

# DaF-Szene Korea

---

Nr. 59

Projektarbeit im DaF-Unterricht

herausgegeben vom



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

---

und der



Berlin & Seoul, Dezember 2024

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit Genehmigung der Autoren

ISSN 1860-4463

## Inhalt

<b>Vorwort</b>	<b>V</b>
<b>Beiträge zum Thema <i>Projektarbeit im DaF-Unterricht</i></b>	
Monika Moravkova <b>Die Abenteuer der Maus an zwei koreanischen Universitäten – Ein Projektbericht</b>	<b>3</b>
Akira Kusamoto <b>Kompetenzen fördern durch <i>Philosophische Dialoge</i> im kommunikativen Deutschunterricht – Ein Praxisbericht</b>	<b>17</b>
<b>Beiträge zu anderen Themen</b>	
Gerd Jendraschek <b>Plurizentrismus in Europa und Korea – Eine Übersicht</b>	<b>27</b>
Michael Menke <b>Der Gebrauch von Deutsch außerhalb der D-A-CH-Länder</b>	<b>39</b>
<b>Forum</b>	
Jan Ristok <b>DaF-Prüfungen erstellen und bewerten: Ein Leitfaden für deutsche DaF-Lehrkräfte an koreanischen Fremdsprachenschulen</b>	<b>71</b>
<b>Rezensionen</b>	
Roman Lach <b>Seung-U Lee: <i>Der Blick zur Mittagszeit</i></b>	<b>91</b>
Thomas Kuklinski-Rhee <b>Das Märchen von der Erzählkrise. Reflexionen zu Byung-Chul Han, <i>Die Krise der Narration</i> (2023)</b>	<b>95</b>

## **Berichte zu Seminaren & Tagungen**

Thomas Schwarz

**Krisen als Impulse für die Germanistik?**

**Bericht zur Internationalen Konferenz der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GiG) an der *Seoul National University* (Südkorea) vom 28.– 30.**

**Juni 2024**

**105**

**Über die Lektoren-Vereinigung Korea**

**108**

**Autorenangaben**

**109**

**Hinweise für Autorinnen und Autoren**

**111**

**Kontakte**

**113**

**Impressum**

**114**



## Vorwort

Projektarbeit hat sich längst als eine effektive und motivationsfördernde Methode im Fremdsprachenunterricht etabliert. Durch aktive und kooperative Lehr- und Lernformen werden neben sprachlichen Kompetenzen auch interkulturelle, soziale und methodische Fähigkeiten gefördert. Welche methodischen Ansätze versprechen Erfolg, und wie lassen sie sich praktisch umsetzen? Diese und damit zusammenhängende Fragen bilden den Themenschwerpunkt in der vorliegenden Ausgabe 59 der *DaF-Szene Korea*.

**Monika Moravkova** berichtet in »Die Abenteuer der Maus an zwei koreanischen Universitäten - Ein Projektbericht« über die Umsetzung des klassischen Mausprojekts an zwei unterschiedlichen Universitäten in Seoul. Sie stellt die Vorteile des Projekts heraus, geht aber auch auf die Herausforderungen aus Sicht der Lehrkraft und der Lernenden ein.

Die Kollegin **Akira Kusamoto** stellt in »Kompetenzen fördern durch *Philosophische Dialoge* im kommunikativen Deutschunterricht« das Projekt der sogenannten *Philosophischen Dialoge* im Deutschunterricht vor, das sie in zwei Sprachkursen an der Reitaku-Universität in Kashiwa, Japan, durchgeführt hat. Damit soll neben der Vermittlung sprachlicher Kompetenzen auch das kritische Denken gefördert werden.

In einem Fachbeitrag zu einem anderen Thema präsentiert **Gerd Jendraschek** mit »Plurizentrismus in Europa und Korea« eine Übersicht über Sprachen mit mehreren Standardvarianten, wie z.B. hochdeutsches und österreichisches Deutsch. Zu derartigen plurizentrischen Sprachen zählt neben Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch auch Koreanisch, wo sich in den letzten Jahrzehnten eine eigenständige nordkoreanische Variante herausgebildet hat.

Wo außerhalb der D-A-CH-Länder überall noch Deutsch gesprochen wird und um welche Variationen es sich dabei jeweils handelt, das stellt **Michael Menke** in seinem Überblicksartikel »Der Gebrauch von Deutsch außerhalb D-A-CH« vor. Danach gibt es bis heute traditionell deutschsprechende Gemeinschaften auf jedem Kontinent außer der Antarktis.

Im Forum untersucht **Jan Ristok** in »DaF-Prüfungen erstellen und bewerten« verschiedene Herausforderungen, denen sich Deutschlehrende an koreanischen Fremdsprachenoberschulen gegenübersehen, insbesondere das Erstellen und Bewerten von Prüfungen. Dabei stellt er heraus, was sich seiner Erfahrung nach bewährt hat, und gibt praktische Tipps für künftige Lehrende an koreanischen Oberschulen.

In den Rezensionen stellt **Roman Lach** den Roman *Der Blick zur Mittagszeit* (2024) von Seung-U Lee in der Übersetzung von Yuri Ko und Dominik Feise vor. Ohne zu

viel vom Inhalt zu verraten, preist er ihn als eine elegant übersetzte Erinnerung an die klassische Moderne.

**Thomas Kuklinski-Rhee** stellt in einer kritischen Besprechung des Buches *Krise der Narration* (2023) von Byung-Chul Han Reflexionen über Hans Konzept von Narration bzw. Erzählen und einer Krise derselben an. In diesem Buch prägt Han den neuen Terminus *animal narrans*, also der Mensch als Geschichten erzählendes und verlangendes Lebewesen, das ein neues philosophisches Paradigma darstellen könnte.

In den Berichten zu Seminaren und Tagungen berichtet **Thomas Schwarz** in »Krisen als Impulse für die Germanistik?« über die Internationale Konferenz der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GiG) an der *Seoul National University* (SNU) vom 28.-30. Juni 2024.

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 wünschen

die Herausgeber

Berlin & Seoul, Dezember 2024

**GastherausgeberIn bei der DaF-Szene Korea werden**

Haben Sie Interesse, selbst GastherausgeberIn einer Ausgabe der *DaF-Szene Korea* zu werden und einen Forschungsschwerpunkt, der Ihnen am Herzen liegt, gemeinsam mit anderen zu diskutieren und in einem Themenheft zusammenzufassen? Dann kontaktieren Sie unser Redaktionsteam! Wir unterstützen Sie gern dabei, AutorInnen anzusprechen, Manuskripte zu lektorieren und ein thematisches Heft zusammenzustellen.

**Beiträge zum Thema**  
***Projektarbeit im***  
***DaF-Unterricht***

---





# **Die Abenteuer der Maus an zwei koreanischen Universitäten – Ein Projektbericht**

*Monika Moravkova*

## **Zusammenfassung**

*In diesem Beitrag wird von der Umsetzung des klassischen Mausprojekts an zwei Universitäten in Seoul, Südkorea, berichtet. Neben der Beschreibung des Projekts wird auf die Beobachtungen der Lehrkraft in Bezug auf Motivation, Themenwahl und Kreativität, herausragende Beiträge und Interaktionen sowie Feedback eingegangen. Dargestellt werden auch Vorteile des Projekts und Herausforderungen aus der Sicht der Lehrkraft und der Lernenden.*

## **1. Hintergrund und Motivation**

Projekte werden von Michael Scharf beschrieben als »zeitlich begrenzte und auf ein bestimmtes Ziel gerichtete Unternehmungen im Rahmen von institutionalisierten Lehr- und Lernprozessen, bei denen die selbständige Aktivität der Lernenden eine herausragende Rolle spielt« (2003, S. 80). Projektarbeit im Unterricht lässt sich bis zu den Schulen für Architektur in Italien und Frankreich im 16. Jahrhundert zurückverfolgen. Im 18. Jahrhundert wurde sie an Bauakademien und Technischen Hochschulen in Europa und Nordamerika etabliert und verbreitete sich anschließend auch in amerikanischen Schulen. Eine entscheidende Weiterentwicklung erfuhr die Projektarbeit durch die Reformpädagogen John Dewey und William H. Kilpatrick (Knoll 1999, 2009). Während Dewey, wie Krajcik & Blumenfeld (2006) hervorheben, großen Wert darauf legte, dass Lernende durch reale und bedeutungsvolle, die Alltagssituation simulierende Aufgaben eine natürliche Lernmotivation entwickeln, betonte Kilpatrick die Selbstständigkeit der Schüler, die eigenverantwortlich Entscheidungen trafen und jeden Schritt des Projekts selbst organisierten (Knoll 1999). In den 1960er Jahren wurde die Projektarbeit erneut als Lehrmethode entdeckt und erfreut sich seither aufgrund ihrer vielfältigen Vorteile wachsender Beliebtheit.

Auch im Sprachunterricht wird oft über positive Lerneffekte der Projektarbeit berichtet (vgl. etwa Odendahl 2015, Vaca Torres & Gómez Rodríguez 2017, Horn & Moravkova 2018, Santhi, Suherdi & Musthafa 2019, Kemaloglu-Er & Sahin 2022). Die Potentiale der Projektarbeit wie etwa Anwendung der Sprache in authentischen Situationen und alltagsnahen Themen, Steigerung der Motivation, die Sprache zu lernen und zu benutzen, sowie Weiterentwicklung von Sprach- und Schlüsselkompe-

tenzen inspirierten die Autorin dazu, Projektarbeit im Unterricht einzusetzen. Dabei entschied sie sich für das sog. Mausprojekt, da es sich dabei um ein bewährtes und zugleich sehr flexibles Unterrichtsprojekt handelt, das oft wiederholt werden kann, ohne dass es an Attraktivität verliert. In diesem Beitrag wird über die Durchführung des Mausprojekts in zwei Kursen an zwei unterschiedlichen Universitäten berichtet. Das Mausprojekt wird in Abschnitt 2 beschrieben, gefolgt von der Beschreibung der Durchführung in den zwei Gruppen in Abschnitt 3. Anschließend werden in Abschnitt 4 persönliche Beobachtungen sowie in Abschnitt 5 pädagogische Implikationen vorgestellt. Eine kurze Zusammenfassung erfolgt im Fazit in Abschnitt 6.

## 2. Das Mausprojekt

Das *Mausprojekt*<sup>1</sup> ist ein seit 2019 laufendes internationales Plattformprojekt für Deutschlernende an Universitäten, deren Hauptfigur die Maus aus der *Sendung mit der Maus* ist (zum Begriff »Plattformprojekt« siehe Horn 2019). Bis November 2024 haben sich 34 Lehrkräfte mit über 1000 Studierenden aus 16 Ländern beteiligt, wobei einige Lehrkräfte das Projekt wiederholt umgesetzt haben und umsetzen.

Ziel des Projekts ist es, die Schreibkompetenzen der Lernenden zu fördern, die Motivation zum Deutschlernen und -benutzen zu erhöhen sowie durch Austausch mit Deutschlernenden aus anderen Kulturen auch zur Völkerverständigung beizutragen. Zusätzlich entwickeln die Studierenden durch die Nutzung der Projektwebseite bzw. durch die Bearbeitung von Fotos oder Videos auch digitale Kompetenzen.

Das Mausprojekt wurde erstmals 2017 als lokales Unterrichtsprojekt im *Department of German Education* der *Hankuk University of Foreign Studies* in Südkorea durchgeführt (vgl. Horn & Moravkova 2018). Im Rahmen dieses Unterrichtsprojekts, das nun innerhalb des internationalen Plattformprojekts als »klassisches Unterrichtsprojekt« bezeichnet wird, verbringen die Studierenden eine festgelegte Zeit mit einer Plüschversion der Maus, integrieren sie in ihren Alltag oder unternehmen mit ihr etwas Besonderes, das sie mit Fotos und/oder Videos dokumentieren. Im Anschluss verfassen sie darüber einen Text, den sie ihrer Lehrkraft zum Feedback senden. Auf Basis dieses Feedbacks bearbeiten sie ihren Text und laden ihren Beitrag, angereichert mit den Fotos bzw. Videos, auf der Projektwebseite hoch. Darüber hinaus lesen und kommentieren die Studierenden bereits veröffentlichte Beiträge anderer Teilnehmenden, wodurch ein (internationaler) Austausch entsteht.

Lehrkräfte können dieses klassische Unterrichtsprojekt beliebig anpassen oder verändern, solange die Maus die Hauptrolle in den Geschichten der Lernenden spielt.

---

<sup>1</sup> Vollständiger Name: *Handlungsorientierte Interaktion mit der Maus: Ein internationales, webbasiertes Plattformprojekt zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen von DaF-Lernenden*. Webseite: <https://maus-reisen.de/>

So sind bereits Fortsetzungskrimis, Interviews, Rezepte mit der Maus und weitere kreative Beiträge entstanden.

Die Texte sind aus Datenschutzgründen größtenteils in einem verborgenen Bereich der Webseite platziert und erst nach Login zugänglich. Einige ausgewählte Beiträge, deren Veröffentlichung die Autorinnen und Autoren genehmigt haben, sind jedoch öffentlich einsehbar.

Das Mausprojekt bietet den Lernenden die Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse in quasi-authentischen Situationen anzuwenden, zu denen einerseits das Veröffentlichen von Texten auf einer Webseite, andererseits aber auch die Kommunikation über die Kommentarfunktion gehört. Gleichzeitig erhöht die Maus, die von vielen als süß und sympathisch empfunden wird und zur deutschen Kultur gehört, die Motivation der Studierenden, Deutsch zu lernen und aktiv zu nutzen. Durch die kreativen und lebensnahen Aufgaben erkennen die Studierenden, wie viel sie bereits in Bezug auf ihr persönliches Leben und ihre Interessen auf Deutsch ausdrücken können, was ihnen hilft, eine persönliche Verbindung zur deutschen Sprache aufzubauen.

### **3. Projektbeschreibung**

#### **3.1 Beschreibung der Gruppen**

Das Projekt wurde im Sommersemester 2024 in zwei parallel laufenden Kursen an zwei verschiedenen Universitäten durchgeführt.

##### **3.1.1 Gruppe 1 - DWU**

Die erste Gruppe setzte sich aus neun Studentinnen im dritten und vierten Studienjahr in der Abteilung *German Language and Literature* an der *Duksung Women's University* in Seoul, Südkorea, zusammen. Das Sprachniveau der Studentinnen variierte stark und reichte von A1 bis B2. Das Projekt wurde in den »Kultur-Lesekurs« integriert, in dem verschiedene Themen wie deutsche Literatur, Filme, Feiertage, Mode, Kunst und Architektur sowie Erfindungen behandelt wurden. Ziel des Kurses war es, das Leseverständnis der Studierenden zu fördern und ihnen Einblicke in die deutsche Kultur zu vermitteln. Zu jedem Thema wurden kurze Texte mit Wortschatz- und Leseverständnisaufgaben bearbeitet.

Obwohl die Hauptaufgabe des Projekts im Schreiben eines Beitrags bestand, war es aus zwei Gründen auch für diesen Kurs angemessen:

1. Die Maus als Symbolfigur gehört zur deutschen Kultur.
2. Das regelmäßige Lesen der Beiträge anderer Teilnehmenden sollte ebenfalls das Leseverständnis fördern.

Der Kurs fand einmal wöchentlich statt und dauerte pro Einheit 2,5 Stunden. Das Projekt wurde in der fünften Unterrichtseinheit eingeführt und lief bis zum Ende

des Semesters. Im Gegensatz zu der zweiten Gruppe haben die Studierenden in der ersten Gruppe nicht nur die Plüschmaus, sondern auch eine Plüschversion des Elefanten mitgenommen.

### 3.1.2 Gruppe 2 – HUFS

Die zweite Gruppe bestand aus sechs Studierenden der Abteilung *German Education* an der *Hankuk University of Foreign Studies* in Seoul, Südkorea. Die meisten Studierenden befanden sich auf A2-Niveau, mit einer Ausnahme auf B2-Niveau. Drei der Studierenden waren männlich, drei weiblich.

Das Projekt wurde in einem Konversationskurs umgesetzt, der zweimal pro Woche stattfand und jeweils 100 Minuten dauerte. Das Projekt wurde in der siebten Woche des Semesters eingeführt.

Die Einbindung eines Schreibprojekts erwies sich auch hier als sinnvoll, da die Beiträge einen geeigneten Anlass zur mündlichen Kommunikation im Kurs sowie schriftliche Interaktion in den Kommentaren boten.

## 3.2 Projektablauf

Nach der Einführung des Projekts im Kurs hatten die Studierenden eine Woche Zeit, sich auf der Webseite zu registrieren, ihren Profiltext zu schreiben und die Reihenfolge festzulegen, in der die Maus jeweils für eine Woche mitgenommen wird. Die erste Person nahm die Maus direkt nach der Einführung mit.

Nachdem die Studierenden die Maus bekamen, hatten sie wiederum eine Woche Zeit, einen Bericht über ihre Erlebnisse zu schreiben und diesen per E-Mail an die Lehrkraft zu senden. Nach Erhalt des Feedbacks hatten sie eine Woche Zeit, dieses einzuarbeiten und den finalen Beitrag auf der Webseite hochzuladen. Es bestand zudem die Möglichkeit, die überarbeitete Version vor dem Upload erneut der Lehrkraft zur Durchsicht zu senden. Diese Option wurde sowohl im Kurs besprochen als auch im E-Mail-Feedback kommuniziert, jedoch in der zweiten Gruppe weniger betont. Unabhängig davon mussten die Studierenden die einwöchige Frist für den Upload einhalten.

Zusätzlich sollten alle Studierenden wöchentlich mindestens einen Beitrag anderer Studierender auf der Webseite lesen, kommentieren und Kommentare zu ihrem eigenen Beitrag beantworten.

Das Projekt wurde in beiden Gruppen kursbegleitend durchgeführt, wobei der Großteil der Arbeit von den Studierenden außerhalb des Kurses erfolgte, zusätzlich zu der regulären Kursarbeit. Im Unterricht wurde das Projekt regelmäßig kurz thematisiert, um sicherzustellen, dass die Lehrkraft über mögliche Herausforderungen informiert war, etwa bei der Nutzung der Webseite, der Ideenfindung für die Mausabenteuer oder das Verfassen der Kommentare.

Im Konversationskurs (Gruppe 2) diente das Projekt auch als Gesprächsanlass: Die Studierenden diskutierten, welche Beiträge sie gelesen hatten, was sie daran interessant fanden und welche Pläne oder Erlebnisse sie mit der Maus hatten. In der zweiten Einheit nach der Einführung wurde ein besonderer Fokus auf Kommentare gelegt, wobei die von den Studierenden in den Kursen bereits geschriebenen Kommentare analysiert und Tipps für Verbesserungen gegeben wurden.

### 3.3 Einführungsstunde

In der Einführungsstunde bekamen die Studierenden jeweils ein Arbeitsblatt mit Aufgaben zum Kennenlernen der Maus und des Mausprojekts. In der ersten Aufgabe ordneten die Studierenden Bilder von vier bekannten deutschen Figuren – darunter der Maus – passenden Namen zu. Anschließend schätzten sie in Einzelarbeit das Alter der Figuren, bevor die Ergebnisse im Plenum verglichen wurden.

Danach lasen die Studierenden kurze Information über die *Sendung mit der Maus* und ihre Struktur. In Gruppen schauten sie sich dann jeweils drei Mausspots an und schrieben zu jedem Mausspot zwei bis drei Sätze, um ihn zu beschreiben. Damit wurde die Figur der Maus eingeführt und die Lehrkraft erklärte dann, dass die Maus wieder nach Korea an die entsprechende Universität gekommen ist, um Zeit mit den Studierenden zu verbringen. Dabei hat sie die Plüschmaus gezeigt. In Gruppe 1 wurde zusätzlich die Plüschversion des Elefanten vorgestellt.

Die Studierenden lasen dann einen kurzen Informationstext über das Projekt auf einem Arbeitsblatt zur Projekteinführung. Anschließend analysierten sie die Anfänge von drei auf der Webseite veröffentlichten Beiträgen in Bezug auf die verwendete Erzählperspektive. In zwei weiteren Beiträgen untersuchten sie, welche Medien (Text, Fotos, Videos, Animationen) benutzt wurden. Danach schauten sie sich die Abschlüsse ausgewählter Beiträge und Kommentare an, um zu erkennen, wie Fragen als Anregungen für weitere Kommunikation formuliert werden können. Anschließend wurden Ideen für eigene Erlebnisse mit der Maus gesammelt und der genaue Projektablauf vorgestellt. Zum Schluss wurden die Bewertungskriterien kurz erläutert und eine Hausaufgabe aufgegeben, die neben dem Eintrag in ein Google-Dokument darüber, wer wann die Maus mitnimmt, darin bestand, sich auf der Webseite zu registrieren, den Profiltext zu schreiben, einen ersten Beitrag zu lesen und den ersten Kommentar zu verfassen.

### 3.4 Vorgaben für die Texte

Die Mindestlänge der Texte war von der Lehrkraft vorgegeben, wobei der Profiltext mindestens 50 Wörter, der Beitrag mindestens 300 Wörter und die Kommentare mindestens 40 Wörter enthalten sollten. Die Beiträge sollten außerdem mindestens ein Foto oder Video enthalten und am Ende eine zum Text passende Frage für die Leser,

die den Austausch anregen sollte. Die Kommentare sollten inhaltlich gehaltvoll sein, möglichst die Anrede der Autorin bzw. des Autors, eine kurze Selbstvorstellung und eine weitere Frage enthalten, um auch hier weiteren Austausch anzuregen.

### 3.5 Feedbackverfahren

Die Berichte wurden von den Studierenden in MS Word geschrieben und per E-Mail an die Lehrkraft gesendet. Für das Feedback zu den Beiträgen wurden die Kommentarfunktion und die Funktion für Nachverfolgung von Veränderungen in MS Word genutzt. Feedback wurde zur Grammatik, Kohärenz, zum Wortschatz, Stil und Inhalt gegeben. Das Feedback bestand darin, dass Fehler, die über dem Niveau der Studierenden lagen, mit der Nachverfolgungsfunktion direkt korrigiert und teilweise im Kommentar erklärt wurden. Auf Fehler in grammatischen Strukturen und beim Wortschatz bzw. Stil, die bereits beherrscht werden sollten, wurde in Kommentaren hingewiesen, z. B. »von« + Dativ; falsches Genus/»Person« ist feminin usw. Inhaltliches Feedback bestand insbesondere darin, Anregungen zu geben, welche Teile detaillierter ausgeführt werden könnten und dass die Maus mehr eingebunden werden sollte.

### 3.6 Bewertungskriterien

Die Bewertungskriterien wurden den Studierenden auf einem Informationsblatt zum Projekt bekanntgegeben. Im Kurs wurde nur auf die Hauptkategorien eingegangen, die Details konnten sich die Studierenden zu Hause in Ruhe anschauen. Insgesamt konnte man 50 Punkte erreichen.

Bewertet wurden folgende Aspekte:

1. Profil auf der Webseite (relevante Informationen, Flüssigkeit, Mindestlänge)
2. Inhalt und Umfang des Berichts (interessantes Thema/Durchführung, Maus als Hauptfigur, Flüssigkeit, Mindestlänge, Einarbeitung des Feedbacks)
3. Inhalt und Umfang der Kommentare (vorgegebene Anzahl geschrieben, Kommentare beantwortet, Mindestlänge, keine Wiederholung, Bezug zum Text oder Kommentar)
4. Textstruktur und Kohärenz
5. Wortschatz
6. Grammatische Korrektheit
7. Komplexität der grammatischen Strukturen

## 4. Beobachtungen der Lehrkraft

Vor der Umsetzung des Mausprojekts in den beiden beschriebenen Gruppen hat die Lehrkraft (Autorin dieses Textes) das Projekt bereits sechsmal durchgeführt – dreimal in Zusammenarbeit mit einem Kollegen und dreimal eigenständig. Trotz dieser

mehrfachen Durchführung führte die kreative Vielfalt der Beiträge und die Flexibilität, das Projekt individuell anzupassen, nicht zu einer Ermüdung oder dem Wunsch nach einem anderen Projekt.

#### **4.1 Motivation und Engagement der Studierenden**

Alle Studierenden der beiden Gruppen nahmen zum ersten Mal am Mausprojekt teil. In der ersten Gruppe war die Motivation, die Maus mit nach Hause zu nehmen, unmittelbar nach der Einführung deutlich höher. Die erste Studentin meldete sich sofort und zeigte große Begeisterung. Im Gegensatz dazu war in der zweiten Gruppe zunächst eine große Zurückhaltung spürbar, als es darum ging, wer als erster die Maus mitnimmt. Diese Zurückhaltung war insofern überraschend, als die Studierenden der ersten Gruppe allgemein als viel weniger motiviert und leistungsfähig gelten, da sie eine Universität besuchen, die im Universitätsranking viel niedriger eingestuft ist. Um an diese Universität zu kommen, braucht man bei der Eignungsprüfung weniger Punkte, und die Anforderungen im Studium sind nicht so hoch wie bei höher gestuften Universitäten, zu denen auch die Universität der zweiten Gruppe gehört. Andererseits kann der höhere Leistungsdruck der Studierenden in Gruppe 2 dazu beitragen, dass sie Projektarbeit mit zu viel (unnötigem) Aufwand verbinden, was ihre Motivation senkt. Der Anreiz der Notenvergabe wurde bereits genutzt, denn ohne diesen würden die Studierenden das Projekt höchstwahrscheinlich nicht machen wollen – aus dem bereits genannten Grund des zu großen, unnötigen Aufwands. Die niedrige Motivation kann aber auch einfach an der Gruppendynamik liegen, da in vergangenen Semestern in derselben Abteilung mehr Begeisterung für das Projekt gezeigt wurde. Eine Möglichkeit, die Motivation ein wenig zu steigern, könnte darin liegen, weniger reguläre Kursarbeit anzubieten, damit man mehr Zeit für das Projekt hat.

#### **4.2 Themenwahl und Kreativität**

Das klassische Mausprojekt, wie es auch in den beiden Gruppen durchgeführt wurde, lässt den Studierenden freie Themenwahl: Sie können ihren Alltag beschreiben oder auch etwas Besonderes mit der Maus unternehmen. Viele wählen oft die alltägliche Beschreibung – möglicherweise, weil dies die einfachste Option darstellt. Dennoch gibt es kreative Ausnahmen, die interessante Einblicke in das Leben koreanischer Studierender bieten und damit für die Deutschlernenden aus anderen Ländern besonders wertvoll sein können.

Beispiele aus der ersten Gruppe:

- Besondere Aktivitäten: Besuche im Palast oder von Sonderausstellungen, im Filmmuseum und auf dem Universitätsfest, Filmproduktion

- Reisen: Ausflug zum Tempel *Bulguksa* und zu einem Rap-Konzert in der Heimatstadt einer Studentin
- Kulinarische Erlebnisse: Gemeinsames Kochen traditioneller koreanischer Gerichte, dokumentiert mit vielen Fotos

In der zweiten Gruppe führte die Maus unter anderem folgende Aktivitäten durch:

- Einblicke in die »K-Pop-Zentrale« und Picknick im Seoul Forest
- Begleitung eines Studierenden zur B2-Prüfung am Goethe-Institut
- Führung durch das Wohnheim

Die Kreativität der Texte zeigte sich aber nicht nur in der Themenwahl, sondern auch in der Wahl der Erzählperspektive und der Benutzung der direkten Rede sowie auch in der Schreibweise der Studierenden. In sechs von neun Texten der ersten Gruppe und einem Fall der sechs Texte der zweiten Gruppe wurden die Texte aus der Perspektive der Maus geschrieben. In der ersten Gruppe haben zwei Studentinnen aus ihrer eigenen Perspektive und eine aus der Perspektive des allwissenden Erzählers geschrieben. In der zweiten Gruppe war auch ein Text aus der Perspektive des allwissenden Erzählers geschrieben. Vier von den sechs Texten wurden aus Sicht der Autorinnen/Autoren erzählt. Die verschiedenen Perspektiven sorgen für eine größere Vielfalt bei den Texten, könnten bei niedrigeren Niveaustufen aber auch dafür genutzt werden, Verbkonjugation zu üben. Die meisten Texte enthielten auch direkte Rede und Dialoge zwischen der Maus und dem Elefanten, was sie viel lebhafter erschienen ließ.

### 4.3 Herausragende Beiträge

Einige Texte stachen durch ihre Originalität oder humorvolle Gestaltung hervor:

1. Von *Toy Story* inspiriert: Die Maus und der Elefant erlebten in Abwesenheit der Studentin in ihrem Haushalt chaotische Abenteuer – vom Schauen eines Horrorfilms, bei dem die Maus dann Angst hatte, bis zum missglückten Keksebacken und hilfreichem Aufräumen der Wohnung:

*Kürzlich sieht Daahn beschäftigt aus, weil sie einige Prüfungen hat. Deshalb ist ihr Haus sehr schmutzig und ich möchte ihr helfen.*

– *Schau dir den Staub an!*

– *Oh, wie kann sie hier leben?*

2. Kochabenteuer mit dem Elefanten: Die Maus und der Elefant kochten für die Studentin das koreanische Gericht *Japchae*, wobei der Elefant durch seine Tollpatschigkeit für humorvolle Momente sorgte:

*Wir müssen die Zutaten für Japchae schneiden. Wir brauchen dafür ein Messer. Der Elefant ist zu klein, so dass er ein Messer nicht halten kann. Also*



*habe ich es genommen. Kimchi zu schneiden ist nicht schwer. Aber der Elefant hat Angst vor dem Messer. Plötzlich frage ich mich, ob der Elefant auch Angst vor Scheren hat. Also habe ich alle Zutaten geschnitten. Jetzt gebe ich sie in die Pfanne und koche. Wo ist der Elefant? Der Elefant hat sich versteckt. Vielleicht hat er auch Angst vor dem Feuer. Ich denke, ich koche alleine für sie. Jetzt wollen wir den Reis kochen. Der Elefant hat den Reis gewaschen. Glücklicherweise hilft er auch beim Kochen für sie. Ich gebe den Reis in den Reiskocher. Oh nein! Der Elefant ist in den Reiskocher gefallen! Pass auf! Der Elefant ist nass geworden. Hoffentlich schmeckt der Reis nicht nach Elefant! Trotzdem hoffen wir, dass der Reis gut gekocht wird.*

### 3. Gefühlswelt des Studierenden, der sich in die Maus versetzt:

*Schau, das ist eine orangefarbene Maus. Sie heißt Max. Sie kommt aus Taiwan. Weil Max die koreanische Kultur liebt, ist er vor 3 Jahren nach Korea gekommen. Er stellte fest, dass ihm Korea und Seoul immer mehr gefiel, weil die geografische Landschaft, historischen Sehenswürdigkeiten und die bequeme Verkehrsanbindung von Seoul sehr schön sind. [...] Der Han-Fluss am Abend ist sehr schön. Als Student aus Taiwan fühlt sich Max ein wenig einsam, denn überall sieht er koreanische Paare und Freunde zusammenkommen. Einsamkeit ist auch für ausländische Studenten ein häufiges Thema, aber Max hat sich schon daran gewöhnt.*

## 4.4 Besondere Interaktion

Ein herausragendes Beispiel für interkulturellen Austausch lieferte eine Studentin der zweiten Gruppe, die alle Kommentare beantwortete. Ein besonders intensiver Austausch fand mit einer ukrainischen Studentin statt: In einem Kommunikationsstrang wurden sieben Kommentare ausgetauscht, die sich bis in die Ferien hinausstreckten und in denen verschiedene kulturelle Themen angesprochen wurden. Insgesamt gehört dieser Beitrag mit 42 Kommentaren, zu denen auch die Antworten der Autorin des entsprechenden Beitrags zählen, zu den meistkommentierten Beiträgen im gesamten Plattformprojekt.

Der interkulturelle Austausch könnte weiter gefördert werden, indem Beiträge internationaler Studierender in die Kursarbeit eingebunden und auch thematisch behandelt werden. Die Studierenden könnten dazu ermutigt werden, mögliche Fragen zu Beiträgen zu sammeln. Sinnvoll wäre sicherlich auch eine gezielte Partnerschaft zwischen Studierenden aus verschiedenen Ländern, wie sie schon einige Lehrkräfte in dem Plattformprojekt umgesetzt haben.

## 4.5 Herausforderungen

Herausforderungen zeigten sich insbesondere in zwei Bereichen:

1. Ideenfindung: Einige Studierende hatten Schwierigkeiten, kreative Ideen zu entwickeln. Ein Studierender der zweiten Gruppe lieferte zunächst einen schwachen Entwurf. Erst nach einem Feedback und inhaltlichen Anregungen seitens der Lehrkraft und starker Überarbeitung ist dann dennoch ein hochwertiger Text entstanden. Es stellte sich heraus, dass eine zu große Freiheit bei der Themenwahl manche Studierende überfordern kann. In diesen Fällen wäre eine stärkere thematische Vorgabe sinnvoll. Dies könnte andererseits die Kreativität der Studierenden einschränken. Am besten wäre es deshalb, beide Möglichkeiten anzubieten: 1) eine konkrete thematische Vorgabe, auf die sich alle einigen können; 2) dazu die Möglichkeit, ein freies Thema zu wählen.
2. Benutzung von Hilfsmitteln: Obwohl in beiden Gruppen die Studierenden gebeten wurden, die Texte allein – ohne die Hilfe von KI oder Übersetzungsprogrammen – zu verfassen, gab es Hinweise darauf, dass einige Texte ganz oder in großen Teilen mit Übersetzungsprogrammen oder KI erstellt wurden, da das Sprachniveau deutlich über den mündlichen und schriftlichen Leistungen im Kurs lag. Dies stellt immer mehr ein Problem bei Schreibaufgaben dar, die ohne Aufsicht verfasst werden. Einerseits ist der Druck, eine gute Note für den Text zu bekommen, zu hoch. Andererseits kann die Note nicht weggelassen werden, da dann die Motivation, einen guten Text abzugeben, sinkt (s. o.). Um dem Problem entgegenzuwirken könnte mit den Studierenden abgemacht werden, dass ihr erster Entwurf nicht bewertet wird, sofern sie ihn allein verfassen. Dabei müsste man aber auch expliziter darauf eingehen, wie man erkennen kann, ob ein Text von KI oder mithilfe von Übersetzungsprogrammen verfasst wurde. In den beiden Gruppen wurde zwar explizit gesagt, dass die Programme nicht verwendet werden sollen und dass es auch klar erkennbar ist, es wurden aber keine Strafpunkte angekündigt. Das Feedback der Lehrkraft wurde allerdings zum größten Teil gut umgesetzt, sodass auf der Webseite dem Niveau entsprechend gute und dennoch selbstverfasste Texte veröffentlicht wurden. In der ersten Gruppe hat dazu auch beigetragen, dass sechs von neun Studentinnen die Möglichkeit der Zweitkorrektur genutzt haben. In der zweiten Gruppe haben dies nur zwei Personen von sechs genutzt.

## 4.6 Feedback der Studierenden

Am Ende des Semesters äußerten sich die Studierenden in beiden Gruppen bei einer informellen Diskussion überwiegend positiv zum Projekt. Der Konsens lautete, dass das Schreiben zwar anspruchsvoll, aber hilfreich für die Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse war. Es wurden jedoch keine ausführlicheren und anonymisierten

Umfragen oder Analysen gemacht, wodurch die Aussagekraft der Rückmeldungen begrenzt ist. Um die tatsächliche Meinung der Studierenden zu erfahren, wäre eine anonymisierte Umfrage mit konkreten Feedbackfragen sinnvoll. Zusätzlich könnte man dadurch auch Anregungen zur Verbesserung des Projekts bekommen.

## **5. Pädagogische Implikationen**

### **5.1 Vorteile des Projekts**

Der größte Vorteil des Projekts liegt nach Meinung der Autorin darin, dass auch in vom Niveau her heterogenen Gruppen die Lernenden Texte verfassen können, die ihrem individuellen Niveau entsprechen. Gleichzeitig lässt sich das Projekt auch auf niedrigen Niveaustufen umsetzen, wo die Lernenden etwa Fotogeschichten machen, bei denen Sie zu jedem Foto jeweils nur einen oder zwei einfache Sätze schreiben.

Ein weiterer Vorteil ist das personalisierte Feedback, das auf die spezifischen Schwierigkeiten der einzelnen Lernenden eingeht. Oft wiederkehrende Fehler können dann auch direkt im Kurs aufgegriffen und vertieft behandelt werden. Dieses gezielte Feedback trägt dazu bei, dass die Studierenden kontinuierlich ihre sprachlichen Fähigkeiten verbessern.

Die Verbindung von Alltagsbeschreibungen mit der deutschen Sprache fördert einen persönlichen Bezug zur Sprache. Darüber hinaus sorgt der internationale Austausch mit Deutschlernenden aus anderen Ländern für zusätzliche Motivation – eine Motivation, die oft stärker ist als bei klassischen Schreibaufgaben. Die sympathische Figur der Maus (und des Elefanten) verstärkt diesen Effekt noch.

### **5.2 Herausforderungen aus Sicht der Lehrkraft**

Zu den Herausforderungen aus Sicht der Lehrkraft gehört, dass bei einer höheren Studierendenzahl der Aufwand, ein ausführliches Feedback zu geben, deutlich steigt. Dies ließe sich dadurch reduzieren, dass etwa zwei oder mehrere Studierende einen Beitrag zusammen verfassen würden. Dabei müsste aber ersichtlich sein, wer welchen Teil verfasst hat, um eine faire Bewertung zu gewährleisten.

Außerdem könnte das Projekt stärker in den Kurs integriert werden. Durch die Flexibilität des Projekts lässt sich dies leicht umsetzen, indem etwa die Themen der Beiträge an die Kursinhalte angepasst werden. Die verfassten Texte könnten auch als Kommunikationsanlass für längere Diskussionen im Kurs dienen und somit das Lernen auf vielfältige Weise unterstützen.

### **5.3 Herausforderungen aus Sicht der Lernenden**

Für die Studierenden stellt vor allem der hohe Arbeitsaufwand in der Woche, in der sie den Bericht schreiben und das Feedback einarbeiten müssen, eine Herausforderung

rung dar. Auch das wöchentliche Lesen und Kommentieren von Beiträgen kann sehr belastend sein, insbesondere für Lernende mit niedrigen Deutschkenntnissen. In solchen Fällen könnten die Anforderungen und Vorgaben gelockert werden, um den Studierenden entgegenzukommen.

Ein weiteres Problem ergibt sich durch die ungleiche Verteilung der Kommentare. Studierende, die ihren Beitrag früh hochladen, erhalten in der Regel mehr Kommentare, was zu einem höheren Aufwand bei der Beantwortung führt. Das wirkt im Vergleich zu den Studierenden, die ihre Beiträge erst gegen Ende des Semesters hochladen, unfair, da diese deutlich weniger Kommentare beantworten müssen. Eine mögliche Lösung wäre, die Vorgaben so anzupassen, dass Studierende keine neuen Kommentare verfassen müssen, sondern sich stattdessen auf die Beantwortung von Kommentaren zu ihrem eigenen Beitrag konzentrieren.

## 6. Fazit

Das Mausprojekt stellt eine flexible und motivierende Möglichkeit dar, Deutsch als Fremdsprache in einem kreativen und interkulturellen Kontext zu vermitteln. Es bietet Studierenden nicht nur die Gelegenheit, ihre Sprachkenntnisse durch das Schreiben zu verbessern, sondern auch eine persönliche und authentische Verbindung zur Sprache aufzubauen, indem sie ihre eigenen Erlebnisse und Perspektiven einbringen. Besonders der interkulturelle Austausch mit Lernenden aus anderen Ländern fördert eine tiefere Auseinandersetzung mit der Sprache und steigert die Motivation der Studierenden.

Trotz der vielen Vorteile zeigt sich, dass insbesondere der hohe Arbeitsaufwand und die ungleiche Verteilung der Aufgaben innerhalb des Projekts Herausforderungen darstellen. Sowohl aus Sicht der Lehrkraft als auch der Lernenden gibt es Verbesserungspotenzial, etwa durch die Anpassung der Aufgabenstellung, eine stärkere Integration des Projekts in den Kurs oder eine Reduzierung des individuellen Arbeitsaufwands.

Insgesamt hat das Mausprojekt jedoch das Potenzial, sowohl die Sprachkompetenz der Studierenden als auch ihre Motivation zu steigern. Durch kontinuierliches Feedback und eine flexible Gestaltung kann das Projekt stets an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst und weiter optimiert werden.

## Literatur

- Horn, Christian (2019). Vom Unterrichtsprojekt zum Plattformprojekt: Potenziale und Erfolgsfaktoren für die Skalierung. *DaF-Szene Korea* 49, 51-75. Verfügbar online: <https://lvk-info.org/wp-content/uploads/DaF-Szene/DaF-Szene-Korea-49.pdf> [letzter Zugriff: 01.12.2024]
- Horn, Christian & Moravkova, Monika (2018). Lach- und Sachgeschichten in Korea – Planung und Reflexion eines Unterrichtsprojekts mit koreanischen Studierenden. *DaF-Szene Korea* 46, 55-72. Verfügbar online: <https://lvk-info.org/wp-content/uploads/DaF-Szene/DaF-Szene-46.pdf> [letzter Zugriff: 01.12.2024]

- Kemaloglu-Er, Elif & Sahin, Muazzez Tugce (2022). Project-Based Learning in English Language Teaching at a Rural School: A Case Study from Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 16(1), 34-55. Online verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1343062.pdf> [letzter Zugriff: 01.12.2024]
- Knoll, Michael (1999). Die Rezeption der Projektidee in der schulpädagogischen Literatur. *Pädagogisches Handeln. Wissenschaft und Praxis im Dialog*, 3(1/2), 119-129.
- Knoll, Michael (2009). Projektmethode. In K.-H. Arnold, J. Wiechmann, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 204-207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krajcik, Joseph S. & Blumenfeld, Phyllis C. (2006). Project-based learning. In R. Keith Sawyer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (S. 317-334). Cambridge: Cambridge University Press.
- Odendahl, Wolfgang (2015). CLIL-Projekt zur chinesischen Untertitelung deutscher Kurzfilme als Mittel zur Motivationsförderung. In Merkelbach, Chris (Hrsg.), *Mehr Sprache(n) lernen-mehr Sprache(n) lehren* (S. 117-142). Aachen: Shaker. Online verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/277598392\\_CLIL-Projekt\\_zur\\_chinesischen\\_Untertitelung\\_deutscher\\_Kurzfilme\\_als\\_Mittel\\_zur\\_Motivationsforderung#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/277598392_CLIL-Projekt_zur_chinesischen_Untertitelung_deutscher_Kurzfilme_als_Mittel_zur_Motivationsforderung#fullTextFileContent) [letzter Zugriff: 01.12.2024]
- Santhi, Dessy, Suherdi, Didi & Musthafa, Bachrudin (2019). ICT and project-based learning in a rural school: An EFL context. In *Third International Conference on Sustainable Innovation 2019–Humanity, Education and Social Sciences (IcoSIHES 2019)* (S. 29-35). Atlantis Press. Online verfügbar unter: <https://www.atlantispress.com/proceedings/icosihess-19/125919844> [letzter Zugriff: 01.03.2024]
- Schart, Michael (2003). *Projektunterricht, subjektiv betrachtet: eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Vaca Torres, Ady Marcela & Gómez Rodríguez, Luis Fernando (2017). Increasing EFL learners oral production at a public school through project-based learning. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 19(2), S. 57-71. Online verfügbar unter: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/59889> [letzter Zugriff: 01.03.2024]



# **Kompetenzen fördern durch *Philosophische Dialoge* im kommunikativen Deutschunterricht – Ein Praxisbericht**

*Akira Kusamoto*

## **Zusammenfassung**

*Der vorliegende Beitrag ist ein Praxisbericht über zwei Versuche, sogenannte Philosophische Dialoge im Deutschunterricht durchzuführen. Das Konzept der Philosophischen Dialoge stammt aus einem japanischen Buch zur Einführung in philosophisches Denken und umfasst eine Reihe liberaler Regeln, die beim Diskutieren über verschiedene Themen beachtet werden sollten. Das Ziel bei der Umsetzung im Deutschunterricht war, damit das kritische Denken der Studierenden zu fördern, nicht nur in der Zielsprache Deutsch. Es zeigte sich, dass die Umsetzung in einem Kurs (Niveau A2-B1) besser als in einem anderen (Niveau A2) funktionierte, weil die Vorbereitungen ausführlicher, die Themen genauer eingeschränkt und die Arbeitsprozesse deutlich und klar strukturiert waren.*

## **1. Einleitung**

Das Projekt *Philosophische Dialoge im Deutschunterricht* entstand ursprünglich aus der Frage, welche Kompetenzen im Deutschunterricht zu fördern und welche Zielsetzungen im Unterricht tatsächlich umsetzbar sind. Kritisches Denken als eine dieser Kompetenzen ist laut Davies (2011, S. 255) bereits seit dem 20. Jahrhundert ein wichtiges Ziel an Universitäten im Allgemeinen und nun in allen Fachbereichen von zentraler Bedeutung. Die Vereinbarung der Vermittlung von sprachlichen Inhalten und der Förderung kritischen Denkens kann aber als Herausforderung im Sprachunterricht empfunden werden (z.B. Ouslimani, 2023). Das Experiment *Philosophische Dialoge* beschäftigte sich damit, wie dies in der Praxis im Fremdsprachunterricht jedoch zugleich gefördert werden kann. Im Folgenden wird dargestellt, was *Philosophische Dialoge* sind, wie sich diese zum Trainieren kritischen Denkens eignen könnten, wie diese konkret in zwei meiner Deutschkurse eingesetzt wurden und wie die Lernenden darauf reagierten. Das Experiment wurde im Sommersemester 2024 in zwei Deutschkursen auf Niveau A2 und B1 in der Abteilung *Deutsch und Europäische Kultur* der Fremdsprachenfakultät an der Reitaku-Universität in Kashiwa, Japan, durchgeführt.

## 2. Was sind *Philosophische Dialoge*?

Auf das Konzept der *Philosophischen Dialoge* stieß ich zum ersten Mal in einer Rundmail der *Japan Association for the Study of Cooperation in Education*. In einer Kolumne dieser Rundmail schrieb ein Kollege, dass ein Buch ihm die Augen geöffnet habe, wie er mit seinen Studierenden beim kooperativen Lernen umgehen könne. Er habe nämlich Probleme mit Kursteilnehmenden, die sich wenig bei der Gruppenarbeit engagierten und lieber nichts sagten und ruhig blieben, aber durch dieses Buch – in dem es um philosophische Dialoge geht – habe er dafür eine Lösung gefunden.

Das Buch heißt *考えるとはどういうことか – 0歳から100歳までの哲学入門 (What does it mean to think – An introduction to philosophy for everyone from 0 to 100 years old)* und wurde von Shinya Kajitani (2018) auf Japanisch veröffentlicht. Es ist ein Buch zur Einführung in philosophisches Denken und enthält nicht nur Erklärungen, was philosophisches Denken bedeutet, sondern auch konkrete Anleitungen zur Durchführung von Gruppengesprächen und Vorschläge zu Diskussionsthemen. Auch wird betont, dass Personen jeder Altersgruppe an philosophischen Dialogen teilnehmen können.

Da ich seit langem versuche, in meinem Unterricht durch Gruppenarbeit kooperatives und kollaboratives Lernen zu stärken, schienen mir die im Buch vorgeschlagenen philosophischen Dialoge ein passender Ansatz zum Erreichen dieses Zieles zu sein. Die Grundregeln bei einer Gruppendiskussion lauten nach den *Philosophischen Dialogen* im Buch sowie in meinem Experiment wie folgt:

- Jegliche Aussage/Meinung ist willkommen.
- Auf die Aussagen wird nicht negativ reagiert.
- Man darf auch schweigen und nichts sagen.
- Es wird versucht, gegenseitig Fragen zu stellen.
- Eigene Erfahrungen sind wichtiger als Wissen.
- Eine Aussage muss nicht logisch sein.
- Meinungen können sich im Laufe des Gesprächs verändern.
- Es ist okay, den Faden zu verlieren.

(Nach Kajitani 2018; übersetzt von der Autorin)

Ein anderer Grund, warum ich diese *Philosophischen Dialoge* in meinen Unterricht einsetzen wollte, war das Trainieren kritischen Denkens. Seit Jahren denke ich darüber nach, welche Lernziele ich als Deutschlehrende verfolgen sollte. In einer Welt voller Ungewissheit, die beispielsweise stark von der Entwicklung künstlicher Intelligenzen und von sozialen Medien, unzähligen Naturkatastrophen und überregionalen Konflikten geprägt wird, ist die Fähigkeit zum kritischen Denken und die Kompetenz, Gehörtes zu hinterfragen, von zentraler Bedeutung – besonders für die jüngere Generation, zu der meine Lernenden gehören.



Was bedeutet aber kritisches Denken in diesem Zusammenhang und inwiefern könnte es durch das Einbinden von *Philosophischen Dialogen* gefördert werden? Fahim und Masouleh fassen die kritisch denkende Person als »critical consumer of information« (2012, S. 1371) zusammen. Die Suche nach Gründen und Beweisen stellt einen wichtigen Aspekt des kritischen Denkprozesses dar, um letztendlich auf Basis dieses Prozesses eine eigene Meinung bilden zu können (ebd.).

Die Lernenden sollten üben, mehr Fragen zu stellen, anderen aktiv zuzuhören und weitere Kompetenzen zu erlangen, um mit Menschen aus anderen Ländern und mit anderen kulturellen Hintergründen besser zusammenarbeiten zu können. Mit solchen kommunikativen Fähigkeiten haben sie bessere Chancen, verschiedene Herausforderungen in der Gesellschaft zu bestehen und Konflikte zu bewältigen. Es ist mir ein wichtiges Anliegen, dass sie tiefgründig nachdenken, ihre eigenen Fragen stellen und verstehen, dass solche Diskussionen Spaß machen und dass sie auch von diesen Dialogen profitieren können.

### **3. Das Experiment *Philosophische Dialoge***

Im Sommersemester 2024 wurden in zwei meiner Deutschkurse *Philosophische Dialoge* eingeführt. Die Kursteilnehmenden im ersten Kurs waren im 3. Semester, Niveau A2, die Teilnehmenden im zweiten Kurs waren sowohl aus dem 5. als auch aus dem 7. Semester, Niveau A2 bis B1. In der Abteilung ist das Curriculum so aufgebaut, dass die Studierenden von Anfang an mit handlungs- und inhaltsorientierten Unterrichtsmethoden Deutsch lernen. Dies bedeutet, dass sie mit der Methode der Gruppenarbeit und dem kollaborativen Lernen bereits vertraut sind. Da die *Philosophischen Dialoge* bei beiden Kursen in verschiedener Weise eingesetzt wurden, werden die Kurse im Folgenden separat vorgestellt.

#### **3.1 *Philosophische Dialoge* im Kurs für Studierende im 3. Semester**

Bei diesem Kurs handelt es sich um einen Sprachkurs mit Fokus auf den Erwerb von sprachlichen Deutschkenntnissen. Er bestand aus 19 Studierenden, die im 3. Semester waren. Zu dem Zeitpunkt hatten sie bereits ein Jahr Deutsch gelernt und verfügten über deutsche Sprachkenntnisse auf dem Niveau A2. Etwa die Hälfte der Teilnehmenden plante für das 4. Semester ein Auslandssemester/-studium in Deutschland. Neben den Unterrichtssequenzen mit Fokus auf den Erwerb sprachlicher Kompetenzen, die wir handlungsorientiert und inhaltsorientiert anhand von Themen wie *Erwachsen werden* oder *Liebe und Partnerschaft* trainierten, wurde zusätzlich im Unterricht Zeit für das Experiment *Philosophische Dialoge* eingeplant. Für diesen Kurs wurden die Aufgaben wie folgt konzipiert:

1. Durchführung Philosophischer Dialoge auf Japanisch in zwei Gruppen.
2. Formulierung einer Frage auf Deutsch als Einzelarbeit.
3. Vorstellen und Erklären seiner eigenen Frage in Partnerarbeit auf Deutsch.
4. Reflexion über die Diskussion in Einzelarbeit auf Japanisch.

Gleich im ersten Schritt wurden *Philosophische Dialoge* eingeführt, wie es bei Kajitani (2018) vorgeschlagen wird. Bevor die Gruppen mit ihren Gesprächen begannen, wurden die bereits genannten Gesprächsregeln gemeinsam im Plenum besprochen. Dann wurden die Studierenden in zwei Gruppen zu 9 bzw. 10 Teilnehmenden aufgeteilt. Die Gruppen saßen nun jeweils in einem Kreis und sprachen über ein bestimmtes Thema auf Japanisch. Die Gesprächsthemen entsprachen denen, die auch im normalen Deutschunterricht benutzt wurden.

Als sich der Kurs beispielsweise mit dem Thema *Erwachsen sein* beschäftigte, wurden Fragen wie »Wann fühlt ihr euch erwachsen?« oder »Denkt ihr, ihr seid schon erwachsen?« diskutiert. Beim Oberthema *Liebe und Partnerschaft* setzten sich die Gruppen mit Fragen wie »Wie spricht ihr eine fremde Person an?« oder »Was ist der Unterschied zwischen Liebe und Sehnsucht?« auseinander. Jede Gruppe erhielt dieselben Fragen und diskutierte über diese für 15-20 Minuten auf Japanisch.

Nach den Gruppengesprächen sollten die Teilnehmenden jeweils allein eine Frage zum Thema, die ihnen persönlich nach der Gruppendiskussion wichtig erschien, auf Deutsch herausarbeiten. Hierfür hatten Sie 10 Minuten Zeit. Nachdem sie ihre Fragen formuliert hatten, begann die Partnerarbeit. In dieser Phase sollten die Kurs teilnehmenden jeweils drei Minuten lang dem Partner oder der Partnerin ihre eigene Frage auf Deutsch vorstellen. Dabei hatten sie auch Zeit, zu zweit über diese Frage nachzudenken und weitere Gespräche zu führen. Anschließend hatten sie kurz Zeit, darüber zu reflektieren, was bei der Partnerdiskussion gut verlief oder was schwierig war, und diese Gedanken wurden auf einem Arbeitsblatt auf Japanisch festgehalten.

Dieses Experiment erstreckte sich über mehr als die Hälfte des Semesters, d. h. über einen Zeitraum von etwa 8 Wochen. Aber danach wurde es abgebrochen, da die Studierenden es nicht mehr weiterführen wollten. Manche der Teilnehmenden äußerten Zweifel bezüglich der Effektivität der *Philosophischen Dialoge*. Manche meinten, dass sie sich unsicher fühlten, ob ihr Deutsch sich verbesserte. Aus meiner Sicht als Lehrperson hatten sie gute Fragen gestellt und sprachen auch während der Diskussionen sehr viel auf Deutsch, aber für sie war es immer noch gebrochenes Deutsch. Sie hätten sich mehr Inputs von Redemitteln oder Korrekturen von der Lehrperson gewünscht. Außerdem wollten sie lieber mehr sprachliche Grundkenntnisse erwerben, als philosophisch über Themen zu diskutieren, weil sie wussten, dass sie diese später während des Auslandsstudiums in Deutschland gut gebrauchen könnten. Auch seien die *Philosophischen Dialoge* thematisch zu schwierig gewesen, sodass die Studierenden Schwierigkeiten gehabt hätten, das auszudrücken, was sie sagen wollten.

Als Lehrende muss ich auch zugeben, dass dieses Experiment für Studierende im 3. Semester vielleicht überfordernd war oder besser anders hätte implementiert werden sollen. Das Projekt war wahrscheinlich zu ungesteuert durchgeführt worden, sodass die Studierenden sich verloren fühlten und dadurch die Motivation im Unterricht auch ein wenig sank. Meine eigene Zielsetzung als Lehrperson für sie, wie das Trainieren des kritischen Denkens als wichtige Kompetenz im Sprachunterricht, passte nicht zu ihren Erwartungen an einen Deutsch-Sprachkurs. In der zweiten Hälfte des Semesters nutzte ich deshalb die Zeit des Experiments für andere Sprachprojekte.

### 3.2 *Philosophische Dialoge* im Kurs für Studierende im 5. und 7. Semester

Der zweite Kurs, in dem *Philosophische Dialoge* eingeführt wurden, hieß *Kommunikationsstudien* und richtete sich an Studierende des 5. und 7. Semesters auf den Niveaustufen A2 bis B1. In diesem Kurs ging es darum, über sprachliche und interkulturelle Kommunikation nachzudenken und über dazugehörige Themen zu diskutieren. Der Kurs bestand aus 15 Studierenden, von denen etwa die Hälfte schon ein circa 5-monatiges Auslandssemester in Deutschland absolviert hatte. Dementsprechend war das vorhandene Sprachniveau sehr unterschiedlich: Es gab einige, die viel und frei auf Deutsch sprechen konnten, und andere, denen das Aussprechen deutscher Wörter noch schwerfiel. Trotzdem entschied ich mich, *Philosophische Dialoge* in den Kurs einzubringen, da der Kurs sowohl zum Deutschlernen als auch zum Nachdenken und Diskutieren über sprachliche und interkulturelle Kommunikation konzipiert war, und demnach *Philosophische Dialoge* thematisch gut passten. Für diesen Kurs wurde das Einsetzen der *Philosophischen Dialoge* wie folgt konzipiert:

1. Durchführung *Philosophischer Dialoge* auf Japanisch im Plenum
2. Einzelpräsentation ihrer eigenen Meinung zum jeweiligen Thema auf Deutsch
3. Anschließende Diskussion (Fragen und Kommentare) auf Deutsch

Der erste Schritt wurde genauso durchgeführt, wie im Kurs der Studierenden im 3. Semester, außer dass dieses Mal alle Teilnehmenden zusammen in einem Kreis saßen und 30-40 Minuten über bestimmte Themen auf Japanisch diskutierten. Zunächst ging es um Kommunikation im Allgemeinen, beispielsweise um die Fragestellungen »Was ist eigentlich Kommunikation?« oder »Wie ändert sich die Kommunikation, wenn sie online ist?« Aber im Laufe des Semesters wurden von Seiten der Studierenden spontan weitere Themen vorgeschlagen, wie z.B. *LGBTQ* oder *Freundschaft zwischen Männern und Frauen*. Das Thema der Gruppendiskussion wechselte jede Woche, und alle vier Wochen wurden die Studierenden dann aufgefordert, ihre eigenen Meinungen zu einem Thema für etwa 5 Minuten vor der Klasse auf Deutsch zu präsentieren. Gleich im Anschluss dazu gab es eine kurze Diskussionsrunde, in

der Fragen und Kommentare zur Präsentation geteilt wurden. Diese Phase wurde auch auf Deutsch durchgeführt.

In diesem Kurs waren die *Philosophischen Dialoge* ein großer Erfolg. Die Studierenden fanden die Diskussionen besonders über LGBTQ-Fragestellungen oder »Was ist eigentlich Kommunikation?« sehr spannend. Wahrscheinlich, weil es in ihrem Alltag kaum Gelegenheiten gibt, über solche Themen tiefgründig und offen zu reden. In Japan legt man großen Wert auf die Harmonie in der Gemeinschaft, sodass manche politischen oder gesellschaftlichen Gesprächsthemen vermieden werden, und es kann sein, dass eine Seminarstunde an der Universität der einzige Raum ist, wo sie sich trauen, sich über solche Themen zu unterhalten. Besonders bei dem Thema *LGBTQ* war es beeindruckend, dass z. B. ein Student, der auch professioneller Radrennfahrer ist, die biologischen Unterschiede des männlichen und weiblichen Körpers erklärte. Er meinte, er verstehe zwar, dass es Transgender gebe, aber als Sportler wisse er auch, dass es einen absoluten Unterschied zwischen Männern und Frauen gebe, und dass eine Geschlechtsoperation daran auch nichts ändern könne. Trotzdem versuchte er möglichst neutral gegenüber dem Thema *Transgender* zu bleiben. Und ein anderer Student offenbarte, dass er noch auf der Suche nach seiner Genderzugehörigkeit sei. Der Impakt auf die Gruppe war enorm.

Die Präsentationen waren auch voller Überraschungen. Es ging darum, seine eigene Meinung kurz auf Deutsch vorzustellen. Fast alle Vorträge waren nicht nur vielfältig und originell, sondern auch verständlich und nachvollziehbar formuliert, sodass bei den anschließenden Diskussionen oft ein weiterführender, reger Austausch entstehen konnte. Im Unterschied zum Kurs mit Studierenden im 3. Semester hatten sie feste Strukturvorgaben für die Präsentation und durften pro Folie nur ungefähr einen Satz (d. h. möglichst kurz) schreiben:

1. Folie: Titelblatt
2. Folie: Thema
3. Folie: Eigene Meinung
4. Folie: Erklärung
5. Folie: Beispiel
6. Folie: Gegenargument
7. Folie: Zusammenfassung
8. Folie: Danksagung

Bei der Übersetzung der Skripte für die Präsentationen ins Deutsche erlaubte ich ihnen die Verwendung von künstlicher Intelligenz oder maschineller Übersetzungsprogramme. Vor der Verwendung solcher Programme fand eine gemeinsame Diskussion darüber statt, wie solche Programme am besten zu benutzen seien. Letztendlich waren die Studierenden sich alle einig darüber, dass man die von dem Programm formulierte Übersetzung so modifizieren sollte, bis sie das Gefühl hatten, sie verstehen

genau, was sie sagen. Als die Studierenden ihre Folien auf die Leinwand projizierten, durften sie diese vorlesen. Auf diese Weise konnten alle Anwesenden dem Gesagten besser folgen, und vielleicht deswegen war die gegenseitige Verständigung leichter.

Die Präsentationen wurden nach ihrem Inhalt und der sich anschließenden Diskussion bewertet. Wenn erkennbar war, dass die Studierenden über das Thema tiefgründig nachgedacht hatten, wenn sie ihre Gedanken überzeugend und selbstsicher vortragen konnten und wenn die anschließenden Diskussionen durch regen und sinnvollen Austausch gekennzeichnet waren, bekamen sie bessere Leistungspunkte. Es war mir wichtig, dass sie sich aufrichtig mit dem Thema auseinandersetzten und dass sie sich über ihre Gedanken gegenseitig auf Deutsch austauschen konnten.

#### **4. Reflexion nach dem Experiment**

Wenn ich auf das Semester und das Experiment *Philosophische Dialoge* zurückblicke, bin ich im Großen und Ganzen zufrieden. Es stellte sich heraus, dass ausführliche Vorbereitungen zum Erfolg des Projekts beitragen. Beim ersten Kurs mit den Studierenden im 3. Semester war das Konzept zu frei und zu ungesteuert, sodass die Studierenden sich am Ende verloren fühlten. Im zweiten Kurs mit den Studierenden im 5. und 7. Semester führten die *Philosophischen Dialoge* zu einem regen Austausch, und wichtige Aspekte kritischen Denkens wurden durch Gruppendiskussionen, individuelle Präsentationen und den sich anschließenden weiteren Austausch gefordert und gefördert. Ebenfalls waren die Themen genauer eingeschränkt und die Arbeitsprozesse wie z. B. die Präsentationsvorbereitung deutlich und klar strukturiert.

Wichtig ist auch das angemessene Feedback von der Lehrperson an die Lernenden zum Inhalt und zu sprachlichen Ausdrucksformen. Sie sollen ermutigt werden, ihre Meinungen frei zu äußern und dabei die Gewissheit haben, dass diese nicht allzu negativ kritisiert werden. Die Redemittel, die die Studierenden im Vortrag benutzen, sollen ihnen auch die Sicherheit geben, dass sie von ihren Peers gut verstanden werden, denn dies ist die Voraussetzung für einen sinnvollen Austausch. Im ersten Kurs mit den Studierenden im 3. Semester war dies zu wenig, im zweiten mit denen im 5. und 7. Semester gab es mehr Phasen des Feedbacks. Dies geschah nicht nur durch die Hilfe von KI bei der Übersetzung, sondern auch durch den Austausch zwischen den Peer-Lernenden in den Gruppendiskussionen sowie durch die gegenseitigen Kommentare nach den Präsentationen.

Andererseits gibt es auch noch Raum für Verbesserungen. Es ist noch nicht klar, ob die Studierenden durch die Philosophischen Dialoge anschließend auch in nicht gestützter Umgebung, innerhalb und außerhalb des Kurses, kritischer zu denken begannen, oder ob sie nun öfter Dinge hinterfragen und versuchen, sich kritisch eine eigene Meinung zu bilden. Um dies herauszufinden, wäre eine longitudinale Untersuchung in deutlich größerem Umfang nötig. Sichtbar wurde jedoch, dass die Einbin-

dung von Philosophischen Dialogen Raum gibt, zu diskutieren und sich auszutauschen. Sie beinhalten großes Potential, Aspekte des kritischen Denkens zu trainieren, was einen großen Einfluss auf die Studierenden haben kann. Auch haben sich alle zwölf Studierenden aus dem 5. Semester, die an dem Kurs Kommunikationsstudien im Sommersemester 2024 teilnahmen, im Wintersemester zu dem Fortsetzungskurs eingeschrieben. Dies zeigt deutlich, dass sie diese Unterrichtsmethode positiv einschätzen.

## 5. Ausblick

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts kann auch mit Förderung der kommunikativen Kompetenzen verbunden werden. Sprachliche Kompetenzen wie Zuhören, Nachfragen, Erklären und Vermitteln werden immer wichtiger für Generationen, die in Zukunft die Gesellschaft tragen. Wie oben erwähnt, müssen sie sich in dieser chaotischen Welt allein zurechtfinden und mit vielen verschiedenen Leuten zusammenarbeiten können, um pragmatische Lösungen für komplexe Probleme zu finden. *Philosophische Dialoge* scheinen besonders dazu geeignet zu sein, tiefgründiges Nachdenken zu fördern und ebenfalls die eigenen Sprachkenntnisse zu verbessern. Die Teilnehmenden der Diskussion werden angehalten, bestimmte Begriffe zu definieren, zu interpretieren und deren Bedeutung mit anderen auszuhandeln. Dies lässt sich mit den Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts gut vereinbaren. Da die Zielsprache, in diesem Fall Deutsch, für die Lernenden eine Fremdsprache ist, sind sie automatisch dazu gezwungen, durch Definitionen oder Interpretationen Begriffe (Wortschatz und Redemittel) auszuhandeln. Wenn diese Aushandlung der Bedeutung in der Zielsprache geschehen kann, kann der Fremdsprachenunterricht auch eine wunderbare Plattform für einen philosophischen Gedankenaustausch werden. Ich bin fest davon überzeugt, dass dies auch auf allen Niveaustufen möglich ist. Bei A1- und A2-Kursen wäre es hierfür jedoch besonders wichtig, den Arbeitsvorgang präzise zu planen und transparent zu gestalten, um den Lernenden klare Anweisungen zu geben und angemessenes Feedback anzubieten.

## Literatur

- Davies, M. (2011). Introduction to the special issue on critical thinking in higher education. *Higher Education Research & Development*, 30(3), S. 255-260. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.562145>
- Fahim, M. & Masouleh, N. (2012). Critical Thinking in Higher Education: A Pedagogical Look. In *Theory and Practice in Language Studies*, Band 2, Ausgabe 7, S. 1370-1375.
- Kajitani, S. (2018). What does it mean to think – An introduction to philosophy for everyone from 0 to 100 years old. Original auf Japanisch: 梶谷真司 (2018) 『考えるとはどういうことか – 0歳から100歳までの哲学入門』 幻冬舎新書. Gentosha-Shinsho.
- Ouslimani, N. (2023). *Kritisches Denken im Sprachunterricht*. Ohne Ort: Verlag Unser Wissen.

# **Beiträge zu anderen Themen**

---





# Plurizentrismus in Europa und Korea – Eine Übersicht

Gerd Jendraschek

## Zusammenfassung

*Deutsch ist – wie Englisch, Französisch oder Koreanisch – infolge seines offiziellen Status in mehreren Ländern eine plurizentrische Sprache. Darunter versteht man eine Sprache mit mehreren Standardvarianten, wobei sprachliche Grenzen sich typischerweise an politischen Grenzen orientieren. Anders als ein Regiolekt ist ein Standard somit geografisch klar abgrenzbar und nicht von einer höheren Norm überdacht. Anders als im Falle des sprachlichen Separatismus beansprucht eine Standardvarietät einer plurizentrischen Sprache jedoch nicht, eine eigenständige Sprache zu sein. Die Amtssprache Österreichs wird – trotz nationaler Besonderheiten – weiterhin »Deutsch« genannt, während Luxemburgisch und Niederländisch nicht (mehr) dem Deutschen zugerechnet werden. Der Aufsatz wird verschiedene plurizentrische Sprachen und ihre Entwicklung vorstellen. Auf dieser Grundlage werden Typologien plurizentrischer Sprachen einerseits und der zur Herausbildung sprachlicher Grenzen führenden Prozesse andererseits entworfen. Abschließend wird auf didaktische Implikationen für den Fremdsprachenunterricht eingegangen.*

## 1. Ausgangslage: politische und sprachliche Grenzen

Ein Blick auf die Landkarte Europas könnte vermuten lassen, dass wir es überwiegend mit einsprachigen Staaten zu tun haben, deren Nationalsprache die der Titularnation ist. Das würde bedeuten, dass in Deutschland (nur) Deutsch gesprochen würde, in Frankreich Französisch, in Dänemark Dänisch und so weiter. Daneben würde es als Ausnahmen vom einsprachigen Normalfall zwei weitere Konstellationen geben: einerseits solche Staaten, deren Territorium sich über mehrere, in sich sprachlich homogene Sprachräume erstreckt, beispielsweise die Schweiz, die sich aus Teilen des deutschen, französischen und italienischen Sprachraums zusammensetzen würde, und Belgien, das aus Teilen des niederländischen, französischen und deutschen Sprachraums bestünde. Der zweite Ausnahmefall wären Staaten, die keine eigene Nationalsprache entwickelt haben und daher die Sprache einer anderen Nation »mitbenutzen«. Beispiele hierfür wären Österreich und Liechtenstein, die sich mangels »Österreichisch« und »Liechtensteinisch« des Deutschen bedienen.

Eine solche Interpretation der europäischen Sprachenlandschaft wäre jedoch eine grobe Vereinfachung, insbesondere wenn man die historischen Sprachgrenzen

näher betrachtet. Dies wollen wir zunächst am Beispiel Deutschlands und seiner neun Nachbarn tun. Die größten Veränderungen im Sprachgebrauch in Europa haben sich – aus verschiedenen Gründen – ab dem 19. Jahrhundert und insbesondere seit 1945 vollzogen. In vielen Gebieten ist die ehemals dominante Varietät nicht mehr vorherrschend oder sogar verschwunden. In der folgenden Diskussion wird der Begriff »Lekt« verwendet, der Sprachen, Dialekte, Regiolekte u. Ä. umfasst und diesbezüglich soziolinguistisch unvoreingenommen ist. Wir wollen nun von der historischen Verteilung der Lekte ausgehen und darauf aufbauend die Veränderungen beleuchten, die zur heutigen soziolinguistischen Situation geführt haben. Für letztere werden die heutigen politischen Grenzen zugrunde gelegt.

Wir beginnen im Osten mit Polen und der Tschechischen Republik. Die deutsch-slawische Sprachgrenze war über Jahrhunderte von Verschiebungen und Vermischungen geprägt. Es gab zahlreiche deutsche Sprachinseln innerhalb der slawischen Gebiete, so wie es auch heute noch sorbische Sprachinseln innerhalb des deutschen Sprachgebiets in Deutschland gibt. Die heutige deutsch-polnische Grenze – die sogenannte Oder-Neiße-Linie – entsprach vor 1945 keiner sprachlichen Grenze, da auf beiden Seiten fast ausschließlich Deutsch gesprochen wurde. Gleiches galt für die deutsch-tschechische Grenze, die bis 1945 durch mehrere deutsche Dialekträume (Schlesisch, Obersächsisch, Ostfränkisch, Bairisch) verlief, seitdem jedoch die Grenze zwischen dem deutschen und dem tschechischen Sprachraum darstellt.

Gehen wir nun im Uhrzeigersinn die Grenze weiter entlang, kommen wir zur deutsch-österreichischen Grenze, die weder einer Sprach- noch einer Dialektgrenze entspricht, da – mit Ausnahme Vorarlbergs – auf beiden Seiten bairische Dialekte gesprochen werden. Auch die Grenze zwischen Vorarlberg und Deutschland entspricht keiner linguistischen Abgrenzung, da hier beiderseits alemannische Dialekte vorherrschen. Gleiches gilt für die gesamte Länge der deutsch-schweizerischen Grenze, wobei die Dialekte auf Schweizer Seite – aus identitätspolitischen Motiven – weit besser bewahrt wurden.

Die deutsch-französische Grenze weist als Gemeinsamkeit mit der deutsch-tschechischen Grenze vor 1945 die Gemeinsamkeit auf, dass hier mehrere Dialekträume (Alemannisch, Rheinfränkisch, Mittelfränkisch) zerschnitten werden. Die aktuelle soziolinguistische Situation ist hier besonders komplex, da demografische und – teilweise gegenläufige – sprachpolitische Faktoren zusammenwirken; diese Diskussion wird in Abschnitt 5 wieder aufgenommen werden. Luxemburg zählt sprachhistorisch – genauso wie die auf deutscher Seite liegenden Gebiete – zum moselfränkischen Dialektgebiet.

Die deutsch-belgische Grenze verläuft durch verschiedene Dialekträume (niederfränkisch, mittelfränkisch). Anders als im Falle der historisch deutschsprachigen Gebiete Tschechiens und Frankreichs dominiert in Ostbelgien jedoch weiterhin das Deutsche. In den Niederlanden und Flandern werden aus dialektologischer Sicht – mit

Ausnahme des westfriesischen Sprachraums – niederdeutsche Dialekte (Niederfränkisch, Niedersächsisch) gesprochen. Während sowohl Niederländisch als auch Niederdeutsch heute als eigenständige Sprachen klassifiziert werden, ist wichtig festzuhalten, dass die deutsch-niederländische Grenze historisch gesehen keine Sprachgrenze darstellte.

Bleibt als neuntes Nachbarland Dänemark. Die heutige deutsch-dänische Grenze teilt die Region Schleswig (bis 1864 ein Herzogtum) in eine nördliche, politisch dänische, und eine südliche, zu Deutschland gehörige, Hälfte. Auch hier handelte es sich historisch nicht um eine Sprachgrenze, da beiderseits der dänische Dialekt des Südjütischen gesprochen wurde. Zum Zeitpunkt der Teilung Schlesiws im Jahre 1920 gab es – ähnlich des historischen deutsch-slawischen Sprachgrenzraums – einen fließenden Übergang vom Deutschen zum Dänischen, mit zunehmender Bevorzugung des Dänischen nach Norden hin, wobei einige heute auf dänischer Seite verortete Städte wie Apenrade, Sonderburg und Tondern mehrheitlich deutsch gesinnt waren.

## 2. Definitionen: Dialekt, Regiolekt, plurizentrischer Standard

Ein Beispiel für einen **Dialektverband** ist das Moselfränkische, dessen Verbreitungsgebiet sich von Siegen bis hinein nach Belgien und Frankreich erstreckt. Dialekte entstehen durch geografische Aufspaltung von in einem Baumdiagramm übergeordneten Varietäten in lokale Lekte, die sich in der Folge auseinanderentwickeln. Benachbarte ähnliche Dialekte können zu Dialektverbänden zusammengefasst werden. Da sich Dialekte weitestgehend ohne sprachpolitische Steuerung auseinanderentwickeln, kann sich die Aufspaltung bis auf die Ebene persönlicher Netzwerke fortsetzen. In diesem Fall bewahren die im Alltag miteinander kommunizierenden Nachbarn die unterste Ausprägung eines Dialekts, unterhalb derer nur noch die Idiolekte stehen würden. Entferntere Nachbarn, die nicht konstituierender Teil des kommunikativen Netzwerks sind, sprechen dann bereits einen leicht verschiedenen Dialekt. Dialekte sind typischerweise in ihrem Gebrauch geografisch begrenzt, nicht politisch gedeckt und nicht zur Schriftsprache ausgebaut. Für die überregionale, amtliche und schriftliche Kommunikation stehen sie damit in Konkurrenz zu Varietäten, die überregional als *Lingua franca* fungieren und von politisch initiiertem Status und Korpusplanung profitieren. Die Beschränkung auf Bereiche des nachbarschaftlichen Alltagslebens führt zu einer diglossischen Konstellation, in der der Gebrauch der Hochsprache politische und wirtschaftliche Macht verspricht. Bleibt diese Verteilung der Domänen stabil (wie in der Schweiz), kann der Dialekt überleben, oft wird aber seine Weitergabe an die nächste Generation zugunsten einer national kodifizierten Standardvarietät unterbrochen. Eine Hochsprache, die in den Domänen gebraucht wird, für die die Dialekte als unangemessen betrachtet werden, bildet ein »Dach« für die Dialekte. Die Überdachung kann von einem genetisch nahen Stan-

dard (Bundesdeutsch zu Moselfränkisch) oder einer fernen *Lingua franca* (Deutsch zu Sorbisch) übernommen werden. Dialekte sind überwiegend mündlich und spontan. Schriftliche Verwendung ist zumeist auf die Fälle beschränkt, wo mündlicher Gebrauch verbatim festgehalten werden soll, beispielsweise im Theaterdrehbuch oder für Transkriptionen. Die Rechtschreibung erfolgt dabei entweder ad hoc oder anhand konkurrierender inoffizieller Konventionsvorschläge.

**Regiolekte** sind historisch jünger und oft Kompromissformen zwischen dialektalem Substrat und standardisierter Hochsprache, wobei »hoch« hier soziolinguistisch im Kontext von Diglossie zu verstehen ist. Dies ist beispielsweise beim Norddeutschen der Fall, was im Wesentlichen als Hochdeutsch auf niederdeutschem Substrat angesehen werden kann. Historisch gesehen haben wir hier anfangs eine Beschränkung der Hochsprache auf schriftliche und formelle Domänen, dann einen Übergang zur Diglossie mit Konvergenz, schließlich den Sprachwechsel, in deren Verlauf die Hochsprache von der L<sub>2</sub> zur L<sub>1</sub> aufsteigt. Parallel oder alternativ kommt es bei der Herausbildung eines Regiolektivs zu Dialektnivellierung, bei der benachbarte Dialekte zu einem Regiolekt verschmelzen. Die geografische Verbreitung von Regiolekten ist variabel, da die Isoglossen, also die Grenzen zwischen verschiedenen sprachlichen Formen, selten übereinstimmen. Beispielsweise verwenden die Duden-Bände »norddeutsch« und »süddeutsch« als regiolektale Zuordnungen, ohne dass es eine einheitliche Grenze zwischen den beiden Konzepten gäbe. Im Fall der Wahl des Perfektauxiliars bei Verben wie *stehen* und *sitzen* beispielsweise erstreckt sich die Ausdehnung von *haben* bis an die nördlichen Grenzen der Bundesländer Baden-Württemberg und Bayern. Hingegen verläuft die Grenze des Gebiets, in dem die Verwendung des Vornamens mit dem bestimmten Artikel üblich ist (*der Simon, die Anna*), viel weiter nördlich ungefähr entlang einer Linie Görlitz–Suhl–Kleve (Elspaß & Möller 2003ff). In beiden Fällen trennen die Isoglossen den deutschen Sprachraum in eine nördliche und eine südliche Hälfte, sodass die verschiedenen Formen als regiolektale Identifikatoren herangezogen werden können. Alle Nord-Süd-Isoglossen zusammengenommen ergeben dann ein Kontinuum, wobei »nördliche« Formen nach Süden hin immer seltener anzutreffen sind. Der Regiolekt kann eine Alternative zur Einsprachigkeit in der Standardsprache sein. Im Gegensatz zu formal stark abweichenden Dialekten sind Regiolekte nah am Standard und erleichtern daher den Gebrauch der Schriftsprache. Andererseits sind sie aufgrund ihres umgangssprachlichen Charakters besser geeignet, die entdialektisierten L-Domänen innerhalb der ursprünglichen Diglossie zu übernehmen. Unter den Regiolekten innerhalb eines gemeinsamen Sprachraums kann sich ein Prestigeregiolekt herausbilden (das in Südengland gesprochene Englisch, das um Paris gesprochene Französisch, das in Kastilien gesprochene Spanisch usw.), der weniger angesehene Regiolekte überdacht. Alternativ kann aus der Summe der Regiolekte – gegebenenfalls abzüglich bestimmter Regionalismen – ein gesprochener De-facto-Standard, also eine Koine, entstehen. Regiolekte zeichnen

sich durch ein Kontinuum von informellem zu formellem Sprachgebrauch aus. Da Regiolekte gleichzeitig umgangssprachlich und standardnah sind, sind sie medial flexibel einsetzbar, wobei je nach Medium und Formalität unter verschiedenen Formen (Aussprache, Wortschatz, Grammatik) gewählt werden kann.

Eine **Standard**varietät ist wiederum das Ergebnis von Sprachplanung, da die Auswahl, Kodifizierung und Verbreitung sprachlicher Formen politisch in die Wege geleitet und begleitet werden muss. Im Gegensatz zu den relativ willkürlich definierten Regiolekten orientieren sich die Standardvarietäten an administrativen Grenzen. So hat sich die Bezeichnung *Jänner* in Österreich erhalten, weil sie dort amtlich festgelegt wurde, während sie außerhalb Österreichs durch *Januar* verdrängt wurde. Sprachpolitik bedarf administrativer Autoritäten, denn diese können Sprachwandel innerhalb ihres Zuständigkeitsgebiets aufhalten oder fördern. Zudem sind Staaten Verkehrsgemeinschaften und Staatsgrenzen Verkehrsbremsen, was die Herausbildung plurizentrischer Standards begünstigt, deren Ausdehnung mit ebendiesen Staatsgrenzen zusammenfällt (vgl. Clyne 1992). Standardvarietäten sind – de jure oder de facto – Amtssprachen und dominieren dank ihres hohen Status das Bildungswesen und die meisten Medien. Eine Standardvarietät zeichnet sich dadurch aus, dass sie die höchste Dachsprache einer Sprachgemeinschaft ist, also keine weitere Überdachung stattfindet. Dies bedeutet natürlich nicht, dass sie nicht Einflüssen weiter verbreiteter Sprachen ausgesetzt ist. Inwieweit derartiger Sprachkontakt den nationalen Standard verändert, ist jedoch auch zu einem gewissen Teil eine sprachpolitische Angelegenheit. Beispielsweise lässt sich Luxemburgisch stark vom Deutschen und Französischen beeinflussen, während Isländisch und Mandarin fremdsprachliche Importe ersetzen oder wenigstens zu assimilieren versuchen. Dies gilt in ähnlicher Weise auch für den Kontakt zwischen nationalen Standards, also beispielsweise die Einflüsse des Bundesdeutschen auf das österreichische Deutsch. Standardvarietäten stehen den Dialekten diametral gegenüber, da sie primär im schriftlich-geplanten Gebrauch zum Einsatz kommen. Aus diesem Grund wird die Hochsprache oft als zu formell für den umgangssprachlichen Gebrauch empfunden. In der klassischen Diglossiesituation werden daher für die informelle mündliche Kommunikation weniger standardisierte Varietäten bevorzugt, was traditionell mit größerer diatopischer Variation einhergeht. Der Abbruch der intergenerationellen Transmission der Dialekte bedeutet jedoch nicht, dass gleichzeitig auch die diaphasische Variation unbedeutend wird. Vielmehr kann sich eine neue Form der Diglossie herausbilden, in der sich eine mündlich-informelle Varietät verbreitet, die sich durch phonologische Reduktion und morphologische Obsoleszenz, umgangssprachliche Lexik, analytischere Syntax und fortgeschrittene Grammatikalisierung vom normativen Standard unterscheidet.

### 3. Plurizentrische Variation in Europa und Korea

In diesem Abschnitt sollen zunächst Unterschiede zwischen verschiedenen Standardvarietäten plurizentrischer Sprachen am Beispiel des **Deutschen**, genauer gesagt zwischen dem Bundesdeutschen und dem österreichischen Deutsch, veranschaulicht werden. Österreichisches Standarddeutsch hat eine ähnliche Entstehungsgeschichte wie der norddeutsche Regiolekt, nämlich die einer importierten Norm auf dialektalem Substrat, Niederdeutsch im Fall Norddeutschlands, Bairisch im Fall Österreichs. Beginnen wir im Bereich der Aussprache. Phonologische Unterschiede zum bundesdeutschen Standard sind insbesondere a) das Fehlen des stimmhaften alveolaren Frikativs /z/: *Sonne* und *Hose* werden mit stimmlosem /s/ gesprochen (Moosmüller et al. 2015: 340–341); b) die fehlende Qualitätsunterscheidung bei hohen Vokalen: die Vokale in *Fisch* und *Bus* haben denselben Artikulationsort wie die betonten Langvokale in *bieder* und *Mus*; c) das Fehlen von Schwa, z. B. in den unbetonten Silben von *gekauft* und *Mitte*; d) bedeutende Variation in der Artikulation der betonten Diphtonge. Unterschiede im Wortschatz sind die sichtbarste Manifestation diatopischer Variation. Typisch österreichische Lexeme (Austriazismen) sind *Schlag(overs)* (= Schlagsahne), *Jänner* (= Januar), und *Marille* (= Aprikose). Die letzten beiden Wörter sind Beispiele für ursprünglich auch in Süddeutschland anzutreffende Bezeichnungen, die dort jedoch bestenfalls noch in informell-dialektalen Kontexten Verwendung finden, während sie in Österreich in die Standardsprache aufgenommen und in der Folge zu nationalen Identifikationsmerkmalen geworden sind. Einige Begriffe sind gleichermaßen in Österreich und der Schweiz verbreitet, nicht jedoch in Deutschland, z. B. *Matura* (= Abitur) und *Spital* (= Krankenhaus). Grammatische Variation besteht beispielsweise beim bevorzugten Genus einiger Substantive wie *der/das Keks*. Viele Unterschiede sind jedoch nicht auf nationaler Ebene standardisiert, sondern Nord-Süd-Isoglossen auf bundesdeutschem Boden, wie beispielsweise die bereits erwähnte Perfektform *ich bin gesessen*. In derartigen Fällen ergibt sich ein nationaler Unterschied erst, wenn die jeweils national dominante Form herangezogen wird. Unter pragmatischer Variation versteht man die unterschiedliche situationsabhängige Verwendung gemeinsamer sprachlicher Ausdrucksmittel. Unterschiede finden sich hier beispielsweise in der häufigeren Verwendung akademischer Titel in Österreich (vgl. Heringer 2010: 166). Auch der Gebrauch der Anredepronomen variiert.

**Französisch** befindet sich wie Deutsch in der Situation, wo ein nationaler Standard demografisch dominant ist und deshalb auch im Fremdsprachenunterricht fast ausschließlich Verwendung findet. Lehrwerke des Französischen orientieren sich somit am nordfranzösischen Standard. Während in Südfrankreich oft Regiolekte auf okzitanischem Substrat angetroffen werden, teilen Südbelgien und die Westschweiz mit Österreich und Norddeutschland die Konstellation einer auf dialektalem Sub-

strat implantierten Exonorm. Etwas anders ist die Situation im frankophonen Teil Kanadas, wo eine Nivellierung kolonialer Dialekte stattgefunden hat.

**Spanisch** existiert unter den beiden Namen *español* und *castellano*. Innerhalb der spanischsprachigen Welt werden die beiden Bezeichnungen synonym gebraucht, mit jeweils nationalen oder politisch motivierten Präferenzen. Der Name »Kastilisch« bezieht sich dabei auf den Ursprung in Altkastilien, insbesondere dem nicht von den Mauren eroberten Küstenstreifen, der heute in der Region Kantabriens liegt. Von dort hat sich Kastilisch im Zuge der Wiedereroberung – wie die anderen romanischen Sprachen der iberischen Halbinsel auch – zunächst in südlicher Richtung ausgebreitet. Später erfolgte dann auch eine Expansion nach Ost und West, wo es die anderen romanischen Sprachen Spaniens teils weitestgehend ersetzt hat (Asturianisch-Leonesisch, Aragonesisch), teils synchron mit ihnen koexistiert (Katalanisch, Galicisch). Auf die Gegenwart bezogen wird mit der Bezeichnung »Kastilisch« auch hervorgehoben, dass diese Sprache nicht die ursprüngliche Sprache der peripheren Regionen (Katalonien, Galicien, Baskenland) ist. In Spanien selbst gelten die nördlichen Varietäten als Prestigenorm. In Lateinamerika hat im Prinzip jedes Land – im Zusammenspiel mit intra- und supranationalen Regiolekten – einen eigenen Standard; da diese sich aber voneinander weniger als vom europäischen Spanisch unterscheiden, wird oft zusammenfassend vom lateinamerikanischen Spanisch gesprochen, was beispielsweise bei der Synchronisation fremdsprachiger Filme zum Einsatz kommt.

Wir kommen nun zu einer – sowohl demografisch als auch politisch – kleineren Sprache Europas. **Baskisch** ist keine offizielle Sprache eines Staates, hat aber neben Spanisch ko-offiziellen Status in der Autonomen Gemeinschaft Baskenland. In geringerem Maße wird es auch in der Foralgemeinschaft Navarra und im französischen Baskenland als Regionalsprache anerkannt. Beim Baskischen wurde erst im 20. Jahrhundert mit der Standardisierung begonnen, wobei dieser eine geplante Ausgleichsvariantät mit Elementen östlicher und westlicher Dialekte darstellen sollte, gewissermaßen also eine gesteuerte Koineisierung. Der so geschaffene Standard, das sogenannte *Euskara batua* »geeintes Baskisch«, wurde dann insbesondere seit dem Autonomiestatut von 1979 durch Medien und das Bildungssystem (einschließlich der Erwachsenenbildung) verbreitet. Die Substratsprachen, über die der Standard gelegt werden sollte, waren jedoch auf beiden Seiten der Staatsgrenze unterschiedlich: auf spanischer Seite die – mit dem Spanischen in einer Sprachbundsituation existierenden – westlichen Dialekte und bei den zahlreich hinzukommenden L2-Sprechern Spanisch; auf französischer Seite die östlichen Dialekte und Französisch, in geringerem Maße Gaskognisch. Das Ergebnis ist ein plurizentrischer baskischer Standard, mit politischer und demografischer Dominanz des Südbaskischen. Hier finden sich Parallelen zum Standarddeutschen in Norddeutschland (niederdeutsches Substrat) einerseits und in Österreich (bairisches Substrat) andererseits.

Verlassen wir nun Europa und kommen abschließend zum **Koreanischen**, das sich seit der Teilung 1945 und dem Koreakrieg (1950–1953) in Nord- und Südkorea unterschiedlich entwickelt hat. Die politische Grenze entspricht ebenso wie beim Deutschen keinen Dialektgrenzen, sodass die Unterschiede weitestgehend sprachpolitisch bedingt sind. Nordkorea versucht insbesondere, den chinesischen Lehnwortschatz und Anglizismen zu vermeiden. So wurde in Nordkorea bereits 1949 die Verwendung chinesischer Schriftzeichen eingeschränkt (Lee 1990: 72), während diese in Südkorea noch bis zum Ende des 20. Jahrhunderts weit gebräuchlich waren. 1966 wurde die Spaltung offiziell, als das damalige Staatsoberhaupt Kim Il-sung den Begriff *munhwa-eo*<sup>1</sup>, »Kultursprache«, für einen neuen nordkoreanischen Standard einführte (Lee 1990: 71). Dieser sollte auf dem Lekt von Pjöngjang basieren und möglichst puristisch sein. Die nordkoreanische Linguistik benutzt in diesem Zusammenhang gern den Begriff *capthang* für das Südkoreanische, was wörtlich »gemischte Suppe, Eintopf« bedeutet, im weiteren Sinne »Durcheinander«. Beispielsweise sind in Südkorea die englischen Terminologien westlicher Sportarten im Gebrauch, in Nordkorea hingegen wurden entsprechende Neologismen geschaffen: vgl. für das »Abseits« im Fußball *ophusaitu* vs. *kongkyek ekim* »Angriffsverletzung«. Der Gebrauch von Südkoreanismen kann in Nordkorea strafbar sein. Eine Besonderheit dieser plurizentrischen Situation sind die zahlreichen Unterschiede im Bereich der Landesbezeichnungen. So benutzt Nordkorea für »Korea« die Bezeichnung *cosen*, während Südkorea *hankwuk* benutzt. Der Name für »Spanien« ist in Nordkorea an die spanische Aussprache angelehnt (*eysuppanya*, vgl. Spanisch *España*), in Südkorea hingegen an die englische Form (*supheyin*, vgl. Englisch *Spain*). Unterschiede finden sich auch in der Orthografie und der Phonologie (vgl. Lee 1990).

#### 4. Typologie der Plurizentrierung

Wir haben anhand der Entstehung des österreichischen und nordkoreanischen Standards gesehen, dass die gegenwärtige plurizentrische Situation auf ganz unterschiedlichen Wegen entstanden ist. Im Falle des Österreichischen hatten wir ein dialektales Substrat, das Bairische, das zugunsten einer gemeinsamen Sprache mit Deutschland durch eine Exonorm überdacht wurde. Die linguistische Distanz zum bundesdeutschen Standard wurde so zwar erheblich verringert, ist jedoch aufgrund fortbestehender Substrateinflüsse und administrativer Grenzen nicht ganz verschwunden. Die Situation ist vergleichbar mit der des Französischen in Südbelgien und der Westschweiz, wo ebenfalls eine linguistische Einheit mit dem Kernland der Sprache – also in dem Fall Frankreich – angestrebt wurde.

Die Situation in Nordkorea ist genau umgekehrt, denn hier war vor der Teilung bereits eine gemeinsame überdialektale Standardsprache vorhanden. Erst infolge der

<sup>1</sup> Für koreanische Daten wird die in der Linguistik übliche Yale-Umschrift verwendet.



Teilung wurde – zum Teil bewusst – eine unterschiedliche Sprachpolitik verfolgt, wodurch sich die Standardsprachen beider Seiten voneinander entfernten. Diese Situation erinnert an das Schicksal des einst weitestgehend einheitlichen Serbokroatischen, das erst nach dem Zerfall Jugoslawiens plurizentrische Standardvarietäten unter Bezeichnungen wie Serbisch, Kroatisch, Bosnisch und Montenegrinisch entwickelte.

Im Falle des Deutschen und Französischen haben wir also diachrone Konvergenz zwischen verschiedenen Gebieten. Da sich die Konvergenz *innerhalb* eines Raumes mit genetisch eng verwandten Lekten vollzieht, wollen wir den Prozess *Endokonvergenz* nennen. Erfolgt die Konvergenz durch Wechsel zu einer entfernten Sprache, sprechen wir dementsprechend von *Exokonvergenz*. Dies ist der Fall beim Französischen, wie es als offizielle Sprache in verschiedenen afrikanischen Staaten verwendet und in den dortigen urbanen, mehrsprachigen Räumen auch zunehmend als Muttersprache weitergegeben wird. Ähnlich verhält es sich beim Englischen in Singapur, das dort zur dominanten offiziellen Sprache und *Lingua Franca* einer asiatischen Bevölkerung geworden ist. Auch wenn der Unterschied zwischen den beiden Konzepten Endo- und Exokonvergenz gradueller Natur ist, ist es sinnvoll, zwischen den beiden Konzepten zu unterscheiden, da sich bei der Exokonvergenz häufiger ein Kreolkontinuum herausbildet zwischen einem lokalen Kreol einerseits und einer – unerreichbaren, aber idealisierten – Exonorm andererseits und keine Scheindialektisierung des Substrats möglich scheint (siehe Kloss 1976: 305).

Im Falle des Koreanischen und Serbokroatischen liegt hingegen Divergenz vor, da sich der Abstand im relevanten Zeitraum vergrößert hat. Da sich die Mitglieder der Sprachgemeinschaft dabei nicht nennenswert aus ihren angestammten Sprachräumen herausbewegt haben, können wir von *statischer Divergenz* sprechen. Anders ist der Fall des kanadischen Französisch oder des amerikanischen Spanisch, wo die Migration vom Mutterland in anderssprachige Gebiete eine wichtige Rolle bei der Divergenz gespielt hat. In letzterem Fall wollen wir entsprechend von *dynamischer Divergenz* sprechen.

## 5. Aktuelle Lage: von politischen zu sprachlichen Grenzen

In Abschnitt 1 wurde dargestellt, dass keine der neun deutschen Grenzregionen einer historischen Sprachgrenze entsprach, also beiderseits der Grenze jeweils dieselben Lekte gesprochen wurden. Die Situation im 21. Jahrhundert ist davon sehr verschieden, denn politische Grenzen stimmen zunehmend mit sprachlichen Grenzen überein. Es haben also Sprachwandel oder Sprachwechsel auf einer oder beiden Seiten der Grenze stattgefunden. In diesem Abschnitt soll eine grobe Typologie dieser Veränderungen entworfen werden.

**Demografischer Wechsel** Seit 1945 ist die deutsche Sprache von den heutigen Territorien Polens und der Tschechischen Republik fast vollständig verschwunden, was vor allem auf die Flucht und Vertreibung der ansässigen deutschsprachigen Bevölkerung zurückzuführen ist. Stattdessen sind slawischsprachige Bevölkerungen hinzugezogen. Die politischen Grenzen wurden zur Demarkationslinie zwischen den Sprachgruppen, also zu Sprachgrenzen mit weitestgehend einsprachiger Bevölkerung auf beiden Seiten.

**Assimilation** Auf dänischer Seite steht der ursprünglich vorherrschende Dialekt des Südjütischen heute in einer Diglossie-Beziehung zum Schriftdänischen, auf deutscher Seite ist der Sprachwechsel zum Hochdeutschen, teils mit Umweg über das Niederdeutsche, weitgehend abgeschlossen. Anders als in Polen und Tschechien fand in Dänemark aber keine Vertreibung der deutschsprachigen Bevölkerung statt und beiderseits der Grenze besteht die Möglichkeit des Schulbesuchs in der jeweils anderen Sprache (vgl. Pedersen 2000: 23). Da die deutsche Minderheit in Dänemark jedoch nur rund 15.000 Personen umfasst, von denen zudem die Mehrheit Deutsch nicht als Muttersprache erwirbt, kann das Deutsche in Dänemark als marginalisiert gelten. Assimilation ist auch der Hauptgrund für die heutige Dominanz des Französischen in den historisch deutschsprachigen Gebieten Frankreichs. Französisch wurde die alleinige offizielle Sprache, zudem zog nicht-deutschsprachige Bevölkerung zu. Die Verwendung der deutschen Lekte ging in der Folge immer weiter zurück. Allerdings spielen in Ostfrankreich noch weitere Faktoren eine Rolle, auf die wir später zurückkommen.

**Sprachlicher Separatismus** Der Begriff des sprachlichen Separatismus wurde in Anlehnung an den politischen Separatismus gewählt, bei dem ein Teil des Staatsvolks sich aus diesem herauslöst und sich als neues Staatsvolk definiert. Entsprechend löst sich beim sprachlichen Separatismus ein Teil der Sprachgemeinschaft (im weiteren Sinne) aus dieser heraus und definiert seinen Topolekt als eigene Sprache. Insofern die neue Sprache die Funktion einer Hochsprache einnimmt, spricht man auch von einer Ausbausprache. Dies trifft insbesondere auf das Niederländische zu, das sich soziolinguistisch getrennt vom Niederdeutschen entwickelt hat. Im Laufe des 20. Jahrhunderts ist auch das Luxemburgische zu einer Schriftsprache ausgebaut worden. In der Schweiz betrifft der Separatismus nur die mündlichen Lekte, da die Überdachung immer noch durch eine an das Bundesdeutsche angelehnte Schriftsprache erfolgt. Allerdings erfolgte anders als in Norddeutschland und Österreich kein Sprachwechsel zu einem mündlichen Regiolekt, da in der Schweiz Substrat und Superstrat in einer Diglossie-Konstellation komplementär verteilt bleiben. Die elsässische Situation liegt auf halbem Wege zwischen der Schweizer und der Luxemburger Lösung. Die gesprochenen Formen sind nicht von der deutschen Schriftsprache überdacht und

bleiben daher separat, im Schriftsprachlichen koexistieren Dialektorthografien und das Standarddeutsche.

**Nationale Standardisierung** Die Herausbildung eines nationalen Standards trifft vor allem für das österreichische Deutsch zu. Die Sprachpolitik Österreichs zielte gerade nicht darauf ab, den Ausbau einer eigenen Nationalsprache voranzutreiben, sondern strebte den Sprachwechsel zu einem einheitlichen deutschen Standard an. Verfestigte Interferenzen aus dem bairischen Substrat und das Bremsen von Sprachwandelprozessen an der Grenze zu Deutschland führten schließlich zu einer spezifisch österreichischen Form des Deutschen, sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Gebrauch. Wie bereits erläutert hat sich die Deutschschweizer Bevölkerung einem Sprachwechsel zum Hochdeutschen verweigert, sodass der dortige nationale Standard des Deutschen auf die Schriftsprache und formelle Sprechsituationen beschränkt bleibt.

**Sprachliche Exklave** Das letzte Szenario ist das einer sprachlichen Exklave, also der Gebrauch des bundesdeutschen Standards außerhalb Deutschlands. Dies scheint der Fall in Ostbelgien zu sein: Erstens ist das dialektale Substrat hier anders als in Luxemburg, der Schweiz und – mit Ausnahme Vorarlbergs – Österreich auf kleiner Fläche uneinheitlich, sodass eine Kommunikation im Dialekt schwierig ist (vgl. Donaldson 2000: 31). Zweitens ist die deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens mit rund 78.000 Sprechern recht klein, sodass sie infrastrukturell und demografisch im Schatten Deutschlands steht, zumal die nächstgelegene Großstadt, Aachen, direkt hinter der Grenze auf deutscher Seite liegt und deutsche Staatsbürger die größte Ausländergruppe in Ostbelgien bilden. Drittens bildet Ostbelgien anders als Luxemburg keinen eigenen Staat, sodass die sprachpolitischen Handlungsoptionen gering sind.

Eine Beeinflussung der sprachlichen Situation vor Ort durch das Nachbarland lässt sich teilweise auch in Ostfrankreich und Süddänemark feststellen. Beispielsweise kann in elsässischen Schulen Deutsch als Fremdsprache oder gleichberechtigte Zweitsprache gelernt werden, während in Dänemark ein großer Teil der deutschsprachigen Lehrkräfte aus Deutschland selbst einreist.

## 6. Didaktische Implikationen: ungleicher und ausgewogener Plurizentrismus

Plurizentrische Sprachen unterscheiden sich hinsichtlich des Vorhandenseins eines – aufgrund der Demografie, der Wirtschaftskraft, der geschichtlichen Rolle oder der kulturellen Ausstrahlung eines Landes – dominanten Standards: Im Deutschen ist das die Hochsprache Deutschlands, im Französischen die Frankreichs, im Koreanischen die Südkoreas. Es liegt daher nahe, im internationalen Kontext – also im Falle des Deutschen in der Auslandsgermanistik, in DaF-Lehrmaterialien, für Übersetzun-

gen ins Deutsche – vorrangig diese Varietät zu gebrauchen. Die Konstellation mit einem dominanten und einem oder mehreren weniger prominenten Standards kann als *ungleicher Plurizentrismus* bezeichnet werden. Anders ist die Situation beim Spanischen und Englischen, wo beispielsweise in europäischen Schulen die europäischen Standards bevorzugt werden, obwohl die amerikanischen Standards demografisch dominant sind. Im internationalen Kontext wird hier oft die Wahl zwischen zwei Varietäten angeboten (Britisch oder Amerikanisch, europäisches oder lateinamerikanisches Spanisch/Portugiesisch). Diese Konstellation kann als *ausgewogener Plurizentrismus* bezeichnet werden. Was die Unterrichtssituation im Zielsprachenland eines weniger prominenten Standards betrifft, also beispielsweise Deutsch in Österreich und der Schweiz, so ist hier gegebenenfalls ein Kontinuum von formellem, stärker standardisiertem, zu informellem, stärker dialektal geprägtem Sprachgebrauch zu thematisieren. Das Vermitteln diaphasischer Variation ist zwar auch beim Unterricht des Bundesdeutschen relevant, erfordert aber in Österreich und der Schweiz eine systematischere und sensiblere Herangehensweise.

## Literatur

- Clyne, Michael (Hrsg.) (1992). *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Donaldson, Bruce (2000). The German-speaking minority of Belgium. In Wolff (Hrsg.), *German minorities in Europe. Ethnic identity and cultural belonging* (S. 29-46). New York & Oxford: Berghahn Books.
- Elspaß, Stephan & Möller, Robert (2003ff.). *Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA)*. Online verfügbar unter <https://www.atlas-alltagssprache.de>
- Heringer, Hans Jürgen (2010). *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. 3., durchgesehene Auflage. Tübingen & Basel: A. Francke.
- Kloss, Heinz (1976). Abstandsprachen und Ausbausprachen. In Göschel, Joachim; Nail, Norbert; van der Elst, Gaston (Hrsg.), *Zur Theorie des Dialekts. Aufsätze aus 100 Jahren Forschung mit biographischen Anmerkungen zu den Autoren*. Wiesbaden: Steiner: 301-322. (*Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, Heft 16)
- Lee, Hyun-Bok (1990). Differences in language use between North and South Korea. *International Journal of the Sociology of Language* 82, 71-86.
- Moosmüller, Sylvia; Schmid, Carolin; Brandstätter, Julia (2015). Standard Austrian German. *Journal of the International Phonetic Association* 45(3), 339-348.
- Pedersen, Karen Margrethe (2000). A national minority with a transethnic identity – the German minority in Denmark. In Wolff (Hrsg.), *German minorities in Europe. Ethnic identity and cultural belonging* (S. 15-28). New York & Oxford: Berghahn Books.
- Wolff, Stefan (ed.) (2000). *German minorities in Europe. Ethnic identity and cultural belonging*. New York & Oxford: Berghahn Books.

# Der Gebrauch von Deutsch außerhalb der D-A-CH-Länder

Michael Menke

## Zusammenfassung

*In diesem Aufsatz geht es um die Frage, welche Personenkreise in anderen Ländern außerhalb der D-A-CH-Staaten Deutsch sprechen oder Teil einer deutschsprachigen Gruppe sind und diese Fähigkeit bewahrt haben. Ob es sich dabei um »Deutsche« handelt, ist nicht fest zu bestimmen, da die Wurzeln auch österreichisch, schweizerisch, anderweitig oder gar gemischt sein können. Außerdem sind fast alle Personen außerhalb D-A-CH in erster Linie eben nicht »Deutsche«, sondern Bürger ihres (mehr oder weniger) neuen Landes, die aber einen deutschsprachigen familiären Hintergrund haben.*

## 1. Einleitung

In den meisten Deutsch-Lehrbüchern wird vermittelt, dass die deutsche Sprache in drei Ländern Europas Amtssprache ist, nämlich in Deutschland, Österreich und in der Schweiz. Im Fall der Schweiz wird dabei immer hinzugefügt, dass es dort noch drei weitere Sprachen gibt, insgesamt also vier Sprachen (Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätomanisch). Aber auch in Deutschland und in Österreich, wo in beiden Fällen die Festlegung der Amtssprache eine Regelung der einzelnen Bundesländer ist, gibt es noch weitere offizielle Sprachen, in Deutschland ist das der Fall in Sachsen (Sorbisch), in Brandenburg (Sorbisch) und in Schleswig-Holstein (Dänisch, Friesisch). Auch in Österreich haben neben Deutsch weitere Sprachen in den südlichen Bundesländern Steiermark, Kärnten und dem Burgenland den Status einer Amtssprache, nämlich Ungarisch, Slowenisch und Kroatisch. In nur einem, allerdings sehr kleinen Land, ist Deutsch die einzige Amtssprache, nämlich in Liechtenstein.

Umgekehrt ist die deutsche Sprache in fast allen Nachbarländern, aber auch weiter entfernt eine (regionale) Amtssprache, nämlich in der Schweiz, in Belgien, Dänemark, Italien (Südtirol und Vatikanstaat), Luxemburg, Polen, Slowakei, Rumänien, Tschechische Republik, Ungarn und Russland. Es gibt aber noch etliche andere Länder, auch in Übersee, in denen ein nennenswerter Personenkreis Deutsch spricht und dieses auch staatlich festgelegt ist.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Eine relativ aktuelle Auflistung der Zahl der Deutschsprecher in anderen Ländern ist hier zu finden: <https://lal.de/blog/deutsch-im-ausland/#uebersicht>, letzter Zugriff am 21.10.2024.

Der Sprachforscher Ulrich Ammon sieht »eine Ethnie als eine größere Gruppe von Menschen, die nicht staatsbürgerlich oder nach den Gesetzen einzelner Staaten definiert sind und die an Gemeinsamkeiten ihrer Geschichte, Sprache, Kultur oder Religion glauben ... Deutschsein ist eine Sache des Selbstbekenntnisses, wobei Sprache, kulturelle Traditionen und Lebensweisen lediglich Richtungspfeile für eine Identifizierung in den Augen von Außenstehenden liefern können.« (Ammon 2015, S. 150) Und so ist die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung weniger auf die Sprecher als auf die Verwendung der Sprache Deutsch, in allen ihren Formen, bezogen.

## 2. Warum gelangen Sprachen in andere Länder?

### 2.1 Völkerwanderung

Sprachen wandern, genauso wie die Völker, von denen sie gesprochen werden. In den wenigsten Ländern dieser Erde sind Staats- und damit auch Sprachgrenzen von langem Bestand. Gründe für diese Wanderungen sind beispielsweise Hungersnöte oder Klimaveränderungen, aber auch kriegerische Auseinandersetzungen mit anderen Völkern. Das heutige Deutsch hat sich aus der großen Sprachfamilie des Indogermanischen entwickelt, dessen Sprecher etwa 4000 v.Ch. nördlich und östlich des Schwarzen Meeres siedelten. Mit dem Begriff »Völkerwanderung« verbindet man geschichtswissenschaftlich vor allem die Migration germanischer Stämme resultierend aus dem Einfall der Hunnen in Europa zwischen dem 3. und 5. Jahrhundert. Zeitlich bedeutet dies auch das Ende der Antike bzw. den Beginn des Frühmittelalters.

Germanische Stämme wie die Sachsen siedelten z.B. über auf die britische Insel, das zeigt sich bis heute in verwandten Namen ihrer alten und neuen Siedlungsgebiete (im heutigen deutschen Bereich die Bundesländer Sachsen, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, im Süden Englands die Grafschaften Sussex oder Wessex). Mit ihnen wanderten Strukturen und Wortschatz ihrer Sprache und fügten sich in die Sprache des neuen Siedlungsgebietes ein. Aber genauso nahmen diese Volksgruppen auch sprachliche Eigenarten der neu besiedelten Länder an.

Man muss heute auch berücksichtigen, dass die neuere Forschung den Begriff »Völkerwanderung« zwiespältig und als einen Forschungsmythos aus der Zeit des Nationalismus sieht, denn sicher sind damals nie ganze Stämme oder Nationen migriert, sondern wohl nur bestimmte Teile (vgl. von Rummel & Fehr 2011, S. 98ff.). Die Völker in Europa haben sich seit diesen Zeiten oft gemischt oder auch sprachliche Bestände anderer Völker übernommen oder in ihre Kultur eingebettet. All das oben Gesagte gilt natürlich nicht für heutiges Deutsch, sondern für die Vorgängersprachen bzw. Sprachen der einzelnen germanischen Stämme.

Ein Beispiel für diese Übertragung und Vermischung mit anderen Sprachen durch die Völkerwanderung ist das Wort »Hammer«: *Hammer*, m., ist ein ›Schlagwerkzeug‹,

althochdeutsch *hamar* (9. Jh.), mittelhochdeutsch *hamer*, altsächsisch *hamar*, *hamur*, mittelniederdeutsch *hāmer*, mittelniederländisch, niederländisch *hamer*, altenglisch *hamor*, englisch *hammer*, altnorwegisch *hamarr* ›Klippe, Stein, Hammer‹ (die Bedeutung ›Klippe, Stein‹ noch in Ortsnamen wie Hammerfest), schwedisch *hammare*. Hammer bezeichnet wohl ursprünglich ein Gerät aus Stein, das als Werkzeug und Waffe verwendet wird.<sup>2</sup>

Übrigens hat sich der heutige Begriff »Deutsch« aus dem Germanischen über das althochdeutsche »thiota« bzw. dem Adjektiv »thiutisk« entwickelt und bedeutet weniger eine Sprache, sondern eigentlich nur »zum Volk gehörig«.<sup>3</sup>

## 2.2 Emigration

Ein weiterer Grund für das Vorkommen von Deutsch in anderen Ländern ist die Auswanderung, also die Emigration eines Teils der Bevölkerung des deutschen Sprachraums in andere Sprachgebiete. Gründe waren Hungersnöte, Überbevölkerung, Massenarbeitslosigkeit, allgemeine Perspektivlosigkeit, fehlende Möglichkeit zur Arbeit und damit Überwindung von Armut und Erlangung von wirtschaftlichen Mitteln, politische Repression und Verfolgung und besonders auch religiöse Repression und Verfolgung durch die religiöse Majorität.

Auswanderung aus dem deutschsprachigen Kernland in der Zeit nach dem Mittelalter erfolgte zunächst nach Russland und Osteuropa auf dem Landweg oder mit Binnenschiffen. Mit der Entwicklung der Dampfschiffahrt rückten dann Nord- und Südamerika und in geringerem Maße Australien oder Afrika in das Zentrum der Reisebewegungen. Zeitlich gibt es hier einige Wellen, beispielsweise Ende des 17. Jahrhunderts nach Russland, Osteuropa und Nordamerika, im 19. Jahrhundert besonders in die USA. Die Auswanderung hält bis heute an, jährlich wandern etwa 250.000 Personen aus Deutschland in andere Länder aus.<sup>4</sup>

Die erste Generation der Auswanderer beherrscht die Sprache des Ziellandes oft nicht oder nur sehr beschränkt. Sie behält ihre angestammte Sprache bei, formt geschlossene Siedlungsgebiete, in denen die Heimatsprache weiterhin am wichtigsten ist. Mit der Zeit lernen diese Personenkreise mehr oder weniger die Sprache des neuen Landes, in den folgenden Generationen geht diese ursprüngliche Sprache immer weiter verloren, wenn es in der Auswanderergruppe nicht weiterhin bestimmte Formen des kulturellen Zusammenhaltes gibt.

<sup>2</sup> *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache* (nachfolgend kurz *Digitales Wörterbuch*), Eintrag »Hammer«, <https://www.dwds.de/wb/Hammer>, zuletzt aufgerufen am 21.10.2024.

<sup>3</sup> Siehe Eintrag »deutsch« im *Digitalen Wörterbuch*.

<sup>4</sup> Siehe die statistische Übersicht *Anzahl der deutschen Auswanderer aus Deutschland von 1991 bis 2023*, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2534/umfrage/entwicklung-der-anzahl-deutscher-auswanderer/>, zuletzt abgerufen am 21.10.2024.

### 2.3 Kolonialisierung

Spätestens seit der Antike ist die Kolonisierung anderer Länder ein Grund für die Wanderung von Sprachen in andere Länder. Das römische Reich verbreitete sich über den gesamten Westen und Süden Europas sowie über den Mittelmeerraum, Latein wurde Amtssprache in allen diesen Ländern und beeinflusste fast alle betroffenen Sprachen. Latein war dabei nicht die erste Sprache Europas, welche diese Verbreitung hatte, davor waren Phönizisch und Griechisch wichtige Verkehrssprachen. Mit der Entwicklung der Schifffahrt und damit verbunden dem Handel betraten Kolonialstaaten wie die Niederlande, Spanien und Portugal ab dem 16. Jahrhundert die Bühne der Welt, in eher europäischem Rahmen auch Italien. Ab dem 18. Jahrhundert übernahmen vor allem Frankreich und Großbritannien diese Rolle. Nicht zuletzt das Russische Reich dehnte sich weit nach Osten aus und verbreitete seine Sprache in Ost- und Zentralasien, wo Russisch bis heute die wichtigste Verkehrssprache ist. Ähnliches gilt für China und alle seine Nachbarländer.

Das Deutsche Reich, selbst erst 1871 gegründet, versuchte sich erst recht spät in dieser Rolle (wenn man von sehr frühen Kolonialisierungen des Landes Brandenburg, »Groß-Friedrichsburg«, im heutigen Ghana absieht, zwischen 1683-1717), bzw. der preußischen Expansion in das Baltikum. Deutsche Kolonien existierten von 1880 bis 1919 in Afrika, im Pazifik und in China. Auch das Kaiserreich Österreich-Ungarn, in seiner Blütezeit eine europäische Großmacht mit Schiffsflotte, hatte einige Besitztümer in Übersee, zunächst durch die Verbindung mit den früheren österreichischen Niederlanden (heute Belgien und Luxemburg), später besaß es kleinere Handelsplätze in Mosambik, auf den Nikobaren-Inseln und in Indien. Aber schon 1785 gab Österreich seine Kolonialpolitik auf, bis auf ein sogenanntes Konzessionsgebiet im chinesischen Tianjin zwischen 1901 und 1917. Dafür wurde im gesamten österreichisch-ungarischen Reich Deutsch die wichtigste Amtssprache.

Durch die Kolonialisierung wird den betroffenen Gebieten die Sprache des kolonisierenden Landes als Verkehrssprache vorgeschrieben. Besonders in kolonialiserten Ländern, die ursprünglich selbst vielsprachig waren, blieb auch nach der Unabhängigkeit diese Sprache erhalten. Bei den Kolonien des Deutschen Reiches (und auch Österreichs) verhielt es sich jedoch so, dass nach dem verlorenen 1. Weltkrieg und nach Aufgabe der Kolonien und eigenen Gebietsverlusten, bedingt durch den Versailler Vertrag von 1919, diese Gebiete danach zu anderen selbständigen Staaten wurden oder Kolonien anderer Länder, meist von Großbritannien und von Frankreich. Lediglich im ehemaligen Deutsch-Südwest-Afrika (Namibia) und in Papua-Neuguinea blieb die Sprache Deutsch bei kleinen, eingewanderten Volksgruppen erhalten.



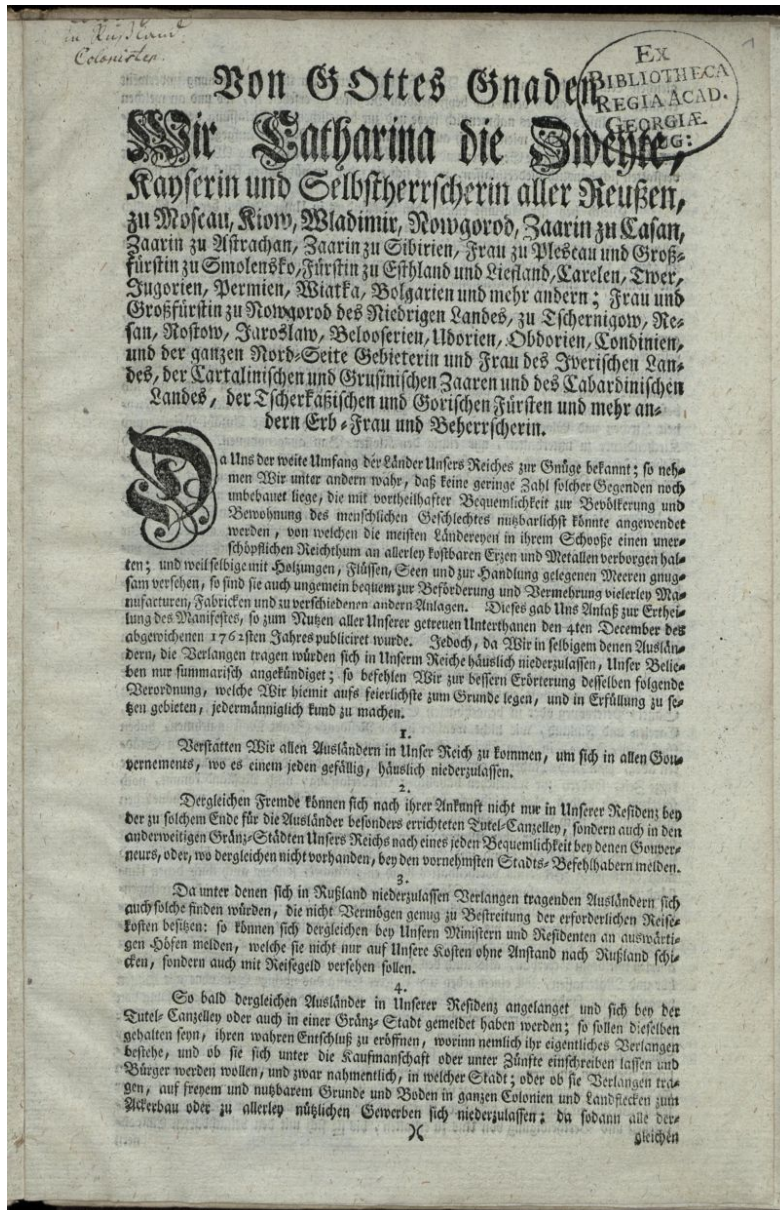
### 3. Situation und Beispiele aus anderen Ländern

#### 3.1 Russland (Russisches Reich, Sowjetunion, Nachfolgestaaten)

Feste Kontakte zwischen dem deutschsprachigen Raum und Russland gibt es seit den Zeiten der Hanse, etwa ab dem Jahr 1200. Deutsche Kaufleute siedelten über in russische Hansestädte wie Nowgorod und gründeten dort Niederlassungen. Später folgten Fachleute wie Techniker, Ärzte, Wissenschaftler und Militärs. Im Jahr 1703 ließ Zar Peter I. viele Handwerker aus den Niederlanden und Deutschland anwerben, um die spätere Stadt Sankt Petersburg zu planen und zu bauen. Möglicherweise ist es diesem Umstand zu verdanken, dass die Stadt dadurch ihren deutschen Namen bekam. Die Kaiserin Katharina II. (die Große), die selbst aus Preußen stammte, warb ab dem Jahr 1764 Siedler aus Deutschland an, um bisher kaum bewohnte Gebiete zu besiedeln und die Zahl der Bevölkerung zu erhöhen. Außerdem wollte man einige Gebiete vor nomadisierenden, »wilden« Stämmen sichern. Den Siedlern wurde Religionsfreiheit, Befreiung vom Militärdienst, Selbstverwaltung, der Gebrauch der deutschen Sprache, Steuerbefreiung in den ersten 30 Jahren und eine Starthilfe versprochen (siehe Abb. 1).

Besonders der Süden und die Mitte Deutschlands war zu dieser Zeit noch von den Folgen des *Siebenjährigen Krieges* (1756-1763) betroffen, und so nahmen viele Bauern und Handwerker dieses Angebot an. Erste Siedlungsgebiete waren die Region um Sankt Petersburg und das Gebiet um Saratow an der Wolga, dann am Schwarzen Meer, im Kaukasus und schließlich weiter entfernt in Sibirien oder im heutigen Kasachstan. Die Siedler erreichten einen gewissen Wohlstand, besonders erfolgreich waren sogenannte *Glaubensflüchtlinge* wie die *Mennoniten*, eine evangelische Freikirche, deren Angehörige nicht nur besonders fleißig waren, sondern auch eine besonders hohe Geburtenrate hatten und so zahlenmäßig immer größer wurden. Das Verhältnis zu den russischen Bauern, die erst seit 1861 aus der Leibeigenschaft entlassen wurden, war nicht immer problemlos. Viele dieser besitzlosen Personen arbeiteten in der neugewonnenen Freiheit als Tagelöhner bei deutschen Bauern, was zu Neid und Missgunst führte. Ein Angleichungsgesetz von 1871 führte dazu, dass die deutschen Siedler ihre alten Privilegien verloren, sie mussten nun z.B. auch zum Militär, Russisch wurde verpflichtende Sprache. So wanderten von den bis dahin etwa zwei Millionen Deutschen in Russland etwa 300.000 in andere Länder aus, vor allem nach Nord- und Südamerika. Die Verbliebenen hatten aber immer noch eine besonders hohe Geburtenrate, so dass dieser Verlust bald ausgeglichen war.

Mit Beginn des 1. Weltkrieges wuchs eine anti-deutsche Stimmung, Deutsche wurden als innere Feinde betrachtet, obwohl 300.000 Deutschstämmige selbst Soldaten in der russischen Armee waren (Aulich 2004, S. 467-473). Nach dem Friedensvertrag von Brest-Litowsk war Russland kein Kriegsteilnehmer mehr, es folgten aber die Oktoberrevolution und ein jahrelanger Bürgerkrieg, gefolgt von einer Hungers-

Abb. 1: Manifest der Kaiserin Katharina II. von Russland vom 22. Juli 1763<sup>5</sup>

not. Nach Ende des Bürgerkriegs und Gründung der Sowjetunion wurden einzelne Sowjetrepubliken und autonome Gebiete neu gegründet, unter anderen auch die *Autonome Sozialistische Sowjetrepublik der Wolgadeutschen*. In diesem Gebiet, das etwa ein

<sup>5</sup> Reproduziert im Digitalisierungszentrum der Universität Göttingen unter <https://gdz.sub.uni-goettingen.de/id/PPN619069759>; letzter Zugriff am 21.10.2024.

Drittel der Fläche Südkoreas hatte, waren Deutsch, Russisch und Ukrainisch gleichberechtigte Amtssprachen. Die sowjetische Führung betrachtete die Wolgadeutschen als ein eigenständiges Volk innerhalb der Sowjetunion. Mit der Führung dieses Gebietes wurde in den ersten Jahren Ernst Reuter (der spätere erste Bürgermeister von West-Berlin) von Josef Stalin beauftragt. Hauptstadt dieses Gebietes war *Katharinenstadt*, das dann 1919 in *Marxstadt* umbenannt wurde. Viele Orte trugen deutsche Namen wie *Warenburg*, *Mariental* oder *Neu-Weimar*. Etwa 60 Prozent der Einwohner des Gebietes waren Deutsche, es gab besondere kulturelle und wirtschaftliche Beziehungen zur Weimarer Republik. Für die kommunistische Partei in Deutschland war die Wolgadeutsche Republik ein Vorbild, der »erste sozialistische deutsche Staat«, und wurde für die eigene Propaganda benutzt.



Abb. 2: Wappen der Wolgadeutschen Republik

Alle diese positiven Umstände fanden ein Ende mit dem Beginn des Krieges zwischen Nazi-Deutschland und der Sowjetunion 1941. Noch im Juli 1941 versuchte das damalige Staatsoberhaupt der autonomen Republik, Konrad Heckmann, sowohl die Wolgadeutschen als auch die sowjetische Führung zu überzeugen: »Soldaten, Arbeiter, Bauer, Intelligente Deutschlands! Vergießt nicht euer Blut für die räube-

rischen Ziele Hitlers! Wendet eure Waffen gegen euren Todfeind Hitler und seine blutdürstige Bande der Gewalttäter. Nur nach der Vernichtung Hitlers und seiner Meute könnt ihr ein freies und glückliches Leben haben. Nieder mit dem blutigen Faschismus! Steht auf zum Kampf für das freie Deutschland!« (Shumilova 1951, S. 158). Doch schon am 28. August 1941 wurde per Dekret des Obersten Sowjets der UdSSR die gesamte deutsche Volksgruppe in der Sowjetunion der Kollaboration mit Nazi-Deutschland beschuldigt. »Entsprechend glaubwürdigen Nachrichten, die die Militärbehörden erhalten haben, befinden sich unter der in den Volga-Rayons lebenden deutschen Bevölkerung Tausende und Zehntausende von Diversanten und Spionen, die nach einem aus Deutschland gegebenen Signal in den von den Wolgadeutschen besiedelten Rayons Sprenganschläge verüben sollen.«<sup>6</sup>

Die Wolgadeutsche Republik wurde aufgelöst und alle Deutschen in der Sowjetunion, auch aus den anderen Gebieten, nach Sibirien oder Kasachstan deportiert, wobei viele starben. Erst 1964 wurden die Vorwürfe des Dekrets zurückgenommen, und die Russlanddeutschen konnten sich wieder dort frei ansiedeln, wo sie wollten. Allerdings gingen nur wenige in die alten Gebiete zurück, die Mehrheit verblieb in Sibirien, Kasachstan und benachbarten Teilen der Sowjetunion. Zeitweise wurde versucht, wieder eine eigene autonome Republik zu gründen, dies wurde auch zunächst 1980 genehmigt, scheiterte dann aber am Widerstand anderer Bevölkerungsgruppen. So nahmen viele Russlanddeutsche das Angebot der Bundesrepublik (West-)Deutschland an, bekamen problemlos die deutsche Staatsbürgerschaft und siedelten nach West-Deutschland um. Nur sehr wenige zogen in die damalige DDR. Mehr als 2 Millionen Russlanddeutsche und ihre nicht-deutschen Angehörigen verließen bis zum Jahr 2000 die Sowjetunion bzw. die Nachfolgestaaten.

Eine im Jahr 2010 durchgeführte Volkszählung der Russischen Föderation nennt eine Gesamtzahl von 394.138 Deutschen, davon lebten 170.154 auf dem Land und 223.984 in Städten.<sup>7</sup> Heute dürfte diese Zahl noch gesunken sein.

Ein interessanter Aspekt ist, dass die koreanische Volksgruppe, die *Korjo-Saram*, in der Sowjetunion ein ähnliches Schicksal hatte. Ende des 19. Jahrhunderts verließen viele verarmte Bauern Korea und zogen nach Russland, im weiteren Verlauf auch nach der japanischen Annektierung Koreas. Da viele der Koreaner noch familiäre Beziehungen nach Korea unterhielten, das ja faktisch nun zum feindlichen japanischen Reich gehörte, wurden sie ab 1937 als mögliche Spione verdächtigt und nach Sibirien deportiert.

Im Altai-Gebiet und im Raum Nowosibirsk stellen die Deutschen bis heute die größte Minderheit, haben teilweise noch eigene Dörfer und Ortschaften. Ähnliche

<sup>6</sup> Erlass des Präsidiums des Obersten Sowjets der UdSSR vom 28. August 1941 »Über die Umsiedlung der Deutschen, die in den Volga-Rayons leben«, zitiert nach Shumilova, a.a.O.

<sup>7</sup> РФ + Россия 24: Росстат об итогах Всероссийской переписи населения 2010 года. = RG + Russland 24: Ergebnisse der Gesamtrussischen Volkszählung 2010 (russisch). <https://rg.ru/2011/12/16/stat.html>, abgerufen am 21.10.2024.



Siedlungsgebiete gibt es auch in Kasachstan, Usbekistan oder Kirgistan. Die deutschstämmigen Bewohner sind oft mit Russen oder Mitgliedern anderer Volksgruppen verheiratet und in die russische Gesellschaft integriert und wirtschaftlich erfolgreich. Die ältere Generation spricht noch Deutsch, die jüngere heutige Generation beherrscht diese Sprache nur noch als Zweit- oder Fremdsprache. Andere Deutschstämmige gehören einer religiösen Gruppe an, die einer Ausreise in das »weltliche Deutschland« aus ihrem eigenen, geschützten Kreis kritisch entgegenstehen. Diese eher religiös geprägten Siedlungsgruppen haben die deutsche Sprache bis heute behalten, benutzen sie vor allem als Bindeglied ihrer Kirchengemeinden.



Abb. 3: Ortsschild in (kyrillisch) Rot-Front/Bergtal, Kirgistan



Abb. 4: Ortsschild im Altai-Gebiet, Russland

Ein Beispiel ist das Dorf Bergtal, 1927 im Norden Kirgistans gegründet, heute nahe der russischen Grenze (siehe Abb. 3). Hier leben vornehmlich mennonitische Christen, die meisten Nachkommen von 25 Gründerfamilien. Diese Personen waren Ende des 19. Jahrhunderts aus dem Raum Sankt Petersburg gekommen, gelockt von dem Versprechen, dass sie bei Ansiedlung im damaligen Turkmenistan keinen Militärdienst zu leisten hätten, den diese Religionsgruppe auch ablehnt. Der Name des Ortes wurde von der Kommunistischen Partei 1930 in »Rot-Front« geändert, die meisten Einwohner benutzen aber heute wieder die alte Bezeichnung. Die Gemeinde hat eine eigene Kirche und eine Schule, an der auch Deutsch unterrichtet wird. Seit etwa 2010 wird der Tourismus, besonders aus Deutschland, intensiviert.

Die meisten der deutschsprachigen heutigen Bewohner wollen nicht nach Deutschland übersiedeln, da sie hier mit ihrer Kirchengemeinde verbunden sind und modernen Einflüsse durch Internet oder Fernsehen kritisch gegenüberstehen. Das Deutsch, das sie bis heute sprechen, ist Plautdietsch (Plattdeutsch), das schon ihre Vorfahren,

die Mennoniten (nach dem Gründer Menno Simons, 1496-1561), im heutigen Friesland, Schleswig-Holstein und dann in weiteren nordostpreußischen Gebieten sprachen. Dieses Plautdietsch wird übrigens auch von den Mennoniten und verwandten Gemeinden in Nord- und Südamerika gesprochen.

Viele Beispiel-Texte zu Plautdietsch finden sich auf der Webseite <https://www.plautdietsch-freunde.de>:

*Vele Dietsche weete nich soo rajcht, waut Plautdietsch fe eene Sproak ess, maunche Plautdietsche weete daut selfst nich mol soo jenau.*

Viele Deutsche wissen nicht so recht, was Plautdietsch für eine Sprache ist, manche Plautdietsche wissen das selbst nicht mal so genau.

### 3.2 Rumänien

Ein großer Anteil der deutschsprachigen Volksgruppe in Rumänien kann erst nach dem Ende des 1. Weltkrieges als »Rumäniendeutsche« bezeichnet werden, da das Siedlungsgebiet (Siebenbürgen und das Banat) vorher zu Ungarn bzw. zum Kaiserreich Österreich-Ungarn gehörte. Nach dem Ende des 1. Weltkriegs besetzte die rumänische Armee große Teile des bisherigen Ungarns, die vorwiegend von Rumänen, aber auch von Deutschen besiedelt waren. Somit wurden die Staatsgrenzen in großem Umfang verändert, und auch die Anteile der Bevölkerungsgruppen änderten sich.

In Siebenbürgen (rumänisch *Transilvania*) lebten seit dem 12. Jahrhundert die *Siebenbürger Sachsen*, die der damalige ungarische König Géza II. aus dem heutigen Luxemburg, Elsaß und dem Rheinland als Siedler angeworben hatte. Der Begriff »Sachsen« hat eigentlich nichts mit dem germanischen Volksstamm zu tun, denn im Latein des frühen Mittelalters wurden alle deutschsprachigen Stämme pauschal als »Saxones« bezeichnet. Eine weitere Einwanderungswelle erfolgte nach der Gegenreformation in Deutschland und Österreich, in Folge derer viele Protestanten aus den re-katholisierten Landesteilen aussiedelten. In die Zeit um 1100-1200 fallen auch die meisten Stadtgründungen, wie Hermannstadt, Kronstadt, Bistritz, Karlsburg oder Klausenburg. Bis zum Jahr 1920 lag der Anteil der deutschsprachigen Bevölkerung bei 12 Prozent (Rumänen 60%, Ungarn 25%).

Das Banat ist ein Gebiet, das Teile Serbiens, Ungarns und Rumäniens einschließt. Die Bevölkerung ist seit jeher gemischt aus Ungarn, Serben, Rumänen, Deutschen, Türken und etlichen anderen Volksgruppen. Die deutschsprachige Volksgruppe, genannt *Banater Schwaben* oder *Donauschwaben*, begann sich nach Ende der Türkenkriege im 17. Jahrhundert dort anzusiedeln, denn besonders dieses Gebiet war nach den kriegerischen Auseinandersetzungen nur noch sehr dünn besiedelt. Der Großteil stammte aus Süddeutschland, also dem heutigen Schwaben und Bayern, aber auch aus dem Rheinland und aus Teilen Österreichs. Die meisten Siedler waren ärmere Bauernfamilien, die in ihrer alten Heimat kaum Lebensmöglichkeiten hatten, und be-

sonders unter der Regierung der Kaiserin Maria-Theresia finanziell unterstützt wurden. Die Anwerbung wurde systematisch betrieben und erfolgte in mehreren Wellen. Erste Auseinandersetzungen mit anderen Bevölkerungsgruppen gab es Ende des 19. Jahrhunderts durch verstärkte Nationalisierungsbestrebungen der Ungarn. Diese führten dazu, dass ein beträchtlicher Teil der Donauschwaben um 1900 in die USA und nach Kanada auswanderte.

In der Hauptstadt des Gebiets Temeswar (*Timisoara*) betrug der Anteil der deutschsprachigen Bevölkerung bis 1944 etwa 50%. Nach dem zweiten Weltkrieg wurden die Angehörigen der deutschsprachigen Volksgruppe, zu dieser Zeit etwa 350.000 Menschen, als Kollaborateure Hitler-Deutschlands angesehen und zu einem großen Teil in andere Landesteile oder in die Sowjetunion verschleppt. Die Situation wurde besonders für die bäuerliche deutsche Bevölkerung problematisch, denn die meisten landwirtschaftlichen Betriebe wurden kollektiviert und verstaatlicht. Die ehemals teilweise recht wohlhabenden Bauern waren nur noch staatliche Agrararbeiter ohne Grundbesitz. So reisten schon seit den 1960er Jahren bis 1989 über 220.000 Personen aus, in die damalige Bundesrepublik Deutschland oder nach Österreich.

Während des ersten halben Jahres nach der Revolution 1989 und dem Sturz und Tod des kommunistischen Diktators Nicolae Ceaușescu war die Situation in Rumänien besonders verwirrend. Wesentliche staatliche Strukturen waren außer Kraft gesetzt. Diese Rechtlosigkeit bewog noch einmal etwa 100.000 Angehörige der deutschsprachigen Volksgruppe, das Land zu verlassen, obwohl die neue Verfassung von 1991 die Gleichheit aller Bürger und das Recht der nationalen Minderheiten auf die »Bewahrung, Entwicklung und Äußerung ihrer ethnischen, kulturellen, sprachlichen und religiösen Identität« versprach (Gabanyi et al. 1989, S. 118). Bis heute gibt es z.B. in Temeswar ein *Deutsches Staatstheater*.

Da auch Deutschland mit dieser großen Zahl von Einwanderern überfordert war (denn es kamen ja zudem auch viele andere Angehörige deutscher Minderheiten aus anderen Ländern des ehemaligen sozialistischen Ostblocks), handelte man mit der Regierung Rumäniens einen weitreichenden Unterstützungsplan aus, für die Verbesserung der »rechtlichen, politischen und wirtschaftlichen Bedingungen für das künftige Bestehen der deutschen Minderheit in Rumänien« (ebd.).

Derzeit leben etwa 30.000 Angehörige der deutschsprachigen Minderheit in Rumänien, politisch vertreten durch das *Demokratische Forum der Deutschen in Rumänien*. Es gibt zwei deutschsprachige Zeitungen in Bukarest und Hermannstadt (Sibiu) sowie einige deutschsprachige Radio- und Fernsehsender. Hermannstadt ist heute das Zentrum der deutschen Minderheit mit Schulen und Kultureinrichtungen. Der ehemalige Bürgermeister Klaus Werner Johannis ist seit 2014 Staatspräsident Rumäniens. Seine Amtszeit endet in diesem Winter, da er gemäß Verfassung nicht noch einmal antreten darf. Zu den bekanntesten Literaten aus diesem Gebiet zählen Niko-

laus Lenau, Paul Celan, Oskar Pastior, Klaus Schneider und Herta Müller, die 2009 mit dem Nobelpreis für Literatur ausgezeichnet wurde.

Da die deutschsprachige Volksgruppe in Rumänien auf relativ viele Gebiete verteilt war und ist, haben sich oft Sprachinseln gebildet. Das heißt, in einem Dorf wird oft anders gesprochen als im nächsten deutschsprachigen Ort. Der am meisten verbreitete Dialekt dürfte das *Siebenbürger Sächsisch* sein, welches aus dem Moselfränkischen hervorgegangen ist, also aus dem Gebiet Rheinland-Pfalz und Luxemburg. Gerade zum Luxemburgischen weist das Siebenbürger Sächsisch starke Parallelen auf, sowohl in der Schreibung als auch in der Aussprache.

Ein Beispiel aus einer alten siebenbürgischen Ballade:

*Geaden Däch, geaden Däch, ir läf Härren,  
nea wäll ich met ech riède gärn!*

Guten Tag, guten Tag, ihr lieben Herrn,  
nun will ich mit euch reden gern!

(Wikipedia, Stichwort »Siebenbürgisch Sächsisch«)

Bemerkenswert ist, dass sich Wort- und Satzstellung genauso verhalten wie im Hochdeutschen, Aussprache (und Schreibung) aber zum Teil sehr verschieden sind. Durch den Kontakt zu Ungarn und Rumänen wanderten auch etliche Wörter aus deren Sprachen ein.

Die Banater Schwaben sprechen einen Dialekt, der eher mit dem Schwäbischen und Bayerischen, also süddeutschen Dialekten, verwandt ist. Etliche Wörter stammen auch aus dem österreichischen Deutsch, wie *Paradeiser* (Tomate), *Jause* (Pause, Pausenbrot), *Perzent* (Prozent).

Ein Satzbeispiel (Schönborn 2014):

*Wamr mit de Leit arweide soll, muss mer se gut kenne, ihre Eigenschaften und Charakter, wie mer des so saat.*

Wenn man mit den Leuten arbeiten will, muss man sie gut kennen, ihre Eigenschaften und ihren Charakter, wie man so sagt.

Durch die verbesserten Kontakte zu Deutschland seit dem Jahr 1989 sind auch die sprachlichen Kontakte zwischen der deutschsprachigen Bevölkerung in Rumänien und in Deutschland ausgebaut worden. Und natürlich gibt es noch viele familiäre Beziehungen zwischen nach Deutschland oder Österreich ausgewanderten und den in ihrem Heimatgebiet verbliebenen Personen. So sprechen die meisten Rumäniendeutschen wohl zu Hause noch ihren Dialekt, aber durch Schule und Internet bedingt immer mehr Standarddeutsch. Und heute gibt es wohl kaum noch jemanden aus diesem Kreis, der nicht die Sprache Rumänisch beherrscht, möglicherweise sogar besser als



Deutsch. Hört man z. B. Interviews mit dem Präsidenten Klaus Iohannis, so bemerkt man seine Aussprache weitgehend in modernem Standarddeutsch, abgesehen von rollendem »R« und einer oft langen Aussprache von Vokalen.<sup>8</sup>

### 3.3 USA

In dem jährlich in den USA durchgeführten *American Community Survey* (ACS) gaben 2023 über 40 Millionen (von etwa 335 Millionen) US-Bürger »German« als ihre Hauptabstammung an. Damit sind die Deutschamerikaner die größte ethnische Bevölkerungsgruppe in den Vereinigten Staaten.<sup>9</sup>

1. deutschstämmige US-Amerikaner: ca. 40 Mio. Menschen
2. mexikanischstämmige US-Amerikaner: ca. 31 Mio. Menschen  
englischstämmige US-Amerikaner: ca. 31 Mio. Menschen
3. irischstämmige US-Amerikaner: ca. 30,5 Mio. Menschen

Etwa 10 Prozent der Deutschstämmigen sprechen oder verstehen heute noch Deutsch. Damit sind die USA nach Deutschland, Österreich und der Schweiz der Staat mit der viertgrößten deutschsprachigen Bevölkerung.

Die deutsche Einwanderung begann im 17. Jahrhundert. 1683 gründete Franz Daniel Pastorius zusammen mit dem englischen Quäker William Penn in der Nähe von Philadelphia »Germantown«. Damals kamen die deutschen Einwanderer hauptsächlich aus Baden, Württemberg, Hessen und aus der Pfalz sowie aus den Bistümern Köln, Osnabrück, Münster und Mainz.<sup>10</sup> Der Grund für die Auswanderung lag für viele in der Verfolgung religiöser Gruppen nach der Reformation und Gegenreformation. So finden wir, wie auch in Russland, Mennoniten, Amisch und andere Glaubensgemeinschaften.

Zu Beginn des 18. Jahrhunderts führten wirtschaftliche Probleme und Hungersnöte in Deutschland zu einer neuen Einwanderungswelle. 50 Jahre später kamen in einer neuen Welle fast eine Million Deutsche in die Vereinigten Staaten, darunter Tausende von politischen Flüchtlingen als Folge der 1848er Revolution in Deutschland. In den größeren Städten bildeten sich deutsche Viertel mit eigenen Schulen, Kulturvereinen, Kirchen usw.

Der erste Weltkrieg und der Kriegseintritt der USA brachten eine Wende für die deutschstämmigen US-Amerikaner. 26 Bundesstaaten verboten den Gebrauch der deutschen Sprache in der Öffentlichkeit, Deutsch wurde nicht mehr an den Schulen unterrichtet, deutsche Ortsnamen wurden umbenannt, Aufführungen deutscher

<sup>8</sup> Siehe z.B. »Klaus Iohannis nimmt Karlspreis entgegen«, <https://www.youtube.com/watch?v=hm3CFD-ItCI>, zuletzt abgerufen am 21.10.2024.

<sup>9</sup> *American Community Survey, People Reporting Ancestry*, <https://data.census.gov/table/ACSST1Y2022.B04006?q=b04006>, zuletzt abgerufen am 21.10.2024.

<sup>10</sup> »Deutsch-amerikanische Beziehungen > 1683-1900 - Geschichte und Einwanderung«, <https://usa.usembassy.de/dabeziehungen8300.htm>, zuletzt abgerufen am 21.10.2024.

Theaterstücke oder Opern wurden eingestellt. Selbst Lebensmittel bekamen englische Namen, so wurde aus dem Hamburger das »Salisbury Steak« und aus Sauerkraut wurde »Liberty Cabbage«.

Nach dem Ende des ersten Weltkriegs und neuen Verträgen mit der Weimarer Republik war die Einwanderung wieder möglich, allerdings seit 1921 geregelt durch ein Quotengesetz, das bis heute gültig ist und bestimmt, welche Arbeitskräfte und Personenkreise einwandern dürfen.

Mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten und der daraus folgenden Unterdrückung der deutschen Juden sowie politisch Andersdenkender verschlechterten sich die Beziehungen zwischen den Vereinigten Staaten und dem Deutschen Reich zusehends. Im Oktober 1934 kündigte Deutschland den deutsch-amerikanischen Handelsvertrag. Nach der sogenannten Reichskristallnacht und verstärkter Verfolgung der jüdischen Bevölkerung im November 1938 zogen die USA ihren Botschafter aus Deutschland ab. Die diplomatischen Beziehungen aber blieben weiter bestehen. Innerhalb der USA gab es unter den Amerikanern deutscher Herkunft vereinzelt nazistische Umtriebe, z.B. den Deutsch-Amerikanischen Bund unter der Führung Fritz Kuhns. Die überwiegende Mehrheit der Deutschamerikaner stand jedoch loyal zu den Vereinigten Staaten.

Viele Menschen aus Deutschland, unter ihnen zahlreiche Künstler und Wissenschaftler wie z. B. Albert Einstein, Thomas Mann, Kurt Weill oder Marlene Dietrich, flohen vor dem Hitler-Regime in die USA. Zum Ende des 2. Weltkrieges waren es 130.000 deutsche und österreichische Flüchtlinge.

Mit jeder Auswanderungswelle veränderte sich auch die Zusammensetzung der Auswanderer. So waren es am Anfang oft religiöse oder weltanschaulich geprägte Gruppen, die mit der gesamten Familie auswanderten. Auch im frühen 19. Jahrhundert wanderten Familien oder ganze Dorfgruppen in die USA aus und lebten als Bauern auf dem Land.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kamen immer mehr einzelne Männer als Arbeitssuchende in die USA. Dieses Überangebot führte zu schlechteren Löhnen, härteren Arbeitsbedingungen und zu Demonstrationen gegen diese Zustände. Die meisten der deutschstämmigen Arbeiter sprachen kein oder kaum Englisch. So war es in dieser Zeit üblich, Aufrufe und Plakate auf Englisch und Deutsch zu verfassen. (siehe Abb. 5)

Nicht unwesentlich sind auch die Gruppen von Auswanderern, die schon vorher in anderen Ländern lebten, wie etwa russlanddeutsche Siedler, und aufgrund von Problemen in ihren (zweiten) Heimatländern in andere Länder wie die USA erneut auswanderten.

Bis heute findet man die deutsche Sprache als eine noch relativ oft gesprochene bzw. gelernte Sprache »in einem zusammenhängenden Gebiet, das sich fast über die ganze Breite der USA erstreckt. Die Staaten, in denen Deutsch drittstärkste Sprache

**Attention Workingmen!**

---

**GREAT**

**MASS-MEETING**

**TO-NIGHT, at 7.30 o'clock,**

---

**HAYMARKET, Randolph St., Bet. Desplaines and Halsted.**

Good Speakers will be present to denounce the latest atrocious act of the police, the shooting of our fellow-workmen yesterday afternoon.

**Workingmen Arm Yourselves and Appear in Full Force!**

**THE EXECUTIVE COMMITTEE.**

---

**Achtung, Arbeiter!**

**Große**

**Massen-Versammlung**

**Heute Abend, 7 1/2 Uhr, auf dem**

**Heumarkt, Randolph-Strasse, zwischen**

**Desplaines- u. Halsted-Str.**

☛ Gute Redner werden den neuesten Schurkenstreich der Polizei, indem sie gestern Nachmittag unsere Brüder erschoss, geißeln.

☛ Arbeiter, bewaffnet Euch und erscheint massenhaft!

**Das Executiv-Comite.**

Abb. 5: Aufruf zur Arbeiterversammlung auf dem »Heumarkt« in Chicago am 4. Mai 1886, Text auf Englisch und Deutsch (Quelle: Wikipedia, Stichwort »Hay market affair«)

ist [nach Englisch und Spanisch], reichen von Alabama, Tennessee, Kentucky, Ohio und Indiana im Osten über Arkansas, Missouri, Iowa, Wisconsin und Kansas im Mittleren Westen bis hin zu Montana, Idaho, Wyoming, Utah und Colorado im Westen. Dazu kommt ... North Dakota [mit der Hauptstadt Bismarck], wo Deutsch sogar die zweithäufigste Sprache ist« (Heine 2014).

Abb. 6: Webseite von Glandorf/Ohio<sup>11</sup>

Bei vielen Städten oder Dörfern erkennt man schon am Namen, dass zumindest die Gründer der Gemeinden aus dem deutschsprachigen Raum kamen: Altdorf, Bern, Berlin (24x), Frankfurt, Hamburg, New Braunfels, Schulenburg, Weingarten usw. In der US-amerikanischen Bevölkerung ist besonders die Stadt Milwaukee in Wisconsin als »German Athens« bekannt. Hierhin zog es einerseits viele talentierte deutsche Handwerker, die die Industrie aufbauten. besonders populär waren aber die deutschen Bierbrauer. Bis heute zählen Papst, Schlitz, Miller und Anheuser-Busch zu den größten amerikanischen Bierproduzenten.

Der Verfasser dieses Textes stammt aus der kleinen niedersächsischen Gemeinde Glandorf. Von hier brachen 1833 zunächst sieben Männer in den heutigen Bundesstaat Ohio auf und kauften dort Land. Bald darauf kamen ihre Ehefrauen und zehn weitere Familien nach und der Ort Glandorf-Ohio wurde gegründet. Dieses Dorf war fast eine Kopie des Ursprungsortes, selbst die katholische Dorfkirche trug denselben Namen (St. Johannes der Täufer) wie in der Ursprungsgemeinde und sieht baulich sehr ähnlich aus. Die Kontakte zwischen den beiden Orten in Deutschland und Ohio halten bis heute an, regelmäßig gibt es gegenseitige Besuche und Schüleraustausch (Abb. 6).<sup>12</sup>

Ein Gebiet mit historisch starkem deutschem Anteil ist der Bundestaat Pennsylvania. Hier siedelten schon früh Religionsgemeinschaften, der Name stammt von William Penn, einem englischen Quäker. Dieser reiste 1671 und 1677 nach Deutschland, um auch von dort Siedler für die »neue Welt« anzuwerben. In dem Siedlungsgebiet herrschte Religionsfreiheit, und so kamen Gruppen von deutschen Mennoniten, Amischen (engl. *Amish*), Juden und Hugenotten aus Frankreich. Da diese Religionsgemeinschaften sehr geschlossen leben, größeren Einfluss von außen vermeiden und oft moderne Technik (Autos, Computer, Fernsehen) ablehnen, hat sich bei ihnen in weiten Bereichen auch die alte deutsche Sprache erhalten. Eine große Zahl spricht heute noch das Pennsylvaniadeutsch oder »Pennsylvania Dutch« (*Dutch* hängt mit dem Wort *Deutsch* zusammen, das die Deutschen bezeichnet). Die Sprache basiert auf

<sup>11</sup> <https://www.villageofglandorf.com/>, abgerufen am 21.10.2024

<sup>12</sup> Siehe auch die Webseite der Gemeinde Glandorf, <https://www.glandorf.de/glandorf-bewegt/geschichte-wappen>; diese Webseite wird gerade überarbeitet.

pfälzischem Dialekt des 18. Jahrhunderts, ist aber teilweise mit englischen Wörtern vermischt.

Ein anderes zusammenhängendes Sprachgebiet lag im Norden von Texas, um die Städte Braunfels, Fredericksburg, Schulenburg, Weimar und Boerne. Eine lange Zeit weigerten sich die Bewohner, Englisch zu sprechen, erst im 1. Weltkrieg wurde der Gebrauch des Deutschen hier beschränkt. Heute wird Deutsch nur noch von den älteren Personen als erste Sprache gesprochen, aber es gibt noch viele Ortsnamen und andere Bezeichnungen auf Deutsch (Abb. 7).



Abb. 7: Straßenschild in Fredericksburg, Texas; Quelle: Wikipedia

Schon aufgrund ihrer großen Anzahl haben deutsche Einwanderer in den USA eine wichtige Rolle gespielt. Bis heute gibt es in einigen Städten der USA jährlich die Steuben-Parade in Gedenken an Baron von Steuben (1730-1794), dem Quasi-Gründer der US-Armee. Politiker mit deutschen Wurzeln waren oder sind Dwight D. Eisenhower, Henry Kissinger oder Donald Trump, am wichtigsten für den jungen Staat aber dürften die Gründer von bis heute existierenden Firmen sein, wie Johann Jakob Astor, Henry J. Heinz, Levi Strauß, Heinrich Engelhard Steinweg (Steinway), Hilton, Guggenheim, Lehmann und viele andere.

Bis heute geistert die *Muhlenberg Legend* durch die sprachliche Geschichte der USA. Ihr zufolge unterlag bei einer Abstimmung über die offizielle Sprache in den USA das Deutsche dem Englischen mit nur einer Stimme und diese Stimme soll ausgerechnet von dem deutschstämmigen Abgeordneten Friedrich Mühlenberg ge-

kommen sein. Dem steht allerdings entgegen, dass es in der amerikanischen Verfassung gar keine offiziell festgelegte Amtssprache gibt. Kern dieser Geschichte ist wahrscheinlich eher, dass viele Deutsche im Staat Pennsylvania englischsprachige Urkunden und Verträge nicht lesen konnten und forderten, diese auch auf Deutsch vorzulegen. Mühlenberg, der davon überzeugt war, dass alle Einwanderer Englisch sprechen sollten (»the faster the Germans become Americans, the better it will be«, Heath & Mandabach 1983, S. 94), sei dagegen gewesen.

Was aber wäre, wenn Deutsch analog zur Größe der Einwanderergruppe wirklich die Amtssprache geworden wäre? Sicher wäre es dann nicht das Standarddeutsch, das wir unseren Studierenden beibringen. Aber vielleicht das *Pennsylvania Dutch* (*Mer schwetze noch die Modderschprooch* – »Wir sprechen noch die Muttersprache«, gesehen auf einem Autoaufkleber in Pennsylvania), das bis heute bei den Amischen oder den Mennoniten gesprochen wird? Oder das Texasdeutsch aus Fredericksburg, das zwar nahe unserem Standarddeutsch ist, weil es nicht so alt ist, aber einige englische Einfügungen hat (*Er ist über den Fence gejumppt*. »Er ist über den Zaun gesprungen.«) und einige ältere Wortschöpfungen beinhaltet (*Stinkkatze* statt Stinktier; *Luftschiff* statt Flugzeug)?

Jüngere Amerikaner mit deutschen Wurzeln werden sicherlich eher zur Standardsprache tendieren, da auch deutschsprachige Medien in den USA diese verwenden<sup>13</sup>, ältere und religiös geprägte Personen aber sicherlich eher ihre angestammten Dialekte.

### 3.4 Brasilien

Die Angaben zur Zahl der Deutsch-Brasilianer sind sehr ungenau und schwanken zwischen 2 und 5 Millionen (bei einer Gesamtbevölkerung Brasiliens von 211 Millionen). Da seit den ersten Einwanderungen im frühen 19. Jahrhundert natürlich viele Mischehen stattgefunden haben, ist kaum nachvollziehbar, um wie viele Personen es sich handelt. Man geht von etwa 10 Millionen Personen aus, die deutschsprachige Vorfahren haben. Auch die Angaben zur Zahl der heute noch Deutsch sprechenden Bevölkerung sind sehr vage, die Schätzungen liegen zwischen 600.000 und 1,5 Millionen. Das Siedlungsgebiet umfasst vor allem den Süden und Südosten des Landes mit einigen Städten, die einen sehr hohen Anteil an deutschstämmiger und deutschsprachiger Bevölkerung aufweisen. In den Bundesstaaten Santa Catarina und Rio Grande do Sul geht man von 40% und teilweise noch größerem Bevölkerungsanteil aus.

Die Gründe für die Einwanderung sind ähnlich wie im Fall der USA: ab der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts begann die Industrialisierung Deutschlands, durch Einsatz von Maschinen wurde die Produktivität erhöht, dadurch wurden weniger

<sup>13</sup> Z. B. das Magazin »Florida Sun« für deutschsprachige Leser in Florida, <https://www.floridasunmagazine.com/>, zuletzt abgerufen am 21.10.2024.



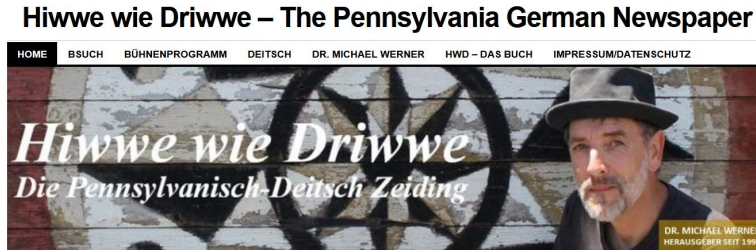


Abb. 8: »Hiwwe wie Driwwe« (hüben wie drüben), Zeitung in *Pennsylvania Dutch*, herausgegeben vom *Pennsylvania German Cultural Heritage Center* in Katztown, Pennsylvania<sup>14</sup>

Arbeitskräfte benötigt. Die Stellung der Landbevölkerung verschlechterte sich, Verarmung und Verelendung waren die Folgen. Aufstände, Kriege und die gescheiterte Revolution von 1848 taten ein Übriges, um die Menschen im deutschsprachigen Raum zur Auswanderung zu bewegen. Brasilien, das seit 1822 politisch ein unabhängiges Königreich war, brauchte Siedler, Bauern und Handwerker und warb durch Mittelsmänner potenzielle Siedler in Europa an. Schon kurz davor um 1817 hatte die österreichische Erzherzogin Leopoldina den König von Brasilien geheiratet und brachte selbst etliche Handwerker und Landarbeiter mit.

Die ersten angeworbenen Siedler kamen aus dem Hunsrück, dem heutigen Saarland und der Westpfalz, aber auch aus anderen Gegenden. Es erfolgten Städtegründungen wie Nova Friburgo (Neu Freiburg) 1823 vor allem mit Einwanderern aus Freiburg in der Schweiz, Blumenau 1850, Pomerode 1863 oder Teutonia 1868. In diesen Orten ist bis heute der deutschstämmige Anteil sehr groß, teilweise gilt hier Deutsch als zweite Verwaltungssprache.

Die Stadt *Blumenau*, 1850 von dem deutschen Apotheker Hermann Blumenau gegründet, liegt im Bundesstaat Santa Catarina und hat heute etwa 320.000 Einwohner. In den ersten 100 Jahren nach der Stadtgründung war Deutsch die vorherrschende Sprache in der Bevölkerung. Als Brasilien 1942 in den zweiten Weltkrieg als Gegner Deutschlands eintrat, wurde Deutsch als Schulfach und auch als Amtssprache verboten. Erst seit den 1960er Jahren wurden diese Restriktionen rückgängig gemacht. Obwohl heute Portugiesisch die vorherrschende Sprache in Blumenau ist, hat sich in Teilen der Bevölkerung Deutsch als Umgangssprache erhalten. Das Stadtbild Blumenaus ist geprägt von vielen typisch deutschen Fachwerkhäusern und seit 1970 wird der Tourismus sehr gefördert (Abb. 9). Blumenau ist Sitz der Bierbrauerei »Eisenbahn«, die nach dem deutschen Reinheitsgebot Bier herstellt und in Brasilien sehr beliebt ist. Das seit 1984 regelmäßig stattfindende *Oktoberfest Blumenau* ist nach dem *Carneval* in Rio Brasiliens zweitgrößtes Volksfest.

*Pomerode* liegt ebenfalls im Bundesstaat Santa Catarina, wurde von Siedlern aus Pommern in Nordostdeutschland gegründet und ist heute die Gemeinde mit dem größ-

<sup>14</sup> Webseite auf <https://hiwwewiedriwwe.wordpress.com/>, zuletzt abgerufen am 21.10.2024.



Abb. 9: in Blumenau/Brasilien<sup>16</sup>

ten Anteil an deutschstämmiger Bevölkerung in Brasilien, etwa 92 Prozent. Kennzeichnend für die Stadt ist, dass sich der ostpommersche Dialekt als Umgangs- und Deutsch als Schriftsprache bis heute gehalten haben. Seit 2010 ist Deutsch auch die zweite offizielle Sprache der Stadt.<sup>15</sup> Ferner ist der Bezug zu pommerscher Kultur allgegenwärtig, was sich insbesondere durch den Baustil vieler Gebäude, das kulinarische Angebot und die seit 1984 jährlich stattfindende »Festa pomerana« ausdrückt, mit der die Bewohner mit Trachten und Blasmusik über eine Woche ihr Stadtfest feiern (siehe Hermann 2018). Bezeichnend ist auch, dass viele Straßennamen nach den ersten deutschen Bewohnern und Gründern der Stadt benannt wurden, z. B. *Rua* («Straße») *Hermann Weege*, *Rua Heinrich Kamchen*, *Rua Alex Wachholz*.

Mit der Ausnahme dieser (pommerschen) sprachlichen Besonderheit ist die Verwendung der deutschen Sprache auf das Standarddeutsche beschränkt. Das liegt vor allem daran, dass auch in den späteren Jahren immer wieder Deutsche nach Brasilien ausgewandert sind, einerseits Verwandte der bisherigen dortigen Einwanderer, aber auch Angehörige von deutschen Firmen, die dort geblieben sind. So hat z. B. die Autofirma Volkswagen 1953 eines ihrer größten Werke im brasilianischen São Paulo gegründet. Auch deutschsprachige Einwanderer aus Russland oder Osteuropa ha-

<sup>16</sup> Quelle: Webseite der Stadt Blumenau, <http://www.turismoblumenau.com.br/>, zuletzt abgerufen am 21.10.2024.

<sup>15</sup> Webseite der Bundesstaates Santa Catarina zur Sprachentwicklung in Pomerode (auf Portugiesisch), <https://leismunicipais.com.br/a/sc/p/pomerode/lei-ordinaria/2010/225/2251/lei-ordinaria-n-2251-2010-institui-a-lingua-alema-como-idioma-complementar-e-secundario-no-municipio-2010-09-01>, zuletzt abgerufen am 21.10.2024.



ben sich später noch in Brasilien niedergelassen. So wurde im Bundesstaat Paraná noch 1951 eine eigene Gemeinde von Donauschwaben aus Rumänien gegründet.

### 3.5 Belize

Neben Brasilien waren etliche andere Länder in Südamerika das Ziel deutscher Auswanderer, besonders Paraguay, Argentinien und Chile. Aber auch in Mittelamerika haben sich deutsche Einwanderer niedergelassen, neben Mexiko ist hier besonders der kleine Staat Belize, entstanden aus der Kolonie Britisch-Honduras, zu nennen.

Belize ist der einzige Staat Mittelamerikas mit der Amtssprache Englisch, bedingt durch die britische Kolonialisierung. 1981 wurde das Land selbständig. Über die Hälfte der Bevölkerung besteht aus Mestizen, also aus Nachkommen der indigenen Bevölkerung und von Europäern. Eine weitere Gruppe ist die kreolische Bevölkerung, die Afrikaner und Weiße als Vorfahren haben. Interessanterweise sind auch in diesem eigentlich abgelegenen Land 3-4 Prozent Deutsche bzw. deutschstämmige Einwanderer. Diese sind zumeist Angehörige der Religionsgruppe der Mennoniten, die ursprünglich aus ihrem Siedlungsgebiet in Russland, dann nach Mexiko und endlich nach Belize kamen. Dort betreiben sie vorwiegend Milchwirtschaft sowie Gemüse- und Obstanbau. In ihren Siedlungsgebieten, Dörfern und kleineren Städten ist Standarddeutsch neben Englisch eine weitere Amtssprache. Daneben werden, je nach Herkunft, die Dialekte Plautdietsch (Plattdeutsch) und Pennsylvania-Deutsch gesprochen. Bei einer Zählung im Jahr 2010 gaben 3,2 Prozent bzw. 12.000 Personen der Bevölkerung Belizes an, Deutsch als erste Sprache zu sprechen (*Statistical Institute of Belize 2013*).

»Die zur absoluten Friedfertigkeit erzogenen Mennoniten sehen die Bibel als einzige Gesetzesgrundlage – von Regierungen wollen sie sich nichts vorschreiben lassen. Und wenn die jungen Männer zum Militärdienst antreten sollen wie 1958 in Mexiko, verlässt die Gemeinschaft lieber die neue Heimat. Die Friesens, Loewens und Peters – wie viele der Familien heißen, deren Nachwuchs wieder innerhalb der Gemeinschaft heiratet – leben zurückgezogen. Die konservativsten Gemeinden unter ihnen lehnen alles ›Moderne‹ ab. Dort sind Autos verpönt – nur Pferdekutschen gelten als ›gottgefälliges Gefährt‹.« (Burckhardt 2012, S. 22)

Die Mennoniten schotten sich zwar weitestgehend von der übrigen Bevölkerung ab, sind jedoch aufgrund ihrer wichtigen Lebensmittelversorger-Funktion im Land sehr gern gesehen. Da die Geburtenrate bei ihnen hoch ist, nimmt ihr Bevölkerungsanteil auch nicht ab, sondern steigt sogar an. Die deutsche Sprache behalten und fördern sie als wichtigen Teil ihrer religiös geprägten Kultur (Abb. 10). Bis in die Gegenwart hinein werden neue Siedlungen gegründet, so 2010 die Gemeinde Neuland.



Abb. 10: In den Schulen dieser Siedlungsgebiete steht Deutsch auf dem Stundenplan, inhaltlich vorwiegend mit Bezug zur Bibel. Quelle: Burckhardt 2012

### 3.6 Namibia

In den letzten beiden Beispielen geht es um Länder, die für einen Zeitraum von etwa 30 Jahren deutsche Kolonien waren. Das erste Beispiel ist das heutige *Namibia*, im Zeitraum der Kolonialisierung *Deutsch-Südwestafrika*.

Wie bei den niederländischen, spanischen oder portugiesischen Kolonien erwarben Kaufleute oder Kaufmannsgesellschaften mit oft sehr zwielichtigen Verträgen Gebiete in Afrika (und auf anderen Kontinenten). Im Fall von Deutsch-Südwestafrika war es der Bremer Tabakhändler Adolf Lüderitz und später die *Deutsche Kolonialgesellschaft*, die im Tausch gegen Gewehre und Gold Land von einheimischen Völkern erwarben und dieses dann später unter den Schutz des Deutschen Reichs stellten. Bis 1904 kam es aber immer wieder zu Aufständen, besonders durch die Volksstämme der Herero und Nama, die von deutschen Truppen niedergeschlagen wurden.

Erst danach begann Deutschland bzw. die Kolonialgesellschaft in größerem Maße, Siedler aus Deutschland anzuwerben. Diese arbeiteten zumeist als Farmer, aber auch als Techniker oder in der Verwaltung. Im Jahr 1900, dem einzigen Jahr einer Volkszählung, lebten 1658 Deutsche in der Kolonie, die allerdings auch nur eine Gesamtbevölkerung von etwa 200.000 hatte, aber anderthalbmal so groß war wie das Deutsche Kaiserreich (Fitzner 1901, S. 138ff.). Kurz nach Beginn des 1. Weltkriegs erklärte die Südafrikanische Union (der Vorgänger der heutigen Republik Südafrika) Deutschland den Krieg und griff dessen Truppen in Südwestafrika an. Deutschland kapitulierte 1915 und Südafrika übernahm die Verwaltung des Landes. Etwa die Hälfte der deutschen Bevölkerung wurde bis 1919 nach Deutschland zurückgeschickt, die andere Hälfte blieb aber im Land.

Nach 1915 blieben die Sprachrechte der deutschen Bevölkerung weitgehend erhalten, es existierten auch deutsche Schulen und Deutsch war eine der Verwaltungssprachen. 1916 wurde in der Hauptstadt Windhuk die *Allgemeine Zeitung* gegründet, die bis heute zu den größten Tageszeitungen des Landes zählt. 1984 erhielt Deutsch in den Gebieten mit relativ großem deutschen Bevölkerungsanteil den Status einer semi-offiziellen Amtssprache, dieses allerdings nur bis 1992 (Engelberg & Stolberg 2012). Nach der Unabhängigkeit Namibias wurde Englisch die einzige Amtssprache, es wurde aber allen Bevölkerungsteilen das Recht eingeräumt, »sich kulturell zu betätigen und dabei die Sprache eigener Wahl zu benutzen. ... Der Staat erkennt die Sprachenvielfalt Namibias an, z. B. indem der nationale Hörfunk elf unterschiedliche Sprachprogramme ausstrahlt, darunter das deutsche.« (Hoffmann 2007)

Heute sprechen etwa 20.000 Einwohner Namibias Deutsch als Mutter- oder Hauptsprache, das entspricht etwa einem Prozent der Bevölkerung (*Namibia Statistics Agency* 2013, S. 68). Zahlreiche Schulen bieten Deutsch als Fremdsprache an. Von der schwarzafrikanischen Bevölkerung wird Deutsch kaum gesprochen, allerdings verfügen relativ viele Beamte im öffentlichen Dienst und besonders im Bereich Tourismus über Deutschkenntnisse, da der Tourismus aus Deutschland in den letzten Jahren sehr angestiegen ist. Deutsch stellt im heutigen Namibia eine Art Nischensprache dar, zu finden in Orts- und Straßennamen und besonders in den Bereichen, die mit Fremdenverkehr zu tun haben. Der Sprachwissenschaftler Ulrich Ammon behauptete 2010 noch, dass »die deutsche Sprache in Namibia gefährdet sei«. Dem widersprachen jedoch Schulleiter von deutschen Schulen in Namibia und verwiesen auf das große Engagement der Deutschsprachigen im Land (*Allgemeine Zeitung* 2010).



Abb. 11: Schild in Namibia, Quelle: Wikipedia

Deutsch profitiert als Kommunikationsmittel auch von seiner Ähnlichkeit zu *Afrikaans* (das sich aus dem Niederländisch der ersten Einwanderer in Südafrika entwickelte), das sowohl in Südafrika wie auch in Namibia sehr verbreitet ist. Innerhalb der deutschstämmigen Bevölkerung ist die Sprache heute noch ein fester kultureller Bestandteil. Außerdem gibt es immer noch eine, wenngleich auch zahlenmäßig geringe, Zuwanderung aus den deutschsprachigen Ländern. So wanderten zwischen 2010 und 2019 noch über 2000 Personen aus Deutschland oder Österreich nach Namibia aus, um vorwiegend im Tourismussektor oder im Bergbau tätig zu sein.<sup>17</sup>

Die deutsche Sprache in Namibia (von Wissenschaftlern heute als *Namdeutsch*<sup>18</sup> bezeichnet) hat in den über 100 Jahren ihres Bestehens einige Besonderheiten gegenüber dem Standarddeutschen entwickelt, besonders im Vokabular, das Einflüsse aus Afrikaans, Englisch und afrikanischen Sprachen aufweist:

*anbellen* – anrufen, telefonieren  
*Drankwinkel* – Spirituosengeschäft  
*Robot* – Verkehrsampel  
*Varsity* – Universität

Daneben werden einige grammatische Formen anders gebildet, z.B. das Futur mit *gehen* statt *werden*: *Ich geh morgen meinen Vater wiedersehen.* – Ich werde morgen meinen Vater wiedersehen.

Reflexive Verben werden oft nichtreflexiv behandelt:

*Ich erinnere noch, wie wir von Swakop aus bei Sonnenschein zur Beach (= zum Strand) gingen und bei trübem Wetter raus in die Dünen der Namib fuhren. Ich wundere, was wohl heute auf dem TV spielt.*

### 3.7 Papua-Neuguinea

Das zweite Beispiel für ehemalige deutsche Kolonialgebiete ist die Insel Neubritannien, die zu Papua-Neuguinea gehört. Es ist auch das Beispiel mit den wenigsten Deutsch-Sprechern, so dass hier die deutsche Sprache als Kommunikationsmedium gefährdet scheint.

Die nördliche Hälfte des heutigen Papua-Neuguinea war von etwa 1880 bis 1914 unter der Bezeichnung *Deutsch-Neuguinea* Kolonial- bzw. Schutzgebiet des Deutschen Kaiserreichs. Im ersten Weltkrieg kam das Gebiet unter australische Verwaltung und wurde 1975 als Teil Papua-Neuguineas unabhängig.

<sup>17</sup> Siehe die Website <https://auswandern-info.com/>, Stichwort Namibia, zuletzt abgerufen am 21.10.2024.

<sup>18</sup> Siehe z. B. <https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/multilinguale-kontexte/projekte/Namdeutsch>, zuletzt abgerufen am 21.10.2024.

Die zum Kolonialgebiet gehörende Insel Neubritannien, im Bismarck-Archipel gelegen, hieß um 1900 *Neu-Pommern* und wurde das Ziel von Missionaren des katholischen Herz-Jesu-Ordens. Dieser Orden »sammelte Mischlingskinder, die zwischen europäischen und asiatischen Männern und indigenen Frauen melanesischer Herkunft entstanden waren, ein und zogen sie in deutscher Sprache auf – eine vom Kolonialrassismus geprägte Christianisierungsstrategie. Denn nach dem anfänglichen Scheitern der Missionierung der einheimischen Erwachsenen erhoffte sich die Mission mehr Erfolg mit ›halbweißen Mischlingskindern‹, die man in einer eigens für sie gegründeten Internatsschule zum katholischen Glauben und zur Kultur der Europäer erzog.« (von Poser 2020) Die Kinder waren oft von den Vätern, die Seeleute oder Handelsvertreter waren, verlassen worden und wurden auch nicht von der einheimischen Bevölkerung akzeptiert. Sie bildeten sozusagen eine Volksgruppe in sozialer Isolation, die zwischen allen Stühlen saß. Nach der Schulzeit heirateten sie untereinander und bildeten »eine neue, geschlossene Gemeinschaft: die *Vunapope mixed-race community*, die sich bis heute so bezeichnet und auch von der Kontaktgesellschaft in Papua-Neuguinea so bezeichnet wird. Ihre Mitglieder hatten zweierlei gemeinsam, was sie miteinander verband und zugleich auch von der Außenwelt unterschied. Sie waren alle *mixed-race* und sie sprachen unter sich alle *Unserdeutsch*.« (Maitz 2021)

Die Bezeichnung *Unserdeutsch* wurde von den Sprechern selbst gewählt, neben einigen anderen, später verschwundenen Namen wie *Kaputtene Deutsch* oder *Falshe Deutsch*. Die Kinder sprachen zu Hause *Tok Pisin*, eine Kreol-Sprache aus Englisch und einheimischen Sprachen, wurden in der Schule aber auf Deutsch erzogen. Untereinander, sozusagen als Jugendsprache, entwickelten sie daraus eine eigene Kreolsprache, die sie dann auch später an ihre Kinder weitergaben.

Die deutschen Missionare mussten nach 1914 nicht das Land verlassen, sondern konnten ihre Schule fortführen, dadurch blieb der deutsche Unterricht bestehen. Erst 1942 mit der Besetzung durch die Japaner wurde dem ein Ende gesetzt. Zu seinen »Glanzzeiten« hat *Unserdeutsch* etwa 500 Sprecher. Für Papua-Neuguinea, das über 830 eigene indigene Sprachen hat (bei nur 7,6 Millionen Einwohnern), ist das allerdings nichts Ungewöhnliches. Nach dem Ende der deutschen Kolonialzeit und ganz besonders nach dem Zweiten Weltkrieg nahm allerdings die australisch-englische Sprachdominanz an der Mission und in ganz Neuguinea immer mehr zu.

1975 wurde Papua-Neuguinea ein unabhängiger Staat. Arbeitsplätze, die vorher Weiße (Australier) oder Mischlinge innehatten, wurden von indigenen Einwohnern Papuas besetzt. So wanderten fast alle Mitglieder der *Vunapope mixed-race community* nach Australien aus. »Und als im Zuge der Unabhängigkeit Papua-Neuguineas beinahe die ganze Sprachgemeinschaft nach Australien auswanderte und sich dort verstreute, hat *Unserdeutsch* seine einstigen Funktionen und damit seinen *linguistischen Marktwert* so gut wie vollständig verloren.« (ebd.) Im Grunde war die Sprache und diese bestimmte Volksgruppe vergessen, bis Ende der 1970er Jahre in Queensland

ein Deutschlehrer namens Craig Volker bei einer schwarzen Schülerin mit Migrationshintergrund aus Papua-Neuguinea ein sehr merkwürdiges Deutsch hörte. Sie sprach vollständige deutsche Sätze, aber immer mit englischer Grammatik und erzählte ihm, dass das zuhause ihre Sprache sei. Volker wurde neugierig und begann, sich mit dem Thema zu befassen. In der Folge reiste er nach Neu-Britannien und begann, die Ursprünge dieser Sprache zu erforschen. Dort gibt es immer noch etliche Spuren der Vergangenheit, das Seegebiet heißt immer noch »Bismarck-Archipel«, etliche Gebäude aus der Kolonialzeit sind erhalten, darunter auch die deutsche Missionarsschule.

Die Sprecher der *Unserdeutsch*-Community sind heute fast alle älter als 65 Jahre (Abb. 12); nur einige haben die Sprache noch an ihre Kinder weitergegeben. So besteht für *Unserdeutsch* die Gefahr, in 20 oder 30 Jahren ausgestorben zu sein. Es gibt jedoch intensive Bemühungen, diese einzige deutsche Kreol-Sprache zu retten oder zumindest vollständig zu dokumentieren, z. B. durch das Institut für Deutsche Sprache in Mannheim oder das Institut für Germanistik der Universität Bern in der Schweiz.



Abb. 12: *Unserdeutsch*-Sprecher bei einem Treffen an der Universität Brisbane, Australien, 2016 (Maitz et al. 2017, S. 17)

Die meisten Wörter der Sprache basieren auf dem Deutschen. Es gibt nur einen Nominativ-Artikel (*de*), der sich wohl am englischen *the* orientiert. Besonders aber Verben stammen oft aus dem *Tok Pisin* oder aus dem australischen Englisch, haben dann aber deutsche Grammatikformen (Beispiele aus Lipfert 2021):

*I hat ain haus ge-rent-im in Woodridge.* – Ich habe ein Haus in Woodridge gemietet.

*Du hat ge-mention ire muter.* – Du hast ihre Mutter erwähnt.

*jeden ta du muss zu kirhe.* – Jeden Tag musst du zur Kirche.

*dann am namitta de geht zurück zu hause.* – Dann am Nachmittag geht sie nach Hause zurück.

»Unserdeutsch stellt in mehrfacher Hinsicht einen besonders interessanten Fall selbst unter den Kreolsprachen der Welt dar. Es ist ... das einzige bekannte Kreol, dessen

Wortschatz auf dem Deutschen basiert. Es ist auch eines der ganz wenigen Kreols, die im Kontext von Schulen oder Internaten entstanden sind. Einzigartig ist es auch, dass die wichtigste Elternsprache von Unserdeutsch (neben dem Deutschen) auch selbst ein Kreol ist: das Tok Pisin, das die ersten mixed-race Kinder um 1900 bereits als Erst- und Alltagssprache von zu Hause an die Mission mitgenommen haben. Und nicht zuletzt ist es ebenfalls ungewöhnlich, dass sich das ursprüngliche Verbreitungsgebiet der Sprache im Zuge des Exodus der Sprachgemeinschaft in den 1970er Jahren fast vollständig in ein anderes Land verlagert hat.« (Maitz, a.a.O.)

#### 4. Schlussbemerkungen

Wir haben gesehen, dass es eine nennenswerte Anzahl von Deutschsprechenden bzw. von Personen, die Deutsch als erste oder zweite Sprache sprechen, auch außerhalb des Gebietes der D-A-CH-Länder gibt. Die Gründe für ihre Um- oder Aussiedlung sind sehr verschieden. Die meisten dieser Deutschsprechenden sind Nachfahren in der dritten, vierten, oft noch weiter zurückliegenden Generation der Ausgewanderten. Dennoch bleibt in vielen Fällen die Sprache als Teil der eigenen kulturellen oder religiösen Identität erhalten. Oft wird die Sprache in der Form bewahrt, in der sie zum Zeitpunkt der Aussiedlung war. Doch je länger die Personengruppen in den neuen Ländern leben, desto mehr rückt die Landessprache des Ziellandes in den Vordergrund und die eigene, hier also die deutsche Sprache, wird zur Zweitsprache bzw. zur Sprache eines Lebensbereichs herabgestuft (z. B. Familie, Kirche, Vereinigung, ...). Manchmal stirbt eine Sprache aus, überlagert durch den Einfluss der Mehrheitssprache oder -kultur. Manchmal wird aber auch der Nutzen einer Sprache wiederentdeckt oder neu entdeckt, sei es aus wirtschaftlichen oder touristischen Gründen. Heute hilft besonders das Internet, diese eigene Sprache weiter aufrechtzuerhalten, da immer schnell ein Vergleich zur Hand ist, wie man etwas im Mutterland sagt oder schreibt.

Das Phänomen solcher »Sprachinseln« oder Gruppen von Menschen, die sich innerhalb einer anderen Sprachgemeinschaft bilden, kommt nahezu bei jeder ethnischen Gruppe vor. So gibt es in vielen Ländern der Welt irgendwo eine *Chinatown*, eine *Koreatown*, ein *French Quarter* oder ein *Little Italy*. Und so gibt es eben auch in Wladiwostok eine deutsche Kirchengemeinde, in Windhuk/Namibia einen deutschen Karnevalsverein und irgendwo in Brasilien einen deutschen Straßennamen.

Und wie ist es heute? Entstehen heute noch solche Sprachinseln durch Aus- oder Umsiedlung von Bevölkerungsgruppen? So zieht es beispielsweise viele Rentnerinnen und Rentner aus Deutschland, Österreich und der Schweiz in europäische oder überseeische Urlaubsgebiete, wo sie quasi eine eigene Bevölkerungsgruppe bilden, mit Restaurants, Ärzten, Zeitungen. So sind von den etwa 900.000 Einwohnern der spanischen Mittelmeerinsel Mallorca über 30.000 bzw. über 3,5 Prozent Deutsche,

die dort ihren normalen oder ihren Alterswohnsitz haben und über eine eigene Infrastruktur bis hin zum deutschsprachigen Fernsehsender verfügen (siehe Mallorca-Magazin 2013).

Selbst in Südkorea existiert seit dem Jahr 2000 ein »Deutsches Dorf« auf der Insel *Namhae*. Hier wollte man einerseits ehemaligen koreanischen Krankenschwestern und Bergarbeitern, die in Deutschland gelebt und gearbeitet hatten, einen Alterssitz geben, andererseits aber auch den Tourismus ankurbeln, was auch gelang. Die Bauweise und die Namen der Häuser sind deutsch, aber gesprochen wird fast ausschließlich Koreanisch, denn die wirklich »deutsche« Bevölkerung, also 2-3 mit eingezogene deutsche Ehepartner (weitere Ehepaare leben zeitweise dort), ist zahlenmäßig sehr gering und allesamt hochbetagt, so dass wohl in einigen Jahren nur noch das deutsche Erscheinungsbild und Häusernamen wie »Haus Heidelberg« oder »Café Kranzler« übrig sein werden.

## Literatur

- Ammon, Ulrich (2015). *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin: de Gruyter.
- Aulich, Reinhard (2004). Keine Spur von Romantik. Das generationenübergreifende Schicksal der Rußlanddeutschen. Zu einer Studie von Hugo Eckert. In *Suevica: Beiträge zur schwäbischen Literatur- und Geistesgeschichte*. (= *Stuttgarter Arbeiten zur Germanistik* Nr. 423) Stuttgart.
- Burckhardt, Marcel (2012). Wo die Bibel das einzige Gesetz ist. In *Süddeutsche Zeitung* vom 12.9.2012.
- Engelberg, Stefan & Stolberg, Doris (2012). *Sprachwissenschaft und kolonialzeitlicher Sprachkontakt*. De Gruyter, Reihe Koloniale und Postkoloniale Linguistik / Colonial and Postcolonial Linguistics (KPL/CPL), Nr. 3. Berlin: de Gruyter.
- Fitzner, Rudolf (1901). *Deutsches Kolonial-Handbuch*. Band 1. Berlin: Hermann Paetel-Verlag.
- Gabanyi, Anneli Ute & Verband der Siebenbürger Sachsen (1989). Geschichte der Deutschen in Rumänien. Ursprünglich erschienen in *Informationen zur politischen Bildung der Bundeszentrale für politische Bildung*, Heft 267, »Aussiedler«. Wiesbaden.
- Heath, Shirley Brice & Mandabach, Frederick (1983). Language Status Decisions and the Law in the United States. In Cobarrubias, Juan & Fishman, Joshua A. (eds.), *Progress in Language Planning. International Perspectives*. Online unter [https://books.google.co.kr/books?id=x9KoAkzfvqIC&pg=PA94&dq=&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.co.kr/books?id=x9KoAkzfvqIC&pg=PA94&dq=&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false); letzter Zugriff 3.11.2024.
- Heine, Matthias (2014). Wo sie in Amerika noch Deutsch sprechen. In *Die Welt*, veröffentlicht am 14.05.2014, <https://www.welt.de/kultur/article128012906/Wo-sie-in-Amerika-noch-Deutsch-sprechen.html>, letzter Zugriff am 21.10.2024.
- Hermann, Boris (2018). Brasiliens ›deutscheste‹ Stadt. In *Süddeutsche Zeitung* vom 21. Dezember 2018, Reisetil.
- Hoffmann, Eberhard (2007). Geschichte und Entwicklung einer europäischen Sprache in Namibia. In *Allgemeine Zeitung*, Windhuk, Namibia, vom 18. Juli 2007, Beilage »Deutsch in Namibia«.
- Lipfert, Salome (2021). *Unserdeutsch und sein Präpositionalsystem. Sprachspuren: Berichte aus dem Deutschen Sprachatlas 1(2)*. Online unter <https://www.sprachspuren.de/unserdeutsch/>, letzter Zugriff am 21.10.2024.
- Maitz, Péter & Autorenteam (2017). de knabe, de mädchen, de kokonuss. In *Forschung. Magazin der Deutschen Forschungsgemeinschaft* 4/2017.
- Maitz, Péter (2021). *Unserdeutsch (Rabaul Creole German)*, Webseite des Instituts für Germanistik der Universität Bern, [https://www.germanistik.unibe.ch/forschung/drittmittelprojekte/unserdeutsch\\_rabaul\\_creole\\_german/index\\_ger.html](https://www.germanistik.unibe.ch/forschung/drittmittelprojekte/unserdeutsch_rabaul_creole_german/index_ger.html), letzter Zugriff am 21.10.2024.
- Namibia Statistics Agency (2013). *Namibia 2011 Population and Housing Census Main Report*. Namibia.



- von Poser, Fabian (2020). Mann spricht Deutsch. In *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 1. Oktober 2020, Reisetil.
- von Rummel, Philipp & Fehr, Hubert (2011). *Die Völkerwanderung*. Stuttgart: Theiss.
- Schönborn, Tanja (2014). Die Banater Schwaben – eine deutsche Minderheit in Rumänien. In *La Clé des Langues [en ligne]*. Lyon: ENS de LYON/DGESCO.
- Shumilova, L.N. (1951). *Das Schicksal der politischen Elite der Wolgadeutschen während des Großen Vaterländischen Krieges*. = Л. Н. Шумилова (1951). Судьба политической элиты Республики немцев Поволжья в годы Великой Отечественной войны. Moskau.
- Statistical Institute of Belize (2013). *Belize Population and Housing Census 2010. Country Report*. Belmopan.

## Zeitungen, Zeitschriften

- Allgemeine Zeitung (2010). Lokalteil vom 13. September 2010. Windhuk, Namibia.
- Florida Sun, Magazin für deutschsprachige Leser in Florida: <https://www.floridasunmagazine.com/>, letzter Zugriff am 21.10.2024.
- Hiwwe wie Driwwe (»hüben wie drüben«), Zeitung in *Pennsylvania Dutch*, herausgegeben vom *Pennsylvania German Cultural Heritage Center* in Katztown, Pennsylvania.
- Mallorca-Magazin (2013) vom 16.3.2013, <https://www.mallorcimagazin.com/nachrichten/gesellschaft/2013/03/16/37697/viele-marokkaner-auf-dem-land.html>, letzter Zugriff am 21.10.2024.

## Webseiten

- American Community Survey, People Reporting Ancestry: <https://data.census.gov/table/ACSDT1Y2022.Bo4006?q=bo4006>, letzter Zugriff am 21.10.2024.
- Anzahl der deutschen Auswanderer aus Deutschland von 1991 bis 2023: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2534/umfrage/entwicklung-der-anzahl-deutscher-auswanderer/>, letzter Zugriff am 21.10.2024.
- Auswandern: <https://auswandern-info.com/>, Stichwort Namibia, letzter Zugriff am 21.10.2024.
- Botschaft der Vereinigten Staaten von Amerika in Deutschland, Deutsch-amerikanische Beziehungen > 1683-1900 - Geschichte und Einwanderung: <https://usa.usembassy.de/dabeziehungen8300.htm>, letzter Zugriff am 21.10.2024.
- Bundesstaat Santa Catarina zur Sprachentwicklung in Pomerode (auf Portugiesisch): <https://leismunicipais.com.br/a/sc/p/pomerode/lei-ordinaria/2010/225/2251/lei-ordinaria-n-2251-2010-institui-a-lingua-alema-como-idioma-complementar-e-secundario-no-municipio-2010-09-01>, letzter Zugriff am 21.10.2024.
- Deutsch im Ausland: <https://lal.de/blog/deutsch-im-ausland/#uebersicht>, letzter Zugriff am 21.10.2024.
- Deutsch in Namibia, »Namdeutsch«: <https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/multilinguale-kontexte/Projekte/Namdeutsch>, letzter Zugriff am 21.10.2024.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (nach Wolfgang Pfeifer: Etymologisches Wörterbuch): <https://www.dwds.de/>, letzter Zugriff am 21.10.2024.
- Gemeinde Glandorf: <https://www.glandorf.de/glandorf-bewegt/geschichte-wappen>, letzter Zugriff am 21.10.2024, diese Seite wird derzeit bearbeitet.
- Glandorf/Ohio: <https://www.villageofglandorf.com/>, abgerufen am 21.10.2024.
- Klaus Iohannis nimmt Karlspreis entgegen: <https://www.youtube.com/watch?v=hm3CFD-ItCI>, zuletzt abgerufen am 21.10.2024.
- Manifest der Kaiserin Katharina II. von Russland vom 22. Juli 1763, reproduziert im Digitalisierungszentrum der Universität Göttingen: <https://gdz.sub.uni-goettingen.de/id/PPN619069759>, letzter Zugriff am 21.10.2024.
- Plautdietsch: <https://www.plautdietsch-freunde.de>, letzter Zugriff am 21.10.2024.
- RG + Russland 24 (2019). Ergebnisse der Gesamtrussischen Volkszählung 2010. (Auf Russisch) = РФ + Россия 24: Росстат об итогах Всероссийской переписи населения 2010 года. Online unter <https://rg.ru/2011/12/16/stat.html>, abgerufen am 9. März 2019.

Wikipedia: Stichwort Siebenbürgisch-Sächsisch, <https://de.wikipedia.org/wiki/Siebenb%C3%BCrgisch-S%C3%A4chsisch>, letzter Zugriff am 7.11.2024.

# Forum

---



# **DaF-Prüfungen erstellen und bewerten: Ein Leitfaden für deutsche DaF-Lehrkräfte an koreanischen Fremdsprachenoberschulen**

*Jan Ristok*

## **Zusammenfassung**

*Der vorliegende Beitrag untersucht die Situation und die Schwierigkeiten für muttersprachliche DaF-Lehrkräfte an koreanischen Oberschulen bei der Erstellung und Bewertung von Prüfungen. Dazu erfolgen zunächst Reflektionen über zentrale Probleme beim DaF-Unterricht dort sowie über den Sinn von Prüfungen allgemein. Anschließend werden die jeweils verschiedenen Herausforderungen bei der Prüfungserstellung von schriftlichen und mündlichen Prüfungen herausgearbeitet. Für die Prüfungsbewertung werden Richtlinien und Tipps gegeben, die sich erfahrungsgemäß bewährt haben, insbesondere die Möglichkeit, Bonuspunkte für Extraleistungen zu vergeben. Schließlich folgt ein kleiner Ausblick auf die Zukunft.*

## **1. Einleitung**

Der Beruf der Lehrkraft an Bildungsinstitutionen unterliegt heutzutage vielen verschiedenen Klischees, die teilweise ziemlich paradox erscheinen. Während man bei-zeiten auch von Lehrkräften selbst hört, dass es ein schöner und erfüllender Beruf sei, klagt manch anderer über zu viel Arbeit bei zu geringer Wertschätzung und niedriger Bezahlung. Während einige Leute denken, dass das Gros der aktiven Lehrkräfte zu wenig engagiert, zu unflexibel und überbezahlt sei, gibt es nicht wenige Lehrkräfte, die sogar mehr bewirken möchten, sich aber an den Strukturen des Bildungssystems, ihrer Institution oder an fehlender Ambition und Motivation ihrer Lernenden aufreißen. Manch einer wundert sich über den allgemeinen Lehrermangel, obgleich eine Verbesserung der Strukturen alternativlos erscheint, um diesem Mangel mittel- bis langfristig entgegenwirken zu können.

Ich selbst bin seit knapp fünf Jahren als DaF-Lehrkraft an (primär) vier koreanischen Bildungsinstitutionen tätig,<sup>1</sup> und in diesem Beitrag möchte ich mich insbesondere einem Aspekt meiner Tätigkeit widmen, der im Zentrum der angemerkten strukturellen Probleme steht: dem Erstellen und Bewerten von Prüfungen. Dabei möchte ich darauf eingehen, welche Probleme bestimmte Prüfungs- und Bewertungssysteme mit sich bringen und wie damit in Südkorea tendenziell umgegangen

---

<sup>1</sup> Eine Universität und drei Fremdsprachenoberschulen.

wird. Wenngleich der Beitrag sich an einigen Stellen wie eine Kritik lesen mag, so sehe ich ihn primär als Erfahrungsbericht und als eine Anleitung für DaF-Lehrkräfte, Probleme zu antizipieren, zu vermeiden oder effektiv zu lösen.

Zu gern würde ich oft selbst das ganze Bildungssystem umwälzen oder zumindest die institutionsspezifischen Prüfungssysteme umschreiben; allerdings ist meine Zeit sicherlich sinnvoller damit verbracht, den bestmöglichen Umgang als Lehrkraft mit den aktuellen Problemen herauszuarbeiten. Das halte ich vor allem deshalb für essenziell, da es in Südkorea meiner Einschätzung nach einen DaF-Lehrermangel gibt – sowohl unter qualifizierten deutschen als auch koreanischen Fachkräften.

In Abschnitt möchte ich daher zuerst einmal generell alle zentralen Probleme auflisten, denen ich in den vergangenen fünf Jahren als DaF-Lehrkraft v. a. an südkoreanischen Fremdsprachoberschulen begegnet bin, ehe ich in Abschnitt 3 meine Erfahrungen mit mündlichen und schriftlichen Deutschprüfungen sowie meine persönlichen Erkenntnisse daraus teile.

## 2. Zentrale Probleme des DaF-Unterrichts

Das erste signifikante Problem, welches mir an drei von vier Institutionen stetig Schwierigkeiten bereitet hat, ist *fehlende Kommunikation*, vor allem die nicht ausreichende Inkenntnissetzung über wichtige Informationen. Auch wenn dies nicht klar formuliert wird, so wird ausländisches Lehrpersonal von koreanischen Institutionen dem Anschein nach als vollständig ausgebildetes Fachpersonal erachtet, welches nicht speziell eingewiesen werden muss. Vor allem wenn man im Lebenslauf bereits Erfahrung an einer koreanischen Institution vorweisen kann, wird für gewöhnlich fälschlicherweise davon ausgegangen, dass man sich grundsätzlich überall problemlos eingliedern und anpassen kann.

Jedoch *hat jede Institution ihr eigenes System* und vor allem beim Bewerten von Prüfungen ist es absolut essenziell, über jedes Detail Bescheid zu wissen. Dabei reicht es nicht, sich eine offizielle PDF über die Bewertung von Prüfungen durchzulesen, da die offiziellen Bewertungsstandards nicht unbedingt der Realität entsprechen. Diese falsche Annahme hat mich an der Universität einiges an Kredit gekostet, da ich von allen DaF-Lehrkräften angeblich die schlechtesten Noten vergeben hatte (wenngleich sie immer noch über dem offiziellen Standard lagen).<sup>2</sup> Die Systematisierung ist tendenziell unklar und die formellen Anforderungen stehen informellen, kulturell geprägten Erwartungen gegenüber. Ich empfehle deshalb generell, sich bei Nachfragen nicht zurückzuhalten. Als wichtige Bereiche für solche Nachfragen erachte ich neben dem Bewertungssystem u. a. die von der Lehrkraft erwünschte Unterrichtssprache

---

<sup>2</sup> Studierende priorisieren bei Wahlmöglichkeiten nahezu grundsätzlich die Kurse mit einer potenziell besseren Leistungsbewertung gegenüber den Kursen mit einem höheren Lernpotential (falls sich diese Aspekte gegenüberstehen).

(Deutsch, Englisch, Koreanisch oder gemischt) und Möglichkeiten oder Verbindlichkeit bezüglich Extraunterricht nachmittags, abends oder während der Ferien.

Ein weiteres Problem ist *die Zusammenarbeit mit Kollegen/-innen vom selben Fach*, was für mich persönlich an jeder Institution eine enttäuschende Erfahrung war. Ich habe es für normal gehalten, dass man sich mit den Kolleg/-innen über Unterrichtspläne und -inhalte austauscht, wenn man die gleichen Lernenden parallel unterrichtet. Jedoch werde ich seit fast fünf Jahren nicht darüber in Kenntnis gesetzt, was meine Kollegen/-innen in ihren Lektionen unterrichtet haben und kann meinen Unterricht dementsprechend nicht anpassen. Dies führt manchmal selbstverständlich zu Situationen, wo einige Themen im Semester oder auch semesterübergreifend wiederholt oder ausgelassen werden. Man kann dies als Lehrkraft natürlich als vorteilhaft betrachten, da man ohne Absprachen Zeit spart und kaum flexibel agieren muss. Ferner habe ich insofern Verständnis, als dass die koreanischen DaF-Lehrkräfte einer vergleichsweise noch höheren Arbeitsbelastung und einem immensen Druck ausgesetzt sind, was wöchentlich zu mehreren Überstunden führt. So gehört z. B. das Betreuen von Club-Aktivitäten der Lernenden in der Schule (am Nachmittag oder Abend) durchaus zur Arbeit der koreanischen Kolleg/-innen dazu.

Die nächste Problematik bezieht sich auf *die Nutzung von Smartphones und Tablets*. Elektronische Geräte haben in Korea schon vor über einem Jahrzehnt Einzug in den Unterricht genommen und man sieht die Lernenden nur selten Notizblöcke, Papier und Stift benutzen. Zwar kann und möchte man die vielen Vorteile von den Geräten und speziell des Internets nicht kleinreden, jedoch führen die immensen Hilfsmöglichkeiten im Zuge der Bequemlichkeit dazu, dass viele der Lernenden seltener selbst denken und stattdessen viel zu früh zu technischer Hilfe greifen (ähnlich wie bei der Nutzung eines Taschenrechners im Mathematik-Unterricht). Dies hat nicht nur langfristige Konsequenzen, sondern macht sich auch direkt im Konversationsunterricht bemerkbar – beispielsweise, wenn die Lehrkraft die Lernenden auffordert, spontan und nur mit bereits bekanntem Vokabular zu sprechen, die Hälfte des Kurses jedoch unmittelbar zum Smartphone greift.

Des Weiteren sind Schulklassen in Korea zwar bezüglich des Alters sehr homogen, jedoch unterscheiden sich das Talent, die Motivation, die Ambition und der Mut zum Sprechen unter den Lernenden mitunter erheblich.<sup>3</sup> Während mir diesbezüglich suggeriert wird, dass *Binnendifferenzierung* nicht wirklich erwünscht ist,<sup>4</sup> muss man als Lehrkraft einen gesunden Mittelweg finden, welcher innerhalb der jeweiligen Klasse zu funktionieren scheint.

<sup>3</sup> Es gibt vielleicht kein Schulfach, in dem die Qualität von Leistungen so weit auseinander liegt, wie in sekundären oder tertiären Fremdsprachen. Ich habe unter Erstsemestern schon Lernende mit bis zu vier Jahren Deutschland-Erfahrung gehabt, während andere auch im fünften Semester keinen einzigen deutschen Satz bilden können bzw. möchten. Dieses Spektrums sollten sich DaF-Lehrkräfte bewusst sein.

<sup>4</sup> Mir bekannten Oberschul-Lehrkräften wurde dies auch ganz direkt mitgeteilt.

Es ist besonders wichtig, die *Klassendynamik* zu lesen und verstehen zu lernen, so dass man sie zum allgemeinen Vorteil nutzen kann. In Korea ist es dabei besonders wichtig, die Lernenden zu erkennen, die den größten Einfluss innerhalb der Klasse besitzen, so wie jene, die von ihren Eltern unter einen hohen Leistungsdruck gestellt werden – und deren Fragen und Forderungen möglichst selten zu ignorieren. Denn Eltern sind in Korea für gewöhnlich in der Lage und Position, Druck aufzubauen und Forderungen durchzusetzen.

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass der Auftrag einer DaF-Lehrkraft (vor allem in Teilzeit) über das bloße Lehren der Sprache hinausgeht. Wenn man es negativ betrachtet, wird man als Lehrkraft nicht ausreichend integriert, muss aber möglichst bedingungslos funktionieren und seinen Unterricht zusätzlich an die jeweilige Klassendynamik anpassen. Wenn man es jedoch positiv betrachtet, gibt es an koreanischen Schulen eine Vielzahl an lohnenden Herausforderungen und einen immens großen Auftrag zu erfüllen, innerhalb dessen man viele junge Leute positiv beeinflussen kann. Ich persönlich bevorzuge mittlerweile die positive Sicht und versuche, innerhalb der Grenzen der Systeme (meiner jeweiligen Institutionen) die gegebenen Möglichkeiten auszureizen, um vor allem soziale Kompetenz zu fördern und moderne Sprachlehredidaktik einzubringen.

### 3. Prüfungen erstellen & bewerten

Sämtliche bis hierhin aufgelisteten Probleme münden jedoch in dem *zentralen Problembereich* aller Lehrkräfte in Korea – den *Prüfungen*. Nach der Problemläuterung werde ich nachfolgend eine Art Leitfaden geben, bei dem Prüfungen der Form nach in mündliche und schriftliche Prüfungen sowie prozessual in das Erstellen, das Bewerten und den Umgang mit Reaktionen aufgeteilt werden.

Südkorea ist eine extrem prüfungs- und notengesteuerte Nation. In der Oberschule bereiten sich die Schüler und Schülerinnen während der meisten Unterrichtswochen auf irgendeine Prüfung vor. In einem einzigen Semester schreibt man normalerweise pro Schulfach zwei 수행평가 (Leistungsbeurteilungen), eine 중간고사 (Zwischenprüfung), eine 기말고사 (Abschlussprüfung) sowie für fast alle Fächer die 수능 (Staatliche akademische Eignungsprüfung). Hinzu kommen in den meisten Fächern und in allen Klassenstufen die 전국연합학력평가 (Nationale Vergleichsbewertungen), die im Abschlussjahrgang unserem Zentralabitur gleichkommen. Zusammengerechnet kommt man auf ungefähr 50 Prüfungen in einem einzelnen Semester, von denen bis zu zehn in einer einzigen Woche stattfinden können. Und manche Lernende bereiten sich zusätzlich noch auf Prüfungen für offizielle Sprachzertifikate vor, wie z. B. den TestDaF oder die A1-Goethe-Prüfung für die deutsche Sprache. Ob die hohe Frequenz der Prüfungen die Lernenden tatsächlich zu einer höheren Leistung animiert oder ihre intrinsische Motivation (sofern vorhanden) positiv beeinflusst, darf bezwei-



felt werden; immerhin gibt es diverse Argumente für die Annahme positiver Effekte (Amrein & Berliner 2002, S. 4f.).

In der Universität ist es deutlich angenehmer für Lehrende und Lehrkräfte; dort gibt es in Korea prüfungstechnisch keine signifikanten Unterschiede zum Studium in Deutschland. Die Lernenden wählen Seminare und Vorlesungen und die Prüfungen zum Bestehen der Module werden von den jeweiligen Dozent/-innen festgelegt. Als Lehrkraft hat man normalerweise freie Gestaltungsmöglichkeiten.

### 3.1 Sinn einer Prüfung: Wunsch vs. Wirklichkeit

Was ist eigentlich der Sinn einer Prüfung? In einer romantisierten Vorstellung mag eine Prüfung dazu dienen, eine eingeschränkte bzw. auf ein bis zwei Lernformen ausgerichtete Leistungsbewertung der Lernenden zu ermöglichen, welche vor allem den Lernenden selbst helfen soll, ihren Lernstand und ihre eigenen Fehler zu sehen. Ähnlich wie bewertete korrigierte Hausaufgaben dient eine Prüfung auch der Lehrkraft, die Fähigkeiten der Lernenden besser einzuschätzen, um die Effektivität des eigenen Unterrichts bewerten sowie Missverständnisse sehen und korrigieren zu können. Daraufhin kann man Anpassungen vornehmen, wie beispielsweise geplante Unterrichtsmethoden je nach Lernziel zu verändern oder eine effektive Binnendifferenzierung anzuvisieren (sofern nicht klar formuliert wurde, dass diese unerwünscht ist). Gerade der Druck, den Prüfungen durch ihre Bewertung ausüben, kann Lernende zudem dazu bewegen, mehr Zeit und Mühe in die Vorbereitung zu stecken, was sich beim Lernen einer Sprache gewöhnlich auch positiv auf das eigentliche Lernziel auswirkt – dem Gebrauch der Zielsprache. Zudem spielen Prüfungen eine entscheidende Rolle im Prozess der Entwicklung des Selbstbewusstseins der Lernenden,<sup>5</sup> weshalb ich es als Pflicht einer Lehrkraft ansehe, sowohl beim Erstellen als auch beim Bewerten einer Prüfung in Betracht zu ziehen, welche Auswirkungen Prüfungsaufgaben bzw. negative Bewertungen auf die Lernenden haben können.

Während diese Charakterisierung einer Prüfung nicht komplett an der Realität vorbeiführt, fehlt offensichtlich ein ganz entscheidender Aspekt: eine Prüfung dient vor allem dazu, Lernende mittels Noten nach Leistung zu sortieren und ihnen durch gute Noten Türen im Leben zu öffnen sowie durch schlechte Noten solche Türen zu verschließen. Sie sind ein mächtiges Mittel, durch welches z. B. in der modernen

---

<sup>5</sup> Stiggins & Chappuis 2005, S. 11: »From their very earliest school experiences, our students draw life-shaping conclusions about themselves as learners on the basis of the information we provide to them as a result of their teachers' classroom assessments. As that evidence accumulates over time, they decide if they are capable of succeeding or not. They decide whether the learning is worth the commitment it will take to attain it. They decide if they should have confidence in themselves as learners and in their teachers—that is, whether to risk investing in the schooling experience. These decisions are crucial to their academic well-being. Depending on how they decide, their teachers may or may not be able to influence their learning lives.«

Gesellschaft Firmen oder Institute zu erraten glauben, welche Menschen dazu prädestiniert sind, in ihrem System am besten zu funktionieren.

Allerdings sind Prüfungen kein Mittel aus der modernen Zeit. Prüfungen gab es bereits vor langer Zeit und sie dienten primär als kulturelle Rituale, zum Statuserhalt oder für den Staatsaufbau, und ihre regelmäßigen Muster drehten sich um soziale Affinität, Selektion und um Zusammenhalt (Dorn 2014, S. 3). Im früheren Korea wurde beispielsweise im Jahr 958 unter König Kwangjong (949-975) zur Koryŏ-Zeit (918-1392) das staatliche Prüfsystem errichtet, über welches rein theoretisch jeder (Mann) ein Amt als staatlicher Beamter erlangen konnte.

Wir können also sehen, dass wir uns von der romantisch formulierten Definition nicht direkt entfernen, sondern genau genommen nie an diesem Punkt waren. Und dennoch sei hiermit an diesen Hintergrund erinnert, dass das Werkzeug ›Prüfung‹ zumeist sehr eindimensional eingesetzt wird und die vielen Funktionen von Bildungsinstitutionen in Korea an einigen Stellen zu sehr hinter der eines Selektionsinstruments zurückgestellt werden.<sup>6</sup>

Eine *zentrale Frage* ist, wie eine Lehrkraft *einerseits* an das Erstellen einer Prüfung für ihre Lernenden herangehen möchte und dies *andererseits* darf bzw. soll. Mir persönlich ist die Diskrepanz zwischen dem Möchten und dem Sollen während meiner fünf Jahre als DaF-Lehrkraft in Südkorea zunehmend stärker aufgefallen.

Ich MÖCHTE mit einer Prüfung nicht direkt sortieren oder selektieren, sondern den Lernenden und mir selbst – wie oben beschrieben – konstruktives Feedback ermöglichen und Fehler erkennen, um sie nachhaltig korrigieren zu können. Und aus diesem Grund möchte ich, dass sich meine Prüfung durch den vorangegangenen Unterricht quasi selbst verfasst. Ich setze als oberste Instanz das globale Lernziel des Kurses, dem eine Instanz darunter der Unterrichtsplan folgt. Die Prüfungen wiederum sollten den Unterrichtsinhalten und dem Lernziel untergeordnet sein und eine bestmögliche Evaluierung und Korrektur ermöglichen.<sup>7</sup> Dies impliziert eine faire Bewertung, die ausschließlich die erbrachte Leistung reflektiert, welche im Optimalfall das tatsächliche Potential abzeichnet. Hierbei sei hervorgehoben, dass das Erstellen der Prüfung im Vordergrund steht und die Bewertung geradezu automatisch erfolgt.

<sup>6</sup> Blömeke & Herzig 2009, S. 15: »Schule als eine zentrale gesellschaftliche Einrichtung wird unterschiedlich wahrgenommen und beurteilt. Dies zeigen Attribuierungen von Schule als ein Ort des Lernens und der persönlichen Entwicklung, als ein Ort des Wissenstransfers, als Bewahranstalt, als Erziehungseinrichtung, als Schonraum, als Lebens- und Erfahrungsraum, als Sozialisationsinstanz, als Selektionsinstrument oder als gesellschaftliche Reproduktionseinrichtung. Zugleich lassen sich in solchen Einschätzungen verschiedene Funktionen erkennen, die mit der Schule als gesellschaftlicher Einrichtung verbunden sind: allgemeine Bildung, Berufsqualifizierung, Herstellung politischer Loyalität, Aufrechterhaltung sozialer Hierarchien, Vorbereitung auf öffentliche Ämter etc.«

<sup>7</sup> Der Ausdruck »bestmöglich« ist insofern bewusst relativ, als dass der Aufwand realistisch vertretbar bleiben muss und bei Teilzeit-Lehrstellen mit Stundenlohn nicht vergütet wird.

Ich SOLL jedoch genau umgekehrt arbeiten. Als oberste Instanz regieren in Korea die Prüfungen, speziell deren Bewertung. Die institutionseigenen Benotungssysteme sollen beim Erstellen einer Prüfung allgegenwärtig sein und die Aufgabenstellungen sowie Bewertungskriterien entscheidend beeinflussen. Somit wirkt sich nicht primär der Unterricht auf die Prüfung aus, sondern die Prüfungen definieren vielmehr die Möglichkeiten des Unterrichts, während das globale Lernziel in den Hintergrund tritt.

Dies mag in einer Zeit sinnvoll gewesen sein, als die Gesellschaft und ihr Bildungssystem grundsätzlich funktionieren mussten und Korea auf diese Weise den Sprung von einem Entwicklungsland zu einer fortschrittlichen Nation geschafft hat. Für die Lehrkräfte und die Lernenden hat dies jedoch primär folgende Auswirkungen:

- VERZERRTE BEWERTUNG – weder auf tatsächliche Sprachfertigkeiten ausgerichtet noch garantiert fair
- HOHE PRÜFUNGSANGST durch enormen Erfolgsdruck
- FEHLENDE MOTIVATION der Lernenden – bis hin zu Angst vor mündlicher Anwendung der Zielsprache

Die ohnehin schon verzerrte Bewertung wird an koreanischen Instituten zudem noch dadurch ironisiert, dass schlechte Noten ein inoffizielles Tabu sind und das Nicht-Bestehen eines Kurses maximal durch totale körperliche Abwesenheit erreicht werden darf. Abschlüsse werden in Korea durch institutionell angelegte Wege zu Minimalabschlüssen garantiert.<sup>8</sup>

Während die Abstufungen und Bezeichnungen der einzelnen Noten z. B. in Deutschland relativ gut nachvollziehbar sind (1 = 13-15 Punkte = sehr gut > [...] > 6 = 0-4 Punkte = ungenügend), fällt die schlechtere Hälfte der koreanischen Äquivalente fast komplett in den Bereich des Verbotenen. Ich illustriere dies anhand der amerikanischen Schulnoten, welche auch an koreanischen Universitäten benutzt werden – die Note F ist Tabu, sodass ein grundsätzliches Bestehen gewährleistet ist. Selbst das Nichtteilnehmen an einer Prüfung kann mit der Mindestanzahl der zu erreichenden Punkte quittiert werden. Die Note E gibt es nicht (während man in Deutschland sogar bei Nichtbestehen noch zwischen mangelhaft und *hundsmiserabel* unterteilt). Dadurch ist die Note D automatisch die schlechtestmögliche und ist für Lernende (bzw. ihre Eltern) mindestens so schlimm wie in Deutschland eine 5 oder 6. Da eine derart schlechte Note in Korea sehr viel zerstören kann, wird allerdings auch ein D so gut wie nie vergeben. Und dies führt dazu, dass ein C im Grunde die schlechteste Note

<sup>8</sup> Das impliziert auch, dass die investierte Zeit und Mühe der Lernenden sowie das eigene, ursprüngliche Interesse (und Potenzial) nicht geehrt werden. Stattdessen wird all dies aus Scham verworfen. Hierdurch geht auch das Bewusstsein für die tatsächliche Unfähigkeit zur Erbringung von Leistungen verloren.

ist, die man theoretisch erhalten kann und als Lehrkraft vergeben darf. Im Gegensatz zur deutschen 3 ist ein C also komplett unbefriedigend. Schlimmer noch – auf der einen Seite ist auch ein B für die meisten Lernenden eine herbe Enttäuschung; auf der anderen Seite vermögen es die überdurchschnittlich guten Noten leicht, das trügerische Gefühl zu suggerieren bzw. geben, dass der/die Lernende die grundlegenden Erwartungen erfüllt oder sogar übertrifft, selbst wenn dies eigentlich nicht der Fall ist.

Gleichzeitig unterliegen die besten Noten ebenfalls massiven Restriktionen, welche von den jeweiligen Institutionen festgelegt werden. Eins der prominentesten Systeme verlangt z. B. eine klare Abstufung, nach der nur ein/e Schüler/in die volle Punktzahl, d. h. die Bestnote erreichen darf, während danach eine klare Abstufung erfolgen muss. Teilweise bezieht sich diese Forderung nicht nur auf die Gesamtnote eines Kurses, sondern auf jede einzelne Prüfung innerhalb des Kurses. Die Lehrkraft steht somit in dem unmöglichen Dilemma, eine Abstufung zu gewährleisten, die gewissermaßen fast allen ambitionierten Lernenden die ersehnte Bestnote verwehrt, und sollte dabei zusätzlich fair und transparent bleiben.

Ein genereller Aspekt, der aus dem bis hierhin Geschriebenen gewissermaßen hervorgeht, ist, dass in Korea nicht in tatsächlich erreichten, positiven Punkten für eine Aufgabe gedacht wird, sondern in Minuspunkten für Abzüge. Das Stellen einer komplexen Aufgabe, bei der die Lernenden Punkte für die Erfüllung verschiedener Aspekte bekommen, kann in Korea leicht Unverständnis seitens der schlecht bewerteten Lernenden hervorrufen. Eine Aufgabe, die mit »1+1+1+1+1=5 Punkten« bewertet wird, ist deutlich riskanter als die Bewertung »5 Punkte *minus* Abzüge«, was vor allem mit der erwähnten Verzerrung von Bewertungen zusammenhängt. Das Lehrkräften indirekt oktroyierte Bewertungssystem baut auf einem nicht reell existierenden Punktfundament auf, welches das Bestehen garantiert, möglichst ohne dass es den Lernenden auffällt.<sup>9</sup>

Gibt es für eine Aufgabe beispielsweise offiziell 5 Punkte, sollte es quasi unmöglich sein, bei einer eingereichten Antwort keine Punkte oder nur einen einzigen zu erhalten. Das zum Bestehen notwendige Fundament soll möglichst keiner direkten Leistung unterliegen, sondern durch Minimalabzüge bei Fehlern versteckt werden. Bei einer Aufgabe mit 5 Teilaspekten und 5 Gesamtpunkten könnte man dieses verhüllte Fundament demnach auf 3 Punkte setzen und für jeden nicht korrekt gelösten Teilaspekt bis zu 0,4 Punkte ( $5 \times 0,4 = 2$  Strafpunkte) abziehen.

Dieses System funktioniert vor allem dadurch, dass es sich in Korea durch fast alle Schulen, Fächer und Jahrgänge zieht, sodass die Lernenden sich daran in frühem Alter gewöhnen, lange, bevor sie es ernsthaft hinterfragen würden.

---

<sup>9</sup> Die Institutionen möchten den Lernenden logischerweise nicht vermitteln, dass sie notentechnisch vom Bewertungssystem nach oben gezogen werden. Speziell Lernende, die eine Prüfung ohne Teilnahme bestehen, sollten dies jedoch erahnen können.

Am Ende führen diese inoffiziellen Regeln dazu, dass man als Lehrkraft die Prüfungen nicht an die eigentlichen Lernziele anpasst, sondern danach ausrichtet, die Bewertungsstandards bedienen zu können. In Anbetracht der erläuterten negativen Auswirkungen akzeptiere ich es für mich als Sprachvermittler jedoch nicht als Lösung, mich dem System komplett unterzuordnen und Prüfungen wie Unterricht primär darauf auszurichten, eine risikofreie, kleine Abstufungen erzwingende Bewertung zu ermöglichen. Diesen Konflikt zwischen Vorgaben und eigenen Maßnahmen muss jede Lehrkraft freilich für sich selbst lösen.

## 3.2 Prüfungen erstellen

Dies führt uns zu der zentralen Frage, wie man speziell als DaF-Lehrkraft in Korea an das Erstellen einer Prüfung herangehen kann bzw. sollte, ohne direkt den eigenen Job zu gefährden – und hier möchte ich auch die Rolle der koreanischen Lehrkräfte nicht unerwähnt lassen, welche unter noch größerem Druck und unter extremen Einschränkungen stehen. Meine Evaluation der Frage teilt sich zunächst einmal in zwei Bereiche auf, die separat betrachtet werden müssen: schriftliche und mündliche Prüfungen.

### 3.2.1 Schriftliche Prüfungen

Zuerst möchte ich die schriftliche Prüfung auf mögliche Aufgabentypen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) herunterbrechen:

1. Multiple Choice
2. Lücken füllen (Wörter; kürzere Satzteile) / Zuordnung von Satzteilen
3. Schreiben in Notizform / Grammatikalisierung von Phrasen
4. einzelne Sätze schreiben / Lücken füllen (ganze Sätze)
5. kürzeren Fließtext in bestimmtem Format verfassen (z. B. E-Mail)
6. freie Gedankenäußerung
7. kreatives Schreiben

Für die ersten beiden Typen spricht der große Vorteil, dass sie einfach und klar zu bewerten sind – wie schon im frühen 20. Jahrhundert in der Diskussion über die Notwendigkeit von Validität in der Bildung herausgestellt wurde.<sup>10</sup> Dafür bieten sie jedoch einen enormen Spielraum für Missverständnisse und Flüchtigkeitsfehler. Ferner werden die Lernenden vergleichsweise wenig mit der tatsächlichen Anwendung

<sup>10</sup> Newton & Shaw 2014, S. 29: »Of particular significance to the birth of the concept of validity was growing discontent with the traditional school achievement examination. The seeds of this discontent had been sown in North America by researchers such as Meyer (1908), who demonstrated the unreliability of marks from written examinations, and Starch and Elliott (1912, 1913), who followed in his wake. Many believed that the written examination suffered from a major defect: its results could not be evaluated fairly by human minds. In contrast, new-style tests – based on simple recall, sentence completion, true/false or multiple-choice selection and such like – were freed from this ›personal equation‹ (Ruch, 1929).«

der Zielsprache konfrontiert. Dass sie Grammatik bei diesen Aufgabentypen kaum aktiv anwenden müssen, vermag die Lernenden zwar während der Prüfung zu freuen, hilft jedoch nicht bei einer aussagekräftigen Evaluation ihrer Sprachfähig- und Sprachfertigkeiten. Diese Aufgabentypen eignen sich für eine Evaluation in der Sprachenlehre meiner Meinung nach nicht sehr gut und sollten vor allem auf höherem Sprachlevel maximal 20% einer Prüfung ausmachen. In der koreanischen Realität machen sie jedoch fast immer 80-100% der Prüfungen aus.

An einer Oberschule durfte ich selbst Abschlussprüfungen erstellen, welche allesamt als Lese- oder Hörtexte mit Multiple-Choice-Antworten vorgegeben waren. Solche Prüfungen mögen selbsterklärend aussehen, aber ich halte es für wichtig, die Lernenden zumindest darauf vorzubereiten, wie sie an solche Texte herangehen sollten, um innerhalb der verfügbaren Zeit nicht daran zu scheitern, Fragen falsch zu interpretieren oder in offensichtliche Fallen zu stolpern.

Ich persönlich erachte die Aufgabentypen (3), (4) und (5) als prädestiniert für Prüfungen bis zum Sprachlevel B1.1 (meiner Erfahrung nach fällt Lernenden auf A-Sprachlevel das Schreiben von einzelnen Sätzen deutlich leichter, weshalb die Aufgabentypen (3) und (4) im Vergleich zu (5) als die ›nettere‹ Wahl erscheinen). Ich persönlich habe auch (6) und (7) aktiv ausprobiert – allerdings steigt das Risiko bezüglich Bewertungstransparenz vor allem beim kreativen Schreiben ins Unermessliche, weshalb ich es nicht empfehle.

Eine sehr wichtige Angabe bei den Aufgabentypen (4)-(7) ist die Länge der erwarteten Antwort. In Korea werden Punktabzüge wegen mangelnder Textlänge selten akzeptiert, solange keine klare Angabe dafür gemacht wurde. Das Argument ›Schüler X hat einen Punkt mehr als Schülerin Y, weil er 20 Wörter mehr geschrieben hat‹ ist äußerst problematisch. Und in Korea muss man als Lehrkraft davon ausgehen, dass die Lernenden ihre Prüfungsergebnisse miteinander genauestens vergleichen.

### 3.2.2 Mündliche Prüfungen

Auch für mündliche Prüfungen kann man sich verschiedener Prüfungsstile und -kriterien bedienen. Im Folgenden liste ich eine Übersicht auf, die ich selbst beim Erstellen einer Prüfung beachte:

- Bezüglich der VORTRAGSART wählt man typischerweise zwischen (1) Einzelvortrag, (2) Partnernvortrag/-dialog oder (3) Gruppenprojekt/-gespräch.
- Die Lehrkraft sollte außerdem vorab entscheiden und klar formulieren, ob (1) eine PRÄSENTATION mit Text (ausformuliert), (2) eine Präsentation mit Stichpunkten, (3) eine Präsentation mit ausschließlich Bildern und/oder Diagrammen erwünscht bzw. notwendig ist, oder ob die Prüfungsleistung (4) ohne Präsentation erfüllt werden soll bzw. muss.

- Es sollte klar formuliert werden, ob und in welcher Form ein SKRIPT erlaubt ist bzw. ob/wie die Nutzung eines Skripts in die Wertung einfließen würde. Auf der einen Seite könnte man (1) ein Skript wahlweise ohne Einschränkung oder (2) mit (einer bestimmten Anzahl) Stichwörtern erlauben; auf der anderen Seite könnte man (3) ein Skript gegen Punktabzug erlauben oder (4) strikt verbieten.
- Zuletzt stellt sich die Frage, ob (1) alle Lernenden eine identische Fragestellung zu einem identischen THEMA erhalten, oder ob variiert wird. Dabei könnte man als Lehrkraft (2) selbst ein Thema für jede/n Lernende/n auswählen, (3) verschiedene Themen zur Wahl stellen, oder (4) die Lernenden selbst ein Thema zu einer vorgegebenen Fragestellung wählen lassen.
- Hinzu kommt eine Reihe verschiedener BEWERTUNGSKRITERIEN (ohne Anspruch auf Vollständigkeit):
  1. ausschließlich Aussprache, Flüssigkeit (und dadurch erreichte Verständlichkeit)
  2. zusätzlicher Fokus auf Intonation, Betonung, Melodie und Rhythmus (›Wie natürlich bzw. wie deutsch klingt es?‹)
  3. zusätzlicher Fokus auf Grammatik, wie z. B. korrekte Syntax und Morphologie
  4. zusätzlicher Fokus auf Inhalt und Form; Struktur, Logik und Kohärenz
  5. zusätzlich die korrekte Erfüllung bestimmter Vorgaben, inklusive Textlänge
  6. zusätzlich Kreativität
  7. zusätzlich Bewertung visueller Elemente (z. B. einer PPT)
  8. Interaktion mit Publikum; ggf. Antworten auf Fragen als Teil der zu bewertenden Prüfung
  9. bei Partner- oder Gruppenpräsentationen der individuelle Sprechanteil

Wenn man sich die Bewertung einfach machen möchte, sollte man den Einzelvortrag ohne Präsentation und ohne Skript wählen, bei dem Thema und Fragestellung für alle Lernenden identisch sind. Ich persönlich schätze aber auch den Partnerdialog als Prüfungsform und erlaube meinen Lernenden ferner, Stichpunkte als Skript zu nutzen. Als Präsentationsform erlaube ich maximal Bilder/Fotos, schließe visuelle Darbringungen jedoch aus der Bewertung aus. Präsentationen mit Text bringen meiner Meinung nach zu viele Nachteile mit sich; vor allem hindern sie die Lernenden daran, konzentriert und frei nach vorne zum Publikum zu sprechen.

Bezüglich der Themenwahl birgen alle vier Möglichkeiten ihre eigenen Risiken. Ein identisches Thema regt Schüler und Schülerinnen normalerweise dazu an, gemeinsam zu arbeiten – als Lehrkraft sollte man deutlich formulieren, dass sich alle Prüfungstexte voneinander unterscheiden müssen (und wie sehr ungefähr). Wählt man selbst verschiedene Themen für die Lernenden, muss man mit unzufriedenen Reaktionen rechnen. Wenn man die Lernenden selbst ein Thema wählen lässt, sollte

man klar kommunizieren, ob es feste Fragestellungen gibt oder ob die Fragestellungen je nach Thema variieren können. Dies ist in größeren Kursgruppen sowohl in der Vorbereitung als auch in der Bewertung kompliziert.

Daher greife ich nicht selten zu der Möglichkeit, eine Reihe von Themen zur Wahl zu stellen, bei denen Änderungen in der Fragestellung ggf. gleich mitangemerkt werden. Dies birgt streng genommen auch die Risiken der engen Zusammenarbeit und einer komplexeren Bewertung, aber meine persönlichen Erfahrungen damit (in Korea) fallen sehr positiv aus.

Bezüglich der Bewertungskriterien gibt es einen deutlich größeren Zeitaufwand bei (2) sowie größeres Konfliktpotential bei (4), (6), (7) und (8). Ich persönlich habe die besten Erfahrungen damit gemacht, *Aussprache und Flüssigkeit mit jeweils 40%* zu gewichten, während ich mir durch *5% Inhalt* und *5% Grammatik* die Möglichkeit vorbehalte, ggf. auf extrem schlecht formulierte Texte oder falsche Informationen zu reagieren. Weitere *10% vergebe ich für die Erfüllung bestimmter Vorgaben*, was zumeist die Nutzung bestimmter Redemittel betrifft, die zuvor im Unterricht gelernt wurden. Diese Gewichtung möchte ich angehenden DaF-Lehrkräften auf Basis meiner fünf Jahre Lehr- und Prüfungserfahrung an koreanischen Institutionen auch empfehlen. Besonders wichtig ist dabei, dass die Kriterien ganz klar und verständlich vermittelt werden, sodass kein/e Lernende/r das Gefühl hat, er wüsste nicht, was er/sie zu erwarten habe (vgl. Tierney & Simon 2004, S. 6). Es ist zudem nicht vorteilhaft, die Kriterien zwischen zwei mündlichen Prüfungen in größerem Umfang zu verändern.

Nicht außer Acht lassen sollte man zudem die adäquate Vorbereitung einer Prüfung. Vor allem im Bereich mündlicher Prüfungen gibt es mehrere Aspekte mit großem Einfluss. Absolut notwendig ist in Korea ein von der Lehrkraft vorab erstelltes Dokument, in welchem Inhalte und Bewertungskriterien dargestellt werden. Man wird teilweise sogar von der Institution oder Kolleg/-innen darauf hingewiesen, zumeist fragen die Lernenden auch selbst danach. Ich empfehle, dieses Dokument zusätzlich im Unterricht zu besprechen, um Missverständnissen zuvorzukommen. Weitere Hilfen sind optional, sollten aber kurz erwähnt und besprochen werden:

1. eine Beispielpräsentation der Lehrkraft
2. eine Generalprobe mit individuellem Feedback vor der Prüfung
3. die Möglichkeit, Texte/Skripte zu schicken und eine Korrektur zu erhalten
4. die Möglichkeit, Feedback zu einer Sprachnachricht zu erhalten

Eine Beispielpräsentation hat den Vorteil, dass die Lernenden ziemlich genau wissen, was von ihnen erwartet wird. Es gibt fast immer Lernende, die sich trotz detaillierter Anweisungen und Kriterien nicht sicher sind, wie sie eine mündliche Prüfung vorbereiten sollen. Die Lehrkraft muss jedoch vorsichtig sein, denn ein solches Beispiel kann vor allem von den ambitionierten Lernenden als Rückbezug genutzt werden, wenn es um die Benotung ihrer Prüfung geht. Wenn die Lehrkraft einen Aspekt ne-



gativ bewertet, den sie zuvor in ihrer Beispielpäsentation selbst gezeigt hat, muss sie mit Unverständnis rechnen und ihre Bewertung ggf. sogar widerwillig anpassen.

Eine Generalprobe habe ich in Korea als noch gefährlicher wahrgenommen, denn selbst bei professionellem, detailliertem Feedback kann es ambitionierte Lernende geben, die in der tatsächlichen Prüfungssituation eine schlechtere Leistung erbringen und nach einer gelungenen Generalprobe schockiert sein dürften, wenn die Note nicht perfekt ist. Als Lehrkraft sollte man Formulierungen wie »Wenn du es so in der Prüfung vorträgst, wäre das die volle Punktzahl« unbedingt vermeiden, sondern mit Nachdruck darauf hinweisen, dass die Generalprobe nicht bewertet wird (ich spreche hier aus Erfahrung).

Den Lernenden ein individuelles Feedback für Text oder Audio anzubieten, sehe ich unproblematischer. Ich bin vielmehr überrascht, wie wenig Lernende dieses Angebot durchschnittlich wahrnehmen und nutze es manchmal als zusätzliches Argument, in einer Prüfung unterdurchschnittlich performende Lernende darauf hinzuweisen, dass sie die Möglichkeit auf Feedback nicht angenommen haben, was ihnen hätte helfen können. Als Lehrkraft muss man sich natürlich auf zusätzlichen Arbeitsaufwand einstellen, je länger die Prüfungstexte sind und je mehr Lernende auf das Angebot reagieren. Konfliktpotential entsteht nur dann, wenn man einen Text oder eine Audio nicht sauber korrigiert und in der Prüfung Fehler markiert, die man vorher übersehen hat. In Korea würden Schüler/-innen und Student/-innen darauf voraussichtlich sehr empört reagieren.

### 3.2.3 Einige Schwierigkeiten bei Prüfungen

Bevor wir schließlich zurück zu den Noten und der konkreten Bewertung von Prüfungen in Korea kommen, möchte ich noch drei weitere Aspekte erwähnen, die für mich persönlich eine Rolle spielen. Das ist zum einen (1) der Umgang mit Nervosität und Blackouts in mündlichen Prüfungen, ferner (2) die Rückgabe von Prüfungsbögen und schließlich (3) die Aufarbeitung einer schriftlichen Prüfung.

*Blackouts* können theoretisch selbst den besten Lernenden passieren und es ist nicht förderlich, Lernende massiv durch Punktverluste zu bestrafen. Jedoch vergleichen die Lernenden sich in einer offenen Prüfung, weshalb eine Reaktion darauf notwendig ist. Um dieser Situation vorzubeugen und den Lernenden zusätzlich etwas Druck von ihren Schultern zu nehmen, empfehle ich die (vorab kommunizierte) einmalige Möglichkeit zu einem Neustart. Bei ausreichender Zeit gebe ich diese Möglichkeit inzwischen allen Lernenden, nicht nur bei einem Blackout. Bislang gab es in meinen Prüfungen keine Probleme diesbezüglich.

Die *Rückgabe* von Prüfungsbögen und die *Aufarbeitung* von Prüfungen hängen für mich eng zusammen. Während es für die Lehrkraft deutlich(!) einfacher und meistens auch möglich ist, den Lernenden eine genaue Korrektur vorzuenthalten, sehe ich darin ein großes Problem, denn dann wird der eingangs erwähnte, »romantisier-

te« Zweck einer Prüfung übergangen – eine Leistungsbewertung der Lernenden zu ermöglichen, welche vor allem den Lernenden selbst helfen soll, ihren Lernstand und ihre eigenen Fehler zu sehen. Aus diesem Grund entscheide ich mich weiterhin dafür, Prüfungsbögen erst abzufotografieren und dann an die Lernenden korrigiert zurückzugeben, auf Nachfragen einzugehen sowie noch vor der Rückgabe alle Aufgaben und ihre Lösungen zu besprechen.<sup>11</sup> Meiner Erfahrung nach bevorzugen viele Lehrkräfte in Korea die einfachere Variante, Prüfungen komplett gesondert und lediglich als Mittel zur Benotung zu betrachten, und inmitten des koreanischen Systems ist es ihnen ohne Frage nachzusehen. Zwar geht hier meiner Meinung nach ein großes Potential für den Lernfortschritt verloren, aber wie bereits ausgeführt, steht die Zertifizierung in Korea über der Lehre selbst.

### 3.3 Prüfungen bewerten

Wie zuvor erwähnt legen Bildungsinstitutionen in Korea streng genommen ihre eigenen Benotungssysteme fest. Als deutsche DaF-Lehrkraft lernt man dieses System normalerweise nicht direkt kennen, sondern wird gegebenenfalls (eher indirekt als direkt) von Kolleg/-innen gebeten, bestimmte Dinge bei der Benotung zu berücksichtigen – meistens erst, nachdem man bereits eine oder mehrere Prüfungen bewertet hat. Da eine Änderung des eigenen Benotungssystems inmitten des Lehrjahres unangenehm für alle Beteiligten sein kann, empfehle ich daher, bei Arbeitsbeginn ganz genau nachzufragen und nicht locker zu lassen, bis man angemessen aufgeklärt wird. Ein Grund, weshalb Informationen oft zurückgehalten werden, ist, dass die meisten Beteiligten sich dessen bewusst zu sein scheinen, dass die Benotungssysteme nicht schön oder fair sind, sondern notwendig, um das koreanische Bildungssystem zu bedienen.<sup>12</sup> Auch die meisten koreanischen DaF-Kolleg/-innen sind meiner Erfahrung nach nicht sehr zufrieden mit dem System, und in dem Fall, dass sie ihren deutschen Kolleg/-innen freie Hand bei der Bewertung ihrer Prüfungen lassen, sodass lediglich sie selbst sich abschließend um eine Abstufung bemühen müssen, sei ihnen das immens hoch anzurechnen. Weitaus unangenehmer wird es, wenn Kolleg/-innen sich direkt in die Prüfungsbewertung und die Punktevergabe der ausländischen Lehrkraft einmischen.

Aus dieser Problematik leite ich meine folgenden Empfehlungen ab: Um deutschen DaF-Lehrkräften schon vor ihren ersten Erfahrungen an koreanischen Institutionen eine konkrete Empfehlung mitzugeben, würde ich schriftliche Prüfungen tendenziell so gestalten, dass 80-90% der Punkte relativ einfach erreichbar sein sollten,

<sup>11</sup> Alternativ kann man die Prüfungsbögen zum Fotografieren austeilen und zum Ende der Stunde wieder einsammeln.

<sup>12</sup> Eine Konkretisierung, was weshalb genau notwendig ist, sollte jedoch nicht erwartet werden. Auch die koreanischen Kolleg/-innen und die Institutionen selbst bewegen sich seit langer Zeit in unzureichend hinterfragten und überprüften Systemen.

während die verbleibenden 10-20% eine ausreichende Abstufung zwischen den stärkeren und den schwächeren Lernenden ermöglichen sollten.<sup>13</sup> Alles Weitere hängt davon ab, ob die volle Punktzahl nur einmal oder beliebig oft erreicht werden darf bzw. soll. Bei einer notwendigen Abstufung zwischen den besten Bewertungen könnte man zunächst jeden Fehler mit einem minimalen Abzug von 0,1 Punkten quittieren. Infolgedessen sollte man überprüfen, ob mehrere Lernende die gleiche Anzahl Abzüge erhalten haben und die einzelnen Fehler auf ihre Signifikanz für das Verständnis überprüfen bzw. sich daran erinnern, welche Fehler im Unterricht deutlich zur Sprache gekommen sind, sodass man ggf. eine oder zwei Ungenauigkeiten aus der Wertung nehmen kann. In der Folge könnte man die beste Prüfung als Standard für die volle Punktzahl nehmen, um den Schnitt weiter anzuheben. Wenn man nicht den Eindruck erwecken möchte, dass die Lernenden überperformen, sollte man das in Korea eher nach der Prüfung erwähnen, als dass man eine schlechte Prüfungsnote zurückgibt – denn damit gefährdet man leider zum einen die Motivation der Lernenden und zum anderen die Sicherheit des eigenen Jobs.<sup>14</sup>

Für ambitionierte Lehrkräfte dürften diese Erläuterungen unangenehm klingen, jedoch möchte ich in keinsten Weise ausdrücken, dass Lehrkräfte ihre persönlichen Ambitionen in der DaF-Lehre aufgeben sollten. Es ist lediglich wichtig, die Systeme und Grenzen kennenzulernen, innerhalb derer man sich bewegen darf und eventuell sogar Veränderungen bewirken kann. Ich erachte das persönliche Mindset und die Selbstkontrolle von Lehrkräften in Korea als besonders wichtig.

### 3.4 Tipp: Möglichkeit auf Bonuspunkte

Zuletzt möchte ich noch eine persönliche Empfehlung hinzufügen, welche allerdings ausschließlich in einem Benotungssystem angewendet werden kann, in dem beliebig viele Lernende die maximale Punktzahl erreichen können. Und zwar stoße ich mich persönlich daran, dass die Teilnahme am Unterricht an Oberschulen gar nicht, und an Universitäten nur marginal bewertet wird, und kaum anwesende Lernende theoretisch allein mit einer tollen Leistung in den Prüfungen ihre gute Kursnote sichern können.

Aus diesem Grund greife ich nach Möglichkeit auf ein Bonuspunktsystem zurück, mit welchem ich vor jeder Prüfung die Möglichkeit gebe, einige Punkte vor der Prüfung anzusammeln, die auf die Prüfungsnote aufaddiert werden. Dies können beispielsweise die fristgemäße Erledigung bestimmter Hausaufgaben oder die Mitarbeit an größeren Aufgaben oder Gruppenprojekten sein. Sofern man von der

<sup>13</sup> Ich verweise dazu auf das zuvor genannte Bewertungsbeispiel »5 Punkte minus Abzüge« mit einem versteckten Punktfundament von 3 festen plus  $5 \times 0,4$  möglichen Punkten.

<sup>14</sup> Grundsätzlich halte ich eine gemeinsame Bewegung hin zu Positiv-Bewertungen unter allen Sprachlehrern für gewinnbringend, jedoch erwarte ich in Korea vor allem in den nächsten Jahren in dieser Hinsicht noch keinen großen Wandel und definitiv keine offizielle und transparente Systematisierung. Es ist jedoch ein Langzeitprojekt, an welchem man als deutsche Lehrkraft eventuell aktiv mitwirken könnte.

Institution nicht konkret eingeschränkt wird, sollte man vor innovativen Lösungen nicht scheuen, und Bonuspunkte haben gleich mehrere Vorteile: Sie bewegen die Lernenden zu besserer Mitarbeit im Unterricht, und vor allem nehmen sie Lernenden den Druck, in der Prüfung gar keine Fehler machen zu dürfen. Gleichzeitig kann man aus diesem Grund das Niveau der Prüfung ein wenig erhöhen.

Natürlich müssen Bonuspunkte transparent kommuniziert werden, und selbst dann muss man als Lehrkraft immer wieder mit Nachfragen rechnen, ob eine Unterrichtsleistung denn wirklich mit Bonuspunkten vergütet würde, oder wie viele Bonuspunkte der ein oder andere Lernende bereits angesammelt hätte. Dennoch überwiegen die Vorteile für mich klar.

#### 4. Fazit

Die vorangegangenen Ausführungen unterliegen meinem Anspruch, die Situation und die Schwierigkeiten für muttersprachliche DaF-Lehrkräfte an koreanischen Oberschulen mit Fokus auf die Prüfungen möglichst adäquat abzubilden. Es sollte ersichtlich geworden sein, dass es sehr viele Aspekte zu berücksichtigen gibt und eine Vielzahl an Problematiken und Risiken beachtet werden muss, um Ärger entweder aus dem Weg zu gehen oder etwaige Risiken wissentlich in Kauf zu nehmen und Reaktionen zu antizipieren.

Innerhalb des koreanischen Bildungssystems und der jeweiligen Systeme einzelner Institutionen stehen die risikofreiesten Prüfungs- und Bewertungsmethoden oft in Kontrast zum globalen Lernziel,<sup>15</sup> sodass sich kaum eine ›eindeutig beste Methode‹ auserwählen lässt, sondern die Lehrkraft selbst abwägen muss, was ihr wichtig ist und wie viel Risiko sie bereit ist, einzugehen. Ich hoffe, angehende Lehrkräfte dazu motivieren zu können, folgenschwere Entscheidungen nicht unbedacht zu treffen, aber – noch wichtiger – nicht die eigene Motivation und Freude am Lehren zu verlieren, wenn nicht alle Möglichkeiten im Bereich der eigenen Ideologie oder Lehrphilosophie liegen. Es ist eine Herausforderung, Lösungen innerhalb der gesetzten Grenzen zu finden und diese Grenzen mitunter effektiv zu verschieben – und dies lohnt sich meiner Meinung nach vor allem mittel- und langfristig.

Abschließend möchte ich einen Ausblick auf die Zukunft und Gedanken zu meiner persönlichen Situation als DaF-Lehrer in Korea teilen. Ich gehe davon aus, dass sowohl das (den Systemen der einzelnen Institutionen übergeordnete) statische und hierarchisch strukturierte Bildungssystem Südkoreas als auch die Anpassungen der einzelnen Institutionen einer grundsätzlichen Reform nicht langfristig standhalten können. Die Konzentration auf Bewertungen und Zertifizierungen sowie der durch das streng hierarchische System entstehende Leistungsdruck sind meines Erachtens nach ein wichtiger Grund für die niedrige Geburtenrate in Südkorea, und ein Wan-

---

<sup>15</sup> Bzw. zu persönlichen Ansichten und Lehrzielen.

del des Bildungssystems erscheint (langfristig) alternativlos. Solch ein Wandel muss grundsätzlich von innen heraus angestrebt werden, also durch staatsbürgerliche Ko-reaner/-innen, dennoch möchte ich die Rolle von ausländischen Lehrkräften nicht marginalisieren. Es ist unsere Aufgabe, die Grenzen der Systeme auszureizen, sie eventuell kleinschrittig zu verschieben und an einigen Stellen auch anzuecken oder infolge einer inakzeptablen Situation tatsächlich den Arbeitsplatz zu wechseln, um ein Zeichen zu setzen.<sup>16</sup> Fairness muss das oberste Bewertungskriterium bleiben, so wie ein Lern- und Leistungsfortschritt das oberste Kursziel sein sollte – in jedem Land der Erde und an jeder Institution.

## Literatur

- Amrein, A. L. & Berliner, D. C. (2002). High-stakes testing, uncertainty, and student learning. In *Educational Policy Analysis Archives* 10(8), 1-71.
- Blömeke, Sigrid & Herzig, Bardo (2009). Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In Blömeke, S., Bohl, Th., Haag, L., Lang-Wojtasik, G. & Sacher, W. (Hrsg.): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB, S. 15-28.
- Dorn, Sherman (2014). Testing like William the conqueror: Cultural and instrumental uses of examinations. In *Education Policy Analysis Archives*, 22(119), 1–11.
- Newton, P. E. & Shaw, S. D. (2014). *Validity in educational and psychological assessment*. London: SAGE.
- Stiggins, Rick & Chappuis Jan (2005). Using Student-Involved Classroom Assessment to Close Achievement Gaps. In *Theory Into Practice* 44(1), 11-18.
- Tierney, Robert & Simon, Marielle (2004). What's still wrong with rubrics: Focusing on the consistency of performancecriteria across scale levels. In *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(2), 1-10.

---

<sup>16</sup> Ich habe beispielsweise eine Schule nach drei Jahren verlassen, weil zur Bevorteilung einzelner Lernender seitens der Institution in meine Leistungsbewertung eingegriffen wurde. Dadurch wird nicht nur automatisch die Autorität der Lehrkraft beschnitten, sondern man macht sich zum unmündigen Helfer eines offensichtlich korrupten Systems.



# Rezensionen

---





## Seung-U Lee: *Der Blick zur Mittagszeit*

Roman Lach

»So, also hierher kommen die Leute, um zu leben, ich würde meinen, es stürbe sich hier.« (Lee 2024) – Niemand wird sich heute mehr wundern, dass ein koreanischer Roman, im Original schon 2009 erschienen (*한낮의 시선*), mit einem Zitat aus Rilkes *Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge* beginnt. Dass koreanische Autoren und Autorinnen der Generation, zu der der Verfasser gehört (Seung-U Lee, in der deutschen Wikipedia Lee Sung-U, ist 1959 geboren), sich intensiv mit der klassischen Moderne der westlichen Literatur und dabei ganz besonders auch mit deutscher Literatur auseinandersetzen, ist bekannt – und auch, dass es umgekehrt nicht so ist. Das zu ändern, könnte diese Übersetzung ein kleiner Beitrag sein. Auch im *Blick zur Mittagszeit* (darf man an Zarathustras großen Mittag denken?) finden wir nicht nur Rilke-Zitate, sondern auch Themen und Motive und den Sound einer Literatur wieder, die wir irgendwo zwischen Kafka und Thomas Mann verorten würden. Zwischendurch ist man ganz überrascht, wenn von Online-Fahrplänen oder Computerspielen die Rede ist. Wie bei Kafka oder Thomas Mann geht es um Lungenkrankheiten, Muttersöhnchen, die Suche nach dem unbekanntem Vater, Sexualität und ein unbestimmtes religiöses Sehnen, was, weil das fast ein bisschen altmodisch klingt, sei es gleich gesagt: hier zu einem auf großartige Weise an die klassische Moderne erinnernden, wunderbar elegant übersetzten Roman zusammengeführt wird.

Han Myeongjae ist bei seiner Mutter aufgewachsen, die ihn immer noch sehr dominiert. Selbst zum Arzt, der seine Lungenerkrankung diagnostiziert, kommt sie mit, und übernimmt dort das Reden für ihn.

Während ich aus dem Sprechzimmer ging, begriff ich, was ihn so irritiert hatte: Nicht die übertriebene Fürsorge der Mutter, sondern ich, der neunundzwanzigjährige Sohn, der in Begleitung seiner Mutter zum Arzt gekommen war. Ich konnte ihn förmlich reden hören: Bei Frauen kann ich verstehen. Sie ist ja die Mutter. Mütter sind nun mal so. Die können gar nicht anders. Er ist bestimmt ihr einziger Sohn. Eine Mutter, die nur einen Sohn hat, kann sich so verhalten. Aber was ist nur mit diesem jungen Mann los? Der würde wahrscheinlich sogar seine Mutter bitten, die Medikamente für ihn zu nehmen. (Ebd., S. 16)

Situationen und Menschen, denen er begegnet, sind auf ähnliche Weise normal und seltsam zugleich, etwa ein emeritierter Professor, der bei Myeongjaes Einzug in eine neue Wohnung mit einer Packung Toilettenpapier erscheint, was, wie wir hier alle wissen, in Korea üblich ist, einem sich überall unbehaglich fühlenden Menschen wie

dem Erzähler aber doch irgendwie übergriffig erscheinen muss. Ein intensives Interesse am vermeintlich nicht existierenden Vater treibt diesen Protagonisten um und ist zugleich ein Anlass, sich mit dieser Leerstelle in seinem Leben zu beschäftigen. Dieser gehemmte, sich für alles schämende Held nutzt nun die von der Mutter für ihn gewünschte Luftveränderung, um sich an einen sehr seltsamen Ort, der wenig von einem Luftkurort hat, zu begeben: Eine kleine Garnisonsstadt nahe der nordkoreanischen Grenze, wo er ein Zimmer in einer Absteige bezieht, die hauptsächlich vom Besuch der dort stationierten Soldaten genutzt wird. Er ist nämlich jetzt auf der Suche nach seinem Vater, den er nicht kennt, von dem die Mutter nicht spricht, aber über dessen Wohnsitz in dieser Stadt er durch einen Onkel erfahren hat.

In Frankreich, wo generell mehr koreanische Literatur übersetzt wird als in Deutschland, und wo bereits sieben Romane von Seung-U Lee erschienen sind, haben sich auch Literaturwissenschaftler schon mit dessen Werk beschäftigt. In Jean-Claude de Crescenzos 2021 erschienener Monografie *Ecrits de l'Intérieur. Le monde littéraire de Lee Seung-u*, («Schreiben über das Innere« – oder vielleicht besser »aus dem Inneren«) erfährt man, dass das Motiv der Vatersuche ein wiederkehrendes Thema dieses Autors ist, ebenso wie der Rückzug in kleine schäbige Zimmer, ins Innere eben. »Die Figuren auf der Suche nach Einsamkeit isolieren sich an geschlossenen Orten. Diese Suche offenbart weniger einen Wunsch nach Rückzug, als die Notwendigkeit, den sozialen Raum immer wieder neu zu konstruieren, eine Haltung zu finden, mit der nicht zu viele Verluste einhergehen, und Antworten, die der Lärm der Welt überdeckt.« Eine Neuverortung und Neuordnung, die den Protagonisten schließlich nach und nach aktiv werden lässt. Er nähert sich dem Hofgut, in dem der Vater residiert (da mag an Kafkas *Schloss* denken, wer mag):

Die Umgebung war erschreckend still. Durch einen Spalt linste ich in den Hof. Alles lag regungslos, nur der Wind schüttelte die Blätter an den Bäumen. Ich rückte pflichtschuldig meine Kleidung zurecht und drückte auf die Klingel. Ich wartete lange, aber niemand reagierte. Ich klingelte erneut, diesmal etwas länger. Wieder keine Reaktion. Ich lehnte mich an das Eisentor, schlug die Zeitung auf [wo der Vater als Kandidat einer Bürgermeisterwahl abgebildet ist] und versuchte erneut, mir sein Gesicht im Alter von neunundzwanzig Jahren und mein Gesicht im Alter von achtundfünfzig Jahren vorzustellen. Was käme heraus, wenn man unsere beiden jetzigen Gesichter miteinander mischen würde? Oder würde man das gleiche Gesicht erhalten, wenn man meinem neunundzwanzigjährigen Gesicht etwas hinzufügen und seinem achtundfünfzigjährigen Gesicht etwas abziehen würde? Leider formten sich keine passenden Bilder in meinem Kopf. (Lee 2024, S. 63)

Schließlich begegnet er dem Vater auf einer Wahlkampfveranstaltung, der in dieser plötzlichen Begegnung mit seinem Sohn aber nur eine Bedrohung für seinen Wahlsieg, eine mögliche Falle seiner politischen Gegner vermutet, die seinen Ruf ruinieren wollen: ein verleugneter Sohn, auch noch unehelich ...

Am späten Abend bekam ich Besuch von drei Männern. Zwei von ihnen im Anzug, der dritte in Jeans und Windjacke. [...] Der älteste der drei fragte, warum ich hergekommen sei, ich sei ja wohl nicht von hier, woraufhin ich ihn nur verwirrt anstarrte, und er beschwichtigend meinte, da sei keine versteckte Absicht dahinter, er wolle es wirklich nur wissen. Ich forderte sie auf, zuerst zu sagen, warum sie das wissen wollten. »Auf der Wahlkampfveranstaltung haben Sie unserem Kandidaten etwas zugerufen. Anscheinend den Namen Ihrer Mutter ... In welcher Beziehung stehen Sie, Herr Han, zu unserem Kandidaten?« Mit diesen Worten hatte er verraten, zu wem er gehörte und warum er gekommen war. Und noch mehr: Die Tatsache, dass er meinen Namen nannte, zeigte mir, dass er wusste – wenn auch vielleicht nur ungefähr – wer ich war. Das löste in mir ein gewisses Unbehagen aus. Ich fragte ihn, ob ihr Kandidat sie geschickt habe. Ich wusste natürlich, was mir Unbehagen bereitete. Aber ich konnte ihm ja nicht einfach sagen, dass ich mich unwohl fühlte, weil er meinen Namen kannte. (...) »Hat er Sie geschickt? Damit Sie etwas über mich herausfinden?« Meine Nerven waren zum Zerreißen gespannt. Ich fühlte mich, als würde ich barfuß über heißen Sand laufen. Enttäuschung, Wut, Reue, Scham, Traurigkeit mischten sich mit einem noch unbekanntem Verlangen. Aus dem heißen Sand wollte ich schnellstmöglich heraus und weglaufen, zugleich hätte ich mich auch vollständig in den Sand hineinlegen und darin herumwälzen können. Der Mann blieb unverändert bei seiner Linie. (Ebd., S. 90)

Leerstelle, Sehnsuchtsbild und Bedrohung zugleich ist dieser Vater, der wie ein Mafiaboss über alles zu herrschen scheint.

Das alles haben Yuri Ko und Dominik Feise in eine Sprache übertragen, die in einer gewissen Förmlichkeit und Zurückgenommenheit das ängstlich-zögerliche Verhältnis des Erzählers zu seiner Umwelt auf anrührende Weise erfasst und dabei doch ein fast altmodisches Behagen am langsamen Fortgang des Erzählstroms ermöglicht. Der Schluss – ich will nichts vorwegnehmen – hat mich dabei etwas irritiert. Mir schien's ein bisschen zu mystisch. Aber so etwas kann man eigentlich erst nach mehrmaligem Lesen, und wenn man mehr von einem Autor kennt und weiß, so richtig einschätzen. Zum Glück, habe ich von Dominik Feise gehört, sind die beiden Übersetzer schon dabei, den nächsten Roman von Seung-U Lee zu übertragen.

Seung-U Lee: *Der Blick zur Mittagszeit*. Aus dem Koreanischen von Yuri Ko und Dominik Feise. Dresden und München: Thelem Universitätsverlag 2024, 178 Seiten; 24, 80 Euro.

## Literatur

de Crescenzo, Jean-Claude (2022). *Ecrits de l'Intérieur. Le monde littéraire de Lee Seung-u*. Decrescenzo éditeurs (E-Book).



## Das Märchen von der Erzählkrise. Reflexionen zu Byung-Chul Han, *Die Krise der Narration* (2023)

Thomas Kuklinski-Rhee



Der deutsche Philosoph koreanischer Abstammung Byung-Chul Han schreibt in hoher Frequenz Bücher über den Zustand der Gegenwartsgesellschaft. Seine Analysen scheinen große Reichweite zu haben, bezeichnet ihn sein Verleger doch als »weltweit meistgelesenen deutschen Philosophen« (Han 2021, Klappentext). Als pessimistische Kernerzählung liegt dabei immer seine Unzufriedenheit mit gesellschaftlichen Entwicklungen seit der Moderne wie Kapitalismus und Materialismus, technischer Fortschritt und Industrialisierung, Medien- und anderer Konsum sowie Individualismus und Wertewandel zugrunde. Ein solch durchgehender Nostalgismus à la »heute ist alles schlechter« kann konstruktive, neue Gedanken und Konzepte leicht übersehen lassen. Und in einem seiner letzten Bücher gelangt Han (2023) zu einer interessanten Einsicht, die größere Aufmerksamkeit verdient. Da er in seinem neuesten Buch (Han 2024) kaum darauf zurückkommt, scheint er die Tragweite seiner Erkenntnis selbst noch nicht recht verarbeitet zu haben.

Während der Corona-Pandemie machte Han in einer Untersuchung über *Infokratie. Digitalisierung und die Krise der Demokratie* (Han 2021, nachfolgend kurz *Infokratie*) den »digitalen Strukturwandel der Öffentlichkeit« (ebd., Klappentext) für die erwähnte Krise verantwortlich. In diesem Zusammenhang unterschied er bereits »Informationen von Narrationen« (ebd., S. 30): »Die Information ist *additiv* und *kumulativ*. Die Wahrheit hingegen ist *narrativ* und *exklusiv*.« (Ebd., 75)<sup>1</sup> »Die Information

---

<sup>1</sup> Hervorhebungen sind, falls nicht anders angegeben, immer dem Original entnommen.

ist die Gegenfigur der Erzählung.« (Ebd., 77) Und er schlussfolgerte bereits: »Heute befinden wir uns nicht nur in der ökonomischen und pandemischen, sondern auch in einer *narrativen Krise*.« (Ebd., 78) Um diese genauer zu untersuchen, widmete er ihr anschließend eine eigene Untersuchung: *Die Krise der Narration* (Han 2023, kurz *Krise*).

Wie alle seine Bücher bietet auch dieses eine Fülle an zugespitzten Formulierungen wie »[d]ie *Erzählfantasie* ist heilend« (ebd., 83) und prägnanten Begriffen wie der »*Phono sapiens*« (ebd., 38), anscheinend eine Weiterentwicklung des zehn Jahre älteren »*Homo digitalis*« (2013, S. 47, 68), die man mehr oder weniger interessant finden kann. Und wie man es von Han kennt, bezieht er sich erkennbar arbiträr auf vergangene Meisterdenker, diesmal stellt er seine Analyse der Erzählkultur »demonstrativ in die Nachfolge Walter Benjamins« (Baier 2024, S. 128). Das Buch ist in zehn Abschnitte eingeteilt, die keinem erkennbaren systematischen Aufbau folgen und mehr oder weniger abgeschlossene thematische Einheiten bilden. Letztlich hängt aber alles mit allem zusammen, und in didaktisch wenig durchdachter Philosophentradition kann man den Anfang nur richtig verstehen, wenn man das Ende schon kennt, man muss also alles mindestens zweimal lesen. Für eine Untersuchung über die Narrationskrise als Verlust von Sinn und Orientierung erleichtert diese narrative Struktur nicht unbedingt den Rückgewinn derselben.

Wer Hans vorhergehende Bücher kennt, dem wird vieles bekannt vorkommen. Neu ist vor allem der Fokus auf Hans Konzept von Erzählung und Narration; dazu später mehr. Seine Analysen zeichnen sich einmal mehr durch den Mangel an systematischen Begründungen aus. Man kann ihnen folgen oder nicht. Frei nach seinem eigenen Motto: »Das analytische Vermögen ... ist letzten Endes die Fähigkeit, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden. (...) Zum Denken gehört ... notwendig die Negativität der Unterscheidung und Selektion« (Han 2013, 78f.), grenzt er seine bevorzugten Konzepte gegen andere Begriffe ab und erzwingt so ohne Not Dichotomien, die er in seine modernitätskritische Hintergrunderzählung presst, die klassisch nur zwei Seiten kennt, Gut und Böse (vgl. Baier 2024, 128). Mit Diskussionen möglicher Einwände hält er sich nicht auf.

Hans Krisenanalyse nimmt den Faden einer bereits bekannten Geschichte auf: »Die narrative Krise der Moderne ist darauf zurückzuführen, dass die Welt mit Informationen überschwemmt wird. Der Geist der Erzählung erstickt in Informationsflut.« (Han 2023, 17) Zwei Jahre zuvor, in der *Infokratie*, lautete es ganz ähnlich: »Das Ende der Großen Erzählungen, das die Postmoderne einleitet, vollendet sich in der Informationsgesellschaft. *Erzählungen zerfallen zu Informationen*.« (Han 2021, 77) »Wir werden heute wohl mit Informationen vorliebnehmen müssen.« (Ebd., 84) Je mehr die Gesellschaft also auf die Verarbeitung von Informationen setzt, umso weniger lauschen die Menschen Geschichten, wie es nach Han (mit Benjamin) in einem idealisierten Früher offenbar Gewohnheit gewesen sei. Und da Informationen »ephemer,

beliebig und konsumierbar« (2023, 93) seien, böten sie weder festen Halt noch Gemeinschaft und destabilisierten heutzutage die Gesellschaft.

Schuld an der heutigen Misere ist nach Han, weder zum ersten noch letzten Mal, der Neoliberalismus. »Im neoliberalen Regime zerfällt die Gemeinschaftserzählung zusehends zu *Privatnarrativen als Modellen der Selbstverwirklichung*. Das neoliberale Regime verhindert gerade die Bildung gemeinschaftsstiftender Narrative.« (2023, 90) »Narrative werden produziert und konsumiert wie Waren. Konsumenten bilden keine Gemeinschaft, kein Wir.« (Ebd., 92) Han scheint zu übersehen, dass es viele kapitalistisch orientierte Projekte gibt, die ihren Gewinn gerade aus narrativ aufgeladenen Produkten schlagen, die ein Gemeinschaftsgefühl erzeugen, das oft mehr mit spiritueller Religiosität als kapitalistischer Ausbeutung zu tun hat: z.B. im Sport – Olympische Spiele, v.a. seit der systematischen Kommerzialisierung 1984, Fußballweltmeisterschaften, *Champion's League*, aber auch viele nationale und regionale Wettbewerbe; in der Musik – Fankultur bei Festivals wie das *Wacken Open Air*, Pop-Superstars als Millionen-Influencer und Idol-Gruppen im K-Pop; im Film – Milliarden-Franchises wie *Star Wars* oder das *Marvel Cinematic Universe* und ihre oft toxische Fankultur; und bei Videospiele und ihrer Berichterstattung in Online-Medien wie *YouTube* und *Twitch* – v.a. bei Online-Spielen wie *Grand Theft Auto V*, *Fortnite* oder *League of Legends* und im dazugehörigen *E-Sports*. Nicht nur die sozialen Netzwerke, auf die Han sich immer wieder bezieht (v.a. *Facebook*, *Instagram* und *Twitter*), sprudeln geradezu über mit Postings aus diesen Bereichen. Und es sind keine eiteln Selbstdarstellungen im Ego-Storytelling-Modus, sondern meist sogenannte *Memes*, eine digitalmoderne Art des kulturellen Diskurses, die sich auf bereits bekannte, oft kommerzialisierte Narrative beziehen und trotzdem oder gerade dadurch starke Gemeinschaftsgefühle hervorrufen.

Derartige moderne Entwicklungen, die nicht in seine Schwarz-Weiß-Erzählung passen, ignoriert Han leider fast vollständig bzw. verunglimpft sie pauschal als »*Binge Watching*, Komaglotzen« (ebd., 71). Nur an einer Stelle geht er näher darauf ein, übersieht jedoch den Widerspruch: »Benjamin (...) erhöht Mickey-Maus zu einer Figur der Erlösung, denn sie verzaubert die Welt wieder« (ebd., 29). Wird dem Aushängeschild und Maskottchen eines der bekanntesten Konsumprodukte-Produzenten der Welt, *The Walt Disney Company*, hier tatsächlich die Fähigkeit zugesprochen, neue Narrative zu erzeugen und die durch Aufklärung entzauberte Welt zu erlösen? Das dürfte dann aber gleichermaßen auch für zahlreiche seiner anderen Produkte gelten, wie z.B. »Luke« bzw. »Anakin Skywalker«, »Iron Man« bzw. »Deadpool«, »Woody« bzw. »Buzz Lightyear« oder auch »Anna« bzw. »Elsa«. Leider verfolgt Han diese Möglichkeit nicht weiter.

Dagegen macht er den Neoliberalismus in seinem neuesten Buch *Der Geist der Hoffnung. Wider die Gesellschaft der Angst* (kurz *Hoffnung*) direkt für das Angstklima in der Gesellschaft verantwortlich: »Das neoliberale Regime ist ein *Regime der Angst*.

(...) Die narzisstische Vereinzelung erzeugt Einsamkeit und Angst. (...) Gerade diese ubiquitäre Angst erhöht die Produktivität.« (2024, 21) »Die digitale Kommunikation verschärft die Vereinzelung des Menschen. (...) verstärkt die Angst.« (Ebd., 23) Das führt ihn allerdings auf einen Holzweg: »Da die Angst die Menschen vereinzelt, ist es unmöglich, sich gemeinsam zu ängstigen.« (Ebd., 27) Warum soll es unmöglich sein, gemeinsam Angst zu durchleben, nur, weil der Philosoph das begrifflich so braucht? Die Menschen nicht nur in der Ukraine, in Gaza oder auch im Luftschutzbunker 1945 in Gelsenkirchen (wie mein Vater) haben sicherlich ganz andere Erfahrungen gemacht.

Leider finden sich in Hans Gedankengang weitere Fehler und Widersprüche, die schwer aufzulösen sind. Verzeihlich sind Druckfehler wie »Peter Maars Erzählung ...« (2023, 58), wo es sich natürlich um den bekannten Kinderbuchautor Paul Maar handelt. Weniger verständlich ist erst die Behauptung: »*Sein und Information* schließen sich aus« (ebd., 13), wenn er kurz darauf feststellt: »Ein Jahrhundert nach Benjamin entwickelt sich die Information zu einer *neuen Seinsform*« (ebd., 22). Am wenigsten nachvollziehbar ist seine strenge Gegenüberstellung von Erklärung und Erzählung: »Die Welt, die erklärbar ist, ist nicht erzählbar.« (Ebd., 54) Denn zuvor hatte er in der *Infokratie* noch mit Hannah Arendt erzählt bzw. erklärt: »Die Ideologie als *Erzählung* verspricht ›die totale Erklärung alles geschichtlich sich ereignenden, und zwar totale Erklärung des Vergangenen, totales Sich-Auskennen im Gegenwärtigen und verlässliches Voraussagen des Zukünftigen.‹ \* Die Ideologie als totale Welterklärung ...« (2021, 17; \*Zitat aus Arendt, *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*, München 2006, S. 964) Zwei Jahre später hingegen die Kehrtwende mit Benjamin: »Informationen verdrängen Begebenheiten, die nicht erklärbar, sondern nur erzählbar sind. (...) Erklärung und Erzählung schließen sich aus« (2023, 17). Offenbar verwendet Han Begriffe jeweils so, wie sie ihm gerade ins Konzept passen, ohne auftretende Unstimmigkeiten aufzulösen. (Diese Dichotomie hätte indessen den Vorteil, dass sie erklären könnte, warum Hans Erklärungsversuch der Krise keine gute Erzählung darstellt.)

Das größte Problem beim genauen Verständnis von Hans Diagnose einer Narrationskrise dürfte in der Frage bestehen, was genau er unter Erzählungen oder Narrationen bzw. Narrative versteht, insbesondere als Gegenpol zu Informationen. Selbstverständlich informieren Narrative im engeren wie weiteren Sinn über irgendetwas. Han bleibt im wichtigsten Punkt terminologisch unpräzise. Immer wieder unterscheidet er traditionelle Groß Erzählungen, etwa als »religiöses Narrativ« (2023, 82) oder als »Mythos« (ebd., 89), von flüchtigen Postings in sozialen Netzwerken: »In der Vormoderne war das Leben in Erzählungen verankert.« (ebd., 46) »In der digitalen Spätmoderne überspielen wir die ... Sinnleere des Lebens, indem wir permanent posten, liken und sharen.« (Ebd., 49) »In der Welt von Storytelling [in sozialen Netzwerken, TKR] wird alles auf Konsum reduziert. Dadurch werden wir blind



für andere Erzählungen, für andere Lebensformen, für andere Wahrnehmungen und Wirklichkeiten. Darin besteht die Krise der Narration im Zeitalter des Storytellings.« (Ebd., 96) Mit Postings von Emojis, Selfies und Essensfotos oder sogar Essensvideos (als *mokbang* in Korea bekannt) geht Han indessen weit über den üblichen Untersuchungsgegenstand der Narrationsforschung, literarische Texte oder mündliche Äußerungen, hinaus, ohne sein erweitertes Untersuchungsfeld einzugrenzen und sich festzulegen.

Dank dieser terminologischen Unterbestimmtheit umgeht Han jede Diskussion seiner Konzepte bzw. eines angemessenen Verständnisses von »posten, liken und sharen« (s.o.). Ist der Klick auf den Like-Button bei *Facebook*, *Instagram* oder *YouTube* nicht viel mehr eine vor allem rituelle Handlung wie das Amen in der Kirche oder der Applaus nach einem öffentlichen Auftritt? Es sind reine Gefühlsäußerungen, aber kaum jemand würde diesen Ritualen einen eigenständigen narrativen, geschweige denn informativen Stellenwert zusprechen wollen. Like-Buttons sind Versionen von Emojis, und da steckt deren Zweck schon im Namen: Gefühle ausdrücken. Doch Gefühle allein ergeben noch keine Geschichte, nur mit viel Fantasie und Interpretationsvermögen kann man mit Emojis eine (bereits bekannte) Geschichte (nach-)erzählen. Han scheint also tatsächlich Äpfel mit Apple-Geräten zu vergleichen. Kein Wunder, dass man keine Narrationen mehr sieht, wenn man die Narrative aus dem Blick verliert. Han hätte sicherlich besser daran getan, moderne Kulturbereiche wie Sportveranstaltungen oder Musikfestivals im Vergleich zum antiken Geschichtenlauschen zu untersuchen statt nur rituelle Reaktionen darauf.

Erzählungen haben für den Philosophen Han wortwörtlich eine existentielle Bedeutung: »So führt die narrative Krise zur Sinnleere, Identitätskrise und Orientierungslosigkeit. (2021, 78) »Die existentielle Krise der Moderne als Krise der Narration ...« (2023, 46) »*Leben ist Erzählen*. Der Mensch als *animal narrans* unterscheidet sich vom Tier dadurch, dass er erzählend neue Lebensformen realisiert.« (Ebd., 95). In seinem neuesten Buch über die *Hoffnung* spezifiziert er diesen Gedanken etwas: »Das Tier kann zwar in dem Sinne sprechen, dass es Zeichen aussendet, die eine Bedeutung tragen. Aber es kann nicht *versprechen*. Die Sprache des Tieres ist nicht narrativ. So kann es nicht *erzählen*.« (2024, 41) Erzählen wäre somit eine Art anthropologische Universalie, jedoch in einem stärkeren Sinn, als es in der Narratologie verstanden wird. Dort ist meist vom »*homo narrans*« die Rede (Niehaus 2021, 13; siehe auch das entsprechende Lemma in der englisch- und kurioserweise koreanischsprachigen *Wikipedia*), als Kontrast zu anderen Bestimmungen wie *Homo oeconomicus* oder *Homo ludens*, aber kaum als Abgrenzung zu anderen Spezies wie *Homo neanderthalensis*. Hans Wortneuschöpfung *animal narrans* steht indessen im Gegensatz zum Konzept des *animal rationale* der gesamten klassischen abendländischen Philosophie, also zur menschlichen Vernunft als speziesdefinierendes Kriterium in Abgrenzung zu allen anderen Lebensformen. Wenn man Hans Perspektivwechsel konsequent weiterdäch-

te, könnte man vielleicht zu philosophisch wirklich fruchtbaren Erkenntnissen gelangen.

Die menschliche Vernunft zeigt sich vor allem beim ›rationalen‹ Argumentieren, was Tieren bei allem Kommunikationstraining bis heute verschlossen bleibt. (Einer KI hingegen vermutlich schon heute nicht mehr: »Ja, ich kann rationale und vernünftige Argumentationen entwickeln«, antwortet etwa ChatGPT.) Eine Schwierigkeit dabei ist die Tatsache, dass Menschen nur in Ausnahmefällen von der Argumentationsfunktion Gebrauch machen. Jahrtausende lang haben Philosophen versucht, Menschlichkeit über die Vernunft zu definieren, also als das Vermögen, richtig, nämlich logisch-argumentativ, zu denken und handeln. Doch wer selbst schon mal mit Leuten diskutiert hat, die eine gegenteilige Überzeugung haben, wird sicherlich die Erfahrung gemacht haben, dass die eigene Argumentation noch so schlüssig sein kann, niemand lässt sich davon überzeugen. Oder dass die Gegenseite nur faden-scheinige Behauptungen vorweisen kann, die die eigene, felsenfeste Überzeugung niemals ins Wanken zu bringen in der Lage sind. Nicht Wenige würden gerade diesen Akt des Widerstands als heroisch und wahrlich menschlich empfinden, da man ja selbst denkt und entscheidet, anstatt selbstentmündigt auf andere zu hören. Wirklich ernst genommen verwirklicht sich das Konzept vom vernunftfähigen Menschen eher nur in Ausnahmen, bei manchen Menschen sicherlich öfter als bei anderen, doch insgesamt erschreckend selten. Das *animal rationale* ist viel mehr philosophiebesoffenes Wunschdenken als angemessene Beschreibung. Außerhalb der Philosophie hat Vernunft als Bestimmung des ›Wesens‹ der Menschlichkeit längst ausgedient, auch wenn sie immer wieder quasi-rituell beschworen wird, etwa im Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte.<sup>2</sup>

Anstelle des *animal rationale*, des vernunftgeleiteten Lebewesens der traditionellen westlichen Philosophie, setzt Han nun also das *animal narrans*, ein Lebewesen, das nach Sinnzusammenhängen strebt und daher Erzählungen braucht: »Erzählungen stiften Sinn und Identität.« (2021, 78) »Erzählen besteht darin, der Zeit einen sinnvollen Lauf, einen Anfang und ein Ende zu geben. Ohne Narration ist das Leben bloß *additiv*« (2023, 46), nach Han ein Merkmal von (sinnlosen) Informationen im Gegensatz zu Narrationen. Entsprechend setzt er auch Narrationen bzw. das Erzählen in einen Gegensatz zu rationaler Argumentation bzw. zum logischen Argumentieren: »Affekte sind schneller als Rationalität.« (2021, 31) »Faktizität und Narrativität schließen sich aus.« (2023, 58) »Narrative sind wirksamer als bloße Fakten oder Zahlen, weil sie Emotionen auslösen. Emotionen sprechen vor allem auf Narrationen an.« (Ebd., 94) »Im Kampf um Aufmerksamkeit erweisen sich Narrative als wirksamer denn Argumente. (...) Nicht der Verstand, sondern Emotionen sollen angesprochen werden.« (Ebd., 95) Allerdings zögert er, diesen Schritt ganz zu vollziehen

<sup>2</sup> Siehe z.B. <https://www.bpb.de/themen/recht-justiz/dossier-menschenrechte/38624/allgemeine-erklarung-der-menschenrechte/#node-content-title-1> (Zugriff 16.11.2024).

und angesichts der Verherrlichung der Narration jeglicher Rationalität abzuschwächen, denn er weiß seit der *Infokratie* bereits: »In einer Affektkommunikation setzen sich nicht bessere Argumente, sondern Informationen mit größerem Erregungspotential durch. So generieren Fake News mehr Aufmerksamkeit als Tatsachen. Ein einziger Tweet (...) ist womöglich wirkungsvoller als ein begründetes Argument.« (2021, 31) »Wo Emotionen und Affekte den politischen Diskurs beherrschen, gerät die Demokratie selbst in Gefahr.« (Ebd., 69). Dass mit einem Niedergang der Narrationen nach Hans zweiteiliger Logik Rationalität und Argumentation an seine Stelle treten und gestärkt werden müssten, sieht oder diskutiert Han indessen nicht. Vielmehr scheinen ihm zufolge beide Vermögen im Niedergang, in der Krise, während offenbar Emotionen die Oberhand gewinnen, die er indessen durchgehend mit der schwindenden Erzählfähigkeit verknüpft. Leider wird dieser Hansche Knoten nicht gelöst.

Eine wichtige Folge seines Erzählkonzepts bleibt Han anscheinend verborgen. Wenn das Bedürfnis nach bzw. die Fähigkeit zur Erzählung wirklich eine anthropologische Universalie des *animal narrans* wäre, dann müsste sie immer, also auch dann wirksam sein, wenn prämoderne Großerzählungen ausgedient hätten. Hans durchgehend verteufeltes *Storytelling* wäre dann nichts kategorisch Grundverschiedenes von »echten« Erzählungen, sondern vielmehr eine modernisierte Variation mit zumindest teilweise ähnlichen (z.B. gemeinschaftsbildenden) Funktionen, die in vielleicht unabsehbarer Zukunft selbst wieder obsolet und nostalgisch verklärt werden mag. Aber auch nur eine Form unter vielen anderen. Han selbst kommt immer wieder auf »Fake News« (2021, 31, 73) und »Verschwörungstheorien« (2021, 78; 2023, 82) zu sprechen, ohne ihnen einen besonderen narrativen Stellenwert zuzuerkennen (im Gegensatz etwa zu »[p]olitische[n] Erzählungen« (2023, 95), ohne den Widerspruch aufzulösen). Denn wer Augen und ein *Facebook*-Konto hat, der weiß: Große Erzählungen und ihre gemeinschaftsstiftende Kraft für große Menschenmengen sind in unserer durchdigitalisierten Welt mitnichten verschwunden, sie sind aber im Prozess, das Medium zu wechseln. So wie es schon immer in der Menschheitsgeschichte der Fall war. Und so, wie es von der jeweils älteren Generation auch schon immer gern als Untergang z.B. des Abendlandes verstanden wurde.

Konsequenter weitergedacht, als Han es tut, könnte das emotionsgesteuerte Narrationsbedürfnis als bestimmendes Kriterium für das »Wesen« des Menschen (was immer das bedeuten soll) möglicherweise als Abgrenzungskriterium dienen nicht nur zwischen Menschen und Tieren, sondern auch zu anderen Spezies wie Künstlichen Intelligenzen (dazu noch einmal ChatGPT: »Ich brauche ... keine Geschichten, um zu »leben« oder zu lernen«), möglichen Außerirdischen und von vielen Religionen postulierten Entitäten wie Göttern, Engeln, Geistern und Dämonen. Es könnte vielleicht auch als eine Art Beitrittskriterium zum Kreis von den Menschenrechten vergleichbaren Tier- oder Roboterrechten dienen. Es wäre zumindest eine eigene Un-

tersuchung wert. Solange sich das aber nicht in einer wahrnehmbaren Krise manifestiert, ist kaum damit zu rechnen, dass Han darüber ein neues Buch schreibt.

Wer (wie Han) aktualmoderne Kulturgüter wie Sport, Musik, Serien, Filme und Videospiele ignoriert, mag tatsächlich den Eindruck bekommen, dass der Einfluss textlich verfasster Erzählungen in der (globalen) Gesellschaft abnimmt. Denn die textlichen Berichte darüber in Print- und sozialen Medien schaffen tatsächlich kaum selbst Geschichten, sie beziehen sich aber darauf. Wer soziale Medien also als Werkzeug statt als digitalmoderne Heilige Schrift betrachtet, wie jedes andere Medium auch (in einer entzauberten Gesellschaft), muss sich über Hans ganzes Projekt der Krisenanalyse wundern. Denn statt Monoerzählungen wie z.B. im europäischen Mittelalter streitet eine Überfülle von Groß Erzählungen um globale Aufmerksamkeit. Wenn es eine Krise der Narration gibt, besteht sie also nicht darin, dass Narrationen verschwinden, sondern im Gegenteil zunehmen.

Byung-Chul Han, *Die Krise der Narration*, Berlin: Matthes & Seitz, 2023. 101 S. ISBN 978-3-7518-0564-3  
Bildquelle: [https://m.media-amazon.com/images/I/71EIV6Qt61L\\_SY522\\_.jpg](https://m.media-amazon.com/images/I/71EIV6Qt61L_SY522_.jpg)

### Weitere im Text zitierte Literatur

- Baier, Christian (2024). Als wir noch unter Bäumen saßen ... Han Byung-Chuls ambivalente Kulturkritik der Gegenwart. [Rezension zu: Han Byung-Chul: *Die Krise der Narration*. Berlin 2023]. In: *DIEGESIS. Interdisziplinäres E-Journal für Erzählforschung / Interdisciplinary E-Journal for Narrative Research* 13.1 (2024), S. 127–133. DOI: 10.25926/j3aw-sq89
- Han, Byung-Chul (2013). *Im Schwarm. Ansichten des Digitalen*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Han, Byung-Chul (2021). *Infokratie. Digitalisierung und die Krise der Demokratie*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Han, Byung-Chul (2024). *Der Geist der Hoffnung. Wider die Gesellschaft der Angst*. Mit Abbildungen von Anselm Kiefer. Berlin: Ullstein.
- Niehaus, Michael (2021). *Erzähltheorie und Erzähltechniken zur Einführung*. Hamburg: Junius.

# **Berichte zu Seminaren & Tagungen**

---



## **Krisen als Impulse für die Germanistik? Bericht zur Internationalen Konferenz der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GiG) an der *Seoul National University* (Südkorea) vom 28.–30. Juni 2024**

*Thomas Schwarz*

Die Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GiG) unter ihrer Präsidentin Gesine Leonore Schiewer (Universität Bayreuth) hat inzwischen auf dem ganzen Globus mehr als 500 Mitglieder. Ihre gut besuchte Publikumskonferenz auf dem Gwanak-Campus der *Seoul National University* (SNU) versammelte rund 70 Referentinnen und Referenten aus mehr als 20 Ländern aller Kontinente. In seiner thematischen Einführung in das Rahmenthema machte Christian Baier (SNU) darauf aufmerksam, dass der Begriff der Krise im koreanischen Ausdruck *wigi* (위기) die Konzepte Gefahr und Chance kombiniert. Ein Begriff wie Klimakrise jedoch führe insofern in die Irre, als die Menschheit ihre Chance auf eine Rückkehr zum Normalzustand bereits verspielt haben könnte.

Gegen die *Great Acceleration* des Anthropozäns und den »Geschwindigkeitswahn« der Vierten industriellen Revolution (Klaus Schwab) setzte Ahn Mi Hyun (*Mokpo National University*, Südkorea) in ihrem Plenarvortrag ein »Ethos der Langsamkeit«. Die Beschleunigungstendenz des Kapitalismus forciert eine Umweltkrise, in der am Ende eine »Weltrisikogesellschaft« (Ulrich Beck) ausnahmslos mit allen Beteiligten wie in einem Fahrstuhl nach unten zu rasen droht. In ihrer Lektüre von Sten Nadolnys *Die Entdeckung der Langsamkeit* (1984) zeigte Ahn, wie die arktische Kryosphäre einen literarischen Gegendiskurs zur Raserei des modernen Fortschrittsglaubens zu inspirieren vermag. Es ist eine historische Ironie, dass mit der arktischen Eisschmelze inzwischen ein »Cold Rush« auf die Nordwestpassage eingesetzt hat.

Die »ökologische Krise« war das Thema einer Sektion, die Hyang Jo (SNU) mit einem Vortrag eröffnete über die *slow violence* (Rob Nixon) anthropogener Umweltzerstörung und ihrer nur verzögert wahrnehmbaren Konsequenzen wie Klimawandel und Artensterben. Literarische Auseinandersetzungen mit dieser Thematik müssen sich der Aufgabe stellen, die gedehnten Zeiträume fassbar zu machen, in denen sich Veränderungen in den Sphären des Erdsystems unmerklich vollziehen. Im Anschluss fragte Seulah Lee (SNU) anhand der Aufführung des Dramas *Welt-Klimakonferenz* von Rimini Protokoll (Schauspielhaus Hamburg 2013/14), wie das Theater zur Bewältigung der Klimakrise beitragen kann. Die Zuschauer mussten in einem Rollenspiel verschiedene Länder in der Inszenierung einer *Conference of the Parties* repräsentieren. Insbesondere die Vertreter des Globalen Südens waren vor dem Hintergrund

andauernder Armut aufgefordert, sich der Frage der Klimagerechtigkeit zu stellen. Jaya Sharma (*Jawaharlal Nehru University, New Delhi*) befasste sich in dieser Sektion mit Kathrin Röggla's dystopischem Roman *Die Alarmbereiten* (2010), der angesichts des Klimawandels und ökologischer Katastrophen eine anthropozentrische Einstellung kritisiert.

Die *Keynote* von Daniel Hugo Rellstab (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd) widmete sich der »Linguistik der Interkulturalität«, die sich mit der »Erforschung sprachlich und kulturell vielfältiger Lebenswelten« im Gefolge von Migration auseinandersetzt. In einem Beispiel aus seinem Korpus erklärt eine Lehrperson an einer deutschen Schule, dass sie es mit Eltern aus »hitzigeren Gebieten« zu tun habe, denen unterstellt wird, sie seien aufgrund ihrer »Bildungsbiographie« nicht offen für gewaltfreie Verfahren der Konfliktlösung. Rellstab machte darauf aufmerksam, dass migrantisch markierte Eltern auf diese Weise rassistisch diskriminiert werden. Die Äußerung ist symptomatisch für die politische Krise, die Europa gegenwärtig mit den Wahlerfolgen rechtspopulistischer Parteien droht. Folgt man Jiu Lee (SNU), dann lässt sich deren rhetorische Strategie als *bullshitten* bezeichnen. In seinem Beitrag über »alternative Fakten«, ein Euphemismus für »Bullshit im postfaktischen Zeitalter«, führte Lee aus, dass in diesem Fall keine Täuschungsabsicht vorliegt, wie bei der Lüge, sondern dass *bullshitten* ein Sprechakt ist, in dem Sprecher etwas als wahr präsentieren, obwohl sie gar nicht wissen, ob es wahr ist. Die ethnozentrische Stammtischparole von der oben erwähnten ‚Hitze‘, die im globalen Süden mangels Bildung zu unkontrollierbarer Leidenschaft und Gewaltausbrüchen führe, ist gerade deshalb so erfolgreich, weil sie aufgrund ihrer suggestiven Metaphorik spontan einleuchtet.

David Römer und Hanna Poloscheck (Universität Kassel) haben sich in ihrem Vortrag mit der Frage beschäftigt, wie in Krisendiskursen sprachlich Glaubwürdigkeit generiert wird. Untersuchungsgegenstand ihres Projekts ist die Alltagslogik von komplexen Argumentationsmustern, die auch in Verschwörungstheorien zum Ausdruck kommt. Methodisch orientieren sie sich am Verfahren der Topos-Analyse. Anschaulich waren in der Präsentation zwei Bilder: Das Foto eines Autos, vor das ein Pferd gespannt ist, symbolisierte die Ölkrise der 1970er-Jahre. Eine Graphik, auf der eine Krisenverlaufskurve steil nach unten zeigt, steht für die Finanzkrise von 2008/2009. Wenn die Entwicklung der Aktienkurse von Banken auf diese Weise bildlich dargestellt wird, generiert das einen Handlungsdruck zu ihrer Rettung mit Steuermitteln, der dazu führt, dass die in einer Demokratie üblichen Verfahren zur Kontrolle solcher Vorgänge außer Kraft gesetzt werden.

In der sogenannten Flüchtlingskrise fungieren umgekehrt exponentiell steigende Kurven als kollektive Bilder, die in ihrer Ähnlichkeit mit dem Kollektivsymbol der Flutwelle rassistische Krisen-Eindämmungsreflexe produzieren. Jonas Teupert (*University of Melbourne*) zeigte in seinem Vortrag, wie Heinrich von Kleist die Thematik



der Flucht und der Notwendigkeit, Obdach zu finden, problematisiert. Sein erstes Beispiel war der »Strom der Flucht« in Kleists *Erdbeben in Chili* (1807). In seiner Novelle *Die Verlobung in St. Domingo* (1811) treibt die Revolution der Sklaven die weißen Plantokraten in die Flucht, was man aus postkolonialer Perspektive nicht ohne eine gewisse Genugtuung liest.

In der Abschlussdiskussion hob Hyun-Suk Chin (Seoul Frauenuniversität) die Funktion der Literatur hervor, auf Krisen aufmerksam zu machen und der Ignoranz gegenüber Krisen entgegenzuwirken. Pornsan Watanangura (*Chulalongkorn University*, Bangkok), die sich in ihrem eigenen Vortrag kulturvergleichend mit Krisen gefährlicher Liebschaften bei Theodor Fontane und Mom Luang Bubpa Gunchon befasst hatte, lenkte schließlich das Interesse auf die Krisen- und Wendephasen der internationalen Germanistik. Wenn man ehrlich ist, dann gibt es für die Krise der Germanistik zwar keine konkreten Lösungsvorschläge, aber zumindest einen Lichtblick: Die nächste Tagung der GiG findet voraussichtlich 2026 in Bangkok statt.

# 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: <https://www.lvk-info.org>
- Überweisen Sie den Mitgliedsbeitrag von 20 000 Won (oder 20 Euro) auf die auf der Website angegebene Bankverbindung.

## Autorenangaben

**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 Dozentin in der Abteilung für Deutschlehrerausbildung an der HUF5.

**Akira Kusamoto:** Professorin an der Fremdsprachenfakultät der Reitaku-Universität Kashiwa, Japan. Studium der Germanistik. Momentane Forschungsinteressen sind Durchführung des handlungsorientierten Unterrichts und kollaboratives Lernen sowie Lehrendenausbildung für Deutsch als Fremdsprache. Seit 2023 wirkt sie als Präsidentin des Verbands der Deutschlehrenden in Japan.

**Gerd Jendraschek:** Assistenzprofessor im Bereich Germanistik an der *Gyeongsang National University*. Auf den Magister in Allgemeiner Sprachwissenschaft, Französisch und Wirtschaftswissenschaften an der Universität Bielefeld folgte eine Promotion in Sprachwissenschaft an der *Université Toulouse-Jean-Jaurès* und eine Habilitation in Allgemeiner und Vergleichender Sprachwissenschaft an der Universität Regensburg. Er war außerdem *Charles La Trobe Research Fellow* in Melbourne (Australien, mit längeren Forschungsaufenthalten in Papua-Neuguinea) und *Korea Foundation Fellow* an der *Sogang University*.

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

**Jan Ristok:** Arbeitet als Deutschlehrer an der Ewha-Fremdsprachenoberschule (EFL), ist aktives Mitglied im *Junior Board* des Alumninetzwerks Deutschland-Korea (ADeKo) und Koordinator des *Korea-Germany Youth Exchange Program*. Studium der Fächer Koreanistik, Japanologie und Linguistik an der Ruhr-Universität Bochum. Forschungsinteressen primär in der Sprachenlehre; ferner auch in Bereichen der Psychologie, Soziologie und Archäologiegeschichte. Verfasst aktuell eine Lehrbuchreihe für DaF (bisher unveröffentlicht).

**Roman Lach:** ist mit Unterbrechungen seit 2012 an der *Keimyung University* in Daegu tätig. Er hat vorher an TUs in Berlin und Braunschweig gearbeitet und beschäftigt sich vor allem mit der Komödie im Zeitalter der Aufklärung.

**Thomas Kuklinski-Rhee, Ph. D.:** Seit der Fußball-WM 2002 in Südkorea; 1998 M.A. in Philosophie (Uni Heidelberg), 2010 Ph.D in Sportgeschichte (*Korea National Sport University*, KNSU); seit 2018 Deutschlehrer an der *Hankuk University of Foreign Studies* (HUF5) in Seoul. Forschungsinteressen: Kulturphilosophie, moderne Medien, KI im Unterricht.

**Thomas Schwarz:** Studium der Fächer Deutsch und Geschichte, promoviert mit einer Arbeit über den österreichischen Expressionisten Robert Müller, DAAD-Lektorate in Korea (*Keimyung University*, Daegu) und Indien. Seit 2013 in Tokyo, zunächst an der *Rikkyo University*, dann an der

*University of Tokyo* (Komaba); im Jahr 2020 Wechsel auf eine Professur am *College of Humanities and Sciences* der *Nihon University*. Arbeitsgebiete: Postkoloniale Kritik, Exotismus, Pazifikstudien, Insularität, Anthropozän.

## Hinweise für Autorinnen und Autoren

Die *DaF-Szene Korea* betrachtet sich als Plattform für den fachlichen Austausch zwischen Unterrichtenden im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Sie wird vor allem in Korea und Deutschland gelesen und an zahlreiche Germanistikabteilungen an koreanischen und deutschen Universitäten versendet sowie seit 2004 in der Deutschen Nationalbibliothek archiviert. Neben der Printausgabe ist sie auch auf der Website der LVK (<https://www.lvk-info.org>) als PDF verfügbar.

Die *DaF-Szene Korea* erscheint zweimal jährlich zu wechselnden Themenschwerpunkten, die sich auf das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache beziehen, wobei die Unterrichtsbedingungen in der ostasiatischen Region im Fokus stehen. Außerdem werden neue Entwicklungen im Bereich der Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaft in Hinblick auf ihre Bedeutung für Deutsch als Fremdsprache diskutiert.

Neben dem jeweiligen Schwerpunktthema umfassen die Rubriken auch »Fachtexte zu anderen Themen«, »Forum«, »Rezensionen & Filmbesprechungen« und »Seminare & Tagungen«. Die Sprache der Beiträge ist i. d. R. Deutsch.

Eingegangene Beiträge werden stets von zwei Gegenlesenden unabhängig voneinander auf sprachliche Korrektheit und Angemessenheit überprüft und in Bezug auf inhaltliche Schlüssigkeit kommentiert. Die Anmerkungen der Gegenlesenden sollten von den Beitragenden als kollegiales Feedback zur Optimierung des Manuskriptes verstanden werden.

Wir bitten bei der Erstellung der Beiträge um Stil und Ausdrucksweise in fachlich angemessener Art. Für den Inhalt der einzelnen Texte sind die jeweils benannten Autorinnen und Autoren verantwortlich. Er spiegelt nicht zwangsläufig die Meinung der Herausgeber wider.

Bitte senden Sie Ihr Manuskript per E-Mail an: [kontakt@lvk-info.org](mailto:kontakt@lvk-info.org)

Wir bitten um folgende Gestaltung Ihrer Texte:

- Verwenden Sie bitte das Dateiformat DOC(X) oder RTF.
- Bitte senden Sie Ihre Manuskripte möglichst unformatiert.
- Bei Beiträgen ab vier Seiten sollte dem Text eine knappe deutschsprachige Zusammenfassung wesentlicher Inhaltspunkte oder Ziele des Beitrags vorangestellt werden.
- Sämtliche Abbildungen wie Fotos, Screenshots, Grafiken etc. sollten nochmals separat in einer eigenen Datei mit einer Auflösung ab 300 dpi beigelegt werden, z.B. als JPG oder TIF.
- Abbildungen sollten durchnummeriert sowie knapp betitelt werden.
- Für die Einhaltung der urheberrechtlichen Bestimmungen sind die Beitragenden selbst verantwortlich.
- Sämtliche Literaturhinweise sind als Kurzbelege in Klammern zu setzen, z.B. (Müller 2021, 123).

- Fußnoten sollten lediglich für ergänzende, den Lesefluss möglicherweise störende Informationen genutzt werden; nicht für ausführliche Zitationen.
- Bitte fassen Sie alle Literaturangaben am Ende des Beitrags alphabetisch zusammen. In Bezug auf Struktur der Literaturliste sowie Zitierweise orientieren wir uns an etablierten Richtlinien wie *Modern Language Association (MLA)* oder *American Psychological Association (APA)*.

Konkrete Hinweise für das Erstellen der Beiträge sowie Beispiele für Zitierweisen finden Sie auf unserer Webseite unter <https://lvk-info.org/daf-szene/hinweise-fuer-beitragende/>

## Kontakte

### DAAD-Informationszentrum Südkorea

Dr. Hokyong Rhee (이호경), Leiterin

☎ (02) 3785 0657

✉ hokyong.rhee@daad.or.kr

🌐 <https://www.daad.or.kr>

### Goethe-Institut Seoul

Tanja Olbrich, Leiterin der  
Spracharbeit Region Ostasien

☎ (02) 2021-2800

🌐 <https://www.goethe.de/korea>

### Deutsche Botschaft Seoul

Martin Kasperek, Leiter des  
Kulturreferats

☎ (02) 748-4117

✉ ku-1@seou.diplo.de

Heike Siebeneicher-Kwon, Kulturreferat

☎ (02) 748-4120

✉ ku-10@seou.diplo.de

🌐 <http://www.seou.diplo.de>

### Schweizerische Botschaft Seoul

Suna Kim, Kulturabteilung

☎ (02) 3704-4757

✉ suna.kim@eda.admin.ch

🌐 <https://www.eda.admin.ch/seoul>

### Österreichische Botschaft Seoul

☎ (02) 732-9071

✉ seoul-ob@bmeia.gv.at

🌐 <https://www.bmeia.gv.at/oeb-seoul>

### Koreanische Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF, 한국독일어교육학회)

Wonkyung Lee (이원경), Vorsitzende

✉ kgdaf2015@gmail.com

🌐 <http://www.kgdaf.or.kr>

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

Kuk Hyun Cho (조국현), Vorsitzender

☎ (053) 950-5838

✉ chaeyes@knu.ac.kr

🌐 <http://www.kgd.or.kr>

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

Miyeon Kim (김미연), Vorsitzende

✉ jyfaust@snu.ac.kr

🌐 <http://dugerman.or.kr>

### Koreanische Gesellschaft für Germanistik (KGG, 한국독어독문학회)

Yeong-don Roh (노영돈), Vorsitzender

✉ kgg@kggerman.or.kr

🌐 <http://kggerman.or.kr>

### Koreanischer Deutschlehrer-Verband (KDV, 한국독일어교사회)

Sung-Young Lee (이성영), Vorsitzende

☎ 010 2289 3630

✉ wiebitte@icloud.com

🌐 <http://www.kdv.or.kr>

### DAAD Bonn

Arpe Caspary, Referent für das  
Ortslektorenprogramm

☎ +49 (228) 882-650

✉ ortslektoren@daad.de

🌐 <https://www.daad.de/ortslektoren>

### Interessengemeinschaft der deutschsprachigen Lehrenden in Japan (IDL)

Gabriela Schmidt, Vorsitzende

✉ kontakt@idl-japan.org

🌐 <https://idl-japan.org/>

## Impressum

**Herausgeber:** Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK e. V.)  
*Postanschrift:* M. Adelhoefer, Zabel-Krüger-Damm 192, 13469 Berlin  
und  
Lektoren-Vereinigung Korea (LVK)  
*Postanschrift:* Songpa-gu, Samjeon-ro 4-gil 17, 05593 Seoul

### **Vorstand FALK**

Mathias Adelhoefer (Geschäftsführer)  
Christina Youn-Arnoldi (stv. Geschäftsführerin)  
chrisarnoldi@hotmail.com

### **Vorstand LVK**

Iris Brose  
Aylin Can  
Anne Geiges  
Frank Grünert  
Thomas Kuklinski-Rhee  
Michael Menke  
Marcus Stein  
kontakt@lvk-info.org

*Webseite der LVK:* <https://www.lvk-info.org>  
*Redaktion:* Iris Brose, Aylin Can, Anne Geiges, Frank Grünert, Thomas Kuklinski-Rhee, Roman Lach, Michael Menke  
*Layout & Coverdesign:* Monika Moravkova  
*Anzeigen:* Michael Menke  
*Bankverbindung Korea:* Kto.: 795-21-0072-726 (Kookmin Bank, Michael Menke)  
*Bankverbindung Deutschland:* IBAN: DE89 1007 0024 0410 8106 00  
BIC: DEUTDE33HAN (Deutsche Bank 24, Michael Menke)

Die *DaF-Szene Korea* wird in Berlin und Seoul herausgegeben vom Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK) 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: **10. April 2025**

✦ *Wir danken unseren Anzeigekunden für die gute Zusammenarbeit.* ✦