlebt einen trostlosen Weihnachtsnachmittag in dessen Familie, wo kaum miteinander geredet wird, geht in Konzerte, auf langweilige Studentenpartys, und wird mehr und mehr von Erinnerungen an ihren früheren Aufenthalt eingeholt, als sie schon einmal in Berlin war, dort studierte und offenbar ganz dort leben wollte, Deutsch lernte bei M mit ihrer wenig erfolgversprechenden Methode, ihr ein Buch hinzuhalten und sie laut vorlesen zu lassen, den Text selbst nicht verstehend, aber die Lehrerin verstehen lassend, selbst ohne jeden emotionalen Bezug zum Gelesenen jedoch emotionale Reaktionen bei der zuhörenden Lehrerin beobachtend. Dagegen lässt ihr zweiter Lehrer, Erich, sie Texte schreiben, die sie mit größter erfinderischer Kraftanstrengung verfertigt, die ihn aber verständnislos und gleichgültig lassen und die er ihr von roten Anstreichungen verwüstet zurückgibt. Eine Sprache zu lernen erscheint hier als ein Prozess unendlicher Einsamkeit in dem die fremde Sprache die Lernerin nur auf sich selbst zurückwirft. Doch gerade mit der strengen M beginnt sie eine Liebesbeziehung, in der sich alles um Sprache und Musik zu drehen scheint und in der Ms Urteile nicht weniger gnadenlos sind als in ihrem Unterricht.

Im Nachwort erklärt Bae Suah, sie habe keinen Roman schreiben wollen, in dem Sinne, in dem man unter einem Roman eine durchkomponierte, zielgerichtete Handlung versteht, wo ein Ich seine Erfahrungen macht und sich daran entwickelt. Vielmehr habe sie ursprünglich über Bücher, die sie las und Musik, die sie hörte schreiben wollen und der »Roman« habe dabei die Möglichkeit der Erweiterung, der Verknüpfung und Inbezugsetzung gestellt. Aus den sich über das Buch verteilenden Gesprächen und Gedanken über Schostakowitschs Sonate für Viola und Klavier, über einen Roman von Jakob Hein, »Formen menschlichen Zusammenlebens«, den es wirklich gibt und den sich die Erzählerin zusammen mit »Menschen, die Bücher lesen«, einen Roman, den es wahrscheinlich nicht gibt, in einer Buchhandlung in der Friedrichstraße kauft, die es ziemlich sicher gibt, und über ein Lied von Schubert, ergibt sich ein Zusammenhang von Gedanken über Kunst und Leben, die sich alle mit der Bedeutung der Sprache, des Lebens in einer Sprache, der Übersetzung in eine andere Sprache befassen. Und der »Schreibtisch der Essayistin« – so der Originaltitel des Buchs – ist der Ort, an dem all dies zueinander findet, und von wo aus es zwischen Erinnerung und Fantasie in ein surreales, mystisches Berlin ausstrahlt.

Ich hatte, als ich das Buch jetzt zum zweiten Mal las, vieles davon vergessen und erinnerte mich beim Wiederlesen, dass mich diese Überlegungen zum Teil unbefriedigt gelassen hatten, mir im Vergleich zu den anziehenden, melancholischen Stadtbeschreibungen unfertig, nicht zu Ende gedacht, erschienen waren. Wenn die Erzählerin etwa über Jakob Heins Buch sagt, erst gelangweilt gewesen zu sein vom stereotypen Lesebühnenhumor dieses Amerika-Reiseberichts, dann aber verstanden zu haben, dass Hein sich nicht mit Amerika auseinandergesetzt, sondern mit einem Kindheitstraum im Kopf über seine Reise geschrieben habe, dann scheint die Wahl des

Gegenstands dieser Besprechung erst einmal ziemlich zufällig. Nichts erklärt, warum jetzt gerade von diesem Buch die Rede sein muss. Wenn man Heins Buch selbst aufschlägt, stellt man fest, dass es auch hier um Sprache geht, ums Englischlernen in der DDR, um Identitätsfindung durchs Lernen einer Sprache, um die Abneigung einer für den Englischunterricht abgestellten Russischlehrerin gegen das Englische, die aufgrund dieser Abneigung paradoxerweise auf diesen Amerika-affinen Schüler angewiesen ist. Ich glaube, man muss den Spuren im Buch nachgehen, herausfinden, welche Bücher gemeint sind, die zitierten Passagen und ihren Kontext aufspüren, die besprochenen Musikstücke anhören, um dem Buch auf die Schliche zu kommen. Ich bin da erst am Anfang. Es wird dann vielleicht auch auffallen, wenn man ins koreanische Original schaut, auch wenn man es nicht lesen kann, dass dieses Buch, so sehr es zu den derzeit zahlreichen Büchern gehört, die sich mit der Thematik des Lebens zwischen Sprachen und Kulturen befassen, nicht etwa ein Buch der Mehrsprachigkeit ist. Die Bedeutung, die der deutschen Sprache für die Erzählerin zukommt, bildet sich nicht im Einflechten deutscher Wörter oder in Sprachvermischungen ab, wie das etwa in den bewusst mehrsprachigen Gedichten von Uljana Wolf geschieht. Der Buchstabe »M« für die Geliebte der Erzählerin ist hier wirklich der einzige lateinische Buchstabe, deutsche Texte werden in koreanischer Übersetzung wiedergegeben. Die Grenzen zwischen den Sprachen werden nicht umspielt, erscheinen unüberwindlich. Die Behauptung ihres Lehrers, dass sie versuche, eine Art Yoko Tawada zu werden, er verstehe aber in deren Fall ebensowenig, warum sie unbedingt auf Deutsch schreiben wolle, errichtet eine unüberwindliche Mauer um diese Sprache, spricht der Erzählerin das Recht auf diese ab, aber auch sie selbst scheint sich eine derartige Hybridität nicht erlauben zu wollen oder zu können.

Die Unfähigkeit im Dazwischen zu leben, die die Erzählerin so plötzlich alle Verbindungen nach Deutschland abbrechen lässt, und zugleich die Sehnsucht danach, es doch zu können, dieser Widerspruch läuft zusammen auf dem Schreibtisch der Essayistin, wo, wie am Ende Peter Handke zitiert wird, das Ich bei sich und zu Hause ist. Der ganze Reichtum dieses Buches wird sich wahrscheinlich erst erschließen, wenn ich alle Türen aufmache, allen Spuren nachgehe, die hier gelegt sind, alles lese und höre, was hier anklingt. Gegenüber Yoko Tawadas spielerischem und vielleicht sogar utopischen Umgang mit den Freiräumen, die sich zwischen der »fremden« und der nicht weniger fremden »eigenen« Sprache ergeben, ist dieses Buch sicher schwerer, vergrübelter und vielleicht auch weniger optimistisch. Warum es noch nicht ins Deutsche übersetzt wurde, erscheint daher nur umso unverständlicher. Vielleicht ist ja aber auch schon jemand dabei, es zu übersetzen.

Bae Suah: »A Greater Music«, übersetzt von Deborah Smith. University of Rochester: Open Letter 2016
(Originaltitel: 에세이스트의 책상 / »Schreibtisch der Essayistin«, Seoul: Munhak 2003)

Mehrsprachigkeitsdidaktik und Erforschung authentischer Alltagssprache

Buchvorstellung und die JGG DaF-Seminare 2017 und 2018

Maria Gabriela Schmidt

Dieser Artikel ist eine Buchvorstellung zum JGG DaF-Seminar in Japan mit dem Titel Mehrsprachigkeitsdidaktik zur Erforschung authentischer Alltagssprache mit Blick auf den DaF-Unterricht in Japan (Februar 2020).

Das DaF-Seminar der Japanischen Gesellschaft für Germanistik (JGG) findet jedes Jahr im März statt. Dazu werden Professorinnen und Professoren aus Deutschland durch eine DAAD-Kurzzeitdozentur eingeladen, die dann 4 oder 5 Tage gemeinsam an einem Tagungsort das Seminar verbringen. Durchschnittlich sind 30 bis 40 Teilnehmer dabei, einmal gab es sogar 48. Es ist eine sehr gute Gelegenheit mit Kolleginnen und Kollegen einen intensiven und anregenden Gedankenaustausch zu pflegen. Die Teilnehmerzahl besteht je zur Hälfte aus deutschsprachigen und japanischsprachigen Deutschlehrenden, oftmals auch mit Gästen aus Korea, China oder Taiwan. Es ist bisher zweimal ausgefallen, wie Sie denken können in diesem Jahr (März 2020) wegen Corona und im Jahr 2011 nach dem Erdbeben am 11. März. Ich habe nicht immer, aber regelmäßig und immer öfter seit 2001 teilgenommen. Seit mehr als 10 Jahren gibt es die Tradition, Beiträge dieses Seminars in zweijährigem Abstand in einem Sammelbändchen im iudicium-Verlag zu veröffentlichen. Und seit diesem Jahr gibt es nun nicht mehr eine gedruckte, sondern eine Online-Ausgabe. Diese Ausgabe möchte ich hier vorstellen.

Der oben genannte Sammelband enthält Beiträge der DaF-Seminare der Jahre 2017 und 2018. Das **JGG DaF-Seminar 2017** stand unter dem Motto *Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch und Mehrsprachigkeitsdidaktik* und wurde von Prof. Dr. Nicole Marx (damals Universität Bremen, jetzt Universität Köln) als Gastreferentin geleitet. Das DaF-Seminar hatte ein Thema aufgegriffen, das durch den kompetenten Input der Referentin auch im Hinblick auf die Forschung, einen starken Impuls erhielt. Es wurden drei Plenarvorträge gehalten: (1) Über die Vorteile, die Bühne zu teilen: Deutsch im Kontext anderer Sprachen, 2) Lust auf Puzzeln. Sprachen entdecken durch sprachübergreifendes Lernen, 3) Forschendes Lehren: Experimente und Experimentieren für Deutschlehrkräfte. Darüber hinaus fanden drei Workshops statt: 1) Lehrmaterialanalyse für den Tertiärsprachenunterricht, 2) Mehrsprachigkeitsdidaktik im modernen Sprachunterricht 3) Was ist wirksam? Und woher weiß ich das? Handwerkszeug für die Inventionsforschung im Unterricht. Zusätzliche Impulse gaben mehrere Teilnehmerbeiträge: Taeko Nasu über die Entwicklung der Sprachkom-

petenz auf einem multikulturellen Campus, Gabriela Schmidt über die Vermittlung des Deutschen nach Englisch (L3), David Fujisawa über phonetische Bewusstheit sowie ein Gemeinschaftsreferat über Schreibkompetenz und Mehrsprachigkeit.

Das **JGG DaF-Seminar 2018** stand unter dem Motto *Gesprochene und geschriebene Alltagssprache in der Forschung und im DaF-Unterricht* und wurde von Prof. Dr. Wolfgang Imo (Universität Hamburg) als Gastreferent geleitet. Dies war das erste Mal, dass das DaF-Seminar eine linguistische Note hatte, jedoch mit zahlreichen Bezugspunkten für den fremdsprachlichen Unterricht. Es gab drei Plenarvorträge: 1) Datenbanken als Instrument für Forschung und Lehre in der Linguistik 2) Von Re-deanführungen über Matrixsätze zu Diskursmarkern, 3) Sprache und Neue Medien. Außerdem fanden drei Workshops, die sich thematisch an den Vorträgen orientierten, sowie ein Gastvortrag von Prof. Ok-Seon Kim (Seoul) über die Rolle der Interaktion im Fremdsprachenerwerb statt. Ergänzend folgten mehrere Teilnehmerbeiträge: Nicole Schumacher (Humboldt-Universität Berlin) über Lernersprache, Mi-Young Lee (Hankuk University of Foreign Studies) über Distanzstrukturen, Makiko Hoshii (Waseda Universität) über Lernersprache, Gabriela Schmidt (Nihon Universität) über Widerstand und Beteiligung im Unterrichtsgeschehen, Shinichi Sakamoto (Chuo Universität) über Prosodie, Olga Czyzak über handlungsorientierten Anfängerunterricht, Nancy Yanagida über authentischere Sprache und Sprachenportfolio sowie ein Gemeinschaftsreferat über Schreibkompetenz.

Zum ersten Schwerpunkt *Teil 1: Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch und Mehrsprachigkeitsdidaktik* sind in dem Sammelband zwei Beiträge enthalten: Nicole Marx gibt darin einen umfassenden und aktuellen Überblick über den Forschungsstand zur L3 Forschung und zur Mehrsprachigkeit mit dem Titel *Über die Vorteile, die Bühne zu teilen: Deutsch im Kontext anderer Sprachen* (S. 14-32), sowie von Gabriela Schmidt ein Überblick über den Forschungsstand von Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (L3) mit einem Blick auf Mehrsprachigkeit in Ostasien (S. 33-51).

Der zweite Schwerpunkt *Teil 2: Gesprochene und geschriebene Alltagssprache in der Forschung und im DaF-Unterricht* des Sammelbandes enthält vier Beiträge zu verschiedenen Themenbereichen. Zunächst zum Seminarthema Kurznachrichten Wolfgang Imo, Akiko Hayashi, Fujiko Ogasawara mit dem Titel *Mobile Kurznachrichten-kommunikation im Sprach- und Kulturvergleich. Potenziale für Linguistik und Sprachdidaktik* (S. 52-89) sowie von Angela Lipsky *Seh ich auch so — Die Verberststellung in der Alltagssprache als Thema für den DaF-Unterricht* (S. 90-116), von Shinichi Sakamoto *Die Strukturierung von Antwort-Sequenzen in Prüfungsgesprächen: Warum auch die Funktion der Prosodie im DaF-Unterricht behandelt werden sollte* (S. 117-135) und von Nancy Yanagita zu *Authentizität im Fremdsprachenunterricht mit Sprachenportfolios fördern* (S. 136-163).

In der Hoffnung, dass das DaF-Seminar im kommenden März tatsächlich wieder stattfinden kann, schicke ich meine besten Empfehlungen an die LVK Korea. Lei-

der ist der Termin für die Kolleginnen und Kollegen nicht passend, da ja in Korea das Studienjahr Anfang März bereits beginnt. Falls es online gehen sollte, gibt es die Möglichkeit daran teilzunehmen. Es wäre schön, wenn der Austausch in Ostasien zu verschiedenen Themen sich weiter verstärken könnte, da es trotz oder wegen der Unterschiede vielleicht auch viele Gemeinsamkeiten geben könnte.

Angela Lipsky, Ralph Degen, Katrin Niewalda & Fujiko Ogasawara (2020) (Hrsg.) *Erträge des JGG-Seminars für Deutsch als Fremdsprache: Mehrsprachigkeitsdidaktik zur Erforschung authentischer Alltagssprache mit Blick auf den DaF-Unterricht in Japan*. JGG: Tokyo. ISSN 2434-5415, Online unter: <https://www.jstage.jst.go.jp/browse/jggdaf/list/-char/en>

Deutsch als Fremdsprache nach Englisch in Ostasien

In dem oben genannten Sammelband ist ein Beitrag von Maria Gabriela Schmidt zu *Deutsch nach Englisch in Ostasien. Zum Stand der Forschung und Praxis* enthalten, der Studien aus folgenden Ländern berücksichtigt: China, Südkorea, Japan, Taiwan und Malaysia.

Gabriela Schmidt gibt einen Überblick über den Forschungsstand von Studien zu Deutsch als Fremdsprache nach Englisch mit einem Blick auf die Mehrsprachigkeit in Ostasien und referiert dazu eine Reihe von eindrucksvollen, verschiedene Aspekte der Mehrsprachigkeit aufgreifende, hoch aktuellen Studien (vor allem Doktorarbeiten). Eingeteilt nach Ländern wird zunächst ein Überblick über die Situation des Fremdspracherwerbs in dem jeweiligen Land gegeben, worauf zum Thema vorliegende Studien vorgestellt werden. Für **China** ist das die Studie von Linyan Fan (2017), die in ihrer Dissertation die Rolle von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch mit einer Umfrage und Interviews zu „subjektiven Vorstellungen Lehrender über das Deutsch-als-L3-Lehren“ untersucht sowie die beiden Hefte der Zeitschrift *Info DaF*, die sich 2019 und 2020 dem Themenschwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache in China“ widmen, von denen einer Bezug auf Deutsch nach Englisch nimmt. Für **Taiwan** liegt eine Reihe von Studien vor. Ein von Chris Merkelbach (2003) betonter und meines Wissens bisher noch nicht annähernd beantworteter Aspekt wird durch seine Frage, „inwieweit der L2-Erwerb methodisch und didaktisch gestaltet werden kann, um den L3-Erwerb zu vereinfachen“ angesprochen. In ihrer Dissertation hat Yui-Hi Chen (Universität Hamburg, 2005) eine qualitative und quantitative Studie zur Situation des Fremdsprachenunterrichts Deutsch nach Englisch in Taiwan vorgelegt. Man muss in Taiwan bereits bei der L1 von einer Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit ausgehen. Dabei spricht sich Tristan Lay (2016) für eine didaktisch-methodische Implementierung des Englischen beim Lehren und Lernen des Deutschen in Taiwan

aus. Für **Südkorea** hat Kai Rohs (2014) eine Studie vorgelegt, die möglichen Sensibilisierungsmaßnahmen subtil nachgeht, ihre Wirkung untersucht und diskutiert. Für **Japan** gibt es eine Reihe von kleineren Studien, die zum einen die Wahrnehmung der Lehrenden (Oebel 2007, Gellert 2003) aber auch die der Lernenden (Klema 2006) untersuchen. Eine größere Studie wurde von Frank Nickel vorgelegt. Sie trägt den Titel *Die innovative und grundlegende Studie zum Thema „Mit Englisch zum Deutschen: Zur Rolle von Kognaten für den Wortschatzaufbau bei japanischen Deutschlernenden* (2019). Für **Malaysia** richtet Renate Kärchner-Ober (2009) ihr Forschungsinteresse auf Deutsch als L3 nach Englisch in Malaysia und auf Gründe, die für die Lernschwierigkeiten malaysischer plurilingualer Deutschlernender relevant sein könnten, denn sie geht von einem Mehrsprachigkeitskonzept aus.

Es ist beeindruckend zu sehen, wie in den verschiedenen Ländern Ost- und Südostasiens solide Studien mit einer beispielhaften Methodik zu dem Thema Deutsch als Fremdsprache nach Englisch und Mehrsprachigkeit vorgelegt wurden, die – jede für sich – wissenschaftlich, innovativ und explorativ sind. Ich möchte die hier vorgestellten Studien uneingeschränkt zur Lektüre und für die Inspiration eigener Studienprojekte empfehlen. Das ist ein wahrer Fundus für die Forschung Deutsch als Fremdsprache und Mehrsprachigkeit.

Wenn Sie Anmerkungen oder weitere Hinweise zu dem Thema Deutsch als Fremdsprache nach Englisch haben, wäre ich Ihnen dankbar, wenn Sie mir diese zukommen lassen könnten.

Maria Gabriela Schmidt (2020) Deutsch nach Englisch in Ostasien, In: JGG, A. Lipsky et al. (Hrsg.) *Mehrsprachigkeitsdidaktik zur Erforschung authentischer Alltagssprache mit Blick auf den DaF-Unterricht in Japan*, 33-51. Online unter: https://www.jstage.jst.go.jp/article/jggdaf/1/0/1_33/_article/-char/en

Menschenwürde tangiert, Menschenbürde intakt Nikil Mukerji, Adriano Mannino: Covid-19: Was in der Krise zählt. Über Philosophie in Echtzeit

Thomas Kuklinski-Rhee

Bereits Mitte Mai erschien eins der ersten und vermutlich durchdachtesten Bücher über das neuartige Coronavirus SARS-CoV-2 und die dadurch ausgelöste Krankheit Covid-19, das gleich auf mehreren öffentlichen Bestsellerlisten gelandet ist. Es stammt von Nikil Mukerji und Adriano Mannino, zwei jungen Münchner Philosophen (im Anschluss an Kraft 2020 kurz M&M), die laut eigenen Angaben seit Anfang März über dieses Thema publiziert (S. 10) und sich Anfang April dieses Jahres (64, 72) eine Woche lang hingesezt und konzentriert daran gearbeitet haben, die Beiträge zu einem Buch zusammenzufassen. Herausgekommen ist ein »Essay« (120), der informiert, fesselt, stellenweise überrascht und vielleicht Hoffnungen weckt, aber auch nicht ganz neue Fragen erneut aufwirft.

Es ist bereits eine ganze Reihe wohlmeinender Besprechungen, Berichte und Interviews mit den Autoren in verschiedenen Medien erschienen, von der »Süddeutschen Zeitung« über den »Deutschlandfunk« bis zum »Spektrum der Wissenschaft«.¹ Hier wird in Anlehnung an Kraft, der die »ethischen und epistemischen Begründungsfiguren« (Kraft 2020) hinter der Argumentation der Autoren untersucht hat, der Ansatz einer wohlmeinend kritischen Betrachtung verfolgt. Denn wie M&M so treffend bemerken: »Sollten wir uns nicht – risikoepistemisch und –ethisch verantwortungsbewusst – jederzeit fragen: Was wäre, wenn wir falsch liegen?« (71).

Im Hauptteil des Buches wird untersucht, ob man die Katastrophe nicht früher hätte kommen sehen müssen – zusammengefasst: ja, selbstverständlich –, und was man nun, in der Katastrophe, trotz unsicherer Daten- und Erkenntnislage effektiv dagegen tun kann. Zur ungefähren Abschätzung der Lage greifen M&M auf die sogenannte Fermi-Kalkulation zurück (68), mit der der deutschlandweite Shutdown zur Zeit der Niederschrift nachträglich als »die richtige Antwort« (70) und »also gut begründet« (74) gerechtfertigt wird, nachdem M&M ihn schon Anfang März als »risikoethisch unausweichlich« gefordert hatten (7), um die Intensivmedizin nicht zu überlasten.² Der Risikoethiker Julian Nida-Rümelin hatte die Maßnahmen Verzöge-

¹ Zu genaueren Angaben siehe die Webseite zu dem Buch, <https://www.katastrophenethik.de/news> (Abruf 31.10.2020). Auf der Startseite findet sich auch ein Link zu einer ausführlichen Quellensammlung, das Buch selbst listet nur fünf weiterführende »Lektüreempfehlungen« (119) auf. Leider gibt es im Buch auch kein Stichwortverzeichnis, dafür ein nützliches Glossar mit Erläuterungen der wichtigsten Fachbegriffe.

² Gegen Ende ihrer Überlegungen fordern M&M, »das Maßnahmenpaket des Shutdown rückabzuwickeln« (90). In einem späteren Interview am 28. Mai 2020 geht Mannino so weit, zu behaupten, sie hätten

rung (*Delay*), Einigelung (*Cocooning*) und Eindämmung (*Containment*) als Optionen-katalog ins Spiel gebracht, wobei die letztere Maßnahme voraussichtlich am meisten Leben retten würde, die erstere am wenigsten. Im Anschluss an diesen, ihren akademischen Lehrer, schlagen M&M als eine Art Mischung der beiden besseren Strategien »Cocooning Plus« vor, um besonders Risikogruppen zu schützen, angesichts möglicher Folgeschäden einer Infektion die Zahl der Infizierten möglichst niedrig zu halten und um sich klugerweise Optionen freizuhalten.

Denn da Philosophen, Wissenschaftler und Politiker wie alle Menschen grundsätzlich fehlbar sind, sei es nicht angezeigt, im Angesicht einer Katastrophe »alles auf eine Karte zu setzen« (13), sondern eine »Diversifizierungsstrategie« (14) zu verfolgen. Nur so sei das »Prinzip des Hedging bzw. der Risikoabsicherung« (12) sicherzustellen, nach dem ein Bad-Case-Szenario mit einer gewissen Eintrittswahrscheinlichkeit und besonders schlimmen Folgekosten besondere Maßnahmen erfordere, um sich gegen dieses Risiko abzusichern: »Dann kann es rational sein, die knappen Ressourcen entsprechend zu verschieben und die Absicherung gegenüber dem geringeren Risiko zu unterlassen.« (12)³ Beispiele für kostengünstige, hocheffektiv risikoabsichernde, aber leider nicht durchgeführte Maßnahmen sind »der Ankauf und die Eigenproduktion von Masken, der Ausbau von Testkapazitäten und die Vorbereitung digitaler Tracing-Verfahren« (13) sowie die sofortige Einstellung des Flugverkehrs aus dem Risikogebiet.⁴ Ein solches »ständiges Nachjustieren« (19) sei charakteristisch für »Wissenschaft« bzw. »Philosophie in Echtzeit« (ebd.).

Dieses im Titel erwähnte, neuartige Philosophie-Konzept schließt nicht etwa an das gleichnamige Buch aus der bundesrepublikanische Debattenkultur der Jahrtausendwende an (Nennen 2003), sondern an die Vorstellung einer »philosophy with a deadline« des Philosophie-Superstars Nick Bostrom aus Oxford (17): Da »Handlungsentscheidungen vor einem bestimmten Zeitpunkt getroffen werden müssen« (ebd.), könne man sich nicht »den Luxus erlauben zu warten, bis alle relevanten Daten vorliegen« (17f.), es bestehe »akuter Zeitdruck« (18), ein Ansatz, der im Buch durchgehend als »Vorrang der Praxis« bezeichnet wird. Das erscheint gut nachvollziehbar, beinhaltet aber einen kritischen Aspekt, den M&M nicht konsequent verfolgen:

in dem Buch gezeigt, »dass der Shutdown wahrscheinlich vermeidbar gewesen wäre, wenn wir uns an diesem Prinzip – »Folge der Expertenmeinung, wenn sie pessimistisch ist« – orientiert hätten.« (Siehe <https://hans-albert-institut.de/philosophie-in-der-krise-wir-sollten-auf-vorrat-denken> (Abruf 31.10.2020). Leider ist eine entsprechende Aussage im Buch so nicht zu finden.

³ Eine griffige Formel für das Hedging-Prinzip, auf das hier nicht weiter eingegangen wird, lautet: »Wenn die erwarteten Kosten der Maßnahme im Verhältnis zum Schadensmaß und zur Wahrscheinlichkeit des Szenarios hinreichend gering sind, dann sollten die Maßnahmen ergriffen werden.« (12)

⁴ Diese Maßnahmen werden mehrfach erwähnt, auch mit der Bemerkung, dass Südkorea und Taiwan in dieser Hinsicht vorbildlich gehandelt hätten; vgl. S. 37f. Auch Nida-Rümelin erwähnte Südkorea in seinem Auftritt in den »Tagesthemen« am 12. Oktober 2020 als »das erfolgreichste Land der Welt«, was die Pandemiebekämpfung angehe, und plädierte vor allem für den verstärkten Einsatz »digitaler Tools« wie Smartphone-Apps.

Eine solche Philosophie erfordert eine grundlegende Neujustierung epistemischer Normen, die Philosophinnen und Philosophen normalerweise vertreten würden, denn der Katastrophenfall ist nicht der Normalfall. (18)

Nun ist die Epistemologie in den Worten von M&M eine Art »Ethik unserer Überzeugungsbildung« (15), denn sie »kümmert sich darum, wie wir uns rational gerechtfertigte Überzeugungen aneignen können, d.h. wie wir uns Überzeugungen aneignen sollen« (ebd.). Die oben erwähnten Normen der Epistemologie seien also die Normen der einzig richtigen, rationalen Überzeugungsbildung. Wollen M&M etwa an den altherwürdigen, tiefenphilosophischen Rationalitätsstandards herumdrehen?

M&M diskutieren zwei Beispiele von Rationalität unter Unsicherheit, die zunächst unvernünftig erscheinen. Angenommen, ein Superreicher böte uns einen Gewinn von einer Million (eine Fußnote legt nahe, dass damit Euro gemeint sind) bei einer richtigen Entscheidung an, bei der wir das Ergebnis in 70% der Fälle kennen würden, allerdings mit einem angenommenen Unsicherheitsfaktor von mehr als fünf Prozent. Normalwissenschaftlichen Standards zufolge sei es hier unzulässig, also nicht rational, auf ein eindeutiges Ergebnis zu schlussfolgern. Doch diese Millionenwette auszuschlagen sei »hochgradig irrational«, egal, auf welches Ergebnis wir tippten, es wäre in jedem Fall »besser, als gar nicht zu tippen, um »wissenschaftlich agnostisch« zu bleiben.« (21) Vorauszusetzen, dass der Besitz bzw. Gewinn von ziemlich viel Geld rational sei, ist angesichts wachsender materieller Ungerechtigkeiten, grassierender Armut auch in reichen Gesellschaften und immer mehr Glücksspiel-Süchtiger ausgesprochen zynisch. Sicher haben es M&M nicht so diskriminierend gemeint, wie man es verstehen kann, sie beziehen sich hier vermutlich auf den idealtypisch rationalen Agenten der Spiel- und Entscheidungstheorien, der in freier Wildbahn selten wie eine bedrohte Art sein dürfte. Aber ist die Vorstellung so abwegig, dass z.B. ein verzichtbereiter, soeben von seiner Spielsucht geheilter Suchtanfälliger diese Wette wie jedes andere Glücksspiel grundsätzlich ausschlägt, weil er diese Spannung, das Ergebnis nicht genau zu kennen, gerade vermeiden will? Bei welcher Wahrscheinlichkeit läge denn die Grenze zwischen rationalen und irrationalen Wettspiel-Teilnahmen? M&M quetschen einen unendlichen Zahlenstrang unnötig in ein zweiwertiges Logik-System.

Ihr Punkt ist hier, den Vorrang einer praktischen vor der theoretischen Rationalität herauszustellen. Sie wollen zeigen, »dass bestimmte Grundsätze der wissenschaftlichen Überzeugungsbildung, die unter Normalbedingungen vernünftig sind, mit Prinzipien der praktischen Rationalität in Konflikt geraten können.« (21) Zum Beispiel, wie wir schon wissen, im Katastrophenfall. Hier kommt es nicht selten vor, dass an sich kompetente Experten wie Lothar Wieler, Christian Drosten, Alexander

Kekulé, Hendrik Streeck usw. untereinander verschiedener Meinung sind.⁵ Wo man normalerweise gut beraten sei, der Mehrheitsmeinung sein Vertrauen zu schenken, erscheint es nach M&M z.B. im Katastrophenfall »vom Standpunkt praktischer Rationalität aus« so, »dass es rational sein kann, einer Minderheit von Experten zu folgen.« (60)⁶

Diese zunächst überraschende Erkenntnis illustrieren sie mit ihrem zweiten Beispiel von Rationalität unter Unsicherheit. Wenn immer mehr Leute irriger- und somit irrationalerweise meinen, dass bestimmte Maßnahmen wie z.B. das Maskentragen unnütz oder unnötig seien, weil man diesen Nutzen vielleicht nicht direkt sehen kann, dann »kann es für Politik, Behörden und nicht zuletzt die wissenschaftliche Experten-Gemeinschaft (zumindest partiell) rational sein, sich nicht für [diese, TKR] Präventionsmaßnahmen einzusetzen, obwohl dies angezeigt wäre.« (61) Obwohl praktisch-konsequentialistisch irrational, wäre es also intentional-verunsichert zweckrational:

In solchen Situationen haben wir es gewissermaßen mit rationaler Irrationalität zu tun, d.h. einer irrationalen sachlichen Haltung, die aber aufgrund rationaler Motive vertreten wird. (61)

Wie soll man das verstehen? Dass es legitim sei, aus vielleicht gut gemeinten Absichten heraus sachlich das Falsche zu tun? Das wäre nicht nur eine verdeckte Ad-hoc-Wendung von einer an den Konsequenzen orientierten Ethik, als die sich die Risikoethik versteht, hin zu einer deontischen Gesinnungs- oder Wertethik, von der sich M&M durchgehend distanzieren. Vielmehr wäre dies auch ein Eingeständnis, dass es gar nicht die eine universelle, praktische Rationalität gibt, die immer im Vordergrund stehen sollte, sondern auch weitere praktische, nur für diesen Moment gültige, zweckrationale Erwägungen, die im Zweifelsfall auf allgemein-praktische Irrationalität hinauslaufen. Die bereits infrage gestellte, zweiwertige Rationalitätsarithmetik wird also durch eine ganz neue Dimension zeitweise gültiger Instant-Rationalitäten endgültig durchbrochen. Was auch kein Wunder ist, denn komplexe Motivations- und Entscheidungssituationen können durch binäre Kategorien wie »richtig/falsch« oder »rational/irrational« nicht angemessen beschrieben oder erklärt werden.

Das scheint eigentlich auch M&M klar zu sein. Denn die von ihnen propagierte, sogenannte Sozialepistemologie »untersucht, wie Erkenntnisse in sozialen Kon-

⁵ Eine ganz andersartige Expertenliste, die z.B. auch Psychologen, Juristen und einen Theologen umfasst, hat die nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina zusammengestellt; siehe <https://www.leopoldina.org/publikationen/detailansicht/publication/expertinnen-und-experten-zur-coronavirus-pandemie-2020/> (Abruf 31.10.2020).

⁶ »Das Hedging-Prinzip gebietet es daher, hier der Minderheit der Experten zu folgen und nicht der Mehrheit. Diese zunächst paradox erscheinende Schlussfolgerung ist für den Katastrophenkontext charakteristisch.« (57)

»Die signifikante Minderheitsmeinung gewährleistet epistemisch die potentielle Wirksamkeit, die im Rahmen einer vernünftigen Risikoabsicherung bereits zum Handeln zwingt.« (59)

texten erzeugt werden können und sollten« (51), also in Situationen, die über rein arithmetische Berechnungen hinausgehen. Wenn etwa »Unsicherheit und Dissens in der wissenschaftlichen Expertendiskussion« herrscht, dann »lassen sich aus der angewandten Epistemologie und Risikoethik Richtlinien und Heuristiken gewinnen« (19). Später erwähnen sie in einer Anmerkung die Psychologen Amos Tversky und Daniel Kahneman und ihr Forschungsprogramm der »*Heuristics and Biases*« (111, Anm. 8), in dem seit rund 50 Jahren untersucht wird, wie systematisch Menschen, inklusive intelligente Leute, beim Wahrnehmen, Denken und Entscheiden von den idealen Vorgaben beliebiger Rationalitätskonzepte abweichen.

Statt aber auf diesen Erfahrungsschatz von Heuristiken aufzubauen, verorten M&M ihre im Buch praktizierte Art von Erkenntnis-Katechismus in ausrangierten philosophischen Vorstellungen von Vernunft als Denklehre oder gar –ethik.⁷ Im Buch sprudelt es nur so von Formulierungen wie ›vernünftige Entscheidungen‹ (15), ›vernünftige Umgänge‹ (19), ›Skepsis‹ (20), ›Sorgen‹ (48), ›Verhältnisse‹ (95), ›Absicherungen‹ (97), ›Optionen‹ (98) und ›vernünftiges Vertrauen‹ (58) bzw. ›rationales Handeln‹ (35), ›Folgen‹ vs. ›Misstrauen‹ (60) und ›rationale Standpunkte‹ (62). Dabei ist nie klar, ob man den jeweiligen Begriff als epistemisch gerechtfertigt, praktisch-rational oder einfach situativ zweck-mittel-rational verstehen soll. An einer Stelle wird gar erklärt, dass der Protagonist eines Romans »rational handelt bzw. nicht verrückt ist« (49), was semantisch zu der als »hochgradig irrational« (21) kategorisierten Verweigerungshaltung bei der Millionen-Wette passt. Wenn alles Unerklärliche als irrational wegerklärt wird, dann ist es nur eine Frage der Fantasie, ob etwas beliebig Menschliches rationalisiert werden kann oder nicht, und dann hat das Prädikat »rational« bzw. »vernünftig« keine sinnvolle Bedeutung mehr.

In einem Interview vom 28.5.2020 geht Mannino weit über diese Verfasstheit in alten Denkmustern hinaus. Dort erklärt er, es gebe im Unterschied zu »irrationalen Formen der Panik« auch so etwas wie eine »vernünftige Panik«, die als gemeinsames evolutionäres Erbe uns Menschen und auch viele Tiere »vor realen Bedrohungen« schütze.⁸ Dass Tieren irgend etwas Vernünftiges zuerkannt wird, liest man nicht oft. Aber warum eigentlich nicht, wenn sie lernfähig sind, also neue Erkenntnisse erwerben können, wenn sie ganz offensichtlich praktisch-funktionierende vor jegliche Art von theoretischer Rationalität stellen und ganz sicher auf Dinge wie ein Futterangebot spontan zweck-mittel-rational reagieren und nicht etwa wertrational auf die Einhaltung eines Ernährungsplans bestehen? Was sie nicht können ist, ihr Verhalten zu reflektieren und in Sprache auszudrücken, also etwas begründen. Dies bleibt uns Menschen vorbehalten (solange künstlich-intelligente Systeme noch nicht so weit

⁷ »Die Epistemologie kann daher als Teil einer umfassend verstandenen Ethik begriffen werden, nämlich als Ethik unserer Überzeugungsbildung, also unseres kognitiven Handelns.« (15)

⁸ <https://hans-albert-institut.de/philosophie-in-der-krise-wir-sollten-auf-vorrat-denken> (Abruf 31.10.2020)

sind). Die Corona-Pandemie mag also »die Menschenwürde tangiert« (10) haben. Des Menschen jahrtausende alte Bürde, Überzeugungen und Entscheidungen mithilfe von Rationalitätskategorien rechtfertigen zu müssen meinen, bleibt auch bei der Philosophie in Echtzeit unangetastet. Auf die bereits zitierte, versprochene »grundlegende Neujustierung epistemischer Normen« (18) muss die Menschheit wohl noch etwas warten. Hoffentlich nicht bis zur nächsten Katastrophe.

Literatur

- Mukerji, N., und Mannino, A. (2020). *Covid-19: Was in der Krise zählt. Über Philosophie in Echtzeit*. Stuttgart: Reclam. Siehe auch <https://www.katastrophenethik.de/> mit ausführlicher Quellensammlung für das Buch (Abruf 31.10.2020)
- Kraft, Tim (2020). Nikil Mukerji, Adriano Mannino: Covid-19: Was in der Krise zählt. Über Philosophie in Echtzeit. *Zeitschrift für Ethik und Moralphilosophie*, Vol 3, issue 2 (October 2020). Heidelberg u.a.: Springer. Zitiert nach: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42048-020-00079-z> (Abruf 31.10.2020)
- Nennen, Heinz-Ulrich (2003). *Philosophie in Echtzeit. Die Sloterdijk-Debatte: Chronik einer Inszenierung über Metaphernfolgenabschätzung, die Kunst des Zuschauers und die Pathologie der Diskurse*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Berichte zu Seminaren & Tagungen

»DaF auf Distanz« – Online-Lektorentreffen der LVK am 18. Juli 2020

Iris Brose, Frank Grünert, Anja Scherpinski

Zum Ende des ersten Semesters führten Iris Brose, Frank Grünert und Anja Scherpinski aus dem Vorstand der Lektoren-Vereinigung ein zusammenfassendes Online-Treffen für Lektorinnen und Lektoren zum Schwerpunkt »DaF auf Distanz« durch. Bereits im März und April fanden drei kurzfristig geplante Online-Sitzungen statt, die Unterrichtenden im Chaos der ad hoc Digitalumstellung Gelegenheiten bot, sich über universitäre Vorgaben sowie Funktionsweise verschiedener Videokonferenzsysteme und digitalen Lehrangebote auszutauschen. Das Treffen im Juli sollte den Teilnehmern vor allem nochmals Raum zur Reflexion über das abgeschlossene Semester bieten. Neben den Veranstaltern nahmen 15 LektorInnen, die in Korea und Japan tätig sind, am Treffen teil.

Im Vorfeld wurde um die Vorbereitung von Kurzreferaten gebeten, die die Unterrichtssituation an der jeweiligen Universität spiegeln und Anregungen für den Online-Unterricht geben. Nach einem Erfahrungsaustausch in Kleingruppen wurden u.a. vorgestellt: kombinatorische Unterrichtsmodelle mittels YouTube-Videos und Unterricht im Livestream (Bettina Gilgenhard, Doshisha Universität Kyoto/Japan), »Mind Master« (Alexander Imig, Chukyo Universität Nagoya/Japan), »Google Teams« (Marc Chaprak, Sookmyung Women's University Seoul/Korea) sowie »Sprachunterricht mit *Studio Express*« (Carsten Waychert, Kyoto Sangyo University Kyoto/Japan). Wir bedanken uns an dieser Stelle nochmals herzlich für die Mühe und die hilfreichen Informationen.

Den Hauptteil der Veranstaltung bildeten drei Impulsreferate, die im Folgenden zusammengefasst werden: Im ersten Referat stellte Iris Brose (Hongik Universität/Seoul) Aufbau und Funktionsweise des digitalen Lernmanagementsystems vom Klett-Verlag vor. Alle neuen Lehrwerke des Verlages bieten dies über die Plattform *Blink-Learning* an. Man kann so die normalen, gedruckten Übungsbücher in einer digitalen Form wählen. Die Aufgaben, deren Antworten automatisiert werden können, werden in BlinkLearning sofort ausgewertet und die Lernenden erhalten so umgehend ein Feedback. Aber auch übungs- und lektionsübergreifend werden die Ergebnisse zusammengetragen und ausgewertet. Die Lernenden können daher sehen, wie stark oder schwach sie in den Bereichen Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen, Aussprache, Grammatik und Wortschatz sind. Auch werden die Ergebnisse der einzelnen Lektionen in einer Kurve zusammengefasst, so dass sie die eigenen Stärken und Schwächen erkennen können. Den Lehrenden wiederum werden viele Zugänge zu den Ergebnis-

sen angeboten: Sie können sich durch die farbliche Kennzeichnung der Ergebnisse in grün (gut) und rot (schlecht) in der Klassenansicht sofort orientieren, ob die Lernenden den Stoff verstanden haben oder nicht. Sie können sich darüber hinaus durch das Menü klicken und so immer genauer erkennen, wie es zu dem Gesamtergebnis kam sowie reflektieren: War eine einzelne Übung zu schwer? Wo genau lag die Fehlerquelle? Welcher Teilnehmer hat viele Versuche für eine Aufgabe gebraucht? Wie lange haben die einzelnen Lernenden die Aufgabe am Computer bearbeitet? Freie Schreibaufgaben werden von den Lehrenden persönlich bewertet; zusätzlich kann ein schriftliches Feedback gegeben werden. Diese Punkte werden sofort ins Gesamtergebnis eingerechnet. Neben der Arbeitserleichterung in Bezug auf Korrekturaufwand kann das LMS von Klett auch flexibel in der Unterrichtsgestaltung eingesetzt werden, denn Lehrende können die Aufgaben immer wieder zurücksetzen und Studierende so motivieren, ihre Punktzahl zu verbessern. Für eine Beratung des Einsatzes für die Bedürfnisse vor Ort steht Iris Brose als offizielle Ansprechpartnerin des Klett-Verlags in Korea gerne zur Verfügung.

Im zweiten Referat gab Anja Scherpinski (HUFS/Seoul) methodisch-technische Vorschläge, wie man Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung zwischen dem gewohnten Präsenzunterricht und dem Unterricht im Livestream (am Beispiel Zoom) überwinden kann. Sie stellte praxiserprobte Methoden und Unterrichtsroutinen vor, wie in Partner-, Kleingruppen- sowie Plenararbeit unter den Unterrichtsprämissen Binnendifferenzierung, Interaktion und Partnerschaftlichkeit ein kommunikations- und interaktionsorientierter Unterricht umsetzbar ist. Sie erläuterte mit vielen Beispielen, u.a. wie Schreibaktivitäten mittels der Chat- und Whiteboardfunktion gestaltet werden können, wie Bildmaterial z.B. aus dem Lehrwerk intensiver als im Präsenzunterricht dazu eingesetzt werden kann, Wortschatz und Sprachstrukturen zu generieren und zu wiederholen sowie Sprechanlässe zu eröffnen. Darüber hinaus gab sie methodisch-didaktische Tipps und Anregungen, wie im Livestream auch mit großen Gruppen die Arbeit an Hör- und Lesetexten organisiert werden kann und wie sich Partner- sowie interaktive Gruppenarbeit à la Jigsaw-Techniken gewinnbringend umsetzen lassen. Im Anschluss an das Referat hatten die Teilnehmenden Gelegenheit, einige dieser Techniken aus der Mitmachperspektive selbst auszuprobieren.

Im dritten Referat stellte Frank Grünert (SKKU/Seoul) Möglichkeiten zur Erstellung und Durchführung von Online-Prüfungen vor und berichtete von seinen Erfahrungen damit. Das an seiner Universität benutzte Learning Management System (LMS) Canvas ermöglicht den Lehrenden die Erstellung von Quizzes (Mehrfachauswahl, Lückentexte, Zuordnungsübungen, usw.) und Aufgaben (Hochladen von Text-, Bild-, Audio-, Videodateien). Die Bewertung der Aufgaben sowie die Teilnahme am Videounterricht wird vom System – je nach Einstellung und Aufgabentyp – manuell oder automatisch erfasst. Die Studierenden können so schnell und auf jede Aufgabe ein Feedback erhalten. Da allen Studierenden die Kriterien und die Gewich-

tung der einzelnen Benotungen schon vor Beginn des Semesters automatisch auch auf der LMS-Homepage des Kurses mitgeteilt wird, ist die Notengebung für alle Studierenden besser nachvollziehbar. Im Syllabus ist genau angegeben, was wieviel Prozent der Gesamtnote ausmacht. Die Erfassung dieser Daten wird für die Lehrenden durch das LMS vereinfacht. Das LMS zeigt an wer, wann, was gemacht oder auch nicht gemacht hat, welche Hausaufgabe fehlt, wie sie bewertet wurde usw. Die Transparenz fördert auch die Selbsteinschätzung der Studierenden: sie können jederzeit sehen, wie gut sie in welchem Bereich abgeschnitten haben, bestimmte Übungen selbständig wiederholen und sich so verbessern. Mündliche Prüfungen wiederum lassen sich relativ problemlos auch mit Videokonferenzprogrammen (etwa *Webex* oder *Zoom*) gestalten, es sollten jedoch unbedingt Probetests mit den Studierenden durchgeführt werden. Dies gilt erst recht für die schriftlichen Prüfungen. Damit die Online-Prüfungen fair und problemlos ablaufen konnten, gab es an der SKKU detaillierte und umfangreiche Empfehlungen und Regeln. So mussten sich die Studierenden zur Prüfungszeit gleichzeitig mit dem PC sowohl auf der Uni-Plattform als auch bei *Webex* mit ihren Smartphones einloggen. Die Kameras der Smartphones mussten während der Prüfung die Hände, die Schreibfläche, das Gesicht und den Bildschirm der Studierenden zeigen. Fazit: 1. Online-Prüfungen sowie Online-Aufgaben machen viel Arbeit bei der Erstellung, 2. erleichtern teilweise die Korrekturarbeit, 3. müssen unbedingt geprobt werden, 4. können die Transparenz bei der Notengebung vergrößern und 5. können die Selbsteinschätzung der Studierenden verbessern.

Zusammenfassend bot die LVK-Veranstaltung einerseits Raum, auf organisatorischer Ebene länderübergreifend den universitären Umgang mit der krisenbedingten Digitalumstellung zu diskutieren. Andererseits wurden von den Teilnehmenden auf unterrichtspraktischer Ebene Erfahrungen und Reflexionen zusammengetragen, die hoffentlich bei der erneuten Planung und Durchführung von Online-Semestern hilfreich sind. Wir bedanken uns nochmals bei allen Teilnehmenden und Beitragenden für die fruchtbare Zusammenarbeit und hoffen, zukünftig Kooperationen dieser Art weiterführen zu können.

Bericht zum HUFS-Symposium »Online-Sprachunterricht: Herangehensweisen, Erfahrungen, Reflexion«

Christian Horn

Das 8. »HUFS-Symposium zur Didaktik« am 19.09.2020 stand unter der Überschrift »Online-Sprachunterricht: Herangehensweisen, Erfahrungen, Reflexion« und widmete sich entsprechend dem Erfahrungsaustausch zu und der Reflexion von Online-Sprachunterricht, dem die Covid19-Krise seit Beginn des Jahres 2020 einen deutlichen Schub gegeben hat. Die Lehrenden mussten sich innerhalb kürzester Zeit auf die neuen Herausforderungen von Videokonferenzen, auf neue Techniken und stundenlanges Unterrichten am Computer einlassen und funktionierende Möglichkeiten finden, den Kompetenzfortschritt der Studierenden dabei auf möglichst hohem Niveau zu halten. Das Symposium sollte einen Beitrag dazu liefern, die entsprechenden Erfahrungen sichtbar zu machen, voneinander zu lernen und neue Tools kennenzulernen, mit denen der Online-Sprachunterricht effektiver und interessanter gestaltet werden kann. Da die anhaltende Covid19-Krise zum vorgesehenen Termin keine Präsenzveranstaltung zuließ, luden die Veranstalter Christian Horn und Monika Moravkova zu einem Online-Symposium per Zoom, bei dem alle 20 verfügbaren Plätze ausgebucht waren. Erfreulich war dabei, dass sich zusätzlich zu den deutschen und koreanischen Gästen und der Referentin Eylem Inanici aus der Mongolei auch drei Teilnehmer aus Japan angemeldet hatten, wodurch die Teilnehmerzusammensetzung internationaler wurde.

Die Veranstaltung begann um 10h mit einer Begrüßung durch die Veranstalter, gefolgt von einer lockeren halben Stunde, bei der sich die Anwesenden beim Kaffee erstmal wiedersehen oder kennenlernen und über allerlei Dinge austauschen konnten. Im Anschluss begann das Fachprogramm, das in vier Blöcke à 60 Minuten gegliedert war.

Zu Beginn stellte Christian Horn (HUFS) unter der Überschrift »Was lernen wir aus dem ersten Semester ›Online-Lehre‹? Analyse und Diskussion einer Untersuchung zu Erfahrungen, Erkenntnissen und Bedürfnissen von Dozierenden mit Online-Lehre in Korea« die Ergebnisse einer Studie vor, die er seit Juli 2020 zu unterschiedlichen Aspekten von Online-Sprachunterricht durchgeführt hatte. Die Daten zeigten einerseits, dass die an der Studie mitwirkenden Lehrenden trotz aller aufgetretenen Schwierigkeiten in der Mehrzahl positiv überrascht vom Online-Sprachunterricht waren. Sie zeigten andererseits aber u.a. auch die hohe Arbeitsbelastung und die hohe psychische Belastung, mit der sich die Lehrenden im letzten Semester konfrontiert sahen.

Im zweiten Beitrag mit dem Titel »Storytelling auf Social Media im DaF-Unterricht« stellte Eylem Inanici (DAAD-Lektorin an der National University of Mongolia, Ulaanbaatar) ein kleines Projekt unter Verwendung von *Instagram* vor, das sie in der Mongolei mit ihren Studierenden durchführt. Im Rahmen des DaF-Unterrichts wird dabei zunächst ein Thema bestimmt (etwa: »Was mag ich an meiner Stadt?«) und dann die Studierenden beauftragt, Fotos von entsprechenden Orten oder anderen Gegenständen (zum Beispiel Sehenswürdigkeiten, Kunstobjekten o.ä.) zu machen und einen kleinen Text dazu auf Deutsch zu schreiben, der sofort auf Instagram veröffentlicht wird. Die Fotos und Texte können dann von anderen Lernenden kommentiert werden.

Nach einer kurzen Mittagspause und einer gemeinsamen Kaffeepause widmete sich im dritten Beitrag Monika Moravkova (HUFs) dem Thema »Online-Tools im Online-Unterricht: Kurzer Überblick, Erfahrungen und Anwendungsmöglichkeiten«. Sie stellte eine Reihe von Tools für den Unterricht vor (u.a. *Mentimeter*, *Etherpad*, *LearningApps* und *Tricider*) und illustrierte ihre Verwendung an praktischen Beispielen. Im Rahmen der Überlegungen zum Einsatz solcher Tools im Unterricht wies sie dabei auch darauf hin, dass der Einsatz der Tools kein Selbstzweck sein dürfe, sondern sich am Lehrziel auszurichten habe. Ebenso sollte die Anzahl verwendeter Tools begrenzt bleiben, damit die Lernenden nicht überfordert und die Tools effektiv eingesetzt werden können.

Im letzten Teil des Symposiums, der als »Offene Diskussionsrunde« ausgewiesen war, bestand Gelegenheit, weitere Fragen zu den eingebrachten Beiträgen und darüberhinausgehende Aspekte anzusprechen. Dazu hatten die Veranstalter im Vorfeld ein webbasiertes Tool zum Sammeln von Ideen vorbereitet, auf dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer schon während der Veranstaltung ihre Punkte für die Diskussionsrunde notieren konnten. Im Rahmen der Diskussion wurden dann die gesammelten Fragen besprochen.

Die Veranstaltung zeigte, wie stark das Thema »Online-Unterricht« alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer betrifft und wie intensiv sich alle um neue Lösungen bemühen. Die Diskussionen ließen auch erkennen, dass nach den ersten, teils noch hektischen oder unbeholfenen Schritten im letzten Semester nun schon grundlegende Kompetenzen ausgebildet wurden, den DaF-Unterricht unter den neuen Bedingungen erfolgreich durchzuführen. Zahlreiche Tipps konnten gesammelt werden, etwa auf die Frage, wie mit Studierenden umzugehen sei, die ihre Webcams beim Unterricht nicht einschalten. Im Lauf des Austauschs ergaben sich aber auch noch zahlreiche Fragen, etwa, wie man die Lernenden beim Online-Unterricht mehr zum Sprechen bringen könne. Hier wird künftig weiterer Erfahrungsaustausch erforderlich sein.

Im Anschluss an die Veranstaltung stellte sich aus Sicht der Organisatoren die Frage, ob online durchgeführte Symposien eine Alternative zu klassischen Präsenz-

formaten sein könnten. Dazu wurde online eine kurze Befragung unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Symposiums durchgeführt, die zu der Frage »Welche Veranstaltungsformen würdest Du Dir in unserer Symposien-Reihe für die Zukunft wünschen?« ein klares Ergebnis ergab: 0 % sprachen sich nur für Online-Veranstaltungen aus, 23 % ausschließlich für Präsenzveranstaltungen und 77 % für »mal Online-, mal Präsenzveranstaltung«.

Zum Schluss sei noch einmal allen Beitragenden und Gästen für die spannenden Inhalte, zahlreichen Tipps und intensiven Diskussionen herzlich gedankt.

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

Konstantin Kountouroyanis: M. A., kaufmännische Ausbildung, Studium der Germanistik (Geschichte/Politik) und Mathe/Informatik in Hannover (o. A.). 2001–2002: Assistant Professor am Department of German der Hannam University in Daejeon sowie an der Daejeon Foreign Language High School. 2002–2005: Institut für Sprache und Kommunikation in Hannover. 2005–2011: DaF-Dozent am Goethe-Institut Göttingen. 2012–2013: DaF-Dozent am Goethe-Institut Prag. 2014 - 2019 Forschungsprojekt zur Prager deutsch-jüdischen Literatur an der Karls-Universität Prag. Seit 2014 Dozent für DaF bei AKCENT International House Prague s.r.o. Weitere Tätigkeiten als freier Journalist bei der Prager Zeitung/Prag Aktuell sowie Webdesigner, Programmierer und Serveradministrator.

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

Anja Scherpinski: Associate Professor an der Germanistikabteilung der Hankuk Universität für Fremdsprachen (HUFS) in Seoul, beschäftigt sich gern mit dem Thema »Film im DaF-Unterricht«.

Thomas Kuklinski-Rhee: Ph. D., seit 2002 in Südkorea, seit 2018 Assistenzprofessor für Deutsch an der Hankuk-Universität für Fremdsprachen (HUFS) in Seoul.

Miran Ahn: arbeitet in der Sprachabteilung des Goethe-Instituts Korea und bildet dort Lehrkräfte und FortbildnerInnen aus. Ein Arbeitsschwerpunkt ist das Projekt »Deutsch für Musikstudierende«, das in dieser Ausgabe vorgestellt wurde. Will keine Musikerin sein, hat aber während des Linguistikstudiums in Kiel Orgel gelernt und spielt heute noch Sonntag für Sonntag.

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.

Heidi Storandt: Expertin für Unterricht am Goethe-Institut in Seoul, Südkorea, Kontakt: heidi.storandt@goethe.de

Steffen Hannig: Studium der Neueren deutschen Literatur, Linguistik und Religionswissenschaft an der Freien Universität Berlin. Promoviert bei Prof. Dr. Peter-André Alt (FU Berlin) mit einer Arbeit zu »Dionysos im expressionistischen Jahrzehnt«. 2013-2019 DAAD-Lektor an der Keimyung University in Daegu. Seit 2019 Assistant Professor am Department of German der Hankuk University of Foreign Studies in Seoul.

Olaf Bärenfänger: Prof. Dr., lehrt Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Leipzig und ist dort zugleich Direktor des Sprachenzentrums. Nach einem Studium der Germanistik und der Philosophie an den Universitäten Heidelberg und Paris-Sorbonne promovierte er an der Universität Bielefeld zu einem forschungsmethodologischen Thema. Seine Habilitationsschrift an der Universität Leipzig kreiste um Fragen des digitalen Lernens. Die Forschungsinteressen von Olaf Bärenfänger liegen im Bereich der Curriculumentwicklung, der Sprachpolitik, der Diagnostik und Testwissenschaft, der Forschungsmethodologie sowie des digitalen Lehrens und Lernens.

Ulrike Trebesius-Bensch: Dipl. Sprechwissenschaftlerin, arbeitet seit 2006 als freie Trainerin in den Bereichen Rhetorik, Kommunikation, Stimme und Sprechen. Lehrerin für DaF und Deutsche Phonetik. Lehrbeauftragte an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Phonetik-Autorin beim Verlag Ernst Klett Sprachen GmbH, Zusammenarbeit mit InterDaf e.V. am Herder-Institut der Universität Leipzig. Konzeption und Durchführung von Lehrerfortbildungen im In- und Ausland. Arbeitet für öffentliche und private Auftraggeber mit Gruppen und Einzelpersonen. Ist verheiratet, hat zwei Kinder und lebt in Halle/Saale. Kontakt: kontakt@trebesius.com, www.trebesius.com

Roman Lach: ist mit Unterbrechungen seit 2012 an der Keimyung Universität in Daegu tätig. Er ist Literaturwissenschaftler und interessiert sich neben dem Unterrichten der deutschen Sprache für die Komödie der Aufklärung und die Romane des 19. Jahrhunderts.

Maria Gabriela Schmidt: Prof. Dr., seit April 2018 Professur für Germanistische Linguistik an der Nihon Universität, Fakultät für Geistes- und Naturwissenschaften in Tokyo. Schwerpunkte in der Forschung 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 13/1995: 6). Gründungsmitglied und Mitglied der LVK. Von 1986 bis 1992 Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Allgemeine und Vergleichende Sprachwissenschaft an der Universität Mainz.

Iris Brose: Diplom-Psychologin, seit 20 Jahren DaF-Lektorin an der Hongik Universität Seoul. Interessenschwerpunkt ist seit der Diplomarbeit über das koreanische Gefühl »Han« das Zusammenspiel von Psychologie und Kultur. Forschungsschwerpunkte sind zurzeit Psychologie des Lernens (Motivation), interkulturelle Kommunikation und Projektarbeit im Sprachunterricht.

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.

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@seoul.diplo.de

Wolfgang Faust, Kulturreferat

☎ (02) 748-4120

✉ ku-10@seoul.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

✉ dekaathge@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:

Redaktion:

Layout:

Coverdesign:

Anzeigen:

Bankverbindung Korea:

Bankverbindung Deutschland:

www.lvk-info.org
Iris Brose, Anja Scherpinski
Monika Moravkova
Monika Moravkova, das Cover wurde mit Ressourcen von
Freepik.com erstellt.
Michael Menke
Kto.: 795-21-0072-726 (Kookmin Bank, Michael Menke)
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. April 2021**

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