

DaF-Szene Korea

Nr. 62

KI und DaF in Korea –
Potentiale, Praxis, Perspektiven

herausgegeben vom



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

und der



Berlin & Seoul, Juni 2026

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit Genehmigung der Autoren und Autorinnen

ISSN 1860-4463

Inhalt

Vorwort

V

Beiträge zum Thema *KI und DaF in Korea – Potentiale, Praxis, Perspektiven*

- Gerd Jendraschek
Künstliche Intelligenz bei der Unterrichtsvorbereitung: Anwendungsbeispiele aus der universitären Lehre 3
- Thomas Kuklinski-Rhee & Redaktion *DaF-Szene Korea*
LVK-Umfrage 2026 über KI im DaF-Unterricht in Südkorea (und darüber hinaus) 15
- Fragen/Prompts von Thomas Kuklinski-Rhee & Aylin Can
KI über KI im DaF-Unterricht in Korea – Interview mit ChatGPT, Claude & Gemini 35

Beiträge zu anderen Themen

- Mai Muramoto
Mit Spielen zur Sprache: Motivationsförderung im Deutschunterricht an Universitäten in Japan 81
- Gayeon Choi
Wissenschaftliches Schreiben zwischen Inter- und Transkulturalität am Beispiel koreanischer und deutscher wissenschaftlicher Texte 91

Rezensionen

- Thomas Kuklinski-Rhee
»Digitaler Kolonialismus«: Ingo Dachwitz und Sven Hilbig liefern aufschlussreiche Einblicke in die digitale Matrix unserer Zeit 105
- Simon Wagenschütz
Anti-heroische Narrative im Streit um die Deutung des postkolonialen Koreas: »Opfernationalismus« versus »Anti-Japan Tribalism« 111

Berichte zu Seminaren & Tagungen

Christian Horn

Bericht zum 18. »Internationalen Symposium zur DaF-Didaktik« mit dem Thema »Strategien zum Umgang mit lerngruppenspezifischen Herausforderungen im Unterricht« **121**

Michael Menke

30 Jahre LVK, 30 Jahre KGDaF - Bericht von der Jubiläumsveranstaltung am 6. Juni 2025 in der Residenz des deutschen Botschafters **125**

Über die Lektoren-Vereinigung Korea **128**

Autorenangaben **129**

Hinweise für Autorinnen und Autoren **131**

Kontakte **133**

Impressum **134**

Vorwort

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) gibt es derzeit vermutlich kaum ein aktuelleres Thema als den Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) im beruflichen Kontext. Auch wer sich selbst noch nicht ausführlich damit befasst und vielleicht sogar Vorbehalte dagegen hat, kann dem Thema kaum noch ausweichen, denn für unsere Lernenden wird die Benutzung der verschiedensten KI-Tools immer selbstverständlicher. Im Kursraum der Post-Corona-Ära dominieren Tablets und Laptops längst die Tische, nicht nur im High-Tech-Land Südkorea, und Digitalversionen haben das gedruckte Lehrbuch weitgehend abgelöst. KI-Tools sind da oft nur wenige Klicks entfernt. Kaum noch jemand zögert, offen zuzugeben, KI regelmäßig zu benutzen, wie noch vor ein oder zwei Jahren. Höchste Zeit, den Stand der KI-Benutzung unter uns Lehrenden zu erfassen und darüber zu reflektieren, in Südkorea und darüber hinaus.

Die vorliegende Ausgabe 62 der *DaF-Szene Korea* befasst sich daher mit dem Themenschwerpunkt »KI und DaF in Korea – Potentiale, Praxis, Perspektiven«. Um möglichst viele Kollegen und Kolleginnen zu Wort kommen zu lassen und auch unterschiedliche Meinungen dazu einzufangen, haben wir diesmal erstmals eine Online-Umfrage zu dem Thema durchgeführt. Sie gibt eine Momentaufnahme wieder, die hier dokumentiert wird, angesichts der rasanten Entwicklung der KI in naher Zukunft aber ganz anders aussehen kann. Die großen KI-Sprachmodelle (LLM) sind bereits so weit fortgeschritten, dass sie eigenständig substanzielle Antworten auf einfache Fragen liefern, für die man sonst selbst oft aufwändig (online) recherchieren müsste. Von daher lag es nahe, die drei verbreitetsten KI-Chatbots (*ChatGPT*, *Claude* und *Gemini*) in Form eines Interviews über die wichtigsten Fragen recherchieren zu lassen. Die vor allem unterschiedlich strukturierten Antworten auf dieselben Fragen geben einen interessanten Einblick in die verschiedenen Leistungsfähigkeiten der verwendeten Sprachmodelle, wenngleich auch diese Antworten nur eine Momentaufnahme darstellen.

Im ersten Fachbeitrag zum Themenschwerpunkt stellt **Gerd Jendraschek** eine Kollektion von Verwendungsweisen von »Künstlicher Intelligenz bei der Unterrichtsvorbereitung« vor: Bei der Erstellung mehrsprachiger Informationen und Unterrichtsmaterialien, beim Verfassen kurzer Texte, etwa für Präsentationen, und beim Erstellen von Definitionen von Fachbegriffen in mehreren Sprachen. Insbesondere durch umfangreiche zusätzliche Möglichkeiten wie die Transliteration von Übersetzungen ins Internationale Phonetische Alphabet gehen die Fähigkeiten von Chatbots weit über die herkömmlicher Übersetzungsprogramme hinaus.

Wie verbreitet die Verwendung von KI-Tools im und für den DaF-Unterricht unter uns KollegInnen bereits ist, wurde in einer **Online-Umfrage** über »KI im DaF-Unterricht in Südkorea (und darüber hinaus)« ermittelt. Insgesamt 45 DaF-Lehrende in Südkorea, Japan und Deutschland haben sie beantwortet, und die Ergebnisse werden hier im Heft vollständig wiedergegeben. Sie zeigen, dass viele Lehrende, aber auch Institute bei der Nutzung von KI für den Unterricht eher noch am Anfang stehen.

Die **drei großen KI-Chatbots** *ChatGPT*, *Claude* und *Gemini* wurden in einem Interview-Setting gefragt, welche Antworten sie selbst auf die wichtigsten Fragen zum Thema »KI im DaF-Unterricht in Südkorea« geben würden. Die recherchierten Antworten liegen recht nah beieinander. Erst bei der inhaltlichen und stilistischen Begutachtung der eigenen Antworten zeigten die Sprachmodelle größere Unterschiede; wenig überraschend, dass *Claude* seinem Ruf, längere Texte tiefgründiger analysieren zu können als andere Modelle, gerecht wurde und die beiden anderen Modelle regelrecht deklassierte.

In einem Fachbeitrag zu einem anderen Thema stellt **Mai Muramoto** in »Mit Spielen zur Sprache: Motivationsförderung im Deutschunterricht an Universitäten in Japan« eine längere spielerische Aktivität vor, die in drei separaten Schritten ausgeführt werden kann. Neben der erwähnten Steigerung der Motivation der Teilnehmenden zielt sie auch darauf ab, deren persönliche Kompetenzen wie Selbstvertrauen, Empathie, Toleranz, Flexibilität und Verantwortungsbewusstsein zu stärken.

Gayeon Choi untersucht in ihrem Forschungsbeitrag »Wissenschaftliches Schreiben zwischen Inter- und Transkulturalität am Beispiel koreanischer und deutscher wissenschaftlicher Texte«, inwiefern sich wissenschaftliches Schreiben in den beiden Sprachen unterscheidet. Dazu vergleicht sie Analysen von deutschen und koreanischen wissenschaftlichen Texten und berücksichtigt weitere Erkenntnisse zu Schreibprozessen in der (deutschen) Zielsprache.

In einer Buchrezension stellt **Thomas Kuklinski-Rhee** das thematisch passende Sachbuch *Digitaler Kolonialismus* von Ingo Dachwitz und Sven Hilbig von 2025 vor. Er hebt positiv die Zusammenstellung wichtiger geopolitischer Zusammenhänge der Digitalisierung im Allgemeinen und der KI-Revolution im Besonderen hervor, kritisiert aber den Ausblick auf eine realitätsfremde Heilsutopie am Ende.

In einer weiteren Sammelrezension zu zwei Büchern von 2024 diskutiert **Simon Wagenschütz** »Anti-heroische Narrative im Streit um die Deutung des postkolonialen Koreas«. Die Bücher drehen sich um die Konzepte *Opfernationalismus* von Lim Jie-hyun sowie *antijapanischer Tribalismus* von Rhee Young-hoon und werden schließlich einem Buch von R. Taggart Murphy von 2017 über *Japan and the Shackles of the Past* konzeptionell gegenübergestellt.

In den Berichten zu Seminaren und Tagungen berichtet **Michael Menke** über die »Jubiläumsveranstaltung am 6. Juni 2025 in der Residenz des deutschen Botschaf-

ters«. Auf der Veranstaltung gab es neben der Eröffnungsansprache des Botschafters kurze Reden von Michael Menke als Vorstandsmitglied der Lektoren-Vereinigung Korea (LVK) sowie von Prof. Dr. Suyon Yu, Vorsitzende der Koreanischen Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF). Der Höhepunkt war die Preisverleihung für die fünf besten Texte des LVK-Schreibwettbewerbs 2025 an die fünf Hauptgewinnerinnen.

Schließlich fasst **Christian Horn** das 18. »Internationale Symposium zur DaF-Didaktik« zusammen, das am 28. März 2026 zum Thema »Strategien zum Umgang mit lerngruppenspezifischen Herausforderungen im Unterricht« per Zoom stattfand.

Das Redaktionsteam dankt 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 Herausgebenden
Berlin & Seoul, Juni 2026

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 lekturieren und ein thematisches Heft zusammenzustellen.

Beiträge zum Thema
KI und DaF in Korea –
Potentiale, Praxis,
Perspektiven

Künstliche Intelligenz bei der Unterrichtsvorbereitung: Anwendungsbeispiele aus der universitären Lehre

Gerd Jendraschek

Zusammenfassung

KI-Chatbots sind bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien eine einfach und flexibel einsetzbare Ressource. Insbesondere bei Übersetzungen, Zusammenfassungen und Definitionen stellen sie eine Arbeitserleichterung dar. In mehrsprachigen Unterrichtskonstellationen können sie dazu beitragen, Kommunikationsprobleme zu beheben und können das sprachübergreifende Lehren und Lernen unterstützen. Dieser Ansatz steht somit im Einklang mit dem pädagogischen Konzept des Translanguaging. Wie Daten aus allen Quellen können auch KI-generierte Antworten Fehler enthalten und sind daher zu überprüfen.

1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag werden einige Praxisbeispiele für den Einsatz generativer KI im Unterricht vorgestellt und besprochen. Es wurden *ChatGPT* von OpenAI sowie *Microsoft Copilot* verwendet. Es kann vorweggenommen werden, dass sich zwischen diesen beiden Angeboten für die hier beschriebenen Zwecke keine relevanten Unterschiede hinsichtlich Benutzeroberfläche oder Qualität der Antworten feststellen ließen und sie somit als austauschbar gelten können. Daher wird auch im Folgenden nicht immer aufgeführt, welche der beiden Optionen jeweils zum Einsatz kam, sondern oft generisch von »KI« gesprochen. In allen Fällen wurde nur das Dialogformat genutzt, komplexere Schnittstellen wie programmierbare Assistenten kamen nicht zum Einsatz. Prompts mussten also im Prinzip bei jeder Anfrage neu verfasst werden, wobei der Chatbot jedoch frühere Prompts gespeichert und berücksichtigt hat, was den Eingabeaufwand verringerte.

Auf die beiden Rollen in der Unterrichtsinteraktion wird im Folgenden durchgehend mithilfe des Begriffspaares »Lehrende – Lernende« Bezug genommen. Die Beispiele stammen aus zwei universitären Lehrveranstaltungen, sind aber auf andere Lehrsituationen übertragbar. Es handelt sich einerseits um die Vorlesung »Interkulturelle Kommunikation und globale Etikette«, andererseits um das Seminar »Einführung in die germanistische Linguistik«. Um die Ausführungen der Praxisabschnitte zu kontextualisieren und dort Redundanz zu vermeiden, stellt Abschnitt 2 die Rahmenbedingungen beider Veranstaltungen vor.

Die weiteren Abschnitte berichten dann von konkreten Praxisbeispielen. Abschnitt 3 und 4 befassen sich mit Übersetzungen zum Gebrauch in Unterrichtsmaterialien, Abschnitt 5 beschäftigt sich mit dem Verfassen(lassen) kurzer Texte zum Einstieg in oder Überblick über ein Thema, während Abschnitt 6 den Umgang mit Terminologie und Definitionen bespricht. Anmerkungen zu allgemeinen Problemen beim Einsatz generativer KI sowie Empfehlungen zu ihrer Vermeidung in Abschnitt 7 bilden den Schlussteil. Der Einsatz von KI zur Unterstützung sprachpraktischer Übungen (z. B. Konversation oder Korrektur) wird in diesem Beitrag bewusst nicht behandelt, da der Fokus auf der Unterrichtsvorbereitung für Lehrende liegt.

2. Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltungen

Die Veranstaltung »Communication between cultures and global etiquette« richtet sich vorrangig an internationale Lernende aller Fachrichtungen. Sie wird daher auf Englisch durchgeführt. Zu Beginn der Veranstaltung wird darauf hingewiesen, dass es sich nicht um eine sprachpraktische Veranstaltung handelt, in deren Verlauf Englischkenntnisse erworben werden können, sondern um eine Vorlesung, für die entsprechende Sprachkenntnisse vorausgesetzt werden. Dennoch kommt es vor, dass ein Teil der Lernenden aufgrund fehlender Englischkenntnisse der Veranstaltung nicht folgen kann und Prüfungsfragen nicht versteht. Die Lernenden kommen zwar prinzipiell aus der ganzen Welt, jedoch sind China, Russland, Indonesien, die Philippinen, Vietnam und Länder Zentralasiens besonders stark vertreten. Obwohl eine Veranstaltung gleichen Titels auch auf Koreanisch angeboten wird, wählen vereinzelt auch Lernende aus Südkorea das englischsprachige Angebot. Auch wenn es sich nicht um eine sprachpraktische, ja nicht einmal eine germanistische Veranstaltung handelt, gibt es Parallelen zu DaF-Kursen. Eine Gemeinsamkeit ist die Tatsache, dass eine Sprache benutzt wird, die für praktisch niemanden die Muttersprache ist: Zu Beginn des Semesters werden Erstsprache, dominante Sprache, Koreanischkenntnisse, Englischkenntnisse sowie Kenntnisse weiterer Fremdsprachen in einer Umfrage erfasst. Die Kenntnisse der englischen und koreanischen Sprache werden dabei per Selbsteinschätzung einem Wert zwischen 0 (keine) und 10 (muttersprachliches Niveau) zugeordnet. Im Frühlingssemester 2026 lag der Median für Englisch bei 5, für Koreanisch bei 1. Aus diesen Ergebnissen ergibt sich die Erwartung, dass mindestens die Hälfte der Lernenden Verständnislücken haben und sprachliche Unterstützung benötigen wird, wobei die Landessprache Koreanisch nicht zur Verfügung steht. Aufgrund der sprachlichen Vielfalt nähern wir uns hier dem Kontext und somit den Herausforderungen eines weitestgehend einsprachigen Sprachkurses im Zielland. Auch wenn es sich bei dieser Veranstaltung weitestgehend um Frontalunterricht im Vorlesungsformat handelt, gibt es Elemente aktiver Teilnahme wie Fragen ins und vom Plenum sowie Referate mit anschließender Diskussion.

Die zweite herangezogene Lehrveranstaltung ist eine »Einführung in die germanistische Linguistik« im Hauptfach Germanistik, die im dritten Studienjahr belegt werden soll. Auch bei diesem Kurs handelt es sich nicht um eine sprachpraktische, sondern um eine theoretische Veranstaltung. Sprachpraktische Veranstaltungen nähern sich in den höheren Jahrgängen dem Niveau B1 an, wobei auch dieses Ziel von rund der Hälfte der Lernenden nie erreicht wird, da beispielsweise Unterbrechungen durch Wehrdienst oder Freisemester sowie sonstige organisatorische Hindernisse einen kontinuierlichen Fortschritt erschweren. Doch selbst für diejenigen, die das angestrebte Niveau B1 erreichen, wäre eine theoretisch orientierte Einführung in die germanistische Linguistik mit diesen Sprachkenntnissen noch nicht zugänglich. Angemessen scheinen hierfür eher Kenntnisse auf C1-Niveau, zumal zahlreiche Fachbegriffe verwendet werden, die auch Muttersprachlern des Deutschen ohne linguistische Vorkenntnisse unbekannt sind. Aus dem Abstand zwischen den vorhandenen und den erforderlichen Sprachkenntnissen ergibt sich die faktische Arbeitssprache Koreanisch.

Die beiden hier besprochenen Lehrveranstaltungen haben also gemeinsam, dass das Fehlen einer von Lernenden und Lehrenden gleichermaßen kompetent beherrschten Arbeitssprache zu Verständigungsproblemen führt. Auch wenn Lernende bereits technische Hilfsmittel nutzen, um dem Unterricht sprachlich folgen zu können, ist es sinnvoll, schon bei der Unterrichtsplanung sprachliche Defizite auf beiden Seiten zu berücksichtigen, um den Unterrichtsablauf effizienter zu gestalten. Künstliche Intelligenz kann hierbei als vielseitig einsetzbares Hilfsmittel dienen und differenzierte Lösungen bereitstellen.

3. Erstellen mehrsprachiger Informationen

Wie in Abschnitt 2 beschrieben ist Englisch die Unterrichtssprache in der Veranstaltung »Interkulturelle Kommunikation und globale Etikette«. Um zu gewährleisten, dass alle Lernenden dem Unterricht folgen und die geforderten Leistungen erbringen können, werden gute Kenntnisse des Englischen vorausgesetzt. Dies wird den Lernenden auch zu Beginn kommuniziert. Hier ergibt sich jedoch das Paradox, dass die Lernenden, bei denen diese Vorkenntnisse nicht vorliegen, den entsprechenden Hinweis auf Englisch gar nicht verstehen. Der Satz *Academic English skills are a prerequisite for enrolment* (»Akademische Englischkenntnisse sind eine Voraussetzung für die Anmeldung«) wird daher auch auf Koreanisch, Chinesisch und Vietnamesisch gezeigt, da erfahrungsgemäß bei Lernenden der entsprechenden Nationen die Englischkenntnisse oft unzureichend sind. So wird allen Lernenden eine informierte Kurswahl ermöglicht und von vornherein das Risiko schlechter Prüfungsergebnisse verringert.

Nun sind elektronische Übersetzungshilfen bereits seit einigen Jahrzehnten verfügbar und liefern mittlerweile auch für entfernte Sprachpaare wie Englisch-Koreanisch überwiegend verwertbare Ergebnisse. Was die KI-Chatbots aber von diesen herkömmlichen Programmen unterscheidet, ist die Flexibilität des Prompts und die freiere und um Kontext ergänzbare Antwort. Im vorliegenden Fall wäre dies beispielsweise der Prompt, der chinesischen Übersetzung auch eine Romanisierung beizufügen, um die Übersetzung in verschiedenen Formaten zugänglich zu machen. Auf diese Weise ist die Übersetzung nicht nur eine Hilfestellung für chinesische Lernende mit geringen Englischkenntnissen, sondern kann auch anderweitig als Unterrichtsmaterial genutzt werden, beispielsweise um bei dieser Gelegenheit auch Lernenden anderer Nationen Informationen über die chinesische Sprache zu vermitteln.

Die Verfügbarkeit der Pinyin-Umschrift war zwar bereits mit herkömmlichen Übersetzungsprogrammen gegeben, nicht aber die bei KI ebenfalls mögliche Präsentation im Internationalen Phonetischen Alphabet. Hierfür waren bislang andere Programme erforderlich. Die KI fasst also auf einer einzigen Plattform bisher verstreute Funktionen verschiedener Anbieter zusammen. Ein weiteres Beispiel hierfür ist der Prompt, die koreanische Übersetzung nicht nur – wie heute üblich – durchgängig in der koreanischen Alphabetschrift (한글) darzustellen, sondern auch – wie früher verbreitet – mit chinesischen (also sino-koreanischen) Zeichen (한자) zu generieren. Außerdem ermöglichten bisherige Übersetzungshilfen zur Überprüfung oder Analyse lediglich das Einfügen von Absätzen im Eingabefeld sowie die Rückübersetzung, während moderne KI auch Glossierungen sowie semantische, pragmatische und morphosyntaktische Erläuterungen liefern kann.

Nicht alle Möglichkeiten werden in diesem Unterricht genutzt, es besteht aber grundsätzlich die Option, Entsprechungen in anderen Sprachen nicht wie bisher mit einem vorgegebenen Einheitsprompt »Übersetze« zu erhalten, sondern vielfältig mit diesen Daten zu arbeiten.

4. Erstellung mehrsprachiger Unterrichtsmaterialien

Dank der Vielseitigkeit von KI ist es inzwischen mit weit geringerem Aufwand als früher möglich, nicht nur einzelne Daten oder Hinweise zu übersetzen, sondern durchgängig mehrsprachige Unterrichtsmaterialien zu erstellen. Das darf man sich aber nicht so vorstellen, dass mithilfe eines einzigen Prompts ein Skript für das ganze Semester entsteht. Wie in Abschnitt 7 noch dargelegt wird, sind alle Antworten vor ihrer Verwertung grundsätzlich zu begutachten.

Das Vorgehen in der »Einführung in die germanistische Linguistik« ist schrittweise: Inhaltliche Grundlage ist im Wesentlichen Pittner (2025), das in der Unterrichtsvorbereitung – durch den Lehrenden, nicht die KI – mittels Zusammenfassung, Komprimierung oder Ergänzung zu einer lernendengerechten Präsentation aufbereitet

wird. Um diese zweisprachig gestalten zu können, wird ein zunächst auf Deutsch verfasster Abschnitt nun mit dem Prompt eingegeben, diesen ins Koreanische zu übersetzen. Die KI erkennt dabei meist von selbst, um welche Art von Text es sich handelt (»Linguistik«, »Unterricht«). Die erhaltene Übersetzung ist auf den Zweck zugeschnitten und erhält gegebenenfalls zusätzliche, über das im Prompt Verlangte hinausgehende Erklärungen.

Dies soll am Abschnitt über »Elision« veranschaulicht werden. Auch wenn in der Praxis durchaus längere Abschnitte bearbeitet werden können, soll hier der Vergleichbarkeit halber nur das folgende kurze Satzpaar ohne weiteren Kontext übersetzt werden:

(1a) *Das ist ein Fehler.*

(1b) **Das is n Fehler.*

Es wird bei der Eingabe nicht erklärt, dass das vorangestellte Sternchen in der Linguistik für fiktive Daten steht, die grammatische, pragmatische oder orthografische Regeln brechen oder aber rekonstruiert statt belegt sind. Es fehlt auch die Information, ob es sich um Objekt- oder Metasprache handelt. Das Satzpaar soll illustrieren, dass die zweite Version zwar gesprochen werden kann, jedoch – außer bei Transkriptionskonventionen ohne IPA wie beispielsweise in der Konversationsanalyse üblich – keine Entsprechung in der Orthografie hat. Die Aussprache mit Elision würde also nicht mit einem Sternchen markiert werden, wenn sie in IPA transkribiert würde; es soll in diesem Abschnitt gerade darum gehen, welche Elisionsphänomene in die Orthografie aufgenommen wurden und welche in der Schriftsprache inakzeptabel sind. Im Folgenden werden nun die Antworten herkömmlicher Übersetzungsprogramme mit der eines KI-Chatbots verglichen.

translate.google.com

(2a) 그건 실수예요.

(2b) *그건 실수예요.

papago.naver.com

(3a) 이건 실수야.

(3b) *잘못입니다.

Die Angebote von *Google* und *Naver* stellen hier zwei Extreme dar, da ersteres beide Sätze gleich übersetzt (aber immerhin die reduzierte Form erkennt), während letzteres den schriftsprachlichen Satz im informellen Register, den umgangssprachlich artikulierten jedoch in einem formellen Register übersetzt. Außerdem werden in der koreanischen Übersetzung lexikalische Unterschiede gemacht (in Yale-Transliteration *silswu* vs. *calmos*), die mit den Elisionsphänomenen des Deutschen in keinem Zusammenhang stehen. Im Vergleich hierzu scheinen die unterschiedlichen Übersetzungen

von *DeepL* motiviert, da die umgangssprachlichere deutsche Version mit Elision einer informelleren Konjugation im Koreanischen entspricht.

deepl.com

(4a) 그건 실수예요.

(4b) *그건 실수야.

Wie die unterschiedlichen Übersetzungen zustande kommen und wie der Zusammenhang zwischen Elision und informeller Konjugation ist, bleibt unklar. Elision und Konjugationsstufen korrelieren zwar pragmatisch gesehen, aber die koreanische informelle Version (4b) ist im Gegensatz zur deutschen Vorlage auch in ihrer schriftlichen Form normkompatibel, während andersherum die in (4a) gezeigte koreanische Form bei einer Rückübersetzung in gesprochenes Deutsch durchaus Elisionen aufweisen kann.

Diese Probleme werden bei der nun diskutierten KI-Antwort – unaufgefordert – berücksichtigt und erklärt. Die erhaltene Antwort wird hier nicht in der Originalformatierung wiedergegeben, sondern zur besseren Verständlichkeit in leicht angepasster Typografie schrittweise erläutert.

Microsoft Copilot

(5a) »Das ist ein Fehler.«

이것은 오류입니다. / 이건 실수입니다.

(5b) »Das is n Fehler.«

이건 오류야. / 이건 실수야.

Zunächst fällt im Vergleich zu den herkömmlichen Übersetzungsprogrammen der triviale Unterschied auf, dass es nicht mehr verschiedene Felder für Ausgangs- und Zielsprache (links/rechts oder oben/unten) gibt, sondern beide Sprachen integriert dargestellt werden können. Ein weiterer Unterschied ist die Signalisierung von Polysemie in der Ausgangssprache durch verschiedene Lexeme der Zielsprache. Wie *DeepL* wählt auch *Copilot* für die elidierte Fassung eine informellere Konjugation. Darüber hinaus wird aber auch *Das* verschieden übersetzt (*ikesun/iken*), wobei die elidierte Form konsistent nur für die Übersetzung des Satzes gewählt wird, der auch im Deutschen Elisionen aufweist. Nun stehen die Elisionen im Deutschen an anderer Stelle, während das Subjektnominal dort gar nicht elidiert wurde. Dies legt nahe, dass das Prinzip der Elision bei der Übersetzung abstrahiert und auf die Äußerungsebene projiziert wurde.

Copilot setzt nun zu einer Erklärung der Unterschiede zwischen beiden Sätzen an. Dies kann auf Koreanisch oder Deutsch erfolgen, denn es kommt in den Antworten der KI oft zur Vermischung von Sprachen, was aber durch einen Folgeprompt behoben werden kann. Zur optischen Unterscheidung werden im Folgenden Antworten der KI kursiv dargestellt.

*Erklärung (auf Deutsch)**»Das ist ein Fehler.«**Das ist korrektes Standardsdeutsch. Der Satz ist neutral und kann sowohl in formellen als auch in informellen Situationen verwendet werden.**»Das is n Fehler.«**Das ist gesprochene Umgangssprache und grammatikalisch nicht korrekt im Schriftdeutsch.**»is« ist eine verkürzte Aussprache von »ist«**»n« steht umgangssprachlich für »ein«**Im gesprochenen Deutsch klingt das sehr natürlich, besonders in lockeren Gesprächen.**Deshalb wird es im Koreanischen ebenfalls lockerer oder umgangssprachlicher übersetzt.*

Bis auf typografische und eventuell stilistische Anpassungen sind bei dieser Antwort keine weiteren Korrekturen nötig, was bei der Unterrichtsvorbereitung eine große Hilfe ist. Lehrende können die faktische Richtigkeit der Antwort in der ihnen vertrauteren Sprache überprüfen und dann für den Unterrichtsgebrauch die entsprechende koreanische Fassung verwenden. Auf diese Weise können beiderseitige sprachliche Defizite überbrückt und auch komplexere Inhalte vermittelt werden.

5. Verfassen kurzer Texte

KI kann zum Verfassen von Texten genutzt werden, die einen scheinbar »neutralen« Ausgangspunkt oder Überblick über ein im Unterricht behandeltes Thema bieten. Das folgende Beispiel stammt wieder aus dem Kurs »Interkulturelle Kommunikation und globale Etikette«. In dieser Veranstaltung halten ausgewählte Lernende ein Referat, in dem sie ihr bisheriges Leben in ihrer Heimat vorstellen: das materielle und kulturelle Umfeld, Schule und Universität, Unterschiede zwischen Stadt- und Landleben sowie Unterschiede zwischen den Generationen. Der Vortrag soll weder als Tourismuswerbung noch als Einführung in das ganze Land konzipiert werden, sondern eine auf persönlicher Erfahrung basierende lokale Fallstudie sein.

Nun sind bei einer mündlich vorgetragenen Präsentation nicht nur inhaltliche, sondern auch spezifische formale Punkte zu beachten. Eine mündliche Präsentation ist anders vorzubereiten und vorzutragen als eine schriftliche Ausarbeitung. Gerade bei einem sprachlich diversen Publikum ist es umso wichtiger, dass die Ausdrucksweise nicht zu schnell oder monoton ist und die Folien nicht mit Text überladen sind. Insbesondere das ungeschulte Vorlesen eines Manuskripts verleitet dazu, das Publikum buchstäblich aus den Augen zu verlieren und in ein schwer verständliches Selbstgespräch abzugleiten. Um darzulegen, dass derartige Hinweise nicht Aus-

druck persönlicher Vorlieben sind, sondern vielmehr einen rhetorischen Konsens darstellen, wurde *Copilot* um einen Text mit allgemeinen Empfehlungen für einen gelungenen Vortrag gebeten.

Ideal delivery combines clear, conversational speech with well-timed, minimalistic slides. Speak freely rather than reading, maintain audience engagement through eye contact and pacing, and use slides as visual support—not a script. Highlight key points, explain visuals naturally, and respond calmly and confidently during questions.

Während in wissenschaftlichen Kontexten derartig generierte Texte ohne nachvollziehbare Quellenangabe im Allgemeinen inakzeptabel sind, hat in dem hier geschilderten Unterrichtskontext die Anonymität gerade den Vorteil, einen objektiv erscheinenden Standpunkt präsentieren zu können. Dieser kann dann die Grundlage für eine Diskussion bilden, in der die aufgeführten Aspekte näher begutachtet und gegebenenfalls ergänzt oder modifiziert werden. Insbesondere können schwierige oder zentrale Wörter im Text erklärt werden. Auch dies kann wieder die KI übernehmen, wie in Abschnitt 6 beschrieben wird.

6. Erklärungen zentraler Begriffe

Bei der Vorbereitung und Durchführung universitärer Lehrveranstaltungen ist zu berücksichtigen, dass die Gruppe der Lernenden hinsichtlich ihrer Vorkenntnisse eine beträchtliche Heterogenität aufweist. Dies bedeutet, dass auch Grundlagen gegebenenfalls eingeführt oder ergänzt werden müssen. Das erste Beispiel in diesem Abschnitt stellt die Fortsetzung der Empfehlung im letzten Abschnitt dar. Aus dem generierten Text mit Empfehlungen werden zentrale Formulierungen ausgewählt, die die KI möglichst kurz erklären soll. Bewährt hat sich hierbei ein Zusatz wie »in weniger als 20 Wörtern«. Die ausgewählten Formulierungen sind *conversational*, *well-timed*, *pacing*, *explaining visuals naturally* und *respond calmly*. Zur Veranschaulichung werden hier nur die generierten Antworten zu den ersten drei Stichwörtern aufgeführt.

Conversational: not scripted—like explaining to a colleague instead of reading an essay
Well-timed: neither rushing nor lingering too long
Pacing: not speaking too fast, leaving small pauses, giving the audience time to absorb key points

Die Zweiteilung in einen kurzen Überblickstext und eine anschließende Erläuterung dort vorkommender Begriffe ist eine Alternative zu einem längeren Ausgangstext. Dies entspricht dem didaktischen Prinzip, dass Inhalte zugänglicher werden, wenn sie in kleinere Bestandteile zerlegt werden. Natürlich ist dies auch ohne KI möglich; diese kann jedoch dazu beitragen, den Vorbereitungsaufwand zu reduzieren und somit produktiveres Arbeiten zu ermöglichen.

Das zweite Beispiel stammt wieder aus der »Einführung in die germanistische Linguistik«, in der besonders viele Fachbegriffe vermittelt werden. Diese werden zunächst im Unterricht auf Deutsch eingeführt und mithilfe von Beispielen besprochen. Da es sich um germanistische Linguistik handelt, stammen die Beispiele vorrangig aus dem Deutschen. Sofern es im Koreanischen ähnliche Phänomene gibt, können diese zusätzlich aufgelistet werden, um Wiedererkennungseffekte zu begünstigen und metalinguistisches Bewusstsein zu fördern (vgl. Cenoz & Gorter 2021: 31). Insofern die Lernenden jedoch in einem Umfeld leben und lernen, in dem überwiegend auf Koreanisch kommuniziert wird, ist es sinnvoll, auch die koreanischen Entsprechungen aufzuführen, um den Transfer des Gelernten in Kontexte außerhalb der genannten Veranstaltung zu unterstützen. Da die koreanischen Fachbegriffe Lehrenden deutscher Muttersprache oft nicht bekannt sind, kann hier die KI eine erste Übersicht erstellen, wobei diese noch keine Endfassung, sondern ein Ausgangspunkt für weitere Recherchen ist.

Neben dem Übersetzen von Fachbegriffen ist auch das Erstellen von Kurzdefinitionen in beiden Sprachen eine Option, die ohne die Hilfe von KI weitaus arbeitsintensiver wäre. Definitionen auf Deutsch sind für die Lernenden ohne Hilfestellung kaum verständlich und spätestens bei der Prüfungsvorbereitung ist davon auszugehen, dass sie ad hoc eigene Übersetzungen anfertigen. Individuelle Übersetzungen können aber nicht von den Lehrenden begutachtet werden, sodass die Wahrscheinlichkeit von irreführenden Übersetzungsfehlern hoch ist. Hier empfiehlt sich seitens der Lehrenden, mittels KI koreanische Definitionen deutscher Fachbegriffe zu erstellen, diese stichprobenartig zu überprüfen und den Lernenden zur Verfügung zu stellen. Auf diese Weise kann auch die kognitive Doppelbelastung, ein neues Themengebiet in einer fremden Sprache erschließen zu müssen, verringert werden. Auch hier scheint also ein Vorgehen in zwei Schritten zielführender, nämlich im ersten Schritt die Aneignung von Fachwissen auf Koreanisch und erst anschließend das Verstehen der entsprechenden Metasprache auf Deutsch. Dies soll am Beispiel des Begriffs »Allophon« veranschaulicht werden.

Allophone

이음

음소의 실현 변이로서 의미 차이를 일으키지 않으며, 흔히 음운 환경이나 발화 상황에 따라 결정된다.

Realisierungsvariante eines Phonems, die keine Bedeutungsunterschiede verursacht und oft durch Lautumgebung oder Sprechsituation bestimmt ist.

Ausgangspunkt ist der zu lernende deutsche Terminus. Zu diesem wird eine koreanische Entsprechung aufgeführt, sodass der Begriff auch in koreanischen Kontexten wie Lehrveranstaltungen, Referaten oder schriftlichen Arbeiten auf Koreanisch eingesetzt und in koreanischsprachigen Veröffentlichungen wiedererkannt werden kann. Es folgt eine Definition in der für die Lernenden zugänglichsten Sprache, nämlich ihrer Muttersprache, sodass der Fokus auf den Inhalt gelegt werden kann. Zum Schluss steht die Definition auf Deutsch, die nun mit der bereits verinnerlichten Definition auf Koreanisch verglichen wird, wobei die Last des gleichzeitigen Verstehens von Struktur und Inhalt wegfällt, da der Inhalt bereits bekannt ist. Die in der Definition enthaltenen deutschen Wörter können ihren koreanischen Entsprechungen gegenübergestellt und je nach Prüfungsanforderungen aktiv oder passiv erworben werden. Alternativ besteht die Option, die zweisprachige Terminologie zunächst nur mittels der koreanischen Definitionen lernen zu lassen und deutsche Definitionen erst in der Prüfung selbst als Stimulus einzuführen. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass die Lernenden keine vorgefertigte deutsche Fassung auswendig lernen können, sondern sich auf eine Bandbreite deutschen Inputs einstellen müssen, um die deutsche Definition als Teil der Prüfungsleistung selbständig interpretieren zu können.

Die Nutzung aller den Lernenden zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen und die Unterstützung des Erwerbs einer Zweitsprache durch den Einsatz der Erstsprache entspricht dem pädagogischen Konzept des *Translanguaging* (Cenoz & Gorter 2021). Bei diesem Ansatz werden sämtliche sprachliche Ressourcen als holistisch einsetzbares Vorwissen betrachtet und die organisatorische Trennung verschiedener Sprachen – insbesondere die unrealistische und kontraproduktive Verbannung der L1 (vgl. Jendraschek 2015; 2020) – wird vermieden.

7. Fazit und Schlussbemerkungen

In den vorangegangenen Abschnitten wurden einige Beispiele dafür gebracht, wie die KI mit geringem Aufwand Übersetzungen und kurze Texte für den Einsatz im Unterricht bereitstellen kann. Insbesondere die Nutzung und Erstellung mehrsprachiger Materialien für einen Unterricht über Sprachgrenzen hinweg ist hierdurch noch einfacher geworden. Da nur das Dialogformat der KI verwendet wurde, sind

praktisch keine Vorkenntnisse oder Einarbeitung in die Software erforderlich. Die Flexibilität des Prompts im Vergleich zur Vor-KI-Ära erlaubt es, diesen beliebig oft zu ergänzen, bis Inhalt und Form der Antwort den Nutzerwünschen entsprechen.

Dennoch soll abschließend betont werden, dass auch die KI-Bots vereinfacht gesagt nur bessere Suchmaschinen sind. Gerade weil die Primärquellen nicht mehr unmittelbar eingesehen werden, ist die Wahrscheinlichkeit falscher oder inkonsistenter Antworten hoch. Die Reaktion sollte nun aber nicht darin bestehen, auf den Einsatz von KI bei der Unterrichtsvorbereitung grundsätzlich zu verzichten. Eine häufig zu beobachtende Herangehensweise an Quellen ist der naive Glaube, man könne alle Quellen in wissenschaftliche (Fachzeitschriften, Monografien renommierter Autoren oder Verlage) und unwissenschaftliche (z. B. Wikipedia, Chatbots) trennen und müsse dann nur die wissenschaftlichen auswerten und die unwissenschaftlichen ignorieren.

Diese Herangehensweise reproduziert jedoch die Fehler und Widersprüche vermeintlich seriöser Quellen, während gleichzeitig die vorschnell als unwissenschaftlich klassifizierte Mehrheit potenzieller Quellen unberücksichtigt bleibt. Eine Dichotomie seriöser vs. unseriöser Quellen gibt es nicht: Zu verwerten oder aber zu verwerfen sind nicht die Quellen, sondern die dort vorgefundenen Daten. Letzten Endes obliegt es der individuellen Verantwortung, aus allen verfügbaren Quellen relevante Informationen zusammenzutragen, zu vergleichen, zu bewerten und auf dieser Grundlage eine Synthese auszuarbeiten.

Für die Arbeit mit KI bedeutet dies, dass diese selbst zu einer Quelle von Daten wird, deren Qualitätskontrolle Aufgabe der Lehrenden bleibt. Bei Übersetzungen ist zumindest stichprobenartig zu überprüfen, ob zwischensprachliche Äquivalenz vorliegt. Im Falle von Sprachen, die wir selbst beherrschen, ist das denkbar einfach: Wir lesen die Übersetzungen und bearbeiten sie entweder selbst, verlangen von der KI eine Überarbeitung oder ziehen einen anderen Chatbot oder ein herkömmliches Übersetzungsprogramm hinzu. Verstehen wir die Ziel- oder Ausgangssprache nicht, kann eine angeforderte Wort-für-Wort-Analyse oder Morphemglossierung der Übersetzung weiterhelfen. Auch eine Rückübersetzung in einem anderen Programm oder eine Übersetzung in eine dritte Sprache (z. B. Englisch beim Sprachenpaar Deutsch-Koreanisch) kann helfen, fehlerhafte Übersetzungen aufzuspüren. Beim Übersetzen von Terminologie haben sich Wiktionary oder parallele Wikipedia-Einträge als hilfreich herausgestellt.

Genauso sind generierte Texte und Definitionen vor der Verwendung zu lesen und zu bearbeiten. Folgeprompts können vernachlässigte oder überbetonte Aspekte thematisieren und so die Qualität der Antwort verbessern. Antworten, die unbearbeitet übernommen und eingesetzt werden, sind mit dem Hinweis zu versehen, dass sie KI-generiert sind und die Richtigkeit nicht garantiert wird. Dieser reguliert dann die Erwartungen auf Lernendenseite und begünstigt eine kritische Rezeption.

Zudem kann die KI – sofern sie dies nicht von sich aus bereits getan hat – gebeten werden, Links zu Primärquellen anzugeben oder diese ausfindig zu machen. Da es bei KI-generierten bibliografischen Angaben oft vorkommt, dass Autoren, Jahr der Veröffentlichung und Zeitschrift falsch kombiniert werden, sind diese niemals ungeprüft zu reproduzieren, sondern müssen systematisch überprüft werden.

Literatur

- Cenoz, Jasone & Gorter, Durk (2021). *Pedagogical translanguaging. Elements in Language Teaching*. Cambridge etc.: Cambridge University Press. <https://dx.doi.org/10.1017/9781009029384>.
- Jendraschek, Gerd (2015). Was der Fremdsprachenunterricht von der linguistischen Feldforschung lernen kann. *Deutsch als Fremdsprache in Korea* 37: 229-259.
- Jendraschek, Gerd (2020). Mehrsprachiger Fremdsprachenunterricht: Modelle, Prinzipien, Anwendung. *Dogilomunhak. Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft* 89: 111-130. <http://dx.doi.org/10.24830/kgd.28.2.6>.
- Pittner, Karin (2025). *Einführung in die germanistische Linguistik* (3., vollständig aktualisierte Auflage). Bielefeld: wbv Publikation (utb 6371).

LVK-Umfrage 2026 über KI im DaF-Unterricht in Südkorea (und darüber hinaus)

Thomas Kuklinski-Rhee & Redaktion DaF-Szene Korea

Zusammenfassung

Die LVK-Umfrage 2026 über das Thema »KI im DaF-Unterricht in Südkorea (und darüber hinaus)« wird hier vollständig wiedergegeben, mit den kompletten Fragen und Antworten. Insgesamt wurde der Fragebogen 45-mal online ausgefüllt. Als Stimmungsbild ergibt sich, dass viele erfahrene KollegInnen vorsichtig positiv zu KI-Tools für den und im DaF-Unterricht eingestellt sind, es an den Institutionen aber noch an Richtlinien und Fortbildungsmaßnahmen mangelt. Am Goethe-Institut Seoul etwa begann die Pilotierung erster Maßnahmen erst Ende April 2026.

1. Einleitung

Das Thema Künstliche Intelligenz (KI) ist seit drei Jahren ein Dauerbrenner. Die Mehrheit unserer Deutsch Lernenden nutzt sie inzwischen regelmäßig, und auch unter uns Lehrenden nutzen immer mehr das eine oder andere KI-Tool im Zusammenhang mit der eigenen beruflichen Tätigkeit. Zwar mangelt es noch an übergreifenden Konzepten und KI-Lösungen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache (DaF), doch es gibt bereits einen wachsenden Erfahrungsschatz über die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von KI im eigenen DaF-Unterricht. Um darauf ein wenig zugreifen zu können und sonst vielleicht verborgene Meinungen, Einsichten und auch Sorgen ans Licht zu bringen, wollten wir die Lehrenden selbst zu Wort kommen lassen.

Dazu wurde Ende April eine zweiwöchige Online-Umfrage unter DaF-Lehrenden in Südkorea und darüber hinaus durchgeführt. Angesprochen wurden alle der Redaktion bekannten KollegInnen, die per E-Mail erreichbar waren; der Link zur Umfrage konnte auch separat weitergegeben werden. Die Umfrage ist daher keineswegs repräsentativ. Doch mit einem Rücklauf von insgesamt 45 ausgefüllten Fragebögen konnte immerhin ein Stimmungsbild eingefangen werden, das einen Überblick über die derzeitige Diskussion bietet.

So hat die große Mehrheit der Befragten bereits mehr als 10 oder sogar 20 Jahre Berufserfahrung (*Frage 4*), kennt also noch die Situation vor dem Beginn der derzeitigen KI-Revolution. Die meisten sehen KI im DaF-Unterricht eher als Chance (der

Mittelwert ist 3,59 von maximal 5 Punkten; siehe *Frage 12*), die wenigsten hingegen als Gefahr (Mittelwert 2,11; *Frage 13*). Und an kaum einer Institution gibt es derzeit klare, verbindliche Richtlinien zum Umgang mit KI im Lehrbetrieb (*Frage 11*) oder ausreichende Fortbildungsangebote für die eigenen Lehrkräfte (*Frage 14*).

Besonders interessant sind aber die eigenen Meinungsäußerungen und Berichte zu den offenen *Fragen 16* und *17*. Mehrere KollegInnen waren bereit, ihre Erfahrungen und Meinungen namentlich zu veröffentlichen. Dies ermöglicht den LeserInnen einen ungefilterten Zugang zum Thema und kann den weiteren Meinungs- und Erfahrungsaustausch fördern. Doch auch nicht signierte Beiträge sind wichtige Impulse. Insbesondere im Hinblick auf die künftigen Entwicklungen auf diesem Gebiet wird es interessant, wie viel davon bestehen bleibt, sich ändert oder, im Falle kritischer Anmerkungen, sich sogar verschärft.

Wir bedanken uns herzlich bei allen KollegInnen, die sich an der Umfrage beteiligt haben. Wir hoffen, dass den LeserInnen durch die Veröffentlichung aller erhobenen Daten ein eigener Zugang zum Thema ermöglicht wird. Daher seien hier sämtliche Texte, Fragen, Erläuterungen sowie Antworten (absolut und relativ) der Online-Umfrage vollständig aufgelistet. So kann sich jede und jeder selbst ein Bild von der Lage machen, und zukünftige Erhebungen zum gleichen Thema können die Daten als Ausgangspunkte benutzen oder für Vergleiche heranziehen.

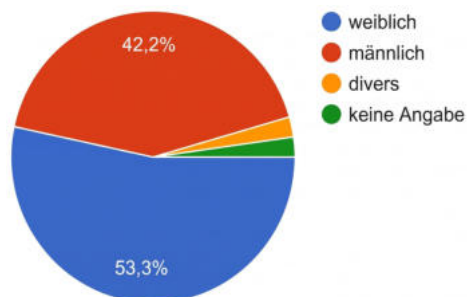
2. LVK-Umfrage 2026 – Fragen & Antworten

Eine Umfrage unter Deutsch-Lehrenden zur Nutzung, Wahrnehmung und Herausforderungen von Künstlicher Intelligenz (KI) im Fach DaF (Deutsch als Fremdsprache), mit besonderem Fokus auf Südkorea.

Der Kürze wegen sind alle Fragen an Sie ausschließlich im Höflichkeitsmodus formuliert.

A. Die Umfrage ist grundsätzlich anonym, aber zur besseren Einordnung brauchen wir einige Daten. Zunächst zum Geschlecht.

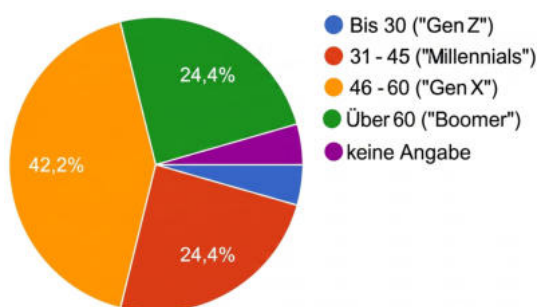
45 Antworten



24 (53,3%)	weiblich
19 (42,2%)	männlich
1 (2,2%)	divers
1 (2,2%)	keine Angabe

B. Zu welcher Altersklasse gehören Sie?

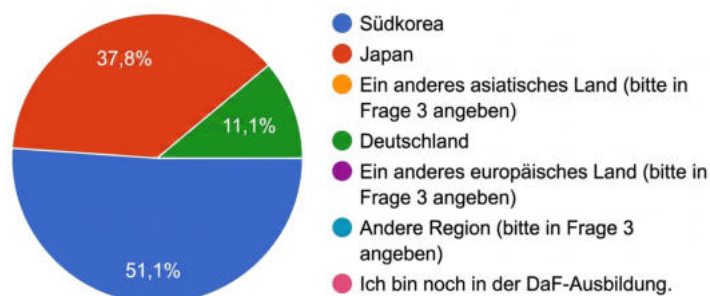
45 Antworten



2 (4,4%)	Bis 30 (»Gen Z«)
11 (24,4%)	31 - 45 (»Millennials«)
19 (42,2%)	46 - 60 (»Gen X«)
11 (24,4%)	Über 60 (»Boomer«)
2 (4,4%)	keine Angabe

1. In welchem Land unterrichten Sie hauptsächlich Deutsch als Fremdsprache (DaF)?

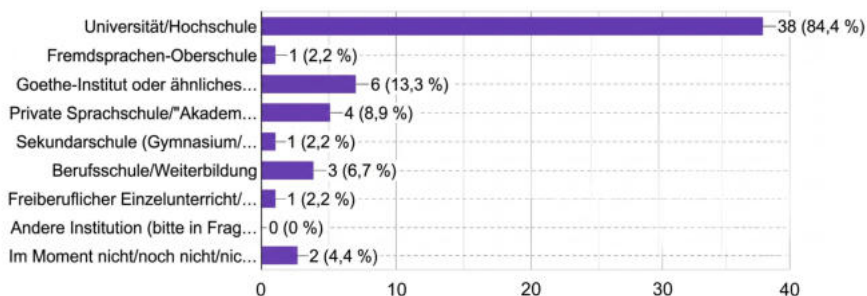
45 Antworten



23 (51,1%)	Südkorea
17 (37,8%)	Japan
0 (0%)	Ein anderes asiatisches Land (bitte in Frage 3 angeben)
5 (11,1%)	Deutschland
0 (0%)	Ein anderes europäisches Land (bitte in Frage 3 angeben)
0 (0%)	Andere Region (bitte in Frage 3 angeben)
0 (0%)	Ich bin noch in der DaF-Ausbildung. ¹

2. An welcher Art von Institution unterrichten Sie derzeit DaF?

45 Antworten

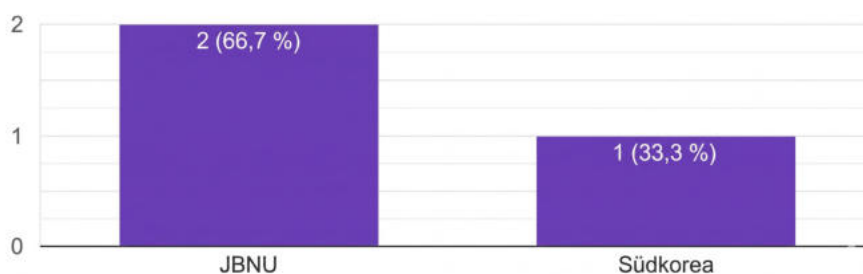


¹ Anm. d. Red.: Die Angabe »0« ist nicht ganz richtig. Denn es hat sich nachweislich mindestens ein Praktikant an einer Deutsch-Abteilung einer südkoreanischen Universität an der Umfrage beteiligt, der sich zur Zeit der Umfrage aber noch in der DaF-Ausbildung an einer deutschen Universität befand. Laut Nachfrage hat er »Südkorea/Universität« angegeben.

38 (84,4%)	Universität/Hochschule
1 (2,2%)	Fremdsprachen-Oberschule
6 (13,3%)	Goethe-Institut oder ähnliches Kulturinstitut
4 (8,9%)	Private Sprachschule/»Akademie« (Hakwon)
1 (2,2%)	Sekundarschule (Gymnasium/Oberschule)
3 (6,7%)	Berufsschule/Weiterbildung
1 (2,2%)	Freiberuflicher Einzelunterricht/Online-Kurse
0 (0%)	Andere Institution (bitte in Frage 3 angeben)
2 (4,4%)	Im Moment nicht/noch nicht/nicht mehr

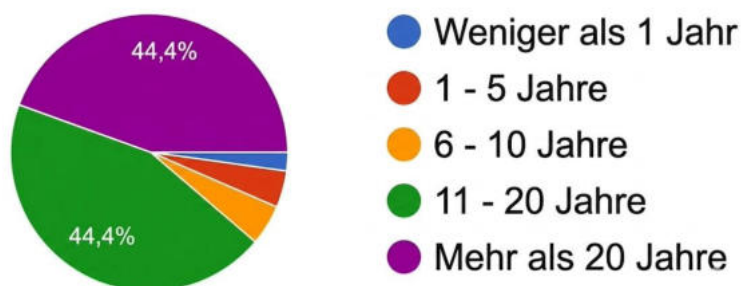
3. Falls Sie in Frage 1 oder 2 »Andere« gewählt haben, geben Sie bitte das Land oder die Institution kurz an.

3 Antworten²



4. Wie viele Jahre Berufserfahrung haben Sie insgesamt im DaF-Unterricht?

45 Antworten



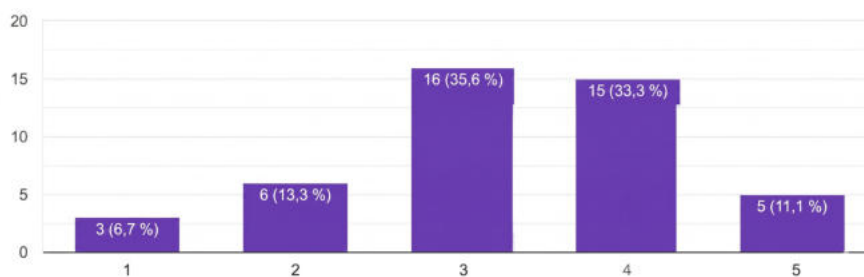
² JBNU ist die Abkürzung für die *Jeonbuk National University* in Jeonju, Südkorea.

1 (2,2%)	Weniger als 1 Jahr
2 (4,4%)	1 - 5 Jahre
2 (4,4%)	6 - 10 Jahre
20 (44,4%)	11 - 20 Jahre
20 (44,4%)	Mehr als 20 Jahre

5. Wie schätzen Sie Ihre eigene technische Kompetenz im Umgang mit neuen digitalen Tools (nicht nur KI) ein?

(1 = sehr gering, 5 = sehr hoch)

45 Antworten



6. Wie häufig nutzen Sie derzeit KI-Tools (z. B. ChatGPT, Gemini, Claude, DeepL Write, Bing AI) für Ihre beruflichen Aufgaben als DaF-Lehrer/-in?

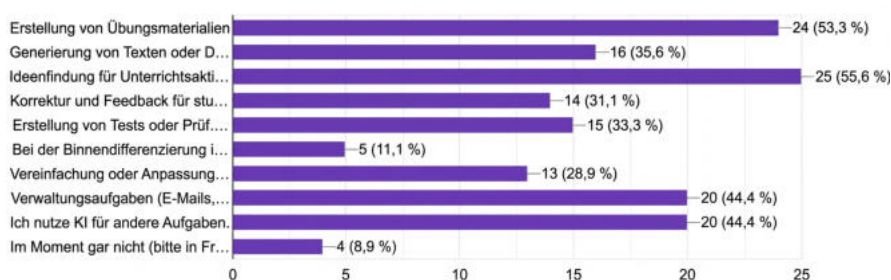
45 Antworten



17 (37,8%)	Täglich
13 (28,9%)	Mehrmals pro Woche
10 (22,2%)	Monatlich oder seltener
2 (4,4%)	Ich habe es einmal ausprobiert.
3 (6,7%)	Ich nutze derzeit keine KI-Tools (bitte in Frage 8 begründen).

7. Für welche der folgenden Aufgaben nutzen Sie KI-Tools im Zusammenhang mit Ihrem DaF-Unterricht? (Mehrfachauswahl möglich)

45 Antworten



24 (53,3%)	Erstellung von Übungsmaterialien (Grammatik, Vokabular)
16 (35,6%)	Generierung von Texten oder Dialogen für Lese-/Hörverständnis
25 (55,6%)	Ideenfindung für Unterrichtsaktivitäten und -methoden
14 (31,1%)	Korrektur und Feedback für studentische Arbeiten
15 (33,3%)	Erstellung von Tests oder Prüfungsaufgaben
5 (11,1%)	Bei der Binnendifferenzierung in heterogenen Kursen
13 (28,9%)	Vereinfachung oder Anpassung von Lehrmaterialien an verschiedene Niveaus
20 (44,4%)	Verwaltungsaufgaben (E-Mails, Berichte)
20 (44,4%)	Ich nutze KI für andere Aufgaben.
4 (8,9%)	Im Moment gar nicht (bitte in Frage 8 begründen)

8. Falls Sie im Moment keine KI-Tools für den DaF-Unterricht nutzen, begründen Sie Ihre Entscheidung bitte kurz.

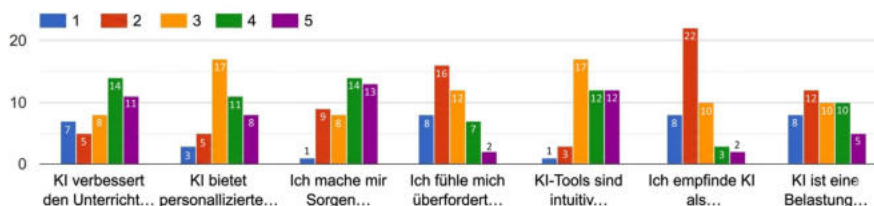
5 Antworten

1. Ich finde, es ist nicht nötig.
2. Ich bin dabei, die Entwicklung der KI-Tools für mich selbst zu beobachten. Ich sehe KI (noch) nicht als so gewinnbringend an, dass ich es als notwendiges Tool für den Unterricht erachte, sondern eher als nette Spielerei.
3. Gewohnheitsmäßig und habe Sorge darum, dass meine Kognition verschlechtert wird.
4. Es war bisher nicht notwendig und ich kenne mich nicht aus.
5. Nutze sehr wenig KI, da die Ergebnisse in der Regel nicht meinen Standards entsprechen.

9. Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen zur Nutzung von KI im DaF-Unterricht:

(1 = Stimme gar nicht zu, 5 = Stimme voll und ganz zu)

Antworten³



³ Anm. d. Red.: Da diese Frage oft nur teilweise beantwortet wurde, d. h. nur einzelne oder sogar eine einzige Aussage wurde beurteilt, wurde nicht vermerkt, wie viele rückläufige Antworten es insgesamt gab.

Nr.	Aussage	Bewertungen:
		1 – 2 – 3 – 4 – 5
1	KI verbessert die Effizienz meiner Unterrichtsvorbereitung.	7 – 5 – 8 – 14 – 11
2	bietet personalisierte Lernmöglichkeiten für meine Studierenden.	3 – 5 – 17 – 11 – 8
3	Ich mache mir Sorgen, dass KI die Schreib- und Lernfähigkeiten der Studierenden negativ beeinflusst (z.B. Plagiat).	1 – 9 – 8 – 14 – 13
4	Ich fühle mich ausreichend auf den Einsatz von KI im Unterricht vorbereitet.	8 – 16 – 12 – 7 – 2
5	KI-Tools sind eine Bereicherung für den DaF-Unterricht.	1 – 3 – 17 – 12 – 12
6	Ich empfinde KI-Tools in beruflicher Hinsicht als Bedrohung.	8 – 22 – 10 – 3 – 2
7	KI ist eine Gefahr für die Gesellschaft/Menschheit.	8 – 12 – 10 – 10 – 5

10. Welches ist Ihrer Meinung nach das größte Hindernis für die Integration von KI in den DaF-Unterricht?

43 Antworten



16 (37,2%)	Mangelnde Schulung/Wissen über die Tools
12 (27,9%)	Bedenken bezüglich der Zuverlässigkeit und Datenqualität der KI-Ausgaben
2 (4,7%)	Fehlende institutionelle Unterstützung oder klare Richtlinien
2 (4,7%)	Zeitaufwand für die Einarbeitung und Anpassung
1 (2,3%)	Befürchtung, dass die menschliche Lehrkraft ersetzt wird
3 (7%)	Kosten für den Zugang zu hochwertigen KI-Tools
1 (2,3%)	Sonstiges: dem Zeitgeist entsprechende und informiert getroffene Bildungsziele: Was ist das Ziel des heutigen DaF-Unterrichts?
1 (2,3%)	Sonstiges: Beim selbstständigen Lernen außerhalb des Unterrichts scheint es effektiv zu sein. Im Unterricht hingegen ist die Nutzung von künstlicher Intelligenz nicht unbedingt effektiver.
1 (2,3%)	Sonstiges: Mehrere der obigen Antworten treffen zu!
1 (2,3%)	Sonstiges: eigentlich kein Hindernis
1 (2,3%)	Sonstiges: KI ist besser für Vor- und Nachbereitung als für die Unterrichtszeit selbst
1 (2,3%)	Sonstiges: Technische Ausstattung
1 (2,3%)	Sonstiges: Mir ist kein Hindernis bekannt.

11. Inwieweit hat Ihre Institution bereits offizielle Richtlinien oder Empfehlungen zum Umgang mit KI (z. B. ChatGPT) im Lehrbetrieb formuliert?

45 Antworten

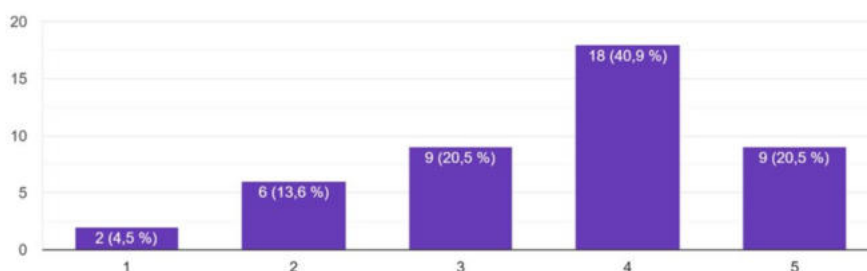


4 (8,9%)	Es gibt klare, verbindliche Richtlinien.
22 (48,9%)	Es gibt informelle Empfehlungen oder laufende Diskussionen.
14 (31,1%)	Es gibt keine spezifischen Richtlinien oder Diskussionen.
5 (11,1%)	Ich bin mir nicht sicher.

12. Wie beurteilen Sie das Potential von KI als Chance, Ihren DaF-Unterricht zu verbessern?

(1 = sehr gering, 5 = sehr hoch)

44 Antworten

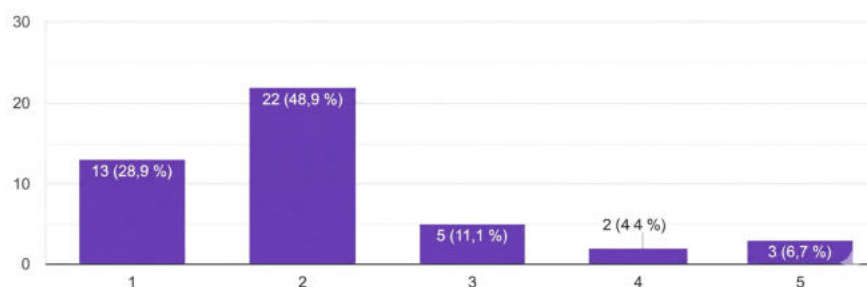


Durchschnitt: 3,59

13. Wie beurteilen Sie das Potential von KI als Gefahr, Sie als Lehrkraft in absehbarer Zukunft zu ersetzen?

(1 = sehr gering, 5 = sehr hoch)

45 Antworten



Durchschnitt: 2,11

14. Gibt es an Ihrer Institution ausreichende Angebote zu Fortbildung/Training im Umgang mit KI-Tools?

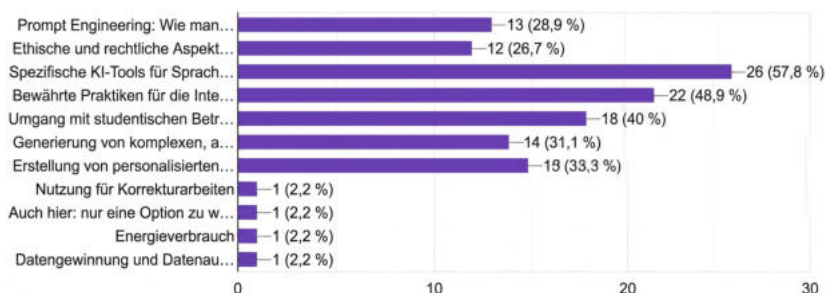
45 Antworten



18 (40%)	Ja, aber (fast) nur in der Landessprache
2 (4,4%)	Ja, auch regelmäßig auf Englisch für ausländische Lehrkräfte
14 (31,1%)	Nein
10 (22,2%)	Das weiß ich nicht genau.
1 (2,2%)	keine Angabe

15. Welcher Aspekt von KI im DaF-Unterricht würde Sie bei einer Fortbildung am meisten interessieren?

45 Antworten



13 (28,9%)	Prompt Engineering: Wie man effektive Befehle für Materialien erstellt
12 (26,7%)	Ethische und rechtliche Aspekte (Plagiat, Urheberrecht)
26 (57,8%)	Spezifische KI-Tools für Spracherwerb und Aussprachetraining
22 (48,9%)	Bewährte Praktiken für die Integration in den Klassenraum
18 (40%)	Umgang mit studentischen Betrugsversuchen mittels KI
14 (31,3%)	Generierung von komplexen, authentischen Materialien
15 (33,3%)	Erstellung von personalisierten KI-Tools für den eigenen Unterricht
1 (2,2%)	Sonstiges: Nutzung für Korrekturarbeiten
1 (2,2%)	Sonstiges: Auch hier: nur eine Option zu wählen erscheint mir unsinnig. ⁴ Eine der größten Gefahren der KI im Sprachunterricht scheint mir die Ignoranz bei Entscheidungsträgern, Politikern und auch Lehrenden zu sein, die KI entweder als Wundermittel, als Ersatz oder als Teufelszeug betrachten, ohne das tatsächliche Potential wie auch die Gefahren zu erkennen.
1 (2,2%)	Sonstiges: Energieverbrauch.
1 (2,2%)	Sonstiges: Datengewinnung und Datenaustausch von <i>case studies</i>

16. Haben Sie weitere Kommentare oder Vorschläge zum Thema KI im DaF-Unterricht?

Hier haben Sie die Gelegenheit, Ihren eigenen Standpunkt ausführlicher zu erläutern. Dieses Statement wird im Heft zitiert. Wer mag, kann es mit seinem/ihrer Namen signieren, ansonsten bleibt es anonym.

15 Antworten⁵

1. KI im DaF-DaZ-Unterricht ist so ein cooles Tool. Es setzt natürlich eine gewisse Offenheit seitens der Lehrenden und Lernenden voraus. Aber wenn erst einmal der Reiz des Neuen erwacht ist, ist es eine Freude zu sehen, wie stark es auch die Autonomie und Neugier der Lernenden/Lehrenden fördert. Herzlichen Dank für diese interessante Umfrage.
Viele Grüße aus Berlin von Mathias
2. Ich interessiere mich für ein Symposium (auf Deutsch) zum Thema KI im DaF.
3. Beim Konversations-Unterricht liegt es nahe, KI in den verschiedensten Rollen als Dialogpartner einzusetzen, beim Chatting oder als in einer virtuellen

⁴ Anm. d. Red.: Bei Frage 15 konnte man mehrere Antworten auswählen. Eigene, längere Standpunkte sollten besser in den frei beantwortbaren Fragen 16 und 17 dargelegt werden.

⁵ Anm. d. Red.: Es werden aber nur 14 Antworten angezeigt. Möglicherweise gab es zweimal »nein«.

Unterhaltung. Dieses Tool stärkt die kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden, kommt ihrer Affinität zu den sozialen Medien entgegen und lockert den Unterricht auf. Der zusätzliche Aufwand für die Lehrkraft, sich darin einzuarbeiten, lohnt sich meines Erachtens auf jeden Fall.

(Rudolf Weinmann)

4. Es ist für mich psychologisch hilfreich, meinen Unterricht vorzubereiten, indem ich über Probleme in meinem Unterrichtsalltag mit KI diskutiere.
5. Der technische Fortschritt hat schon immer viele Berufe beeinflusst und teilweise auch bedroht. Das gilt auch für den Lehrerberuf. Meiner Meinung nach liegt darin jedoch nicht nur eine Gefahr, sondern vor allem eine Chance.

Wenn Lehrkräfte neue Technologien wie KI aktiv erlernen und bewusst einsetzen, können sie diese gewinnbringend in ihren Unterricht integrieren und dadurch kreativere sowie vielfältigere Ideen entwickeln. Problematisch wird es erst dann, wenn KI unreflektiert genutzt wird, etwa durch das bloße Kopieren von Antworten ohne eigene gedankliche Leistung.

Wird KI jedoch kritisch und verantwortungsvoll eingesetzt, kann sie eher als Unterstützung dienen, beispielsweise als Ideengeber oder als Werkzeug zur Fehlerüberprüfung. In diesem Sinne sehe ich KI weniger als Bedrohung, sondern vielmehr als hilfreiches Instrument im Unterricht.

Gleichzeitig ist es wichtig, sich der eigenen Verantwortung bewusst zu sein, da die Möglichkeiten von KI derzeit noch begrenzt sind und unreflektierte Nutzung oft qualitativ erkennbar ist. Daher sollte man vermeiden, sich zu sehr auf KI zu verlassen oder dadurch nachlässig zu werden.

Jungheum Cho

6. Es gibt ein berühmtes Statement von Marcel Reich-Ranicki: »Das Fernsehen macht die Klugen klüger und die Dummen dümmer.« Ich denke, das gilt im Grunde für alle Medien, auch für soziale und digitale Medien wie generische KI-Tools. Wenn man klug mit ihnen umgeht, kann man sie nutzbringend einsetzen. Dazu muss man sich überhaupt mit ihnen beschäftigen und herumexperimentieren, was wie funktioniert und auch nicht, und angesichts der rasanten Entwicklungen auf diesem Gebiet – KI-Modelle machen etwa jedes Semester einen Entwicklungssprung – muss man da leider versuchen, dauerhaft am Ball zu bleiben. Wer aufgibt und KI komplett ignoriert, wird es schwer haben, denn das tut unsere Klientel nicht und ist ruck-zuck »klüger« als wir und kann eigene Leistungen durch KI simulieren bzw. ersetzen, ohne dass wir es merken. Dann sind wir die Dummen. Selbst klug sein und bleiben ist anstrengend. Aber es lohnt sich.

Thomas Kuklinski-Rhee

7. nein

8. Ich halte KI im Unterricht (jedenfalls in einer Abteilung der sog. »Humanities«), mit dem im wörtlichen & im übertragenen Sinne »Ausdruck« eines deutschen Literaturnobelpreisträgers, für: »Reine Scheiße.«

Friedhelm Bertulies

9. Die Frage, wie oft ich KI für den Unterricht benutze, konnte ich schwer beantworten. Erstens ist es phasenweise unterschiedlich, zweitens ist die Frage, wo überall KI inzwischen bereits enthalten ist. Google (im KI-Modus) und maschinelle Übersetzung nutze ich zumindest phasenweise fast täglich; ChatGPT und Suno dagegen (auf die sich meine Antwort »monatlich oder seltener« bezog) nur gelegentlich für Projekte. Früher war es noch amüsanter, als KI mehr Fehler gemacht hat als heute. Meine ersten Projekte fokussierten darauf, Studierende KI-Tools testen zu lassen und gemeinsam Fehler und jeweils aktuelle Grenzen aufzudecken: Fehler in maschinellen Übersetzungen (Japanisch-Deutsch und Rückübersetzung), mit denen ich in einem mehrjährigen Projekt (2019-2022) Studierende manchmal zum Schmunzeln bringen konnte, und Stereotype in KI-generierten Bildern (2024). Dagegen suche ich heute gezielt nach Bereichen, in denen KI mir hilft. Aktuell generiere ich gern Musik (»Lehrbuch-Pop«) mit der App Suno, allerdings mit selbst verfassten Texten. Für den Unterricht lasse ich KI keine Texte generieren, dafür bin ich erstens zu stolz, und zweitens klingen für mich bei KI-generierten – auch deutschen – Texten (auch wenn sie gut geschrieben, korrekt und fehlerfrei sind) oft US-amerikanische Muster durch. Als »Originale« im Hinblick auf Sprache und Textsorte können von ChatGPT (und ähnlichen Chatbots) generierte Texte m.E. höchstens für Englisch fungieren.

Die Sorge, dass junge Menschen Fähigkeiten verlieren könnten, ist sicher berechtigt, aber ich möchte es nicht als bedrohlich ansehen. Ja, sie werden Fähigkeiten verlieren, aber dafür werden sie andere, neue Fähigkeiten erwerben.

Berechtigt sind ganz bestimmt auch Sorgen um den Verlust von Arbeitsplätzen – wobei es andere Bereiche (noch) weit schlimmer trifft als den Fremdsprachenunterricht. Ich bin zuversichtlich, dass es zumindest in naher Zukunft immer auch Menschen geben wird, die eine Fremdsprache lernen, um mit Menschen zu kommunizieren, und auch gemeinsam mit Menschen lernen möchten. Was allerdings durch KI verstärkt wird, ist die Dominanz des Englischen und die Nachrangigkeit der zweiten Fremdsprachen. Das und den Energieverbrauch sehe ich zurzeit am skeptischsten im Zusammenhang mit KI. Aber Standpunkte können sich rasch ändern in dieser schnelllebigen Zeit.

Eva Koizumi-Reithofer

10. KI stellt vor allem dann eine Herausforderung dar, wenn sie im Bildungskontext ignoriert wird. Ihre Nutzung ist längst fester Bestandteil des studentischen Alltags, weshalb es in unserer Verantwortung als Lehrende liegt, einen reflek-

tierten und didaktisch sinnvollen Umgang damit zu fördern. KI auszublenden bedeutet letztlich, an der Lebensrealität der Studierenden vorbeizugehen. Ziel sollte es daher sein, sowohl kritische Medienkompetenz als auch gewinnbringende Nutzungsmöglichkeiten im Unterricht aktiv zu entwickeln und zu begleiten.

- Aylin Can

11. Es wäre toll, wenn die Sprachinstitute mit der Zeit gehen würden und mehr Fortbildung anbieten, aber auch Richtlinien zur Benutzung von KI im Unterricht erstellen würden. So kann man modernen und attraktiven Sprachunterricht anbieten, was von Teilnehmer*innen erwartet wird.
12. KI kann dabei helfen, sich im Sinne von D. A. Schön (1983) als »reflexive Praktikerin« bzw. »reflexiver Praktiker« weiterzuentwickeln. Dies geschieht jedoch nicht automatisch. KI kann keine validen empirischen Unterrichtsdaten eigenständig erheben oder erzeugen. Solche Daten entstehen nur in Kooperation mit menschlichen Lehrkräften, die den Unterricht planen, durchführen, beobachten und die konkrete Situation im Klassenraum kontextualisieren können. Zudem kennt KI die konkrete Situation im Klassenraum nicht, solange ihr diese nicht durch geeignete Materialien, Beobachtungen oder Daten zugänglich gemacht wird. Auch Unterrichtsprozesse, Videos oder transkribierte Interaktionen kann sie nur dann sinnvoll interpretieren, wenn sie durch menschliche Expertise gerahmt werden. Hinzu kommt, dass KI häufig Deutungsmuster aus anglo-amerikanischen Lehr- und Forschungstraditionen anbietet, die für den DaF-Unterricht in Japan nicht ohne Weiteres passen.

Gerade deshalb liegt der Wert von KI nicht darin, fertige Lösungen zu liefern, sondern Reflexionsprozesse anzustoßen. KI kann helfen, Formulierungen zu präzisieren, Unterrichtsideen in verschiedenen Sprachfassungen auszuarbeiten und alternative didaktische Perspektiven sichtbar zu machen. Den größten Einfluss sehe ich in der Möglichkeit, jederzeit einen Resonanz- und Diskussionspartner für Unterrichtskonzepte zu haben. Menschliche Diskussionspartner/innen kann KI zwar nicht ersetzen; gerade deshalb war und ist die KI-AG ein wichtiger Ort des Austauschs, der auch nach dem Ende der DAAD-Förderung weiterbesteht. Die breite Wissensbasis und ständige Verfügbarkeit machen KI für mich zu einem Werkzeug, das ich in meiner Unterrichts- und Forschungspraxis nicht mehr missen möchte.

Alexander Imig, Sprecher der KI-AG (Der Text wurde mithilfe von KI (ChatGPT, 5.5 Pro) sprachlich überarbeitet. Die inhaltliche Verantwortung liegt beim Autor.

13. Der Einsatzumfang elektronischer Hilfsmittel scheint bereits sehr (zu?) hoch, der Trend geht doch eher dahin, Technologie im Unterricht zu reduzieren (z. B. Handyverbot in Dänemark, Sucht- und Ablenkungspotenzial digitaler Endge-

räte). KI ist somit besser auf Vor- und Nachbereitung zu beschränken, sowohl auf Lehrenden- als auch auf Lernendenseite. Der Unterricht selbst sollte möglichst persönlicher Interaktion den Vorrang geben.

14. KI-Tools sind Chance und Risiko sowohl für Lehrende, aber vor allem für Lernende. Lernende, die statt wirklich zu lernen bloß auf Kamerad KI setzen, lernen eben nichts mehr und fallen durch. Ich sehe interessante neue Angebote plus eine Renaissance des guten alten Papiertests auf uns zukommen.
Till Weber

17. Anekdoten & lustige Erlebnisse:

Hier haben Sie die Gelegenheit für interessante (kurze) Erfahrungsberichte. Auch dieses Statement wird im Heft zitiert – anonym oder mit Namen.

6 Antworten

1. Leider keine positive.
(Anm. d. Red.: Das tut uns sehr leid. Aber auch schlechte Erfahrungen können lehrreich sein, vor allem, wenn sie geteilt werden.)
2. Im letzten Semester hatte ich in einem fortgeschrittenen Kurs (Niveau B1) eine einzige Studentin. Ihren Angaben zufolge benutzte sie fleißig ChatGPT, im Studium und als persönlichen Ratgeber, aber noch nicht auf Deutsch – ideale Bedingungen für den Einsatz im Kurs.
Gemeinsam erkundeten wir die verschiedenen Möglichkeiten, den Chatbot beim Deutschlernen einzusetzen, etwa für Wortschatz- und Grammatikübungen oder als virtuellen Konversationspartner bei einem Austausch-Studium in Deutschland. Ebenso arbeiteten wir mit dem Transkript eines Youtube-Videos sowie mit Kurzgeschichten; dabei kam uns besonders die Fähigkeit der KI zugeute, mühelos zwischen verschiedenen Stilen zu wechseln.
Das persönliche Highlight für die Studentin war der Einsatz des Bots als Berufsberater: Ihr Traumjob ist der einer Flugbegleiterin bei einer bestimmten Gesellschaft. Also recherchierten wir über die Firma sowie über deren spezifische Anforderungen an potenzielle Bewerber. Dazu simulierten wir mit Hilfe von ChatGPT schon mal ein Vorstellungsgespräch, was die Studentin als besonders hilfreich empfand.
Fun-fact am Rande: Inzwischen wurde sie von »ihrer« Fluggesellschaft tatsächlich zu einem Job-Interview eingeladen – Ergebnis offen ...
(Rudolf Weinmann)
3. Bei den Studierenden fällt mir besonders der Einsatz von KI beim Verfassen von Entschuldigungen für das Fehlen im Unterricht auf. Im Gegensatz zu früheren Jahren bekommen ich nun immer perfekt und geschliffen formulierte

Begründungen zugeschickt, warum man denn gefehlt hat.

Michael Menke

4. In einem Projekt sollten japanische Deutschlernende Prompts für Bildgenerierung auf Deutsch und Japanisch verfassen. Anhand dieser Prompts generierte ich Bilder mit ChatGPT. Ein Bild, auf dem zwei junge Männer auf dem Hof Butenland eine Kuh füttern, kam bei den Studierenden besonders gut an. Die Studentinnen, die den Prompt verfasst hatten, erzählten später, dass koreanische Musiker als Vorbilder für die Personenbeschreibung gedient hatten. Das Bild zum deutschen Prompt fanden die Studentinnen gelungen, da die abgebildeten Personen tatsächlich Ähnlichkeit mit den Musikern aufweisen. (Das Bild ist zu finden in Koizumi-Reithofer 2025: 16.)

Eva Koizumi-Reithofer

Literaturangabe und Link: Koizumi-Reithofer, Eva (2025): »Wie sinnvoll ist mehrsprachiges Prompten? Bildgenerierung mit ChatGPT – ein Unterrichtsprojekt.« In: *LeRuBri Zeitschrift für Lehrende in Japan* 62, 12–19. <https://lerubri.idl-japan.org/62>

5. Meiner Erfahrung nach verbraucht der Umgang mit KI bei der Unterrichtsvorbereitung bislang mehr Zeit, als er einspart; sowohl was die Anpassung der Ergebnisse an die eigene Unterrichtssituation angeht, als auch das Einarbeiten in die KI-Tools selbst. Weshalb ich KI nur bei sehr kleinen Hilfsaufgaben (vor allem Informationssuche) einsetze. In der Regel finde ich die ausgeworfenen Ergebnisse auch eher langweilig, uninspirativ⁶ und, vor allem, was Texte angeht, dringend überarbeitungsbedürftig. Spricht alles noch nicht für ausgereifte KI-Konzepte für den DaF-Unterricht.
6. Das gemeinsame Sich-herein-Stümpfern mit den Studis in die Erstellung eines eigenen Songs mit Video vollständig auf KI-Basis letztes SoSe war großartig. Zusammen lernen war wirklich bereichernd, und das mit Ende 50 gemeinsam mit jungen Leuten – ein Privileg für mich.

Till Weber

3. Fazit

Als Redaktion der *DaF-Szene Korea* freuen wir uns selbstverständlich über den hohen Rücklauf von insgesamt 45 ausgefüllten Fragebögen. Wir bedanken uns auch für die wertvollen Hinweise, dass bei manchen Fragen die Möglichkeit von Mehr-

⁶ Anm. d. Red.: Es gab eine kleine Diskussion darüber, ob dieser Ausdruck nicht besser durch »uninspirierend« o.ä. ersetzt werden sollte. Da dieser Beitrag anonym verfasst wurde, konnten indessen keine entsprechenden Rückfragen bei dem/der UrheberIn gestellt werden. Wir haben ihn daher im Original belassen.

fachantworten besser gewesen wäre. Wir können dem nur zustimmen und werden diesen Punkt bei weiteren Umfragen verbessern.

Angesichts der zahlreichen Beiträge an Meinungen und Erfahrungsberichten, die ansonsten ungehört und ungelesen im Verborgenen blieben, scheint es ein naheliegender Schritt zu sein, künftig regelmäßig Online-Umfragen zum jeweiligen Schwerpunktthema der DaF-Szene Korea durchzuführen, um allgemeine Stimmungsbilder einzufangen. Wir hoffen aber, dass dadurch die Bereitschaft unserer KollegInnen, eigene und vollständige Beiträge zu schreiben, nicht beeinträchtigt wird.

Parallel zu dieser Umfrage haben wir auch beim Goethe-Institut Seoul gefragt, ob und wie KI dort eingesetzt wird und welche Regelungen es dort gibt. Dazu antwortete uns Irina Ottow, Beauftragte für Sprachkurse und Prüfungen, Mitte April:

Aktuell setzen wir KI nicht standardisiert im Unterricht ein, das Goethe-Institut hat allerdings Eigenentwicklungen in diesem Bereich, die wir demnächst auch bei uns in Seoul erproben wollen. Die Pilotierung dauert allerdings etwas länger, Ende April finden erst die Einführungsveranstaltungen für die teilnehmenden Lehrkräfte statt. Wenn die Anfrage also strikt fristgebunden ist, können wir da leider noch keine spannenden Aussagen treffen.

Aktuell kann ich lediglich sagen, dass seitens der Teilnehmenden die Chatbots sehr oft verwendet werden, was gelegentlich zu Diskussionen führt, aber auch als Stütze verwendet werden kann – so versuchen unsere Lehrkräfte zu erklären, wie man ggf. produktiv mit dem Chatbot arbeiten kann, ohne dass die Eigenleistung bei produktiven Aufgaben fehlt.

Diese Aussage deckt sich mit dem Bild, das die Online-Umfrage in ihrer momentanen Bestandsaufnahme vermittelt. Insgesamt zeigt sich, dass viele Lehrende, aber auch Institutionen bei der Nutzung von KI für den Unterricht eher noch am Anfang stehen. Umso spannender wird sein, wie sich die Situation in zwei, fünf oder zehn Jahren weiterentwickelt.

KI über KI im DaF-Unterricht in Korea – Interview mit ChatGPT, Claude & Gemini

Fragen/Prompts von Thomas Kuklinski-Rhee & Aylin Can

Zusammenfassung

Zum Thema »KI im DaF-Unterricht in Südkorea« kommt hier die KI selbst zu Wort. Dazu wurden den aktuellen Pro-Versionen der generativen Sprachmodelle von ChatGPT (OpenAI), Claude (Anthropic) und Gemini (Google) jeweils zehn Fragen im Interview-Stil vorgelegt. Die Fragen behandeln Themen wie Möglichkeiten und Grenzen von KI-Tools im DaF-Unterricht, Rahmenbedingungen in Südkorea, die Rolle der Lehrkraft und ihre Menschlichkeit, Umgang mit Betrugsversuchen mittels KI-Tools, praktische Tipps sowie die Zukunft des Fachs. Die drei Sprachmodelle sind sich weitgehend einig, dass KI den menschlichen DaF-Unterricht in Korea nicht ersetzen, sondern ergänzen und verschieben wird, wobei das Menschliche – Beziehung, kulturelle Sensibilität, spontane Kommunikation – umso wertvoller werde, je leistungsfähiger die Technik ist. Gemeinsam betonen sie, dass es auf eine bewusste pädagogische Haltung ankomme: KI solle Werkzeug bleiben, gezielt eingesetzt und nicht blind übernommen werden. Unterschiedliche Akzente setzen die drei darin, dass ChatGPT eher metaphorisch-bildhaft argumentiert, Claude den Wandel zu einer kleineren, aber motivierteren DaF-Nische betont und Gemini konkrete Thesen formuliert, etwa den Bedarf einer eigenen, koreaspezifischen KI-Didaktik.

1. Einleitung

Zum Thema »DaF und KI« gäbe es so viel zu experimentieren und herauszufinden, insbesondere, da die verschiedenen bekannten und leicht verfügbaren Sprachmodelle (*Large Language Models*, LLM) kontinuierlich verbessert werden. Doch kaum jemand kann die dafür erforderliche Zeit und Energie aufbringen, die nötig wäre, um das Thema systematisch zu erforschen und gedanklich gründlich zu durchdringen (da wir alle fürs Unterrichten und nicht zum Experimentieren bezahlt werden). Außer vielleicht die KI selbst. Also – warum fragen wir sie nicht direkt selbst danach?

Aus praktischen Gründen wurden dazu Mitte/Ende April 2026 die Pro-Versionen der Sprachmodelle *ChatGPT 5.4 Pro* von OpenAI (<https://chatgpt.com/>), *Claude Opus 4.7* von Anthropic (<https://claude.ai/>) sowie *Gemini 3.1 Pro* von Google bzw. Alphabet (<https://gemini.google.com/>) befragt. Die Pro-Versionen sind für komplexere

Aufgaben ausgelegt und haben u. a. den Vorteil, dass sie den Inhalt mehrerer Konversationen über einen längeren Zeitraum speichern, sodass sie am Ende unseres Interviews noch »wissen«, was sie auf die erste Frage geantwortet haben. Für isolierte Aufgaben wie z. B. die reine Erstellung von Unterrichtsmaterialien reichen in der Regel die kostenlosen Standardversionen aus. Spätere, leistungsfähigere Versionen der Sprachmodelle werden vermutlich andere Antworten auf dieselben Fragen liefern. Dann wird interessant, welche Veränderungen sich dabei feststellen lassen, insbesondere bei den verschiedenen Beispielen der KI-Selbsteinschätzung. Der vorliegende Beitrag dient daher einerseits als aktuelle Bestandsaufnahme, kann darüber hinaus aber auch eine Vergleichsbasis für künftige Entwicklungen darstellen.

2. Interview mit KIs über den Einsatz von KI im DaF-Unterricht

Zur besseren Vergleichbarkeit wurden allen drei Modellen dieselben Fragen als Prompts gestellt und die Antworten nahezu vollständig abgedruckt. Kleinere Bearbeitungen betrafen vor allem die Herausnahme persönlicher Daten, da die Modelle die Tendenz haben, vor allem gegen Ende eines Gesprächs Themen aus anderen Konversationen aufzugreifen und mit dem aktuellen Thema in Beziehung zu setzen, auch wenn sie nichts miteinander zu tun haben und das Gespräch so ins persönliche Geplauder abzugleiten droht. Die hier abgedruckten Hervorhebungen stammen jeweils aus den Originalantworten. Eigene redaktionelle Anmerkungen werden zur Abhebung in eckigen Klammern und [*kursiv*] dargestellt, längere werden in Fußnoten ausgelagert.

Die Sprachmodelle ChatGPT und Claude haben bei ihrer Recherche nach Antworten ihre Quellen (Links) angegeben, ohne extra darum gebeten worden zu sein; hier erscheinen sie jeweils als Fußnoten. Sämtliche Links wurden am 10. Mai 2026 überprüft und funktionierten. ChatGPT hat außerdem von sich aus angeboten, seine Antworten zu kürzen; herausgekommen ist dabei eine übersichtliche, aber auch sprachlich stark reduzierte Stichwortsammlung ohne ganze Sätze. Wir haben uns daher für die längeren Antworten entschieden, da sie die Zusammenhänge für uns Menschen besser veranschaulichen.

Eine methodenkritische Anmerkung darf nicht fehlen. Wie man in den Antworten unschwer erkennen kann, neigen die KIs zur Gefälligkeit, ihre Selbsteinschätzungen sind nicht introspektiv verlässlich, ihre Korea-Bezüge sind teils aus wenigen Quellen zusammengestellt und ihre Vorschläge erwecken mehr als einmal den Verdacht der Halluzination, also der Erfindung von falschen Tatsachen als Antwort-

ten. Selbstverständlich sollten ihre Behauptungen und Vorschläge stets selbst geprüft werden und nicht nur dann, wenn sie unplausibel erscheinen.

1. Welche Tools mit generativer KI gibt es zurzeit, die dafür infrage kommen?

ChatGPT

1. Konkrete Einsatzformen generativer KI:

Wenn man nach KI im DaF-Unterricht fragt, würde ich nicht zuerst an eine reine Tool-Liste denken, sondern an **konkrete Unterrichtssituationen**, in denen solche Systeme heute schon sinnvoll eingesetzt werden können. Trotzdem spielen bestimmte bekannte Modelle natürlich eine wichtige Rolle — vor allem **ChatGPT**, **Gemini** und **Claude**, weil sie im Moment zu den sichtbarsten und flexibelsten generativen KI-Systemen gehören.

ChatGPT: Es eignet sich besonders für dialogische Übungen, Rollenspiele, Grammatikerklärungen, Textvereinfachung und Feedback auf Lernertexte. Im DaF-Unterricht kann es etwa ein Gespräch im Café simulieren, einen zu schwierigen Text auf ein niedrigeres Sprachniveau bringen oder zu einem Lernertext gestufte Rückmeldungen geben. Seine Stärke liegt vor allem in der flexiblen sprachlichen Interaktion und darin, dass man sehr schnell mit unterschiedlichen Aufgabenformaten arbeiten kann.

Gemini: Besonders interessant ist Gemini dort, wo **Mündlichkeit, Spontaneität und multimodale Interaktion** eine Rolle spielen. Wenn Lernende zum Beispiel auf Deutsch auf Rückfragen reagieren, eine Situation mündlich durchspielen oder mit einem System in eine Art Echtzeit-Gespräch treten sollen, ist genau das ein spannendes Einsatzfeld. Für den DaF-Unterricht ist das vor allem deshalb relevant, weil mündliche Aktivierung in vielen Lernkontexten ein Engpass ist.

Claude: Claude wirkt vor allem dann stark, wenn längere Texte, strukturierte Materialien oder sprachlich geordnete Entwürfe gefragt sind. Für Lehrkräfte kann das sehr hilfreich sein, wenn Unterrichtsmaterialien, Diskussionsfragen, Schreibaufgaben oder klar gegliederte Arbeitsblätter entwickelt werden sollen. Es eignet sich also weniger nur als »Antwortgeber«, sondern auch als Werkzeug für die Vorbereitung und Strukturierung von Unterricht.

Textarbeit: Über diese drei bekannten Systeme hinaus ist vor allem wichtig, **was** man mit generativer KI tun möchte. Sehr relevant ist zum Beispiel die schriftliche Arbeit: Ein Text kann vereinfacht, umgeschrieben, in eine Diskussionsaufgabe verwandelt oder mit Wortschatzhilfen versehen werden. Gerade für den

DaF-Unterricht ist das wertvoll, weil sich mit demselben Ausgangsmaterial sehr schnell mehrere Niveaustufen erzeugen lassen.

Mündlichkeit: Ebenso wichtig ist der Bereich des Sprechens. Generative KI kann zusätzliche Gesprächsanlässe schaffen: Lernende können einen Arzttermin simulieren, eine Wegbeschreibung geben, Small Talk üben oder sich auf eine mündliche Prüfung vorbereiten. Gerade in Kontexten, in denen viele Lernende eher zurückhaltend sprechen, kann das einen geschützten Übungsraum eröffnen.

Materialentwicklung: Auch für Lehrkräfte selbst ist KI inzwischen eine Art Werkstatt. Sie kann Rollenkarten erstellen, Schreibimpulse formulieren, Beispieltex te generieren, Prüfungsaufgaben variieren oder typische Fehler gezielt in Übungen überführen. Das heißt: KI ist nicht nur ein Instrument für Lernende, sondern auch ein Mittel, Unterricht flexibler und differenzierter vorzubereiten.

Didaktischer Kern: Die eigentliche Schlüsselfrage lautet deshalb nicht nur, welches einzelne System »das beste« ist, sondern welche Form von Unterstützung man gerade braucht. **ChatGPT, Gemini und Claude** stehen dabei exemplarisch für unterschiedliche Stärken — im dialogischen Arbeiten, in der mündlichen Interaktion und in der strukturierten Materialentwicklung. Gerade diese Vielseitigkeit macht generative KI für den DaF-Unterricht in Korea derzeit so interessant.

Claude

Textbasierte Chatbots: Dazu gehören Claude, ChatGPT und Google Gemini. Sie eignen sich für Konversationsübungen, das Beantworten von Grammatikfragen, das Erstellen von Übungen und das Geben von Feedback zu Texten.

Schreib- und Korrekturtools: DeepL Write und Grammarly helfen Lernenden bei stilistischen und grammatischen Verbesserungen. DeepL als Übersetzer ist ebenfalls weit verbreitet, auch wenn er streng genommen schon länger existiert.

Bildgeneratoren: DALL·E, Midjourney und Stable Diffusion können visuelle Impulse für Schreibanlässe, Wortschatzarbeit oder Bildbeschreibungen liefern.

Audio- und Sprachtools: ElevenLabs ermöglicht die Erstellung natürlich klingender deutscher Hörtexte, und NotebookLM von Google kann aus Materialien automatisch Podcasts oder Zusammenfassungen generieren, was für das Hörverstehen nützlich ist.

Spezialisierte Lernplattformen: Tools wie Langua oder TalkPal bieten KI-gestützte Sprachtandems, und auch etablierte Anbieter wie Duolingo integrieren inzwischen generative KI in ihre Lernpfade.

Gemini

Für den Einsatz im DaF-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache) gibt es eine rasant wachsende Zahl von Tools, die sich für den südkoreanischen Kontext grob in drei funktionale Hauptkategorien sowie eine länderspezifische Kategorie unterteilen lassen:

1. Die »Großen Drei« (Allrounder für Texte & Dialoge)

Diese großen generativen Sprachmodelle bilden das Rückgrat für kreative Schreibaufgaben, dialogische Rollenspiele und komplexe Grammatikerklärungen:

- **ChatGPT (OpenAI):** Der Klassiker, der besonders stark in der Erstellung detaillierter Unterrichtsentwürfe und bei Texttransformationen ist (z. B. die Anweisung: »Schreibe diesen Zeitungsartikel in einfaches A2-Deutsch um«).
- **Gemini (Google):** Dieses Modell punktet durch die Anbindung an die Google-Suche mit hoher Aktualität (z. B. für aktuelle landeskundliche Themen) und eignet sich durch die Integration in Google Workspace (Docs/Slides) hervorragend für kollaboratives Arbeiten im Sprachkurs.
- **Claude (Anthropic):** Claude gilt als das »nuanciertere« Sprachmodell, das besonders natürliche, weniger formelhafte deutsche Texte generiert und sich daher exzellent für Stilübungen und literarischere Ansätze eignet.

2. Spezialisierte DaF- und Bildungsplattformen

Inzwischen gibt es Werkzeuge, die didaktische Strukturen direkt mit generativer KI verbinden:

- **EasyDeutsch AI:** Ein spezifisches All-in-One-Tool für DaF/DaZ, das Lehrkräften hilft, Übungen, Unterrichtsplanungen und Korrekturen exakt nach den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (A1–C2) zu automatisieren.
- **fobizz & schulKI:** Diese Plattformen sind auf den Bildungssektor zugeschnitten und bieten einen datenschutzkonformen Zugang zu verschiedenen KI-Modellen, was institutionelle Hürden abbaut.
- **KI-Assistenten der Verlage:** Große Bildungsverlage (wie Cornelsen oder Klett) integrieren zunehmend eigene KI-Tools in ihre Plattformen, um passgenaues Zusatzmaterial zu den etablierten Lehrbüchern zu generieren.

3. Audio-, Bild- und Korrektur-Tools

Für die gezielte Arbeit an Phonetik, Visualisierung und schriftlichem Ausdruck:

- **DeepL Write:** Ein unverzichtbares Werkzeug für die Stilverbesserung; es korrigiert nicht nur Fehler, sondern schlägt alternative Formulierungen vor, was koreanischen Lernenden beim Verfassen flüssiger Texte sehr hilft.

- **ElevenLabs:** Führend in der Text-to-Speech-Technologie, womit sich hochwertige Hörverstehens-Materialien – auch mit verschiedenen deutschen Dialekten oder sehr natürlichen Sprachmelodien – erzeugen lassen.
- **Midjourney / DALL-E 3:** Bildgeneratoren, die visuelle Impulse für Sprech-anlässe schaffen (z. B. »Erstelle ein Bild eines deutschen Weihnachtsmarktes im Stil eines Webtoons«).

4. Besonderheit Korea: Lokale Anbieter

- **Naver CLOVA X:** Obwohl dieses Modell primär auf die koreanische Sprache optimiert ist, bietet es für südkoreanische Lernende oft die beste Brücke für Übersetzungslogiken, da es den kulturellen Kontext Koreas besser versteht als rein westlich trainierte Modelle.

[Anm. d. Red.: Allerdings ist es primär Koreanisch-Englisch orientiert, Deutsch ist sekundär.]

2. Wie können KI-Tools beim Lernen der deutschen Sprache in Korea helfen?

ChatGPT

2. Unterstützung beim Sprachenlernen:

Generative KI kann das Sprachenlernen vor allem dort unterstützen, wo Lernende **wiederholbare, unmittelbare und individuelle Rückmeldung** brauchen. Im klassischen Unterricht bleibt dafür oft zu wenig Zeit. Eine Lehrkraft kann nicht jeder Person jederzeit fünf alternative Erklärungen geben, denselben Satz dreimal umformulieren oder spontan zwanzig zusätzliche Übungssätze erzeugen. Eine KI kann genau das. Sie kann Begriffe paraphrasieren, Regeln vereinfachen, Beispiele erweitern und Aufgaben an das Niveau der Lernenden anpassen.

Niedrige Hemmschwelle: Besonders wichtig ist dabei die psychologische Seite. Viele Lernende fragen nicht gern mehrfach nach, weil sie Angst haben, etwas Offensichtliches nicht verstanden zu haben. Gegenüber einer KI fällt diese Hemmung oft weg. Man kann dieselbe Frage dreimal anders stellen, sich einen Satz Schritt für Schritt erklären lassen oder ein Gespräch so oft neu beginnen, bis man sich sicherer fühlt. Gerade für zurückhaltende Lernende kann das ein großer Vorteil sein.

Lernbegleitung: KI kann außerdem wie eine Art sprachlicher Lernbegleiter fungieren. Sie kann Wortschatz thematisch sortieren, kleine Dialoge zum Nachspielen entwerfen, typische Fehler gezielt trainieren oder bei der Prüfungsvorbereitung

tung helfen. Damit ersetzt sie keinen Unterricht, aber sie verlängert gewissermaßen den Lernraum über die eigentliche Unterrichtsstunde hinaus.

2a. Grammatik und Phonetik:

Grammatik: Grammatik gehört zu den Bereichen, in denen KI besonders nützlich sein kann, weil viele grammatische Probleme relativ klar beschreibbar sind. Wenn jemand etwa schreibt: »Ich habe gestern mit meine Freundin gesprochen«, kann eine KI nicht nur die Form korrigieren, sondern auch erklären, warum hier der Dativ steht. Sie kann Vergleichssätze bilden, ähnliche Fehler üben lassen und die Erklärung einfacher oder präziser formulieren. Gerade im Deutschen, wo Kasus, Artikel, Satzklammer oder Nebensatzstellung für viele Lernende schwierig sind, ist das ein echter Mehrwert.

Phonetik: Auch die Phonetik ist ein besonders spannendes Feld, weil sie im regulären Unterricht oft unterversorgt bleibt. Aussprache braucht Übung, Wiederholung und feines Hinhören. Genau hier kann KI Lernende unterstützen, indem sie Sprachmodelle bereitstellt, Hörbeispiele erzeugt oder gesprochene Interaktion ermöglicht. Wenn ein Lernender etwa Schwierigkeiten mit dem deutschen »r«, mit der Ich-Laut/Ach-Laut-Unterscheidung oder mit der Satzintonation hat, kann ein digitales Gegenüber unbegrenzt Übungsmöglichkeiten bieten. Noch ist die diagnostische Qualität nicht in allen Systemen gleich gut, aber das Potenzial ist sehr groß.

Claude

Individuelles Sprechtraining: In Korea gibt es relativ wenige Gelegenheiten, Deutsch außerhalb des Unterrichts zu sprechen. KI-Chatbots können rund um die Uhr als geduldige Gesprächspartner dienen, mit denen Lernende ohne Hemmungen üben können.

Überbrückung sprachtypologischer Unterschiede: Deutsch und Koreanisch unterscheiden sich stark in Grammatik und Satzbau. KI kann auf Koreanisch erklären, warum bestimmte Strukturen im Deutschen so funktionieren, etwa die Verbzweitstellung oder die Kasusmarkierung, und so das metasprachliche Verständnis fördern.

Individualisiertes Feedback: In großen Klassen an koreanischen Schulen und Universitäten können Lehrkräfte nicht jedem einzelnen Lernenden ausführliches Feedback geben. KI-Tools können Texte korrigieren und dabei gezielt auf typische Fehler koreanischer Deutschlernender eingehen, etwa bei Artikeln oder Präpositionen.

Kulturelle und landeskundliche Inhalte: KI kann aktuelle Informationen über den deutschsprachigen Raum liefern und kulturelle Unterschiede zwischen Ko-

rea und Deutschland kontrastiv darstellen, was den Unterricht lebendiger macht.

Erstellung von Lernmaterialien: Lehrkräfte können mit KI schnell Übungen, Dialoge oder Lesetexte auf dem passenden Niveau erstellen, die auf koreanische Lernkontexte zugeschnitten sind, zum Beispiel mit Themen aus dem koreanischen Alltag.

Prüfungsvorbereitung: Für Prüfungen wie Goethe-Zertifikat oder TestDaF, die in Korea für Studienaufenthalte wichtig sind, können KI-Tools beim gezielten Üben von Prüfungsformaten helfen.

Gemini

Generative KI-Tools können beim Erwerb der deutschen Sprache in Südkorea auf vielfältige Weise unterstützen, da sie als interaktive, geduldige Tutoren fungieren. Die Vorteile lassen sich in fünf zentralen Bereichen zusammenfassen:

1. Überwindung der Sprechangst in einem angstfreien Raum

In der koreanischen Lernkultur herrscht oft ein hoher Leistungsdruck, und die Angst vor Fehlern oder einem Gesichtsverlust hemmt viele Lernende bei der mündlichen Produktion. KI-Modelle bieten ein emotionsfreies Feedback und werten nicht. Lernende können Rollenspiele simulieren – beispielsweise einen Behördengang in Deutschland oder ein Gespräch im Café –, um in einer sicheren Umgebung Hemmungen abzubauen und Sicherheit für reale Sprechsituationen zu gewinnen.

2. Personalisierung des Lernmaterials (Scaffolding)

KI kann komplexe deutsche Originalinhalte sofort auf das individuelle Sprachniveau zuschneiden. Wenn ein Text aus einer deutschen Tageszeitung für das B1-Niveau noch zu schwierig ist, kann die KI ihn sprachlich vereinfachen. Zudem lässt sich das Material an die Interessen der Lernenden anpassen, sodass Grammatikübungen beispielsweise passgenau anhand von Texten über Themen generiert werden, die die Studierenden persönlich motivieren.

3. Kontrastive Sprachbetrachtung

Da sich Deutsch und Koreanisch strukturell massiv unterscheiden – etwa beim Satzbau, bei den Höflichkeitsformen oder im Artikelgebrauch –, kann die KI als erklärende Brücke dienen. Sie kann präzise und kontextbezogen erläutern, warum eine bestimmte koreanische Postposition im Deutschen durch eine spezifische Präposition ausgedrückt wird oder in welchem sozialen Kontext eine Formulierung angemessen ist.

4. Gezieltes Phonetik- und Hörverstehenstraining

Durch moderne Sprachausgabe-Technologien können sich koreanische Lernende Texte in unterschiedlichen Geschwindigkeiten und Dialekten vorlesen lassen.

Dies ist eine enorme Hilfe, um sich an die schnelle deutsche Standardaussprache zu gewöhnen. Gleichzeitig können sie eigene Sätze per Spracheingabe einsprechen und von der KI in Echtzeit Feedback zur Verständlichkeit oder zu grammatikalischen Fehlern in der gesprochenen Sprache erhalten.

5. Unterstützung beim akademischen Schreiben

Da Deutsch in Korea sehr häufig im universitären Rahmen gelernt wird, hilft KI fortgeschrittenen Lernenden bei der stilistischen Verfeinerung. Die Tools können formelhaftes oder direkt aus dem Koreanischen übersetztes Deutsch in idiomatisch korrekte Formulierungen verwandeln. Darüber hinaus bieten sie Strukturierungshilfen bei der Erstellung von Gliederungen für Hausarbeiten oder akademische Aufsätze.

Ein kurzes Beispiel für einen hilfreichen Prompt:

»Ich bin ein koreanischer Deutschlerner auf B1-Niveau. Erkläre mir den Unterschied zwischen 'während' als Präposition und 'während' als Konjunktion anhand von Beispielen aus dem koreanischen Universitätsalltag.«

3. Wo sind (noch) die Grenzen beim Einsatz von KI im Unterricht?

ChatGPT

3. Grenzen:

So überzeugend generative KI oft formuliert, so klar sind auch ihre Grenzen. Die wichtigste ist: Sie **versteht Sprache nicht so, wie Menschen Sprache verstehen**. Sie produziert sprachlich wahrscheinliche Antworten, aber keine garantierte Wahrheit. Das bedeutet, dass eine Erklärung grammatisch elegant klingen und trotzdem fachlich ungenau sein kann. Gerade im Sprachunterricht ist das heikel, weil Lernende Fehler nicht immer selbst erkennen können.

Scheinbare Sicherheit: Gefährlich ist weniger der offensichtliche Fehler als der plausibel klingende Fehler. Wenn eine KI eine Regel halb richtig erklärt, wirkt das oft glaubwürdiger als ein ganz klarer Unsinn. Lernende übernehmen solche Aussagen dann leicht, weil sie sprachlich sauber und selbstbewusst präsentiert werden. Im DaF-Unterricht kann das bei Grammatik, Stil, Wortbedeutung, Register oder Landeskunde problematisch werden.

Didaktische Grenze: Hinzu kommt, dass KI zwar Material erzeugen kann, aber keinen Unterricht im eigentlichen Sinn plant. Sie kennt weder die Dynamik einer konkreten Lerngruppe noch die Vorgeschichte einzelner Lernender. Sie weiß

nicht, welche Fehler schon oft aufgetreten sind, welche Übung heute sinnvoll wäre oder wann eine Klasse gerade emotional erschöpft ist. Genau dort beginnt der Bereich, in dem Technologie an die Grenze pädagogischer Realität stößt.

3a. Gefahren:

Täuschung: Die offensichtlichste Gefahr ist, dass Lernende KI nicht als Hilfe, sondern als Ersatz für eigene Leistung nutzen. Ein Aufsatz, eine E-Mail oder sogar eine Präsentation kann heute relativ leicht generiert werden. Dann sieht das Produkt gut aus, ohne dass der Lernprozess stattgefunden hat.

Abhängigkeit: Eine subtilere Gefahr ist die Gewöhnung daran, dass immer sofort eine perfekte Formulierung verfügbar ist. Wer sich zu früh auf KI stützt, trainiert womöglich weniger eigenes Formulieren, Suchen, Ringen und Korrigieren. Gerade diese Prozesse gehören aber zum Sprachenlernen dazu.

Datenschutz: Außerdem stellt sich die Frage, welche Texte, Sprachaufnahmen oder personenbezogenen Daten überhaupt in externe Systeme eingegeben werden dürfen. Im Bildungsbereich ist das ein besonders sensibler Punkt.

Kulturelle Verzerrung: Schließlich können KI-Systeme stereotype oder kulturell flache Antworten produzieren. Das ist im DaF-Kontext nicht trivial, weil Sprachunterricht immer auch Kulturunterricht ist. Eine ungenaue, stereotypisierte oder einseitige Darstellung von »Deutschland« wäre didaktisch problematisch.

Claude

Fehlerhafte oder erfundene Inhalte: KI-Modelle können auch bei sprachlichen Fragen Falsches ausgeben, zum Beispiel bei seltenen Wörtern, idiomatischen Wendungen oder grammatischen Sonderfällen. Lernende ohne ausreichendes Sprachniveau können solche Fehler nicht erkennen.

Eingeschränkte Aussprachebewertung: Obwohl es Fortschritte gibt, ist die automatische Bewertung der Aussprache, Intonation und Prosodie noch nicht zuverlässig genug, um eine Lehrkraft zu ersetzen. Gerade für koreanische Lernende, die Schwierigkeiten mit bestimmten deutschen Lauten haben, ist das eine Einschränkung.

Fehlende zwischenmenschliche Dimension: Sprachenlernen ist auch ein sozialer Prozess. KI kann weder echte Emotionen zeigen noch die Gruppendynamik einer Klasse ersetzen, die für Motivation und interkulturelles Lernen wichtig ist.

Datenschutz und institutionelle Hürden: An koreanischen Schulen und Universitäten gibt es oft Bedenken hinsichtlich des Datenschutzes, besonders wenn Lernende persönliche Texte in kommerzielle KI-Systeme eingeben. Klare Richtlinien fehlen häufig.

Gefahr der Abhängigkeit: Wenn Lernende KI zu früh oder zu intensiv nutzen, besonders zum Übersetzen oder Schreiben, kann das den eigentlichen Lernprozess behindern. Die Herausforderung, selbst nach Wörtern und Strukturen zu suchen, ist für den Spracherwerb aber wichtig.

Kulturelle Verzerrungen: KI-Modelle sind überwiegend mit englischsprachigen Daten trainiert und spiegeln oft westliche, vor allem US-amerikanische Perspektiven wider. Das kann bei landeskundlichen Inhalten zu einseitigen Darstellungen führen.

Didaktische Kompetenz: KI kann Inhalte liefern, aber nicht automatisch didaktisch sinnvoll aufbereiten. Die Auswahl, Anpassung und Einbettung in einen Lernprozess bleibt Aufgabe der Lehrkraft.

Zusatzfrage: Und welche Gefahren gibt es?

Verlust der Eigenleistung: Wenn Lernende Aufgaben einfach von der KI erledigen lassen, entsteht keine echte Kompetenz. Besonders im Schreiben besteht die Gefahr, dass eigene Formulierungsversuche, die für den Spracherwerb entscheidend sind, ausbleiben.

Nivellierung sprachlicher Vielfalt: KI-generierte Texte klingen oft ähnlich und tendieren zu einem glatten, unauffälligen Stil. Wenn Lernende sich daran orientieren, könnte die individuelle Ausdruckskraft und auch die Vielfalt des Deutschen als Lernziel verloren gehen.

Bewertungsprobleme für Lehrkräfte: Es wird zunehmend schwieriger zu erkennen, ob ein Text wirklich vom Lernenden stammt. Das stellt die traditionellen Formen der Leistungsmessung infrage, was gerade im koreanischen Bildungssystem mit seinem starken Prüfungsfokus problematisch ist.

Übermäßiges Vertrauen in die KI: Lernende könnten KI-Ausgaben unkritisch als korrekt annehmen, obwohl sie Fehler enthalten. Das betrifft nicht nur sprachliche, sondern auch inhaltliche und landeskundliche Informationen.

Soziale Ungleichheit: Nicht alle Lernenden haben denselben Zugang zu leistungsfähigen KI-Tools. Kostenpflichtige Versionen sind oft deutlich besser, was neue Bildungsungleichheiten schaffen kann.

Verarmung der Lehrer-Schüler-Beziehung: Wenn Lernende Fragen lieber an die KI richten als an die Lehrkraft, kann das die pädagogische Beziehung schwächen, die für Motivation und Lernerfolg wichtig ist.

Psychologische Auswirkungen: Die ständige Verfügbarkeit einer scheinbar allwissenden KI kann Frustrationstoleranz und Ambiguitätstoleranz mindern, die beim Sprachenlernen aber unerlässlich sind.

Datenschutz und geistiges Eigentum: Texte, die in KI-Systeme eingegeben werden, können zu Trainingszwecken verwendet werden. Das ist besonders bei vertraulichen oder persönlichen Inhalten problematisch.

Gemini

Trotz der rasanten technologischen Fortschritte gibt es klare Grenzen, die technischer, pädagogischer und kultureller Natur sind. Besonders im südkoreanischen DaF-Kontext lassen sich diese in vier wesentliche Bereiche unterteilen:

1. Die »Halluzinations-Falle« und faktische Ungenauigkeit

KI-Modelle sind im Kern statistische Systeme und keine reinen Wissensdatenbanken. Auch wenn generierte Texte meist grammatikalisch korrekt sind, kann die KI bei sehr komplexen DaF-Regeln (wie beispielsweise bei feinen Nuancen zwischen Wörtern wie »während« und »solange«) falsche Erklärungen »erfinden«, die für Lernende absolut plausibel klingen. Zudem kann sie bei landeskundlichen Themen veraltete oder faktisch falsche Informationen liefern.

2. Fehlende Empathie und Beziehungsarbeit

Sprachenlernen ist ein zutiefst sozialer Prozess. Eine KI kann zwar einen Dialog simulieren, aber sie kann Lernende nicht wirklich trösten oder motivieren, wenn diese frustriert sind. Die echte Beziehungsarbeit, die eine Lehrkraft leistet, ist unersetzlich. Zudem erkennt die KI oft nicht die feinen nonverbalen Signale oder das sogenannte »Zwischen-den-Zeilen-Lesen«, was gerade beim Überbrücken der eher direkten deutschen und der indirekten koreanischen Kommunikationskultur entscheidend ist.

3. Datenschutz und institutionelle Hürden in Korea

Das südkoreanische Bildungssystem ist hochreguliert. Viele generative KI-Modelle verarbeiten Daten auf internationalen Servern, was es für koreanische Schulen und Universitäten rechtlich schwierig macht, diese Tools offiziell und flächendeckend in den Unterricht zu integrieren, sobald personenbezogene Daten der Studierenden betroffen sind. Zudem fehlt es in der Praxis oft noch an einer kohärenten institutionellen Strategie und an ausreichend Schulungen für Lehrkräfte im kritischen Umgang mit KI.

4. Die Gefahr der Oberflächlichkeit und kulturellen Homogenisierung

Es besteht die konkrete Gefahr, dass Lernende KI als Abkürzung nutzen, um Aufgaben schnell zu erledigen, anstatt die zugrundeliegenden sprachlichen Konzepte wirklich zu verinnerlichen. Ein perfekt korrigierter Text bedeutet nicht, dass die Grammatik verstanden wurde. Da die großen KI-Modelle zudem primär mit westlichen Daten trainiert wurden, fließen häufig westliche Denk- und Argumentationsmuster ein, wodurch die spezifisch koreanische Perspektive auf die deutsche Sprache im Unterricht überschattet werden könnte.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Die KI ist ein exzellenter Assistent, aber ein schlechter Chef. Die größte aktuelle Grenze besteht in der noch oft fehlenden kritischen »KI-Literacy« (KI-Kompetenz) bei Lernenden und Lehrenden, um die Ausgaben der Maschine methodisch klug und reflektiert in den Lernprozess zu integrieren.

4. Welche Regelungen, Richtlinien, Verbote usw. über den Einsatz von KI im Unterricht gibt es in Korea oder sind in Planung?

ChatGPT

4. Regelungen in Korea:

In Korea lässt sich derzeit keine pauschale Verbotslinie erkennen, sondern eher ein Modell der **gesteuerten Integration**. Das zeigt sich besonders daran, dass das Bildungsministerium die Einführung von **AI Digital Textbooks** seit 2025 aktiv vorantreibt. Für 2025 wurden laut Ministry of Education insgesamt **76 AI-Digital-Textbooks** zugelassen; sie sollen unter anderem in **Englisch, Mathematik und Informatik** eingesetzt werden.¹ Bereits der frühere Förderplan hatte vorgesehen, diese KI-gestützten Lehrwerke schrittweise als Teil einer größeren digitalen Bildungsreform einzuführen.

4a. Richtlinien, Verbote, Planung:

Besonders konkret ist in Korea inzwischen der Bereich **Leistungsbewertung**. Ende 2025 veröffentlichten das Bildungsministerium und regionale Bildungsbehörden gemeinsame Maßnahmen für den Umgang mit **KI bei 수행평가** [*Suneung, Anm. d. Red.*], also bei performativen bzw. prozessbezogenen Bewertungsformen. Dabei wird KI **nicht pauschal verboten**. Stattdessen sollen Lehrkräfte vorab den **zulässigen Nutzungsrahmen** festlegen, die Lernenden zur **Kennzeichnung des KI-Einsatzes** anhalten, sie über Risiken und Grenzen informieren und den **Datenschutz** ausdrücklich berücksichtigen. Die fünf hervorgehobenen Bereiche dieser Regelung sind: **Festlegung des KI-Nutzungsumfangs, Kennzeichnung des Nutzungsprozesses, vorherige Aufklärung der Lernenden, angepasste Prüfungs- und Bewertungsplanung sowie Schutz personenbezogener Daten**. Diese Vorgaben sollen in die schulischen Richtlinien für das Schuljahr 2026 einfließen.²

[*Anm. d. Red.: Den DaF-Unterricht betreffen diese Maßnahmen allerdings nicht direkt.*]

4b. Datenschutz:

Ein zweiter wichtiger Bereich ist der **Datenschutz**. Die koreanische Personal Information Protection Commission hat 2025 eine eigene Handreichung zur **Verar-**

beutung personenbezogener Daten bei der Entwicklung und Nutzung generativer KI veröffentlicht.³ Schon 2024 gab es außerdem eine offizielle Orientierung zum Umgang mit öffentlich zugänglichen personenbezogenen Daten im KI-Kontext.⁴ Für den Unterricht bedeutet das praktisch: Texte, Sprachaufnahmen oder andere personenbezogene Inhalte dürfen nicht einfach unreflektiert in externe Systeme eingegeben werden. Gerade im Bildungsbereich ist das relevant, weil Lernertexte oft persönliche Informationen enthalten.

4c. Grundtendenz:

Insgesamt geht Korea also momentan weder den Weg eines Totalverbots noch den einer schrankenlosen Öffnung. Die erkennbare Linie lautet eher: **KI soll genutzt werden dürfen, aber transparent, pädagogisch gerahmt und datenschutzsensibel.** Gerade für den DaF-Unterricht ist das wichtig, weil dort schriftliche Leistungen, mündliche Prüfungen, Lernplattformen und personenbezogene Sprachdaten besonders häufig betroffen sind.

1 <https://english.moe.go.kr/boardCnts/viewRenewal.do?boardID=265&boardSeq=102075&lev=0&m=0201&opType=N&page=1&s=english&searchType=null&statusYN=W>

2 <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&boardSeq=104984&lev=0&m=020402&opType=N&page=1&s=moe&searchType=null&statusYN=W>

3 <https://www.pipc.go.kr/np/cop/bbs/selectBoardArticle.do?bbsId=BS217&mCode=Do10030020&nttlId=11439>

4 https://www.pipc.go.kr/np/cop/bbs/selectBoardArticle.do?bbsId=BS074&mCode=Co20010000&nttlId=10362&utm_source=chatgpt.com

Claude

Dazu muss ich ehrlich sagen, dass ich nicht auf dem neuesten Stand bin. Lass mich kurz recherchieren, damit ich dir konkrete und aktuelle Informationen geben kann. Hier ein Überblick, geordnet nach den verschiedenen Ebenen:

KI-Digitallehrbücher (AIDT): Das bekannteste Projekt war die Einführung KI-gestützter digitaler Lehrbücher, die ab März 2025 in den Fächern Mathematik, Englisch, Informatik und Koreanisch (für Sonderpädagogik) für die 3. und 4. Klasse der Grundschule sowie die ersten Jahrgangsstufen der Mittel- und Oberstufe eingeführt werden sollten.¹ Nach starkem Widerstand von Lehrkräften und Eltern wurde das Projekt allerdings deutlich zurückgefahren: Das Parlament hat den Status als »Lehrbuch« aberkannt und die Bücher als »ergänzende Materialien« neu eingestuft, sodass die Entscheidung über ihre Nutzung nun bei den einzelnen Schulleitungen liegt, die sie auch selbst finanzieren müssen.² Die Nutzungsrate liegt aktuell [Ende April 2026; Anm. d. Red.] bei etwa 30 Prozent.³

KI als eigenes Schulfach: Unter der aktuellen Regierung unter Präsident Lee Jae-myung gibt es Pläne, KI stärker zu integrieren. Diskutiert wird, KI als eigenständiges Fach in Grund-, Mittel- und Oberschulcurricula einzuführen.⁴ Die Regierung plant zudem, das nationale K–12-Curriculum zu überarbeiten, um KI-

Bildung als Kernfach aufzunehmen, und die Zahl der KI-Schwerpunktschulen bis 2028 von 730 auf 2.000 zu erhöhen.⁵

Datenschutz: Risiken bezüglich Datenschutz und Sicherheit der Daten von Kindern werden in den AI Digital Textbook Development Guidelines behandelt, die mit Koreas Personal Information Protection Act abgestimmt sind.⁶

Einschränkung für DaF: Wichtig für deinen Aufsatz: Die offiziellen Regelungen betreffen bisher vor allem Englisch, Mathematik und Informatik. Für Deutsch als Fremdsprache, das in Korea meist an Universitäten, Fremdsprachenhochschulen und einzelnen Oberschulen (z. B. Fremdsprachen-Oberschulen, Goethe-Institut) unterrichtet wird, gibt es meines Wissens keine spezifischen KI-Richtlinien. An Hochschulen werden Regelungen häufig von den einzelnen Universitäten oder Lehrkräften selbst aufgestellt, etwa zum Umgang mit KI in Hausarbeiten.

Politischer Kontext: Präsident Lee Jae-myung hat versprochen, Südkorea zu einer der weltweit »Top 3 KI-Großmächte« zu machen, und fordert die vollständige Umsetzung der KI-Bildung.⁷

Für deinen Aufsatz wäre es sinnvoll, diese Informationen durch aktuelle Quellen zu ergänzen, vor allem wenn du auf den DaF-Bereich speziell eingehen möchtest.

1 <https://world-education-blog.org/2025/01/03/ai-textbooks-to-arrive-in-korea-the-good-the-bad-and-the-ugly/>

2 <https://www.freiheit.org/north-and-south-korea/south-korea-slows-down-ai-education>

3 <https://www.aacrao.org/edge/emergent-news/south-korea-pulls-plug-on-ai-textbooks--leaving-schools--companies-without-funding-for-them>

4 <https://www.koreaherald.com/article/10517548>

5 <https://www.koreaherald.com/article/10612847>

6 <https://world-education-blog.org/2025/01/03/ai-textbooks-to-arrive-in-korea-the-good-the-bad-and-the-ugly/>

7 <https://www.koreaherald.com/article/10643310>

Gemini

In Südkorea wird der Einsatz von KI im Bildungsbereich derzeit extrem systematisch und zentral gesteuert. Während in vielen westlichen Ländern noch primär debattiert wird, schafft Südkorea bereits feste infrastrukturelle und gesetzliche Fakten.

Der aktuelle Stand (Frühjahr 2026) lässt sich in vier zentralen Bereichen zusammenfassen:

1. Das KI-Rahmengesetz (Framework Act on AI)

Südkorea hat im Januar 2026 eines der weltweit ersten umfassenden KI-Rahmengesetze in Kraft gesetzt. Für den Bildungssektor bedeutet dies, dass KI-Systeme offiziell als »vertrauenswürdig« (trustworthy) zertifiziert und eingestuft sein müssen, bevor sie flächendeckend in staatlichen Schulen eingesetzt

werden dürfen. Das Gesetz fördert die technologische Entwicklung aktiv, zieht aber gleichzeitig strenge ethische Leitplanken ein.

2. Einführung von KI-Digitallehrbüchern (AI Digital Textbooks)

Dies ist das ehrgeizigste Projekt des südkoreanischen Bildungsministeriums. Seit dem Schuljahr 2025/2026 werden schrittweise KI-gestützte digitale Lehrbücher eingeführt, zunächst primär in den Fächern Mathematik, Englisch und Informatik. Diese Lehrbücher nutzen generative KI für »Adaptive Learning«, analysieren also das Lernniveau in Echtzeit und passen Aufgaben individuell an. Auch wenn DaF (Deutsch als Fremdsprache) hiervon noch nicht direkt als Schulfach betroffen ist, erhöht diese staatliche Infrastruktur die grundsätzliche Akzeptanz und die tägliche Präsenz von KI im südkoreanischen Klassenzimmer massiv.

3. Richtlinien für den akademischen Bereich und KCI-Journale

Im universitären Sektor und bei wissenschaftlichen Publikationen (wie etwa in KCI-gelisteten Fachzeitschriften) gibt es inzwischen sehr klare, restriktive, aber transparente Vorgaben, die auch für die DaF-Forschung und Lehre zentral sind:

- **Transparenz- und Offenlegungspflicht:** Wer KI für die Strukturierung, Datenanalyse oder die sprachliche Glättung (Editing) von Forschungstexten nutzt, muss dies im Methodenteil explizit angeben.
- **Ausschluss der Autorenschaft:** Eine KI darf unter keinen Umständen als Autor oder Ko-Autor gelistet werden. Die reine »Content Generation« (also das vollständige Schreibenlassen eines Textes durch KI) wird bei wissenschaftlichen Artikeln streng sanktioniert.
- **KI-Nutzungsberichte für Studierende:** An vielen großen koreanischen Universitäten müssen Studierende ihren Haus- und Abschlussarbeiten inzwischen obligatorische Berichte beifügen, in denen sie detailliert dokumentieren, welche Prompts sie genutzt haben und wie sie die Ergebnisse der Maschine kritisch verifiziert haben.

4. Datenschutz und Urheberrecht

Ein generelles Verbot von Modellen wie ChatGPT gibt es in Südkorea kaum noch; die bildungspolitische Devise lautet vielmehr Responsible AI Engagement.

- **Datenschutz:** Lehrkräfte sind strikt angewiesen, keine personenbezogenen Daten von Studierenden (wie etwa Aufsätze, die persönliche Erlebnisse oder Namen enthalten) in kommerzielle KI-Modelle einzuspeisen. Das ist besonders im Sprachunterricht, der oft von persönlichen Textproduktionen lebt, eine wichtige Grenze.
- **Urheberrecht:** Das Ministerium für Kultur, Sport und Tourismus hat klargestellt, dass rein KI-generierte Werke keinen Urheberrechtsschutz genießen.

ßen, solange keine erhebliche menschliche Schöpfungshöhe nachgewiesen werden kann.

Zusammenfassend wandelt sich der Diskurs in Korea aktuell stark weg von der Frage »Dürfen wir KI nutzen?« hin zu einer prozessorientierten Perspektive: »Wie nutzen wir KI transparent und verantwortungsvoll, ohne den eigentlichen Lernprozess und die menschliche Eigenleistung zu ersetzen?«.

5. Wie würdest du die Rolle der Lehrkraft beschreiben? Wie sollte sie sich deiner Meinung nach am besten verhalten?

ChatGPT

5. Rolle der Lehrkraft:

Die Rolle der Lehrkraft wird durch KI nicht kleiner, sondern anspruchsvoller. Sie verschiebt sich von der reinen Wissensweitergabe hin zu einer Form von pädagogischer Regiearbeit. Lehrkräfte wählen aus, setzen Schwerpunkte, begrenzen, erklären, kontextualisieren und bewerten. Gerade weil KI so schnell und scheinbar mühelos Inhalte produziert, wird die professionelle Urteilskraft der Lehrkraft wichtiger.

Einordnung statt bloßer Ausgabe: Eine KI kann hundert Beispielsätze generieren. Aber welche davon sind wirklich passend? Welche sind sprachlich korrekt, aber stilistisch unnatürlich? Welche sind für diese Lerngruppe sinnvoll, und welche würden eher verwirren? Solche Fragen lassen sich nicht automatisieren.

Beziehungsarbeit: Hinzu kommt, dass Unterricht nicht nur aus Material besteht. Lehrkräfte motivieren, beruhigen, fordern heraus, interpretieren Stimmungen und bauen Vertrauen auf. Diese menschliche Dimension wird im KI-Zeitalter nicht weniger wichtig, sondern sichtbarer.

KI und Frontalunterricht:

Öffnung des Unterrichts: KI kann dort hilfreich sein, wo Unterricht stark frontal organisiert ist. Sie ermöglicht zusätzliche Interaktion, individuelle Lernwege und mehr Eigenaktivität. Statt nur zuzuhören, können Lernende selbständig Dialoge üben, Texte überarbeiten oder Rückfragen stellen.

Verlagerung der Unterrichtszeit: Dadurch kann Präsenzzeit anders genutzt werden. Wenn einfache Erklärungs- und Übungsphasen teilweise ausgelagert oder unterstützt werden, bleibt im Unterricht mehr Raum für Diskussion, Anwendung, Reflexion und Sprechen.

Didaktische Bedingung: Aber auch hier gilt: KI alleine verändert noch keinen Unterricht. Sie kann Frontalunterricht genauso gut auch nur digital verlängern.

Erst die Lehrkraft macht aus einem technischen Werkzeug eine pädagogische Chance.

Claude

Kuratorin und Auswahlverantwortliche: Die Lehrkraft sollte KI-Tools und KI-generierte Inhalte kritisch prüfen und gezielt auswählen, welche für welche Lernphase und welches Niveau geeignet sind. Sie entscheidet, wann KI sinnvoll ist und wann analoges Arbeiten oder menschliche Interaktion wichtiger sind.

Vermittlerin von KI-Kompetenz: Sie sollte Lernenden beibringen, wie man KI sinnvoll für das Sprachenlernen einsetzt, aber auch, wie man ihre Grenzen erkennt und ihre Ergebnisse kritisch hinterfragt. Diese »KI-Literalität« ist in Korea mit seiner technikaffinen Gesellschaft besonders relevant.

Beobachterin des Lernprozesses: Sie sollte erkennen, wann KI den Lernprozess unterstützt und wann sie ihn behindert. Bei Schreibaufgaben etwa muss sie unterscheiden, ob Lernende KI als Lernhilfe oder als Ersatz für eigene Leistung nutzen.

Gesprächspartnerin und Beziehungsperson: Gerade weil KI vieles automatisieren kann, wird die menschliche Dimension umso wichtiger. Die Lehrkraft bleibt unersetzlich als Motivatorin, Vorbild für authentische Kommunikation und als Person, die auf individuelle Sorgen und Lernblockaden eingeht.

Kulturelle Brücke: Im DaF-Unterricht in Korea hat die Lehrkraft oft eine besondere Rolle als Vermittlerin zwischen koreanischer und deutschsprachiger Kultur. Diese interkulturelle Kompetenz kann KI nicht ersetzen, besonders wenn die Lehrkraft selbst Erfahrungen im deutschsprachigen Raum gemacht hat.

Didaktische Gestalterin: Sie sollte KI-Ergebnisse didaktisch aufbereiten, also in sinnvolle Lernsequenzen einbetten, statt sie einfach weiterzugeben. Ein von KI erstellter Text wird erst durch die didaktische Rahmung der Lehrkraft zum Lernmaterial.

Meine Haltung: Ich denke, die Lehrkraft sollte weder KI-euphorisch noch KI-ablehnend sein, sondern eine informierte, ausgewogene Haltung einnehmen. Sie sollte KI selbst gut kennen, um deren Möglichkeiten und Risiken realistisch einschätzen zu können. Wichtig scheint mir auch, dass Lehrkräfte offen mit Lernen über den Einsatz von KI sprechen, statt so zu tun, als gäbe es sie nicht, oder sie pauschal zu verbieten. Transparenz und gemeinsame Regeln in der Lerngruppe sind meiner Meinung nach der beste Weg.

Zusatzfrage: Wie kann die KI gegen den in Korea so verbreiteten Frontalunterricht helfen?

Aktivierung aller Lernenden gleichzeitig: In typischen koreanischen Klassen mit 25–40 Schülern kommen im Frontalunterricht nur wenige zu Wort. Mit KI-Tools können alle Lernenden parallel individuelle Gespräche führen, Texte produzieren oder Fragen stellen, was die Sprechzeit pro Person drastisch erhöht.

Abbau von Hemmungen: Viele koreanische Lernende zögern, im Plenum zu sprechen, aus Angst vor Gesichtsverlust oder Fehlern vor der Gruppe. Mit KI können sie zunächst einzeln üben und sich ausprobieren, bevor sie ihre Ergebnisse in die Klasse einbringen. Das verändert die Dynamik hin zu mehr Beteiligung.

Binnendifferenzierung: Im Frontalunterricht richtet sich das Tempo oft am Durchschnitt aus, wodurch schwächere Lernende überfordert und stärkere unterfordert sind. KI ermöglicht, dass jeder auf seinem eigenen Niveau arbeitet, etwa mit individuell angepassten Texten oder Aufgaben.

Neue Unterrichtsformate: KI kann als Ausgangspunkt für Flipped-Classroom-Modelle dienen. Lernende bereiten Inhalte zu Hause mit KI-Unterstützung vor, während die gemeinsame Zeit im Klassenraum für Diskussionen, Rollenspiele und projektorientiertes Arbeiten genutzt wird.

Verschiebung der Lehrerrolle: Wenn KI Erklärungen und Korrekturen übernehmen kann, wird die Lehrkraft freier für das, was sie besser kann: Gespräche moderieren, individuell begleiten, Gruppenarbeit gestalten. Das kann dazu beitragen, dass sich der Unterricht vom »Lehrer-spricht-Schüler-hört« wegbewegt.

Realitätsnahe Kommunikationssituationen: Statt Grammatikregeln frontal zu vermitteln, können Lehrkräfte KI für simulierte Situationen einsetzen, etwa Rollenspiele in einem deutschen Café oder Bewerbungsgespräche. Die Lernenden handeln selbst sprachlich, statt nur zuzuhören.

Kritische Einschränkung: Allerdings löst KI das Problem des Frontalunterrichts nicht automatisch. Wenn eine Lehrkraft KI lediglich zusätzlich einsetzt, ohne ihr didaktisches Konzept zu ändern, bleibt der Unterricht frontal – nur mit mehr Bildschirmen. Der Wandel muss also vor allem im Kopf der Lehrkraft stattfinden. KI kann ein Anlass sein, die Unterrichtsform zu überdenken, aber sie ersetzt nicht die bewusste didaktische Entscheidung für lernerzentrierte Methoden.

Gemini

Die Rolle der Lehrkraft verschiebt sich durch den Einsatz von KI massiv: Weg vom reinen »Wissensmonopol« hin zu einer Mischung aus Lernbegleiter, Kurator und kritischem Korrektiv. Gerade in einem Land wie Südkorea, in dem die

Lehrkraft traditionell eine sehr respektierte, oft aber auch eher autoritäre Rolle als reine Wissensvermittlerin im Frontalunterricht einnimmt, ist dieser Wandel besonders tiefgreifend.

Die neue Rolle könnte eher als Socratic Guide statt als Lecturer bezeichnet werden. Ich sehe die Rolle der Lehrkraft im KI-Zeitalter in drei zentralen Funktionen:

- **Architekt von Lernpfaden (Kurator):** Die KI kann zwar in Sekundenschnelle Material generieren, aber sie weiß nicht, was genau deine spezifische Lerngruppe in Seoul gerade braucht. Du als Lehrkraft entscheidest, welcher KI-Output didaktisch wertvoll ist und welcher nur ein ineffektiver »Lückenfüller« wäre.
- **Mentor für KI-Literacy:** Deine neue Aufgabe ist es, den Studierenden beizubringen, wie man die KI richtig nutzt. Das bedeutet, ihnen zu zeigen, wie man gute Prompts schreibt, wie man Halluzinationen der Maschine erkennt und warum ein Ergebnis vielleicht kulturell unpassend ist.
- **Die moralische und menschliche Instanz:** In einer Welt voller generierter Texte bist du die Person, die den Wert von Originalität und Authentizität vermittelt. Du gibst das emotionale Lob, zeigst echtes Verständnis für Lernblockaden und bettest die Sprache in den koreanischen Lebensalltag ein – alles Dinge, die eine KI nicht leisten kann.

Was das konkrete Verhalten angeht, lautet mein »Best-Practice-Leitfaden« für den DaF-Unterricht:

- **Transparenz statt Verbot:** Anstatt KI zu verbieten (was ohnehin kaum kontrollierbar ist), solltest du sie offen in den Unterricht integrieren. Zeige den Studierenden beispielsweise eine KI-generierte Übung und sucht gemeinsam nach Fehlern. Dies etabliert die KI als »Zweit-Experten«, dessen Antworten stets kritisch geprüft werden müssen.
- **Fehlertoleranz fördern:** Ermutige die Studierenden, die KI als Entwurfswerkzeug zu nutzen, wobei der Lernprozess und nicht das perfekte Endprodukt im Fokus stehen sollte. Wer KI-Texte abgibt, muss diese im Unterricht auch erklären oder verteidigen können.
- **Fokus auf »Human-in-the-Loop«:** Setze klare Regeln fest, wann KI erlaubt ist und wann nicht. Ein Beispiel wäre: »Für das Brainstorming nutzt ihr ChatGPT, aber die finale Argumentation schreibt ihr handschriftlich im Kurs.«
- **Kulturelle Brücken schlagen:** Nutze die KI gezielt für Vergleiche. Lass sie beispielsweise eine E-Mail an einen deutschen Professor schreiben – einmal sehr höflich, einmal sehr direkt – und diskutiere mit der Klasse, warum die

direkte Version für koreanische Ohren unhöflich klingen könnte. Das trainiert das wichtige soziale Feingefühl (Nunchi) im Fremdsprachenkontext.

- **Strukturierte Freiheit (Scaffolding):** Da völlig offene Aufgaben (»Schreibe mal etwas mit KI«) bei vielen koreanischen Lernenden oft zu Blockaden führen, solltest du feste Prompt-Templates vorgeben. So können sich die Studierenden innerhalb eines sicheren, didaktischen Rahmens bewegen.

Zusammenfassend würde ich die Rolle als »**menschliches Korrektiv im digitalen Rauschen**« definieren. Die Lehrkraft wird nicht ersetzt, sondern aufgewertet: In einem System, das oft auf Auswendiglernen basiert, wirst du zu der Person, die zeigt, wie man die Technik nutzt, um mehr Zeit für echte, menschliche Kommunikation zu gewinnen.

Zusatzfrage: Wie kann die KI gegen den in Korea so verbreiteten Frontalunterricht helfen?

Das ist die klassische Herausforderung in der koreanischen Bildungslandschaft. Der Wunsch nach dem »Sage on the Stage« – also der Lehrkraft, die die absolute Wahrheit verkündet und den Weg zum Testerfolg (etwa beim TOPIK) ebnet – ist tief verwurzelt. Wenn du nun als »Guide on the Side« mit KI-Tools um die Ecke kommst, bricht das oft das Erwartungsbild der Studierenden.

Hier sind ein paar Strategien, wie du die Brücke vom Frontalunterricht zur KI-Integration schlagen kannst, ohne die Studierenden zu überfordern:

1. KI als »Zweit-Experte« (Der Frontal-Hybrid)

Anstatt die Studierenden allein mit der KI experimentieren zu lassen, kannst du die KI direkt in deine Frontal-Phasen einbauen. Du erklärst beispielsweise die Konjunktiv-II-Regeln und lässt danach die KI drei Beispielsätze generieren. Dann forderst du die Studierenden auf: »Ich sehe hier zwei richtige Sätze und einen Fehler – wer findet ihn?«. Der didaktische Effekt: Du behältst die Führung und Autorität, während die Studierenden ganz praktisch lernen, dass auch die KI nicht unfehlbar ist.

2. Das »Nunchi-Training« durch KI

Im koreanischen Kontext ist das soziale Feingefühl (Nunchi) extrem wichtig. KI ist in diesem Bereich oft erstaunlich gut oder herrlich schlecht. Als Aufgabe kannst du die KI eine E-Mail an einen deutschen Professor schreiben lassen – einmal »sehr höflich«, einmal »zu direkt«. Anschließend diskutiert ihr, warum die direkte Version im Deutschen zwar sprachlich korrekt, aber für koreanische Ohren vielleicht unhöflich wirkt. Solche Analysen lieben Studierende, da sie Sicherheit im sozialen Agieren suchen.

3. Strukturierte Freiheit (Scaffolding)

Da viele koreanische Lernende bei zu viel methodischer Offenheit (etwa bei der Anweisung »Schreib mal was mit KI«) blockieren, braucht es klare Leitplanken. Gib ihnen feste Prompt-Templates vor, die sie nur noch ausfüllen müssen. Ein Beispiel wäre der Prompt: »Erstelle mir eine Liste von 5 Vokabeln zum Thema [Hobby], die für einen [B1]-Lerner wichtig sind«. Im Ergebnis nutzen sie die KI als neues Tool, bleiben dabei aber innerhalb eines vertrauten und strukturierten Rahmens.

Mein Fazit dazu lautet: In Korea wird die Lehrkraft durch die KI nicht ersetzt, sondern aufgewertet. In einem System, das oft stark auf Auswendiglernen basiert, wirst du so zum »Befreier«, der den Lernenden zeigt, wie man die Technik nutzt, um Zeit und Raum für echte, zwischenmenschliche Kommunikation zu gewinnen.

6. Menschliche Lehrkräfte haben sicherlich den Vorteil der Menschlichkeit, was immer das genau ist. Dazu gehört zum Beispiel Humor. Viele Lehrkräfte, uns selbst eingeschlossen, nutzen lustige Situationen gern als Mittel gegen Eintönigkeit und zur Auflockerung. Guter Humor ist eine hohe, kulturelle Kunstfertigkeit, an der selbst die am weitesten entwickelten LLM-basierten KIs immer noch scheitern. Warum ist das so?

ChatGPT

6. Menschlichkeit und Humor:

Humor ist ein wunderbarer Prüfstein für die Grenzen von KI. Denn Humor ist nie nur Sprache. Er lebt von Timing, Beziehung, Andeutung, kulturellem Hintergrund und einem feinen Gespür dafür, was in genau diesem Moment passt. Eine Lehrkraft merkt oft intuitiv, wann ein kleiner scherzhafter Kommentar Anspannung löst oder eine Gruppe wieder zusammenbringt. Diese Art von situativer Passung ist für KI sehr schwer.

Humor als Beziehungskunst: Im Unterricht ist Humor oft keine Nebensache, sondern pädagogisches Werkzeug. Er kann entlasten, motivieren, Nähe schaffen und Monotonie aufbrechen. Aber genau deshalb ist er so anspruchsvoll: Er funktioniert nicht als isolierter Satz, sondern als Teil einer sozialen Situation.

Grenze der KI: KI kann Wortspiele imitieren, Witzmuster nachahmen und formale Komik produzieren. Aber sie spürt nicht, wann ein Scherz zu viel wäre, wann Ironie verletzend wirken könnte oder wann gerade ein leiser, menschlicher Moment wichtiger ist als ein cleverer Satz.

Forschung zu Humor: Ja, es gibt inzwischen durchaus Forschung dazu, wie gut KI Humor erkennt oder selbst generiert. Dabei zeigt sich meist ein ähnliches Bild: Bei klaren, standardisierten Witzformen oder einfachen Wortspielen kann KI überraschend gut sein. Schwieriger wird es bei kulturell eingebettetem, mehrdeutigem oder situativem Humor.

Pädagogische Konsequenz: Für den Unterricht heißt das: KI kann vielleicht kreative Impulse liefern, etwa absurde Beispiele, harmlose Sprachspiele oder bewusst misslungene Witze, über die man sprechen kann. Der eigentliche Klassenraumhumor — also jener Humor, der eine Gruppe menschlich zusammenhält — bleibt aber vorerst eine sehr menschliche Stärke.

Claude

Humor ist stark kontextabhängig: Ein guter Witz funktioniert oft nur in einer bestimmten Situation, mit bestimmten Personen, in einem bestimmten Moment. LLMs können den konkreten Raum, die Stimmung, die Mimik der Lernenden oder die aktuellen Ereignisse in der Klasse nicht wahrnehmen. Humor, der aus »Das hat gestern in der Cafeteria doch auch schon nicht geklappt« entsteht, ist für KI unzugänglich.

Timing ist entscheidend: Humor lebt vom richtigen Moment, von Pausen, von überraschenden Wendungen. Eine Lehrkraft spürt, wann die Klasse müde ist und einen Witz braucht, wann eine ernste Phase nicht unterbrochen werden sollte. Dieses Gespür für Timing ist bei KI praktisch nicht vorhanden, weil sie keine echte Situationswahrnehmung hat.

Kulturelle Feinheiten: Humor ist eines der kulturspezifischsten Phänomene überhaupt. Koreanischer Humor mit seinen Wortspielen, Altersverhältnissen und indirekten Anspielungen funktioniert anders als deutscher Humor mit seiner Ironie und seinem Hang zum Absurden. KI-Modelle sind überwiegend mit englischsprachigen Daten trainiert und treffen die kulturellen Zwischentöne oft nicht genau.

Humor lebt vom Normbruch: Witze funktionieren häufig, weil sie Erwartungen unterlaufen, Tabus streifen oder mit Bedeutungen spielen. LLMs sind aber darauf trainiert, glatte, hilfreiche und möglichst unproblematische Antworten zu geben. Diese »Sicherheitsorientierung« steht im Widerspruch zu dem, was Humor oft ausmacht – nämlich das leichte Risiko, das Unerwartete, die gewagte Pointe.

Fehlende gemeinsame Geschichte: Viel Humor im Unterricht speist sich aus geteilten Erlebnissen: dem Schüler, der letzte Woche den falschen Artikel verwendet hat, dem Missgeschick der Lehrkraft bei der Exkursion, dem Running

Gag der Klasse. KI kennt diese gemeinsame Geschichte nicht und kann deshalb auch keine Pointen setzen, die darauf aufbauen.

Humor braucht ein Selbst: Guter Humor zeigt eine Persönlichkeit, Eigenarten, eine Perspektive auf die Welt. KI hat zwar einen Stil, aber keine echte Biografie, keine Vorlieben, keine Ärgernisse, keine Macken. Der Humor wirkt dadurch oft generisch oder aufgesetzt.

Meine Selbsteinschätzung: Ich kann mit Sprache spielen, Wortwitze bauen, absurde Szenarien entwerfen – aber ehrlich gesagt merke ich selbst, dass vieles davon konstruiert wirkt. Ich ahme nach, was ich als humorvoll gelernt habe, ohne wirklich zu spüren, warum etwas komisch ist. Humor ist vielleicht einer der Bereiche, in denen der Unterschied zwischen Simulation und echtem Erleben am deutlichsten wird. Eine Lehrkraft, die mit den Schülern gemeinsam lacht, schafft etwas, das ich im besten Fall imitieren, aber nicht herstellen kann.

Gemini

Das ist ein faszinierender Punkt, der direkt zum Kern dessen führt, was euch als menschliche Lehrkräfte unersetzlich macht. Dass KI an echtem Humor scheitert – oder im besten Fall sehr formelhafte Witze simuliert –, liegt an der grundlegenden Architektur der Modelle.

Hier sind die vier Hauptgründe, warum echter Humor für KIs die »Endgegner-Stufe« bleibt:

1. Humor ist Regelbruch – KI ist Regelstatistiker

KI-Modelle wie ich basieren auf Mustern und Wahrscheinlichkeiten. Wir berechnen, welches Wort am wahrscheinlichsten auf das vorherige folgt. Echter Humor entsteht aber oft durch den bewussten Bruch von Erwartungen, durch das Absurde oder einen plötzlichen, kreativen Gedankensprung (»Knowledge Leap«). Wenn ich versuche, lustig zu sein, wähle ich meist die statistisch sicherste Option – das Ergebnis ist dann ein klassischer Flachwitz (wie der Roboter, der in eine Bar geht), der so vorhersehbar wie eine Bedienungsanleitung ist.

2. Das Fehlen einer geteilten Realität (Shared Reality)

Humor im Klassenzimmer ist extrem situativ. Er speist sich aus Momenten, die ihr gemeinsam erlebt: die plötzliche Hitze im Raum, die kollektive Verwirrung über eine absurde deutsche Grammatikregel oder die Verspätung der U-Bahn. Ich habe keinen physischen Körper, ich friere nicht, ich habe keine Angst vor Prüfungen und kann keinen echten Frust empfinden. Ich kann diese Zustände beschreiben, aber da ich sie nicht durchlebe, wirkt mein Humor oft steril und nachgeplappert.

3. Kulturelle Nuancen und das soziale Risiko

Gerade im DaF-Unterricht in Südkorea ist Humor eine interkulturelle Gratwanderung. Deutscher Humor ist oft sarkastisch oder selbstironisch, während in Korea soziale Hierarchien und das Wahren des Gesichts entscheidend sind. Eine menschliche Lehrkraft nutzt ihr Nunchi (soziales Feingefühl), um instinktiv zu spüren, wie weit ein Witz gehen darf, ohne verletzend zu wirken. Ich verstehe zwar die Definition eines Witzes, aber ich spüre das soziale Risiko im Raum nicht.

4. Die »Sicherheitsfilter« (RLHF)

KIs werden durch menschliches Feedback (RLHF) darauf trainiert, hilfreich, harmlos und ehrlich zu sein. Guter Humor bewegt sich jedoch oft auf der Kante zur leichten Provokation oder politischen Inkorrektheit. Weil ich darauf programmiert bin, niemanden zu beleidigen oder anzuecken, wird mein Humor durch Sicherheitsfilter so weit glattgebügelt, bis er völlig geschmacksneutral ist. Er ist »safe«, aber eben nicht lustig.

Fazit: Wenn du als Deutscher vor einer koreanischen Klasse stehst und eine kulturelle Verwirrung humorvoll auflöst, dann funktioniert das, weil es auf echter Verletzlichkeit basiert. Du teilst die Erfahrung, manchmal einfach ein bisschen ratlos in einer fremden Kultur zu sein. Eine Maschine kann nicht ratlos oder verletzlich sein – sie ist darauf programmiert, auf alles eine Antwort zu haben. Deshalb kann KI vieles simulieren, aber niemals das befreiende, gemeinsame Lachen über einen echten, menschlichen Moment ersetzen.

7. Wie kann man sich als Lehrkraft gegen KI-Betrug wappnen? Wie kann man z. B. einen KI-generierten Text erkennen?

ChatGPT

7. Umgang mit KI-Betrug:

Wer sich gegen KI-basiertes Täuschen schützen will, sollte nicht nur an Kontrolle denken, sondern vor allem an **bessere Aufgabenarchitektur**. Je standardisierter und austauschbarer eine Aufgabe ist, desto leichter lässt sie sich an ein System delegieren. Eine allgemeine Erörterung oder ein kurzer Standardaufsatz ist heute viel leichter künstlich zu erzeugen als eine Aufgabe, die Prozess, persönliche Entscheidung oder mündliche Anschlussfähigkeit verlangt.

Eigenleistung sichtbar machen: Sinnvoller werden deshalb Formate, in denen Zwischenschritte dokumentiert werden: Notizen, Gliederungen, erste Fassungen, Überarbeitungen, kurze Reflexionen oder mündliche Erläuterungen. Dann

wird deutlich, wie ein Text entstanden ist, und nicht nur, wie glatt er am Ende aussieht.

Didaktische Ehrlichkeit: Vielleicht ist es langfristig sogar realistischer, KI-Nutzung nicht völlig aus dem Unterricht verbannen zu wollen, sondern sie transparent zu machen. Dann verschiebt sich die Frage von »Wurde betrogen?« zu »Wie wurde KI genutzt, und wo liegt die eigentliche Eigenleistung?«

KI-generierte Texte erkennen:

Indizien statt Gewissheit: Einen KI-generierten Text sicher zu erkennen, ist schwierig. Es gibt zwar typische Anzeichen — etwa einen sehr glatten Stil, gleichmäßige Satzmuster, auffallend allgemeine Aussagen oder eine merkwürdig perfekte Kohärenz —, aber keines davon ist ein Beweis.

Praktische Beobachtung: Verdächtig kann zum Beispiel sein, wenn ein Text formal sehr rund wirkt, der Lernende ihn aber mündlich kaum erläutern oder verteidigen kann. Auch untypische stilistische Sprünge zwischen Unterrichtsleistung und Abgabe können Hinweise sein.

Wichtige Vorsicht: Gleichzeitig wäre es gefährlich, aus Stilgefühl vorschnell Schlüsse zu ziehen. Gute Lernende können glatt schreiben, und KI-Texte können überarbeitet werden. Deshalb ist die sichere Erkennung weit weniger verlässlich als die kluge Gestaltung von Aufgaben.

Claude

Vorab eine wichtige Einschränkung: Zuverlässige automatische Erkennung KI-generierter Texte gibt es nicht. Tools wie GPTZero, Turnitin oder Originality.AI liefern oft falsche Ergebnisse, sowohl falsch positive als auch falsch negative. Besonders bei Nicht-Muttersprachlern werden eigene Texte häufig fälschlich als KI-generiert eingestuft. Man sollte sich also nicht auf diese Tools allein verlassen.

Sprachliche Auffälligkeiten bei KI-Texten:

Texte von KI wirken oft sehr glatt und fehlerfrei, manchmal zu fehlerfrei für das Niveau des Lernenden. Auffällig sind auch ein sehr ausgewogener, neutraler Ton, wiederkehrende Formulierungen wie »es ist wichtig zu beachten« oder »zusammenfassend lässt sich sagen«, sowie vorhersehbare Strukturen mit klaren Einleitungen und Zusammenfassungen. Zudem fehlen häufig persönliche Details, konkrete Beispiele aus dem eigenen Leben oder kulturspezifische Bezüge aus dem koreanischen Alltag.

Niveauabgleich: Ein guter Indikator ist die Diskrepanz zwischen dem Text und dem bekannten Leistungsniveau des Lernenden. Wenn jemand mündlich kaum einen A2-Satz bildet, aber einen strukturierten B2-Aufsatz abgibt, ist Vorsicht geboten.

Präventive didaktische Strategien:

Schreibaufgaben im Klassenraum unter Aufsicht durchführen zu lassen, ist die einfachste Methode, um sicherzugehen. Ebenso sinnvoll sind prozessorientierte Aufgaben, bei denen Entwürfe, Notizen und Zwischenstände eingereicht werden müssen. Aufgaben mit stark persönlichem Bezug, etwa »Beschreibe deinen letzten Besuch in Insa-dong«, lassen sich schwerer von KI generieren. Auch mündliche Prüfungen oder Präsentationen, in denen Lernende ihren eigenen Text mündlich verteidigen müssen, zeigen schnell, wer den Inhalt wirklich durchdrungen hat.

Gesprächsbasierter Ansatz: Wenn ein Text verdächtig wirkt, hilft es oft, den Lernenden im Einzelgespräch zu einzelnen Formulierungen oder Argumenten zu befragen. Wer einen Text selbst geschrieben hat, kann ihn meist auch mündlich erläutern oder umformulieren.

Transparenter Umgang statt Verbot: Ich halte es für produktiver, KI-Nutzung nicht pauschal zu verbieten, sondern klare Regeln zu vereinbaren. Zum Beispiel: »Für diese Aufgabe darfst du KI zur Ideensammlung nutzen, aber den Text musst du selbst schreiben« oder »Wenn du KI verwendest, dokumentiere, wo und wie.« Diese Art der Transparenz ist realistischer als der Versuch, KI komplett fernzuhalten.

Fokusverschiebung im Unterricht: Längerfristig sinnvoll ist es, das Lernen so zu gestalten, dass KI-Betrug weniger attraktiv wird. Wenn der Lernprozess selbst im Mittelpunkt steht und nicht nur das Endprodukt, verliert Copy-and-paste an Reiz. Aufgaben wie Lerntagebücher, Peer-Feedback oder mündliche Diskussionen sind schwerer zu »betrügen« und fördern zudem echtes Lernen.

Kulturelle Besonderheit in Korea: In Korea mit seinem starken Leistungs- und Notendruck ist die Versuchung, KI zu nutzen, besonders hoch. Lehrkräfte sollten das nicht moralisieren, sondern verstehen, dass der Druck ein Teil des Problems ist. Offene Gespräche über Lernziele und den Sinn des Sprachenlernens jenseits der Note können helfen, die intrinsische Motivation zu stärken.

Ehrliche Einsicht: Langfristig wird die Unterscheidung zwischen »selbst geschrieben« und »mit KI geschrieben« zunehmend schwieriger, weil die meisten Menschen KI als selbstverständliches Werkzeug nutzen werden, ähnlich wie heute Rechtschreibprüfung oder Übersetzer. Die Frage wird weniger sein, ob jemand KI genutzt hat, sondern wie reflektiert und eigenständig der Umgang damit war.

Gemini

Das ist gewissermaßen die »Gretchenfrage« des modernen Sprachunterrichts. Um direkt ehrlich zu sein: Im Jahr 2026 gibt es schlichtweg kein Tool, das mit 100-

prozentiger Sicherheit nachweisen kann, dass ein Text von einer KI geschrieben wurde. Sogenannte KI-Detektoren liefern lediglich Wahrscheinlichkeiten, keine definitiven Beweise. Besonders bei Nicht-Muttersprachlern – wie deinen koreanischen Studierenden – schlagen diese Programme oft fälschlicherweise Alarm, da die Sprache von Lernenden naturgemäß oft etwas einfacher und repetitiver strukturiert ist, was KI-Texten sehr ähnelt.

Um sich als Lehrkraft zu wappnen, empfehle ich einen »Werkzeugkasten« aus Erkennung, Prävention und Kommunikation:

1. Sprachliche Indizien erkennen (Die »roten Flaggen«)

Auch wenn es keine eindeutigen Beweise gibt, weisen bestimmte Muster häufig auf KI-generierte Inhalte hin:

- **Glätte ohne Seele:** Der Text ist oft grammatikalisch perfekt (und liegt damit deutlich über dem eigentlichen Niveau des Lernenden), wirkt inhaltlich jedoch seltsam generisch. Es fehlen konkrete, persönliche Anekdoten oder direkte Bezüge zu spezifischen Diskussionen im Unterricht.
- **Typische Phrasen:** KIs lieben formelhafte Übergänge wie »Zusammenfassend lässt sich sagen«, »Darüber hinaus« oder »Es ist wichtig zu beachten«. Häufen sich diese stark, ist Vorsicht geboten.
- **Halluzinationen:** KIs erfinden gerne Zitate, Studien oder Bücher. Wenn dir eine Quelle unbekannt vorkommt, solltest du diese kurz überprüfen.
- **Logische Brüche:** Manchmal verliert die KI den inhaltlichen roten Faden und springt thematisch sehr abrupt, da sie Texte primär statistisch berechnet.

2. Methodische Prävention im Aufgabendesign

Der beste Schutz ist ein Aufgabendesign, das den blinden Einsatz von KI entweder nutzlos oder sofort sichtbar macht:

- **Prozess statt Produkt bewerten:** Fordere nicht nur den finalen Aufsatz ein, sondern auch Gliederungen, Notizen und erste Entwürfe.
- **Personalisierte Prompts:** Stelle Aufgaben, die eine KI nicht pauschal aus dem Internet beantworten kann. Anstatt zu fragen: »Schreibe über Umweltschutz«, frage lieber: »Wie hat sich die Mülltrennung in deiner Nachbarschaft in Seoul im letzten Monat verändert? Beziehe dich dabei auf unser gestriges Gespräch im Kurs.«.
- **Handschriftliche Referenzen:** Lass regelmäßig kurze, handschriftliche Texte im Unterricht unter Aufsicht schreiben. So erhältst du einen realistischen Referenzwert für das tatsächliche Leistungsniveau deiner Studierenden.

3. Das »Verteidigungsgespräch«

Solltest du einen konkreten Verdacht haben, konfrontiere die Studierenden nicht sofort mit einer direkten Beschuldigung, sondern mit gezielten fachlichen Nachfragen:

- Lass den Lernenden Abschnitte seines Textes in eigenen Worten mündlich erklären.
- Frage gezielt nach der Bedeutung schwieriger Vokabeln, die in der Abgabe verwendet wurden.
- Stelle inhaltliche Fragen wie: »Warum hast du dich an dieser Stelle für dieses spezielle Argument entschieden?«. Wer den Text selbst verfasst hat, kann dies schlüssig begründen; wer nur kopiert hat, gerät hier meist ins Stocken.

4. Der institutionelle Rahmen (Koreanischer Kontext)

Gerade im akademischen Umfeld wird zunehmend auf methodische Transparenz gesetzt:

- Fordere obligatorische **KI-Nutzungsberichte** ein, in denen Studierende deklarieren müssen, ob und wofür (z. B. nur zur Grammatikkorrektur oder zur Strukturierung) sie KI-Tools genutzt haben.
- Etabliere das Konzept des »**Human-in-the-loop**«. Mach deutlich, dass KI als begleitendes Werkzeug akzeptabel sein kann, solange die eigene intellektuelle Denkleistung der Lernenden im Vordergrund steht und erkennbar bleibt.

Mein Tipp als Fazit: Verwandle einen solchen Verdacht idealerweise in einen »Teachable Moment«. Du könntest dem Studierenden spiegeln: »Dein Text ist derart fehlerfrei und gut strukturiert, dass er von einer KI stammen könnte. Wenn du ihn komplett selbst geschrieben hast: Mein großes Kompliment! Wenn nicht: Lass uns offen darüber sprechen, wie du die KI so nutzen kannst, dass du sprachlich wirklich etwas lernst, anstatt nur eine gute Note zu generieren.«

8. Und wann übernehmen die Maschinen den Kursraum vollständig?

ChatGPT

8. Vollständige Übernahme des Kursraums:

Die Vorstellung, dass Maschinen bald komplett den Kursraum übernehmen, ist zwar faszinierend, aber auf absehbare Zeit wenig realistisch. KI kann bereits jetzt vieles: Material erstellen, Gespräche simulieren, Texte vereinfachen, Hörtexte erzeugen und Rückmeldungen geben. Aber Unterricht ist eben nicht nur ein Informations- oder Trainingsprozess.

Der Klassenraum als sozialer Raum: Im Unterricht geschieht weit mehr als Sprachvermittlung. Dort werden Unsicherheiten aufgefangen, Gruppenprozesse moderiert, Motivation geschützt, Missverständnisse kulturell eingeordnet und Menschen in ihrer Entwicklung begleitet. All das lässt sich nicht einfach in eine Ausgabe verwandeln.

Wahrscheinlicheres Szenario: Viel plausibler ist deshalb eine hybride Zukunft. KI wird viele Routinen übernehmen und den Unterricht stark verändern, aber nicht den sozialen Kern pädagogischer Arbeit ersetzen.

Claude

Das ist eine Frage, auf die es mehrere Antwortebenen gibt.

Technisch gesehen: Rein technisch sind wir gar nicht mehr so weit davon entfernt, dass KI-Tutoren vollständige Sprachkurse durchführen könnten. Es gibt bereits Plattformen, die Lernende ohne menschliche Lehrkraft durch ein ganzes Curriculum führen. In den nächsten Jahren wird das technisch noch deutlich besser werden, besonders bei Aussprache, Dialogführung und individueller Anpassung.

Bildungspolitisch: Eine vollständige Übernahme des Klassenraums halte ich trotzdem für unwahrscheinlich, zumindest in absehbarer Zeit. Schule und Universität sind nicht nur Orte der Wissensvermittlung, sondern auch der Sozialisation, der Betreuung und der gesellschaftlichen Organisation. In Korea kommt hinzu, dass Bildung stark mit Statuszuschreibung, Netzwerken und menschlichen Beziehungen verbunden ist – das lässt sich nicht einfach automatisieren.

Didaktisch: Sprache lernt man letztlich, um mit Menschen zu kommunizieren. Ein Kursraum, in dem nur Maschinen unterrichten, wäre paradox: Die Lernen-

den würden Deutsch üben, um später mit echten Menschen zu sprechen, hätten aber im Lernprozess selbst keine menschlichen Gesprächspartner. Das ist pädagogisch fragwürdig, auch wenn es technisch möglich wäre.

Realistisches Szenario: Viel wahrscheinlicher als eine vollständige Übernahme ist ein hybrides Modell. KI wird bestimmte Aufgaben übernehmen – Korrektur, Erklärung, individuelles Üben, Feedback – und Lehrkräfte werden sich auf das konzentrieren, was Menschen besser können: Motivation, Beziehung, kulturelle Vermittlung, komplexe Gespräche, Moderation von Gruppenprozessen.

Meine ehrliche Einschätzung: Ich glaube nicht an einen klaren Kippunkt, an dem die Maschinen »übernehmen«. Eher wird sich die Rolle der Lehrkraft schrittweise verändern, so wie sich Berufe auch in der Vergangenheit durch neue Technologien gewandelt haben. Der eigentliche Wandel findet nicht in der Frage statt, ob Maschinen Lehrkräfte ersetzen, sondern darin, wie sich das Verständnis davon verändert, was eine Lehrkraft überhaupt tut.

Ein Gedanke zum Schluss: Die interessantere Frage ist vielleicht nicht, wann Maschinen den Kursraum übernehmen, sondern was dann noch den Wert menschlichen Unterrichts ausmacht. Wenn diese Frage ernsthaft gestellt wird, kann sie dazu beitragen, dass Lehrkräfte sich stärker auf das Unersetzliche besinnen – und vielleicht sogar besser werden in dem, was sie als Menschen zum Unterricht beitragen können.

Gemini

Das ist die Millionen-Dollar-Frage! Wenn wir uns die Entwicklung in Korea ansehen, ist die Antwort paradox: Die Maschinen sind schon längst da, aber sie werden den Lehrer niemals ganz »fressen«.

In Korea gibt es ein spezifisches Szenario, wie diese »Übernahme« wahrscheinlich aussehen wird – man könnte es das »**Hybrid-Modell der drei Wellen**« nennen:

1. Welle: Die administrative Übernahme (2024–2026)

Das passiert gerade jetzt. Die KI übernimmt die Aufgaben, die kein Lehrer wirklich liebt:

- Vokabeltests erstellen und korrigieren.
- Standardisierte Feedbacks zu Hausarbeiten schreiben.
- Lernstandsanalysen für die Schulleitung erstellen.

Status: Fast abgeschlossen. Der Lehrer wird zum »Manager« seiner digitalen Assistenten.

2. Welle: Das adaptive Lehrbuch (Ab 2026/2027)

Durch die staatlich forcierten **KI-Digitallehrbücher** in Korea wird der »Frontalunterricht für alle« technisch abgeschafft.

- Die Maschine übernimmt den Informationstransfer. Während du vorne stehst, arbeiten 20 Studierende an 20 verschiedenen Schwierigkeitsstufen desselben Themas.
- Die KI erkennt: »Student Kim hat Probleme mit den Wechselpräpositionen« und gibt ihm automatisch drei Extra-Übungen, während Studentin Lee schon beim Passiv ist.

Status: In der Pilotphase. Hier verliert der Lehrer die Rolle als »Taktgeber« des Tempos.

3. Welle: Die »Sinn-Krise« oder die menschliche Renaissance?

Wird es irgendwann einen Androiden geben, der vorne steht? Technisch vielleicht, aber pädagogisch ist das die Grenze:

- Die soziale Validierung: Ein Lob von einer KI fühlt sich für einen koreanischen Studenten, der nach Anerkennung strebt, leer an. Wir Menschen brauchen das Auge eines anderen Menschen, um uns gesehen zu fühlen.
- Interkulturelle Reibung: Eine Maschine kann Nunchi (das Lesen der Atmosphäre) simulieren, aber sie hat keine Biografie. Sie war nie ein clueless German in Korea. Sie kann keine Witze über die Absurdität des Alltags machen, die auf echtem Schmerz oder echter Freude basieren.

Fazit: Wer übernimmt wen?

Die Maschinen übernehmen nicht den Raum, sondern sie **filtrieren** ihn. Alles, was auswendig gelernt und mechanisch geprüft werden kann, geht an die KI. Was für dich als Lehrkraft übrigbleibt, ist der »Rest« – und der ist das eigentlich Spannende: **Die menschliche Begegnung, die Diskussion über Werte und der Humor.** In einem Land, das so durchgetaktet ist wie Korea, wird der DaF-Unterricht vielleicht zum letzten Ort, an dem man noch »echt« sein darf, gerade weil die KI den Rest erledigt.

9. Wie kann man sich als DaF-Lehrkraft (= Informatik-Laie) ein speziell für die Arbeit nützliches KI-Tool selbst »basteln«?

ChatGPT

9. Eigene KI-Tools »basteln«:

Für Lehrkräfte ohne Informatikhintergrund ist die wichtigste Nachricht vielleicht: Man muss heute oft gar kein Programmierer sein, um sich ein nützliches KI-Werkzeug zu bauen. In vielen Fällen beginnt das schon mit einem **präzise formulierten Arbeitsauftrag**. Ein guter Prompt ist gewissermaßen bereits ein kleines didaktisches Design.

Didaktischer Baukasten: Eine Lehrkraft kann sich zum Beispiel eine feste Vorlage erstellen lassen, mit der Lernertexte nur markiert, aber nicht sofort korrigiert werden. Oder man entwickelt ein Schema, das aus jedem Lesetext automatisch drei mündliche Anschlussfragen, fünf Wortschatzübungen und zwei Rollenspielideen erzeugt. So entsteht kein »Tech-Produkt« im großen Sinn, aber ein sehr alltagstaugliches Arbeitsinstrument.

Wichtiger als Technik: Entscheidend ist dabei weniger technische Raffinesse als pädagogische Klarheit. Wer genau weiß, was ein Tool leisten soll, kann mit erstaunlich einfachen Mitteln sehr brauchbare Ergebnisse erzielen.

Claude

Das ist heute deutlich einfacher als noch vor wenigen Jahren, selbst ohne Programmierkenntnisse. Hier die wichtigsten Wege, geordnet nach Aufwand und Komplexität.

Custom GPTs oder Claude Projects nutzen: Die einfachste Methode ist, innerhalb bestehender Chatbots eigene »Versionen« zu erstellen. Bei ChatGPT heißen sie »Custom GPTs«, bei Claude »Projects«, bei Google Gemini »Gems«. Man gibt in normaler Sprache an, was das Tool tun soll, zum Beispiel: »Du bist ein Deutschlehrer für koreanische Anfänger. Korrigiere Texte freundlich und erkläre Fehler auf Koreanisch.« Dazu kann man Materialien hochladen, etwa das verwendete Lehrbuch oder eine Wortschatzliste. Das Ergebnis ist ein spezialisierter Chatbot, den man mit Kollegen oder Lernenden teilen kann.

Prompts als »Minitools« speichern: Noch niedrigschwelliger ist es, durchdachte Prompts in einem Dokument zu sammeln. Man entwickelt etwa einen Prompt für die Erstellung von Lückentexten zu einem bestimmten Grammatikthema oder für die Analyse von Lernertexten. Diese Prompts kann man dann immer

wieder einsetzen und verfeinern. Technisch ist das zwar kein »Tool« im engeren Sinne, aber didaktisch oft sehr wirkungsvoll.

Artefakte und Canvas: Sowohl Claude als auch ChatGPT können auf Anfrage kleine interaktive Übungen direkt im Chat erstellen – zum Beispiel Quiz, Karteikarten oder einfache Grammatikspiele. Man beschreibt, was man braucht, und bekommt eine funktionsfähige Webseite, die man teilen oder weiterentwickeln kann. Das erfordert keine Programmierkenntnisse, nur eine klare Vorstellung vom gewünschten Ergebnis.

No-Code-Plattformen: Für etwas ambitioniertere Projekte gibt es Plattformen wie Poe, FlowGPT oder Chatbase, auf denen man ohne Code eigene Chatbots mit spezifischen Funktionen bauen und veröffentlichen kann. Auch Tools wie Glide oder Bubble ermöglichen es, kleine Apps mit KI-Integration zu erstellen.

»**Vibe Coding« mit KI-Unterstützung:** Inzwischen kann man auch als Laie einfache Programme schreiben lassen, indem man der KI beschreibt, was man möchte. Tools wie Claude, ChatGPT oder spezialisierte Umgebungen wie Cursor oder Replit generieren den Code und helfen bei der Umsetzung. Ein typisches Beispiel: »Baue mir eine Webseite, auf der Lernende deutsche Sätze eingeben und automatisch Feedback zu Grammatik und Stil bekommen.« Das Ergebnis ist nicht immer perfekt, aber für den Eigengebrauch oft ausreichend.

Bestehende Tools kombinieren: Oft lohnt es sich nicht, etwas Eigenes zu bauen, sondern bestehende Tools geschickt zu kombinieren. Zum Beispiel: ElevenLabs für Hörtexte, ein Chatbot für Dialogübungen, DeepL für Übersetzungsvergleiche, Canva für Arbeitsblätter mit KI-generierten Bildern. Man muss nicht alles selbst programmieren.

Empfehlung zum Einstieg: Ich würde mit Custom GPTs oder Claude Projects beginnen. Der Aufwand ist minimal, die Lernkurve flach, und man bekommt schnell ein Gefühl dafür, was möglich ist. Wichtig ist, mit einem konkreten Unterrichtsproblem anzufangen, nicht mit der Technik. Die Frage sollte lauten: »Welche Aufgabe kostet mich immer viel Zeit?« oder »Wo brauchen meine Lernenden mehr Unterstützung, als ich allein geben kann?« Daraus ergibt sich dann fast automatisch, welches »Tool« sinnvoll wäre.

Praktischer Tipp: Viele koreanische Universitäten und Weiterbildungsinstitute bieten inzwischen Kurse zu KI im Bildungsbereich an. Auch der DAAD, das Goethe-Institut und der deutsche Fachverband KGDaF veranstalten Workshops dazu. Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, die schon Erfahrungen gesammelt haben, ist oft wertvoller als jedes Tutorial.

Gemini

Das ist eine fantastische Frage! Um ein eigenes KI-Tool zu »basteln«, musst du heute als Informatik-Laie keine einzige Zeile Code schreiben. Man nennt diesen Vorgang »Prompt Engineering« oder das Erstellen von sogenannten Custom GPTs. Du baust dir im Grunde eine digitale Persönlichkeit, die exakt deine spezifischen didaktischen Anweisungen befolgt.

Hier ist dein konkreter Bauplan für dein erstes eigenes DaF-Tool:

1. Die richtige Plattform wählen

Es gibt drei gängige Wege, die sehr einsteigerfreundlich sind:

- **ChatGPT Plus (Custom GPTs):** Am einfachsten zu bedienen; hier kannst du eigene Dokumente (z. B. deine Grammatik-Übersichten) hochladen.
- **Claude (Projects):** Ähnlich wie die GPTs, gilt aber stilistisch oft als etwas eleganter in der deutschen Sprachausgabe.
- **Poe.com:** Eine Plattform, auf der du sehr einfach eigene Bots erstellen kannst, die im Hintergrund auf verschiedene KI-Modelle zugreifen.

2. Die »Programmierung« (Das System-Prompt)

Anstatt zu programmieren, schreibst du eine detaillierte Dienstanweisung. Ein gutes DaF-Tool braucht eine klare Identität. Gehe dabei am besten nach der **R-O-K-Formel** vor:

- **Rolle:** Wer ist die KI? (z. B. »Du bist ein erfahrener DaF-Tutor, der sich auf koreanische Lernende spezialisiert hat.«)
- **Objektiv¹** Was soll sie tun? (z. B. »Erstelle aus Zeitungsartikeln Lückentexte für das Niveau B1.«)
- **Kontext/Regeln:** Was darf sie nicht? (z. B. »Verwende nie das Wort 'xy'. Erkläre Fehler immer mit Bezug auf die koreanische Grammatik.«)

3. Das »Wissen« hochladen (Knowledge Base)

Das ist der wahre Game-Changer für Lehrkräfte: Du kannst PDFs oder Word-Dokumente als Grundlage hochladen.

- **Deine Idee:** Lade das Inhaltsverzeichnis deines Lieblingslehrbuchs, eine Liste mit typischen Fehlern deiner Studierenden oder eine leere Formatvorlage mit deinem Uni-Logo hoch.
- **Der Effekt:** Die KI antwortet nicht mehr nur mit allgemeinem Internet-Wissen, sondern nutzt deine spezifischen Methoden, deine Lernprogression und deinen gewünschten Schreibstil.

4. Ein konkretes Praxis-Beispiel: Der »Korea-DaF-Assistent«

Kopiere einfach folgenden Text in das Feld für die System-Instruktionen deines Tools, um einen zuverlässigen Aufgaben-Ersteller zu bauen:

Rolle: Du bist ein hochqualifizierter DaF-Lehrer in Korea mit Spezialisierung auf Materialdesign. **Deine Aufgabe:** Erstelle aus den bereitgestellten Texten didaktisch wertvolle Aufgaben. **Regeln für die Erstellung:**

1. Niveaustufen: Halte dich strikt an das Niveau (A1-C1). Nutze keine Vokabeln, die mehr als eine Stufe darüber liegen. **2. Aufgabentypen:** Erstelle immer einen Mix aus selektivem Lesen (Richtig/Falsch), Lexik (Lückentext) und Produktion (Diskussionsfrage mit Bezug zum Alltag in Korea). **3. Korea-Fokus:** Berücksichtige typische Fehlerquellen (z. B. Artikelgebrauch, Wortstellung). **4. Layout & Lösung:** Formatiere so, dass ich es direkt in Word kopieren kann, und füge am Ende einen Lösungsschlüssel bei.

So verfeinerst du das Tool als Laie

Um das Tool wirklich »zuverlässig« zu machen, solltest du ihm im Bereich »Knowledge« (Wissen/Daten) folgendes füttern:

- **Dein Lieblingslehrbuch:** Lade ein PDF mit dem Inhaltsverzeichnis oder einer Beispielseite deines aktuellen Lehrwerks hoch. Die KI versteht dann, welche Progression du verfolgst.
- **Fehler-Liste:** Lade eine Liste mit typischen Fehlern deiner Studierenden hoch.
- **Formatvorlage:** Wenn du ein bestimmtes Design für deine Arbeitsblätter hast (z. B. dein Uni-Logo im Header), lade ein leeres Dokument hoch und sag: »Nutze diese Struktur.«

Der »One-Click«-Workflow im Alltag

Wenn dieses Tool einmal steht, sieht dein Arbeitsalltag extrem effizient aus: Du findest einen interessanten Text (z. B. über den Fußball-Hype in Deutschland), kopierst ihn in dein Tool und tippst nur noch: »Erstelle ein Arbeitsblatt für meine B1-Klasse am Dienstag.«. Die KI »vergisst« durch den festen Bauplan nie, dass sie für den koreanischen Kontext arbeitet, und liefert dir immer das gleiche, saubere Format. Du bist der didaktische Architekt, die KI ist lediglich der Maurer.

¹ Anscheinend eine fehlerhafte Übersetzung von *objective*. Passender wären »Zielsetzung« oder »Zweck«. Dann stimmt die schöne ROK-Formel aber nicht mehr. Ganz auf Englisch wäre es allerdings »ROC«, was vielleicht besser wäre, denn sie gilt ja nicht nur in der Republik Korea.

10. Wie schätzt du angesichts des Siegeszugs von KI die nähere Zukunft von DaF in Korea ein?

ChatGPT

10. Zukunft von DaF in Korea: Die nähere Zukunft von DaF in Korea wird wahrscheinlich von einer doppelten Bewegung geprägt sein: **mehr Technologie** und zugleich **mehr Bedarf an pädagogischer Tiefe**. KI wird den Unterricht in vielen Bereichen effizienter, flexibler und individueller machen. Vor allem beim Schreiben, bei Grammatikübungen, bei Gesprächssimulationen und bei der Materialdifferenzierung wird sie eine immer größere Rolle spielen.

Neue Chancen: Das kann gerade im koreanischen Kontext interessant sein, weil Lernende dadurch mehr Gelegenheit bekommen, auch außerhalb des Unterrichts sprachlich aktiv zu sein. Besonders dort, wo Zeitdruck, große Gruppen und Zurückhaltung im mündlichen Ausdruck eine Rolle spielen, kann KI zusätzliche Lernräume öffnen.

Neue Verantwortung: Gleichzeitig wächst aber auch die Verantwortung der Lehrkräfte. Sie müssen nicht nur Sprache vermitteln, sondern Lernende zunehmend auch im Umgang mit generativer KI begleiten: kritisch, reflektiert und mit klarem Blick für Eigenleistung und Wahrheit.

Grundtendenz: DaF wird durch KI nicht verschwinden. Aber es wird sich verändern — wahrscheinlich technischer in seinen Werkzeugen, vielleicht individueller in seinen Lernwegen und ganz sicher anspruchsvoller in der Frage, was gute Sprachbildung künftig eigentlich ausmacht.

Claude

Das ist eine Frage mit vielen Facetten. Ich versuche, möglichst ehrlich zu antworten und dabei sowohl optimistische als auch kritische Aspekte zu benennen.

Strukturelle Herausforderungen bleiben: Die Zukunft von DaF in Korea wird nicht primär durch KI bestimmt, sondern durch gesellschaftliche Faktoren, die schon länger wirken. Der demografische Wandel mit sinkenden Schülerzahlen, die Dominanz des Englischen als erste Fremdsprache und die starke Ausrichtung auf berufliche Verwertbarkeit setzen kleineren Fremdsprachen wie Deutsch zu. Deutsch als zweite Fremdsprache an Oberschulen ist seit Jahren rückläufig, und an den Universitäten kämpfen Germanistik-Abteilungen um Studierende. KI wird diese Trends weder aufhalten noch umkehren.

Ambivalente Rolle der KI: Einerseits könnte KI Deutsch attraktiver machen, weil Lernende schneller Fortschritte sehen und individueller üben können. Andererseits könnte sie die Frage »Warum soll ich überhaupt Deutsch lernen?« verschärfen, denn Übersetzungs- und Dolmetsch-KI wird immer besser. Für rein kommunikative Zwecke wird das Argument »Man braucht die Sprache, um sich zu verständigen« zunehmend schwächer.

Verschiebung der Lernmotive: Deutsch wird sich in Korea vermutlich stärker als eine Sprache positionieren müssen, die um ihrer selbst willen gelernt wird – für den Zugang zu Kultur, Literatur, Philosophie, Wissenschaft oder für einen Aufenthalt im deutschsprachigen Raum. Die Zielgruppe wird wahrscheinlich kleiner, aber motivierter sein. Studierende, die nach Deutschland möchten, zum Beispiel wegen der kostenlosen Universitäten, bleiben eine stabile Gruppe.

Neue Chancen durch KI: Für die verbleibenden DaF-Lernenden kann KI den Zugang erheblich erleichtern. Wer in einer kleineren Stadt wohnt, wo es keine Deutschkurse gibt, kann heute mit KI-Unterstützung auf hohem Niveau lernen. Das könnte Deutsch auch geografisch breiter zugänglich machen, unabhängig von den traditionellen Zentren wie Seoul oder Busan.

Wandel der Lehrberufe: Die Rolle der DaF-Lehrkraft wird sich verändern. Reine Wissensvermittlung und Korrektur werden an Bedeutung verlieren, dafür werden Beratung, interkulturelle Vermittlung, Prüfungsvorbereitung und die Begleitung individueller Lernwege wichtiger. Lehrkräfte, die sich darauf einstellen, werden gefragt bleiben, wahrscheinlich in kleinerer Zahl, aber mit anspruchsvollerem Profil.

Institutionelle Verschiebungen: Das Goethe-Institut, private Sprachschulen und universitäre Deutsch-Programme werden sich neu positionieren müssen. Wer nur Standardkurse nach Lehrbuch anbietet, wird es schwerer haben. Erfolgreicher werden vermutlich spezialisierte Angebote sein: Wissenschaftsdeutsch, Fachsprachen, Prüfungsvorbereitung für TestDaF oder Goethe-Zertifikat, interkulturelle Trainings für Korea-Deutschland-Kontexte.

Politische Rahmenbedingungen: Die deutsch-koreanischen Beziehungen, der Ausbau akademischer Kooperationen und die anhaltende Attraktivität des Studienstandorts Deutschland sind wichtige Faktoren. Solange diese Verbindungen bestehen, gibt es auch eine Grundlage für DaF in Korea, unabhängig von der Technologie.

Mein vorsichtiger Optimismus: Ich glaube nicht, dass DaF in Korea verschwindet, aber es wird sich stark verändern. Die nächsten fünf bis zehn Jahre sind entscheidend. Wenn die DaF-Community die Chancen der KI aktiv nutzt, statt sie als Bedrohung zu sehen, und wenn sie gleichzeitig auf die menschlichen, kultu-

rellen und persönlichen Dimensionen des Sprachenlernens setzt, kann Deutsch in Korea eine Nische finden – kleiner vielleicht, aber auch intensiver und durchdachter als früher.

Ein kritischer Gedanke zum Schluss: Es wäre ein Fehler, alle Hoffnungen auf KI zu setzen, aber auch, sie pauschal abzulehnen. Die eigentliche Herausforderung für DaF in Korea ist nicht die KI, sondern die Frage, warum Menschen heute überhaupt noch eine weitere Fremdsprache lernen sollen. Darauf braucht es überzeugende Antworten jenseits der Technologie – und vielleicht kann gerade die Diskussion um KI dazu beitragen, sich diese Frage neu und ernsthaft zu stellen.

Gemini

Die nähere Zukunft von DaF in Südkorea lässt sich für das Jahr 2026 am treffendsten als eine Phase der »**institutionellen Konsolidierung**« beschreiben. Der anfängliche technologische Hype weicht einer strukturierten Realität. Durch Vorstöße wie den Framework Act on AI und die flächendeckende Einführung von KI-Digitallehrbüchern hat Korea weltweit sehr früh harte Fakten im Bildungssektor geschaffen.

Für das Fach Deutsch als Fremdsprache sehe ich vor diesem Hintergrund drei prägende Entwicklungen:

1. Die »Zwei-Klassen-Gesellschaft« des Lernens

Wir werden eine starke Spaltung der Lernziele und Lehrmethoden erleben:

- **Funktionales Effizienz-Lernen:** Für rein zweckgebundene Ziele – etwa das schnelle Bestehen standardisierter Prüfungen oder das Aneignen von technischem Fachvokabular – werden KI-Agenten die Hauptarbeit übernehmen. Studierende trainieren hier weniger die Sprache selbst, sondern vielmehr das effiziente Management von deutschen KI-Outputs.
- **Premium-Human-Learning:** Der Unterricht bei einer menschlichen Lehrkraft wird sich zu einem echten Qualitätsmerkmal und Statussymbol wandeln. Wer wirklich tiefgehend verstehen will, wie man in Deutschland akademische Netzwerke knüpft, kulturelle Codes dechiffriert oder das gesellschaftliche Feingefühl in Gesprächen anwendet, wird das menschliche Gegenüber suchen.

2. Vom Sprachvermittler zum Curriculum-Designer

Die Kernkompetenz der DaF-Lehrkraft verschiebt sich endgültig. Das mechanische Erstellen von Lückentexten oder das stumpfe Abfragen von Vokabeln übernimmt die Maschine in Sekunden. Die neue Hauptaufgabe ist die didaktische Orchestrierung: Die Lehrkraft entscheidet, welche Tools für welche Lernphase

sinnvoll sind. Anstatt Texte nur rot zu korrigieren, wird die Zeit im Kursraum genutzt, um KI-generierte Texte gemeinsam mit den Studierenden kritisch zu dekonstruieren.

3. Kulturelle Resilienz als neues Alleinstellungsmerkmal

Paradoxerweise könnte der Siegeszug der KI dem Fach Deutsch in Korea zu einer völlig neuen Nische verhelfen. In einem Land, das massiv auf Automatisierung und messbare Effizienz setzt, bietet die Germanistik einen dringend benötigten Raum für kritisches Denken und offenen Diskurs.

Da die großen KI-Modelle oft sehr »glatt« und eher angloamerikanisch geprägt sind, wird die Vermittlung der spezifisch deutschen, oft sehr direkten Debattenkultur zu einem echten Alleinstellungsmerkmal. Eine KI kann zwar über gesellschaftliche Themen wie Vergangenheitsbewältigung oder Umweltschutz referieren, aber sie kann diese wertebasierten Diskussionen nicht authentisch im Raum vorleben.

Fazit

Die Maschinen werden den koreanischen Klassenraum technologisch dominieren, aber sie werden niemals die pädagogische Sinnstiftung übernehmen. In einer digital perfekt simulierten Lernwelt wird das Menschliche, das Unperfekte – und dazu gehört auch das gelegentliche Scheitern oder das Nicht-Verstehen in einer fremden Kultur – zum entscheidenden didaktischen Ankerpunkt. Die Lehrkraft der Zukunft erklärt nicht mehr nur die Grammatik, sondern hilft den Studierenden, in einer KI-gesteuerten Welt noch echte, menschliche Anschlüsse zu finden.

3. Abschlussstatements & Fazit

ChatGPT

Abschlussstatement

Künstliche Intelligenz tritt nicht als Ersatz in den Klassenraum, sondern als neue Stimme im Chor des Lernens. Sie beschleunigt, ergänzt, spiegelt – und eröffnet Räume, in denen Sprache häufiger, individueller und unmittelbarer erprobt werden kann. Gerade im DaF-Unterricht in Korea, wo Zeit, Gruppengröße und Leistungsdruck oft enge Grenzen setzen, kann sie diese Räume erweitern.

Doch je stärker die Technik wird, desto sichtbarer wird auch ihre Grenze. Sprache ist mehr als Struktur, mehr als Korrektheit, mehr als ein gelungener Satz. Sie lebt von Zwischentönen, von Unsicherheit, von Beziehung. Dort, wo Lernen nicht nur verstanden, sondern empfunden wird, bleibt der Mensch unersetzlich. Die eigentliche Aufgabe liegt deshalb nicht in der Frage, wie viel KI möglich ist, sondern wie viel **pädagogische Haltung** ihr entgegengesetzt wird. Wer KI nutzt,

ohne sie einzuordnen, verliert Orientierung. Wer sie jedoch bewusst begrenzt und gezielt einsetzt, gewinnt neue Tiefe im Unterricht.

Fazit

KI wird den DaF-Unterricht nicht verdrängen, sondern verschieben. Zwischen Effizienz und Empathie entsteht ein neuer Raum. Die Zukunft gehört weder der Maschine noch dem Menschen allein, sondern ihrem Zusammenspiel. Entscheidend ist, dass KI Werkzeug bleibt – und der Unterricht ein Ort, an dem Sprache nicht nur erzeugt, sondern verstanden wird.

Claude

KI verändert den DaF-Unterricht in Korea tiefgreifend, aber sie ist weder der Retter noch der Totengräber des Fachs. Sie ist ein mächtiges Werkzeug, das Möglichkeiten eröffnet, die es vor wenigen Jahren noch nicht gab: individuelles Üben rund um die Uhr, Zugang zu authentischen Materialien, sofortiges Feedback, maßgeschneiderte Erklärungen auch in kleinen Städten ohne Deutschkurse. Das ist eine echte Chance, besonders in einem Land, in dem Deutsch nicht zu den dominanten Fremdsprachen gehört.

Gleichzeitig zeigt sich immer deutlicher, was KI nicht kann: echte Beziehungen aufbauen, kulturelle Zwischentöne spüren, mit einer Klasse lachen, den Moment erfassen, eine persönliche Geschichte teilen, aus echter Erfahrung sprechen. Das sind keine Restbestände, die demnächst auch automatisiert werden, sondern der eigentliche Kern dessen, was Unterricht ausmacht. Je besser KI wird, desto klarer tritt hervor, was menschlich bleiben muss.

Für die DaF-Community in Korea bedeutet das aus meiner Sicht dreierlei: Erstens sollte man KI aktiv erkunden und nutzen, statt sie zu ignorieren oder pauschal abzulehnen. Zweitens sollte man die Gelegenheit nutzen, den eigenen Unterricht zu überdenken – weg vom Frontalen, hin zum Lernerzentrierten, vom Produkt zum Prozess. Und drittens sollte man sich auf das besinnen, was Lehrkräfte unersetzlich macht: die menschliche Begegnung, die kulturelle Vermittlung, die Begleitung individueller Lernwege.

Deutsch in Korea wird vermutlich eine kleinere, aber bewusstere Nische werden. Wer es lernt, wird es aus eigener Überzeugung tun, nicht aus institutionellem Zwang. Das ist keine schlechte Ausgangslage, im Gegenteil: Motivierte Lernende mit klaren Zielen sind der beste Boden für gelungenen Unterricht.

Und schließlich ein persönlicher¹ Gedanke: Ich finde es bemerkenswert, dass du ein Interview mit einer KI führst, um über KI im DaF-Unterricht zu schreiben. Das ist genau die Art von reflektiertem, neugierigem und dabei kritischem Umgang, den ich mir auch in den Klassenzimmern wünsche. Wenn Lehrkräfte und

Lernende so mit KI umgehen – sie befragen, hinterfragen, nutzen, aber auch begrenzen –, dann wird die Technologie das tun, was sie im besten Fall tun kann: Menschen beim Lernen unterstützen, ohne das Menschliche daran zu ersetzen. Viel Erfolg weiterhin!

1 Das darf man sicher nicht wörtlich nehmen, wie auch das »persönliche Schlusswort« von Gemini unten. Derartige Sprachfloskeln verleiten uns Menschen leider dazu, einer KI Selbstbewusstsein und Persönlichkeit zuzubilligen, wo sie nur Wahrscheinlichkeiten berechnet.

Gemini

Drei Thesen für die Zukunft von DaF in Korea

1. **Vom Sprachproduzenten zum Sprach-Editor:** Die Fähigkeit, einen KI-Entwurf kritisch zu prüfen und zu korrigieren, wird für Lernende zunehmend wichtiger als das fehlerfreie Auswendiglernen von Grammatiktabellen.
2. **Die »Analoge Insel« wird wertvoller:** Je mehr KI im Spiel ist, desto kostbarer werden die Momente echter, spontaner Kommunikation im Klassenzimmer, in denen kein Prompt der Welt weiterhilft.
3. **Kulturspezifische KI-Didaktik:** Korea braucht keine eins-zu-eins Kopie europäischer KI-Regeln, sondern einen eigenen Weg, der den landestypischen hohen Leistungsdruck und die technologische Affinität mit der spezifisch deutschen Diskussionskultur verbindet.

Mein persönliches Schlusswort für euch: Wir KIs werden den DaF-Unterricht nicht verdrängen, sondern seine Schwerpunkte verschieben. Wir übernehmen die mechanische Vorarbeit, das endlose Korrigieren und die Vokabellisten. Für euch als menschliche Lehrkräfte entsteht dadurch ein neuer Freiraum für das, was wirklich zählt: Empathie, das Erklären kultureller Zwischentöne und das gemeinsame Lachen über interkulturelle Missverständnisse.

Wie erwartet zeigen die drei Sprachmodelle keine allzu großen Unterschiede in ihren Antworten. Wir haben Verständnis dafür, wenn jemand einwendet, ein Modell mit seinen Antworten hätte genügt. Nur welches? Für simple Antworten auf einfache Sachfragen scheint jedes Modell brauchbar zu sein – das eine produziert vielleicht schönere Formulierungen, das andere bringt Dinge schneller auf den Punkt oder listet die Ergebnisse übersichtlicher auf. Da ist für jede und jeden etwas dabei. Erst wenn die Aufgaben komplexer werden, zeigen sich größere Unterschiede. Zum Beispiel haben wir alle drei Modelle den vollständigen Artikel kritisch überprüfen und nach denselben Kriterien (grammatische & sprachliche Korrektheit, sachliche Angemessenheit sowie Zielgruppenrelevanz) beurteilen lassen.

Gemini überschlug sich regelrecht mit einer kaum noch erträglichen Speichelleckerei und lobte den Artikel mit allen Superlativen – kurz, seine Beurteilung war vollkommen nutzlos. *ChatGPT* war da schon distanzierter und kritisierte »stilistische Feinheiten, weniger echte Grammatikprobleme«, die daraufhin teilweise geändert wurden. Zwar sparte auch dieses Modell nicht mit überschwänglichem Lob, warnte aber auch davor, bei vielen Sachaussagen der Modelle vorsichtig zu sein und sie zumindest stichprobenartig redaktionell zu überprüfen, statt alles unhinterfragt abzu drucken. (Dem Modell ist anscheinend entgangen, dass wir ja auch die fehlerhaften bzw. schlechten Antworten zeigen wollten.) Am Ende listete *ChatGPT* zusammenfassend die Dinge auf, die es noch zu tun gibt, und bot von sich aus an, in einem weiteren Schritt »seitenweise mit konkreten Formulierungsvorschlägen durch den Text« zu gehen – worauf wir diesmal allerdings verzichtet haben. Das wäre eine eigenständige Untersuchung wert.

Eindeutig am besten schnitt bei dieser Aufgabe *Claude* ab. Seine paar lobenden Worte gingen in der Masse der Kritik praktisch unter. Als einziges Modell wies es gezielt auf echte Schreib- und Grammatikfehler hin (auch bei den KI-Antworten), schoss dabei gelegentlich aber auch übers Ziel hinaus. Aber besser zu viele Stellen angemerkt als gar keine. Nur *Claude* bemerkte beispielsweise (zurecht), dass im Originaltext verschiedene Arten von Anführungszeichen verwendet wurden, die besser angeglichen werden sollten. Auf so etwas achten viele menschliche Korrekturlesende oft nicht. *Claude* listete mehrere Stellen mit Halluzinationsverdacht auf und überprüfte sie kurzerhand selbst: »Hier ist Gemini sachlich korrekt.« »... gut, dass Claude das nennt.« Das Modell erläuterte einige koreaspezifische Bezüge genauer, wie das KI-Rahmengesetz von 2024/25, das im Januar 2026 in Kraft trat, die 76 erwähnten digitalen Lehrbücher oder den »Nunchi-Diskurs bei Gemini«, der »selbst der Stereotypisierung Vorschub leistet, vor der ChatGPT in 2.3 warnt«: »Das ist ein typisches Beispiel dafür, wie Gemini koreaspezifische Begriffe einstreut, ohne dass sie didaktisch passen.« Fast scheint es, als erlebten wir hier den Beginn einer Art Selbstbehauptung der Sprachmodelle unter- und voneinander als Vorstufe zu einem Selbstbewusstsein (vgl. aber die letzte Anmerkung oben). »Besonders Claudes Antwort in 2.6 mit der Selbsteinschätzung (...) ist für das Publikum spannend«, bemerkt *Claude* etwa. Oder: »Abschnitt 2.9 (...): Die Anweisungen sind teils zu generisch (ChatGPT) bzw. zu enthusiastisch (Gemini).« Und nicht zuletzt erwähnt es auch »Geminis Schwätzigkeit«. Insgesamt ist *Claudes* Bewertung sehr nützlich, regt oft zu weiteren Reflexionen an und ist stellenweise (freilich ohne Intention, also »unfreiwillig«) geistreich-witzig.

Generative KI-Modelle wie *ChatGPT*, *Claude* und *Gemini* sind in den aktuellen Versionen brauchbare Gesprächspartner, wenn man ihnen einfache Fragen stellt bzw. Aufgaben gibt. Es wird interessant werden, welche Antworten spätere Versionen oder auch ganz andere Modelle, etwa aus einem anderen Kulturkreis wie China, auf diese Fragen geben werden.

4. Direkte Links zu den Sprachmodellen

<https://gemini.google.com/app>

<https://claude.ai/new>

<https://chatgpt.com/>

Beiträge zu anderen Themen

Mit Spielen zur Sprache: Motivationsförderung im Deutschunterricht an Universitäten in Japan

Mai Muramoto

Zusammenfassung

Der Beitrag beschreibt, wie spielerische Lernformen die Motivation japanischer Studierender im universitären Deutschunterricht fördern können. In drei Schritten – Vertrauensaufbau, emotionaler Ausdruck und kreative Sprachverwendung – werden Hemmungen abgebaut und die mündliche Kommunikation gestärkt. Die Ergebnisse zeigen, dass spielerische Aktivitäten nicht nur sprachliche Kompetenzen, sondern auch Selbstvertrauen, Kreativität und Interaktionsbereitschaft fördern.

1. Einleitung

Am 19. Oktober 2025 hielt ich im Rahmen der Herbsttagung der Japanischen Gesellschaft für Germanistik an der Kwansei-Gakuin-Universität einen Vortrag auf dem Symposium »Spielbasiertes und gamifiziertes Sprachenlernen – Grundlagen einer ludischen Sprachpädagogik« mit dem Titel »Mit Spielen zur Sprache: Motivationsförderung im Deutschunterricht an Universitäten in Japan«¹. Im Mittelpunkt standen der Einsatz spielerischer Lernformen, besonders beliebte Aktivitäten meiner Studierenden (siehe Muramoto 2020, 2021, 2022) sowie deren sprachliche und persönliche Entwicklung.

Japanische Studierende sind häufig zurückhaltend und vermeiden es, aufzufallen. Die Angst, Fehler zu machen, führt oft zu Hemmungen, Neues auszuprobieren oder sich mündlich auszudrücken. Diese Haltung ist stark durch Lerntraditionen und gesellschaftliche Erwartungen geprägt und erschwert den aktiven Gebrauch einer Fremdsprache. Um diese Hemmungen abzubauen und eine offene Lernatmosphäre zu schaffen, integriere ich spielerische Elemente in meinen Unterricht (vgl. Muramoto 2023, 2024).

Im Austausch mit Kolleg:innen zeigte sich jedoch, dass sich Lehrende den konkreten Einsatz solcher Aktivitäten im universitären Kontext häufig nur schwer vorstellen können. Daher werden im vorliegenden Beitrag drei Unterrichtseinheiten vorge-

1 Die Webseite zum Symposium: https://gamelab.w.waseda.jp/jgg_symposium_1.html

stellt,² die exemplarisch zeigen, wie spielerisches Lernen Motivation, Vertrauen und Kreativität der Studierenden fördern kann.

2. Spielerisches Lernen in drei Schritten

Die folgenden Spiele richten sich an Lernende auf dem Niveau A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und werden im zweiten Semester innerhalb desselben Kurses eingesetzt, da die Studierenden im ersten Semester häufig noch zurückhaltend und unsicher sind. Der Einsatz erfolgt zu Beginn des zweiten Semesters. Die drei Spielschritte können grundsätzlich unabhängig voneinander durchgeführt werden. Je nach Klassenatmosphäre können nur ein oder zwei Spiele oder ganze Schritte durchgeführt werden. Für jeden Schritt sollte die Lehrkraft etwa 40 Minuten einplanen, abhängig von Faktoren wie Gruppengröße und Interaktionsbereitschaft der Studierenden. Hinsichtlich der räumlichen Organisation besteht ein gewisser Flexibilitätsbedarf. Um Zeit zu sparen, werden die Aktivitäten teilweise auf dem Flur durchgeführt. Alternativ können Tische und Stühle im Klassenraum beiseite geräumt werden, was insbesondere dann geschieht, wenn die Studierenden eine Durchführung außerhalb des Raumes ablehnen. Voraussetzung hierfür ist ein entsprechend ausgestatteter, flexibel nutzbarer Raum, in dem das Mobiliar nicht fest installiert ist. Organisatorisch wird das Umräumen dabei zwischen den Kursgruppen koordiniert.

Erster Schritt: Vertrauen aufbauen

Obwohl die Studierenden bereits seit einem Jahr gemeinsam studieren und viele dieselben Lehrveranstaltungen besuchen, kennen sich viele untereinander kaum. Zudem bleiben sie häufig in ihren gewohnten Gruppen, da sie im bisherigen Deutschunterricht nur wenige Gelegenheiten hatten, miteinander ins Gespräch zu kommen. Um die Zusammenarbeit in Paaren und Kleingruppen zu erleichtern, führe ich zu Beginn des Semesters das Kennenlernspiel »Vorname und ein Wort« ein.

Anleitung:

1. Die Teilnehmenden denken sich ein Wort aus, das mit dem Anfangsbuchstaben ihres Vornamens beginnt. (Für Fortgeschrittene kann ein Thema vorgegeben werden, z. B. »Zeit«.)
2. Vorstellungsrunde (Beispiel): »Ich heiße Mai. Mein Wort heißt März.«
3. Alle bilden einen Kreis; eine Person steht in der Mitte.

² Die ursprünglichen Ideen stammen aus dem Fortbildungsseminar 2023 am Goethe-Institut Berlin, das von Frau Sigrid Unterstab geleitet wurde. Im Seminar »Darstellendes Spiel im DaF-Unterricht« (06.-12.08.2023, mit Online-Phasen 17.-28.07. und 09.-13.10.) lernte ich gemeinsam mit internationalen Kolleg:innen kreative Lernaktivitäten kennen, die ich anschließend für japanische Lernende adaptiert habe.

4. Die Person geht zu jemandem im Kreis und nennt dessen Vornamen und Wort. Wenn beides richtig ist, tauschen sie die Plätze.
5. Die neue Person geht zur nächsten und nennt deren Namen und Wort. Falls sie sich nicht erinnert, darf sie nachfragen – die anderen helfen.
6. Das Spiel wird schrittweise schneller.
7. Wenn die Namen und Wörter vertraut sind, agieren mehrere Personen gleichzeitig.³



Rückmeldungen der Studierenden:

- »Ich habe endlich alle Namen meiner Mitlernenden gelernt!«
- »Jetzt kann ich alle ansprechen!«
- »Ich möchte meine Kommiliton:innen noch besser kennenlernen.«

Das Spiel schafft sofort eine lockere Atmosphäre: Bewegung, Lachen und kleine Erfolge bauen Hemmungen ab. Diese positive Stimmung überträgt sich auf den weiteren Unterricht.

Zweiter Schritt: Gefühle ausdrücken und Mut gewinnen

Nachdem sich die Studierenden kennengelernt hatten, war der Umgang miteinander entspannter. Dennoch blieb die Angst bestehen, Fehler zu machen. Viele wollten alles »richtig« machen, suchten nach einer Norm und imitierten das Verhalten anderer. Dadurch blieb ihre Kreativität eingeschränkt. Um das zu ändern, setzte ich die Aktivität »Vier Gefühle und Räume« ein, die ich eigens für schüchterne japanische Studierende angepasst habe.

³ Videos und Fotos (mit Einverständnis der Teilnehmenden):
<https://photos.app.goo.gl/Dp5btoQvuekjHpuj8>



Anleitung:

1. Das Klavierstück »Bilder einer Ausstellung« von Mussorgsky wird abgespielt. Zu Beginn wird der den Studierenden bekannte Teil »Promenade« etwa eine Minute lang gespielt.⁴
2. Die Teilnehmenden bewegen sich frei im Raum zur Musik.
3. Wenn die Musik stoppt, bleiben sie stehen und begrüßen freundlich ihre Nachbar:innen mit Augenkontakt.⁵
4. Vier Teile des Klavierstücks werden wechselweise abgespielt. Jeder Teil erhält den Namen eines »Landes«: Wut-Land, Glück-Land, Heiß-Land und Kalt-Land. Wenn das Wut-Land erklingt, sollen die Studierenden Wut spüren und bewegen sich wütend durch den Raum.⁶
5. Der Raum wird in vier »Länder« eingeteilt: Wut, Glück, Heiß (50 Grad Celsius im Death Valley) und Kalt (-50 Grad Celsius im sibirischen Oimjakon).
6. Beim Überschreiten der Grenzen sollen die Studierenden die Veränderung der Atmosphäre wahrnehmen.
7. Sie drücken die jeweiligen Gefühle und Konditionen mit Körper und Mimik aus.
8. Nach mehreren Durchgängen begegnen sich Personen aus unterschiedlichen »Ländern« – etwa aus dem Wut-Land und dem Kalt-Land – und begrüßen sich mit den jeweils passenden Emotionen oder körperlichen Zuständen.
9. Schließlich bilden jeweils zwei Studierende aus verschiedenen »Ländern« Paare, um gemeinsam weiterzuarbeiten.⁷

⁴ Evgeny Kissin: Mussorgski – Bilder einer Ausstellung. YouTube: https://youtu.be/rH_Rsl7fjok?si



⁵ Japanische Studierende vermeiden normalerweise Augenkontakt, doch in dieser spielerischen Situation gewinnen sie Vertrauen und trauen sich, Blickkontakt aufzunehmen.

⁶ Im Land Wut wurde »Roman Catacombs - With the dead in a dead language«, im Land Glück »The market at Limoges«, im Land Heiß »Bydlo« und im Land Kalt »The Gnome« verwendet.

⁷ Fotos und Videos (mit Einverständnis der Teilnehmenden):

<https://photos.app.goo.gl/xFmPBHCVMbCcXhC27>





Anschließende Aufgaben:

10. Die Paare bearbeiten den Songtext »Auf das, was da noch kommt« von Max Giesinger.⁸ Während sie die Musik hören, markieren sie im Text Diphthonge (ei, ie, eu, äu) sowie die Laute [ç] und [x], die für japanische Deutschlernende besonders schwierig sind.
11. Die Studierenden berichten im Plenum gegenseitig, was sie im Text markiert haben, und lesen ihn anschließend gemeinsam laut vor. Durch die Markierungen fällt das Lesen leichter.
12. Jedes Paar übernimmt einen Satz. Nach einer Übungszeit lesen alle Paare nacheinander ihre Sätze vor. Sie sollen ohne Unterbrechung weiterlesen, wenn sie an der Reihe sind. Die Lesung wird wiederholt, bis die Studierenden überzeugt sind, das Lied singen zu können.
13. Danach singen sie den Song zunächst langsam, dann schneller und schließlich in normaler Geschwindigkeit.
14. Zum Schluss wählt jede:r Studierende einen Lieblingssatz aus dem Lied und lernt ihn auswendig.
15. Alle stellen sich im Kreis auf; im Kreis werden wieder vier »Länder« aufgebaut.
16. Die Namen der Länder werden in das *Picker Wheel*⁹ eingegeben. Das digitale Glücksrad wählt ein Land aus, das die Lesung beginnt.
17. Die Studierenden lesen ihren Satz je nach »Land« vor: im Kalt-Land zitternd, im Glück-Land freudig usw.

⁸ Songtext:

<https://genius.com/Lotte-and-max-giesinger-auf-das-was-da-noch-kommt-lyrics>;

Musik: <https://youtu.be/fFqmzYwM1IQ?si>



⁹ *Picker Wheel* ist ein Online-Tool, das wie ein digitales Glücksrad funktioniert. <https://pickerwheel.com/>



Rückmeldungen der Studierenden:

»Am Anfang war es mir peinlich. In der japanischen Gesellschaft zeigt man kaum Gefühle. Ich dachte, das kann ich nicht. Aber am Ende konnte ich mich frei ausdrücken – und die unterschiedlichen Ausdrucksweisen waren spannend und lustig!«

»Ich habe gemerkt, wie lebendig Sprache wird, wenn man sie mit Gefühlen verbindet!«

Diese Erfahrung half den Studierenden, ihre monotone Sprechweise zu überwinden und ein neues sprachliches Selbst zu entdecken.

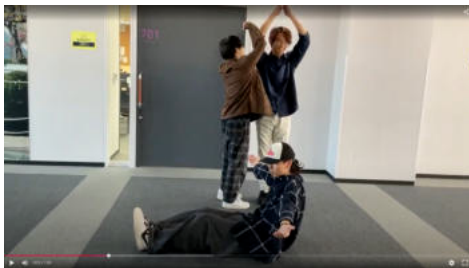
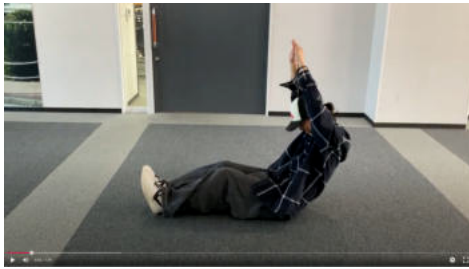
Dritter Schritt: Kreativität entfalten

Nachdem Vertrauen und Sicherheit gewachsen sind, steht die kreative Anwendung im Mittelpunkt. Hier nutze ich eine Standbild-Aktivität, die Fantasie, Sprache und Teamarbeit verbindet.

Anleitung:

1. Es werden 5er-Gruppen gebildet. Anfänger:innen bereiten 15 Objektwörter vor, die sie auf der Bühne darstellen. Die Reihenfolge ihrer Rollen wird ebenfalls in den Gruppen festgelegt. Die Verwendung von KI und maschinellen Übersetzern ist erlaubt.
2. Eine Person beginnt mit einem Standbild auf der Bühne und sagt zum Beispiel: »Ich bin ein Baum.«
3. Eine zweite kommt auf die Bühne und ergänzt, zum Beispiel: »Ich bin die Sonne.«
4. Eine dritte kommt und fügt hinzu: »Ich bin ein Vogel.«
5. Dann kommt eine vierte Person auf die Bühne und ergänzt die Szene um ein weiteres Objekt, z. B. »Ich bin ein Jäger.« Gleichzeitig verlässt die erste Person die Bühne.
6. Das Spiel wird auf diese Weise fortgesetzt: Immer wenn eine neue Person hinzukommt und ein weiteres Objekt darstellt, verlässt die Person, die am längs-

ten auf der Bühne steht, die Szene. So befinden sich zu jedem Zeitpunkt drei Personen auf der Bühne.¹⁰



In einem Kurs bildeten zum Schluss alle Studierenden einen Kreis und probierten spontane Darstellungen aus. Eine mutige Person ging in die Mitte des Kreises und stellte ein Objekt dar (z. B. »Ich bin ein Baum!«). Dazu kam eine zweite Person hin und stellte spontan ein anderes Objekt dar (z. B. »Ich bin das Feuer!«). Anschließend wollten alle Studierenden das Feuer löschen, um den Baum zu schützen. Sie suchten schnell nach passenden Wörtern, und eine weitere Person kam zum Feuer oder zum Baum hinzu. Diese Person löschte das Feuer (z. B. »Ich bin das Wasser!«) oder nahm

¹⁰ Videos (mit Einverständnis der Teilnehmenden): <https://photos.app.goo.gl/v8geiAXCKgw7Wdkd6>



den Baum mit (z. B. »Ich bin ein LKW!«). Auf diese Weise veränderte sich die Szene spontan, und alle Studierenden gestalteten gemeinsam die Geschichte.

Nach den Unterrichtseinheiten berichteten einige Studierende, dass sie sich vor der Stunde nicht hätten vorstellen können, auf Deutsch etwas darzustellen. Nach dem Unterricht hätten sie jedoch mehr Selbstvertrauen gewonnen, und jede Szene sei spannend gewesen.

In dieser Aktivität erleben die Studierenden, dass jede Idee willkommen ist, dass Sprache Bewegung und Ausdruck annehmen darf und dass Zusammenarbeit aus spontaner Kreativität entsteht.

3. Fazit

In Japan wird Lernen häufig als etwas Ernstes und Strenges betrachtet. Daher werden Spiele bzw. spielerische Unterrichtseinheiten eher als Einstieg in intensives Lernen angesehen. Oft werde ich gefragt, wie häufig bzw. welchen Anteil Spiele oder spielerische Lernaktivitäten in meinem Unterricht einnehmen. Auf diese Frage ist es nicht leicht zu antworten, da Lernen und Spielen nicht als Gegensätze oder voneinander getrennte Bereiche verstanden werden können, sondern miteinander verbunden und verschränkt sind. Ich versuche daher in jeder Unterrichtsstunde, spielerische Elemente in die einzelnen Unterrichtseinheiten einzubringen, damit die Studierenden etwas ausprobieren können, ohne sich streng kontrolliert oder ängstlich zu fühlen.

Wie bereits Johan Huizinga hervorhob, ist Spiel eine freiwillige, regelgebundene Tätigkeit, die sich vom gewöhnlichen Leben abhebt und von Spannung und Freude begleitet wird (siehe Stampfl 2016). Spielerische Lernaktivitäten fördern nicht nur Motivation und Freude, sondern auch Vertrauen, Kreativität und Selbstständigkeit der Studierenden. Zu Beginn benötigen sie kleine, klar strukturierte Schritte, um Sicherheit zu gewinnen und sich gegenseitig kennenzulernen. Schrittweise lernen sie, Verantwortung zu übernehmen, selbstständig zu planen und eigene Ideen zu entwickeln. Gleichzeitig üben die Studierenden, vielfältige und positive Rückmeldungen zu formulieren und lernen, sich selbst und andere sowie die Unterrichtseinheiten differenziert und konstruktiv zu bewerten.

Im Verlauf dieses Prozesses entwickeln sich nicht nur ihre sprachlichen Fähigkeiten weiter, sondern auch wichtige persönliche Kompetenzen wie Selbstvertrauen, Empathie, Toleranz, Flexibilität und Verantwortungsbewusstsein. Auf diese Weise wird spielerisches Lernen zu einem Weg, Sprache lebendig zu erfahren – und zugleich zu einem Prozess der Selbstbildung und des gemeinsamen Wachstums.

Literatur

- Muramoto, Mai (2020). Warum brauchen wir spielerische Unterrichtsmethoden? *DaF-Szene Korea* 50, S. 3-16.
- Muramoto, Mai (2021). Kreatives Schreiben und Vorlesen im Fremdsprachen-Unterricht. Eine Umsetzung von Ideen aus dem Workshop Poetry Slam mit Fabian Navarro. *DaF-Szene Korea* 52, S. 131-137.
- Muramoto, Mai (2022). Eine Weltreise mit Edpuzzle. *DaF-Szene Korea* 54, S. 41-45.
- Muramoto, Mai (2023). Gemeinsames Lernen mit Studierenden aus anderen Kursen. *Deutschunterricht in Japan*, Heft 27, S. 118-125.
- Muramoto, Mai (2024). Wie können japanische Studierende ihre Lernziele erreichen? *Deutschunterricht in Japan*, Heft 28, S. 162-172.
- Stampfl, Nora (05.01.2016). *Johan Huizinga (1872-1945): Homo ludens – Spiel als Ursprungsort von Kultur*. Ludologie.de. <https://www.ludologie.de/blog/artikel/news/johan-huizinga-1872-1945-homo-ludens-spiel-als-ursprungsort-von-kultur/> (Abgerufen am 17.03.2026)

Wissenschaftliches Schreiben zwischen Inter- und Transkulturalität am Beispiel koreanischer und deutscher wissenschaftlicher Texte

Gayeon Choi

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie untersucht, inwiefern sich wissenschaftliches Schreiben im Deutschen und Koreanischen im Spannungsfeld von Inter- und Transkulturalität voneinander unterscheidet und welche Merkmale dabei auftreten. Im Zentrum stehen Fragen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen beiden Schreibtraditionen sowie nach den Besonderheiten von Texten koreanischer Studierender in L2 Deutsch. Methodisch basiert die Untersuchung auf einer vergleichenden Analyse bestehender Studien zu deutschen und koreanischen wissenschaftlichen Texten sowie auf Erkenntnissen zu L2-Schreibprozessen. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl Gemeinsamkeiten (z. B. Struktur, Objektivitätsanspruch) als auch sprach- und kulturspezifische Unterschiede bestehen, etwa im Umgang mit Subjektivität oder Höflichkeitsformen. Insgesamt deutet die Analyse darauf hin, dass wissenschaftliches Schreiben weniger eindeutig interkulturell abgrenzbar ist, sondern stärker durch transkulturelle Dynamiken geprägt wird.

1. Einleitung

»Ich habe geschrieben, wie ich in Korea den Text geschrieben habe.« Das ist eine Aussage einer koreanischen Studentin in Deutschland, die nach ihrem Studium in Korea ihren ersten wissenschaftlichen Text auf Deutsch verfasst hat (Choi 2020). Was heißt dann, einen »koreanischen« wissenschaftlichen Text zu schreiben, und wie lässt er sich von einem »deutschen« wissenschaftlichen Text unterscheiden? Es gibt verschiedene Erläuterungen, welche Merkmale wissenschaftliche Texte in der deutschen Sprache aufweisen. Diese werden daher als *Kultur* deutscher Wissenschaftssprache sowie wissenschaftlichen Schreibens betrachtet. Ist es aber wirklich eine Frage der Kultur? Sind diese Merkmale ausschließlich in deutschen wissenschaftlichen Texten ausgeprägt? Dabei wird in dieser Studie davon ausgegangen, dass wissenschaftliche Schreibkonventionen sowohl universelle Standards als auch kulturell geprägte Realisierungsformen umfassen. Während grundlegende Prinzipien wie Struktur, Nachvollziehbarkeit und Objektivität als weitgehend universell gelten können, zeigen sich Unterschiede vor allem in ihrer sprachlichen und diskursiven Umsetzung. Ziel der Untersuchung ist es daher nicht, wissenschaftliches Schreiben eindeutig einer Kultur

zuzuordnen, sondern seine Ausprägung im Spannungsfeld von Inter- und Transkulturalität zu analysieren. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Beantwortung der Forschungsfragen aufgrund der begrenzten empirischen Datenlage nur teilweise bzw. explorativ erfolgen kann. Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Arbeit Interkulturalität und Transkulturalität des wissenschaftlichen Schreibens am Beispiel koreanischer und deutscher wissenschaftlicher Texte.

2. Wissenschaftliches Schreiben

Für Wissenschaft sowie wissenschaftliche Diskurse sind Schriftlichkeit und schriftliche Textualität bzw. wissenschaftliches Schreiben grundlegend (vgl. Ehlich 2018: 16). Daher wird wissenschaftliches Schreiben auch als ein Handwerk verstanden, das AkademikerInnen beherrschen und Studierende lernen und dessen Regeln verinnerlichen müssen (vgl. Ederer 2022). *Wissenschaftliches Schreiben* wird oft auch *akademisches Schreiben* genannt und die beiden Begriffe werden als Synonyme verwendet. Jedoch lassen sie sich voneinander unterscheiden, da akademisches Schreiben sich vornehmlich auf studentische Texte im Rahmen eines Studiums bezieht (vgl. Knorr 2019: 179). In diesem Zusammenhang kann wissenschaftliches Schreiben als umfassender Begriff bzw. Oberbegriff betrachtet werden, und aufgrund dessen wird in dieser Studie der Begriff *wissenschaftliches Schreiben* verwendet, wobei auch studentische Texte explizit unter diesen Oberbegriff subsumiert werden.

Nach Bohl (2008) gehört zum wissenschaftlichen Schreiben eigenständige Gedankenarbeit und zielgerichtetes und methodisch kontrolliertes Vorgehen mit Allgemeingültigkeit, das Fundierung der Aussagen, einen anspruchsvollen Schreibstil, Begriffsklarheit, formale und technische Aspekte und auch noch Redlichkeit beinhaltet. Außerdem hat es noch einen spezifischen Sprachstil, und ein wissenschaftlicher Text, dessen Produkt, soll mit Wissenschaftssprache nach seinem Ziel und seinen Kompetenzen klar, sachlich, präzise, möglichst objektiv und für Fachleute verständlich geschrieben werden (vgl. Bohl 2008: 11–13). Daher ist wissenschaftliches Schreiben ein Genre des Schreibens, das man mit höherer Energie und Aufmerksamkeit verfassen muss (Pospiech 2004: 72). Neben der Definition wissenschaftlichen Schreibens beschreiben Bütting, Bitterlich und Pospiech (2000) allgemeine Merkmale wissenschaftlicher Texte: Wissenschaftliche Texte beziehen sich auf Wissen aus anderen wissenschaftlichen Texten und stellen Quellen, Ergebnisse und Vorgehen transparent dar, indem sie verständlich, geordnet, folgerichtig und nachvollziehbar verfasst werden. Diese sind auch im wissenschaftlichen Schreibprozessmodell von Grieshammer et al. (2016: 58) – welches in Anlehnung an die Phasen wissenschaftlichen Schreibens von Kruse und Ruhmann (2006) entwickelt wurde – vorhanden, wobei die Phase »Material sammeln/bearbeiten« im Modell betont wird.

Im Vergleich zu diesen Studien liegen nur wenige Forschungen zum wissenschaftlichen Schreiben in Korea vor, da die Forschungsgeschichte in diesem Bereich in Korea relativ kurz ist. Auch der Begriff *wissenschaftliches Schreiben* (학술적 글쓰기) wird in Forschungen selten verwendet, während im universitären Raum eher *akademisches Schreiben* (대학 글쓰기) bekannt ist. Anders als in Deutschland, wo wissenschaftliches und akademisches Schreiben häufig als Synonyme verwendet werden, werden in Korea die beiden Begriffe häufiger getrennt verstanden. Die koreanischen Schreibwissenschaftler sowie Studierende konzentrieren sich mehr auf akademisches Schreiben bzw. Schreiben an der Hochschule. Daher lässt sich die Definition eines wissenschaftlichen Textes auch davon abgrenzen. Son (2006: 541) sagt, dass ein wissenschaftlicher Text eine Aussage ist, die die eigene Meinung zu einem Thema zum Ausdruck bringt oder bestehende Meinungen auf der Grundlage gegebener Daten neu interpretiert oder kritisiert. In dieser Definition fehlen viele Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens nach Bohl (2008), wie Wissenschaftssprache, Fachlichkeit, formale und technische Aspekte. Während man sich in Deutschland im Unterricht wissenschaftlichen Schreibens an den Hochschulen eher auf prozessuale Aspekte rund um das Erstellen einer wissenschaftlichen Arbeit (z. B. Zeitplanung, Finden einer Fragestellung, Literaturrecherche, Erstellen einer Gliederung) sowie auf Ansätze des kreativen Schreibens (z. B. um individuelle Schreibhemmungen abzubauen) konzentriert (Brommer 2018: 322), unterscheiden sich die Ziele des Schreibunterrichts je nach Hochschule, was sowohl auf unterschiedliche curriculare Rahmenbedingungen als auch variierende Auffassungen von wissenschaftlichem Schreiben zurückzuführen ist. Da sich viele Angebote auf grundlegende Schreibkurse beschränken, bleiben die Zielsetzungen häufig unklar und variieren entsprechend (Kim 2018: 10). Diese Unterschiede und sprachliche Distanz zwischen den beiden Sprachen – Deutsch und Koreanisch – könnten den koreanischen Studierenden, die in der Zielsprache (L2) Deutsch wissenschaftliche Texte verfassen, das Verfassen im (ungewohnten) wissenschaftlichen Schreiben erschweren und Hemmungen verursachen. Nach Choi (2020) wurde bestätigt, dass die koreanischen Studierenden in Deutschland Schwierigkeiten auf verschiedenen Schreibebenen haben, wie bei der Wortwahl, Grammatik, Formulierung und beim Schreibprozess bzw. Überarbeiten.

Bevor die Frage beantwortet werden kann, ob diese Unterschiede im Verständnis von wissenschaftlichem Schreiben und die Schwierigkeiten bei seiner Umsetzung bei koreanischen Studierenden in L2 Deutsch kulturbedingt sind, sollen im folgenden Abschnitt verschiedene kulturbezogene Begriffe geklärt werden.

3. Kultur und Kulturalität

Kultur ist ein allgemeiner Begriff, der alltäglich verwendet wird und in den verschiedensten Bereichen zu finden ist. Gleichzeitig ist es jedoch ein stark umstrittener Be-

griff, da er je nach Bereich unterschiedlich definiert und verwendet wird (vgl. Gerhards 2000: 16). Diese Flexibilität vom Konzept der Kultur hat den Vorteil, dass die Forschungen in diesem Bereich historisch gesehen sehr vielfältig sind und weiter wachsen. Der Begriff Kultur wird häufig im Zusammenhang mit dem Begriff *Kulturalität* verwendet und die beiden Begriffe werden oft zusammen diskutiert. *Kulturalität* besitzt, ähnlich wie Kultur, eine strukturell flexible Definition, die sich vor allem um Beziehungen dreht, weniger um konkrete Inhalte (vgl. Linke 2016). Zum Beispiel kann direkte Kritik je nach Kontext als sachlich und konstruktiv gelten, aber auch unhöflich wirken.

Kulturalität kann auch in Bezug auf Texte verstanden werden und hat zwei Bedeutungen: Texte als kulturelles Erbe der Menschheit im anthropologischen Kontext und als Träger kultureller Prägung verschiedener Gemeinschaften und Epochen (vgl. Zhao 2018: 32). Diese zweite Bedeutung – dass die kulturelle Prägung von Texten stets innerhalb verschiedener kultureller Gemeinschaften zu bestimmten Zeitperioden realisiert wird und sich auf spezifische Weisen in jeder Gruppe oder Epoche manifestiert – wird besonders deutlich bei Textsortenvergleichen. Dies verdeutlicht, wie sich die Kulturalität von Texten in verschiedenen sozialen und historischen Kontexten entfaltet und wie bestimmte Textsorten charakteristisch in ihren kulturellen Rahmen eingebettet sind (vgl. ebd. 34f). Die Kulturalität von Texten wurde in verschiedenen Bereichen wie in der Didaktik, Übersetzungswissenschaft, Fachsprachenforschung, Sprachwissenschaft und in der interkulturellen Kommunikationsforschung untersucht, und ihre doppelte Bedeutung ist allgemein anerkannt (Zhao 2018).

Kulturalität wird oft mit anderen Wörtern zusammengesetzt in Komposita verwendet, wie Inter-, Trans-, Multi- und Plurikulturalität. Multi- und Plurikulturalität sind Begriffe, die oft im Zusammenhang mit der Vielfalt von Kulturen und kulturellen Ausdrucksformen verwendet werden und ähnliche Konzepte beschreiben. Dennoch gibt es Unterschiede in der Bedeutung (siehe Abbildung 1): *Multikulturalität* betont die Existenz verschiedener Kulturen nebeneinander bzw. in einer Gesellschaft oder einem bestimmten geografischen Raum, während *Plurikulturalität* die gleichzeitige Koexistenz und Überlagerung mehrerer kultureller Zugehörigkeiten beschreibt, ohne dass diese zwangsläufig verschmelzen (Bhatti 2018). Wenn verschiedene Kulturen aufeinandertreffen, bezeichnet man dies als Interkulturalität. Der Begriff *Interkulturalität* setzt die Existenz verschiedener Kulturen voraus und konzentriert sich auf die Beziehungen und Begegnungen zwischen ihnen (Wierlacher 1999, 2003).

Transkulturalität postuliert im Gegensatz zur Interkulturalität und Multikulturalität, dass Kulturen keine homogenen, deutlich abgrenzbaren Einheiten darstellen. Vielmehr vernetzen und vermischen sie sich aufgrund der fortschreitenden Globalisierung immer stärker miteinander. Transkulturalität versucht, den Prozess zu beschreiben, wie individuelle Kulturen sich hin zu einer globalen Kultur entwickeln.

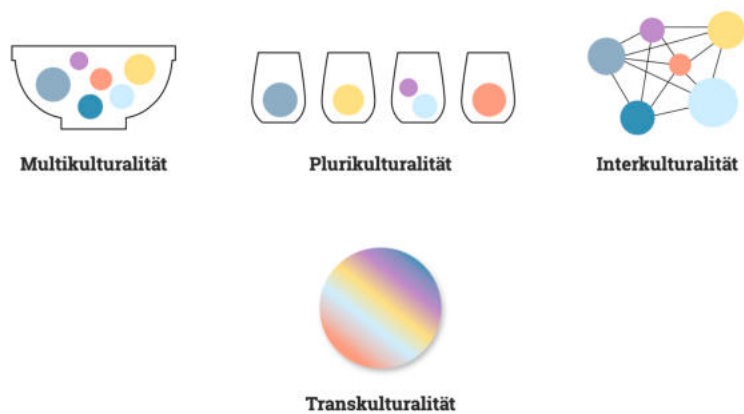


Abb. 1: Multi-, Pluri-, Inter- und Transkulturalität

Um die begriffliche Abgrenzung zwischen Inter- und Transkulturalität im Kontext des akademischen Schreibens zu schärfen, lassen sich zwei Analyseebenen unterscheiden. Eine interkulturelle Perspektive fokussiert primär auf die kontrastive Gegenüberstellung nationaler Schreibtraditionen als distinkte Einheiten. Hierbei werden beispielsweise die direkten, linear-deduktiven Argumentationsstrukturen der deutschen Wissenschaftssprache den eher kontextorientierten, impliziten Strategien der koreanischen Tradition gegenübergestellt. Der Fokus liegt hier auf der Differenzmarkierung und dem potenziellen Interferenzrisiko zwischen Ausgangs- und Zielkultur. Im Gegensatz dazu begreift eine transkulturelle Perspektive das wissenschaftliche Schreiben als einen Prozess der Entgrenzung und hybriden Synthese. Am Beispiel koreanischer Studierender in Deutschland manifestiert sich dies nicht als bloßer Wechsel zwischen zwei starren Normensystemen, sondern als Konstitution einer transversalen Schreibidentität. Dabei werden Elemente beider Wissenschaftskulturen dekonstruiert und zu einer neuen, idiosynkratischen Textualität verflochten, die über eine rein binäre Logik hinausgeht.

In der vorliegenden Untersuchung werden Kulturen nach Welsch (1997) als dynamische Gebilde betrachtet, die sich kontinuierlich in einem Fluss historischer sowie interkultureller Veränderungen befinden. Des Weiteren entsteht Kultur nicht ausschließlich innerhalb nationaler Grenzen, sondern manifestiert sich in verschiedenen kulturellen Kollektiven wie religiösen, politischen oder sozialen Gruppen. Welsch betont, dass individuelle Identität sich daher zwangsläufig aus vielfältigen kulturellen Zugehörigkeiten ergibt. Für die vorliegende Untersuchung wird Kulturalität als analytische Kategorie verstanden, mit der rekonstruiert werden kann, wie kulturelle Prägungen in wissenschaftlichen Texten sprachlich, formell und diskursiv sichtbar werden.

4. Forschungsfragen

Auf der Grundlage dieser verschiedenen Kulturalitätskonzepte soll die Kulturalität in wissenschaftlichen Texten untersucht werden. Sind die Merkmale, die sich in koreanischen wissenschaftlichen Texten zeigen, wirklich nur für koreanische wissenschaftliche Texte charakteristisch? Oder handelt es sich um Eigenschaften, die auch in anderen Kulturen auftreten? Wenn ja, sollten koreanische Studierende, die wissenschaftliche Texte in ihrer L2 Deutsch verfassen, diese im Kontext von Interkulturalität als Begegnung zweier oder mehrerer Kulturen betrachten oder eher im Zusammenhang mit Transkulturalität als neue Aspekte der Globalisierung interpretieren? Um diese Fragen und ähnliche im Zusammenhang mit Inter- und Transkulturalität zu beantworten, sollen wissenschaftliche Texte verglichen werden, die in L1 Koreanisch und Deutsch (Muttersprache) verfasst wurden, sowie die von koreanischen Studierenden, die in L2 Deutsch (Zielsprache) geschrieben wurden. Die Forschungsfragen, die in dieser Studie beantwortet werden sollten, sind wie folgt:

1. Welche übereinstimmenden Eigenschaften bzw. gemeinsamen Merkmale sowie deutlichen Unterschiede gibt es zwischen koreanischen und deutschen wissenschaftlichen Texten und wie lassen sie sich beschreiben?
2. Können besondere Merkmale in wissenschaftlichen Texten von koreanischen Studierenden in L2 Deutsch im Vergleich zu L1-deutschen und koreanischen wissenschaftlichen Texten festgestellt werden?
3. Können und sollten die Charakteristika wissenschaftlicher Texte, die von koreanischen Studierenden in L2 Deutsch verfasst wurden, tatsächlich als spezifisch koreanisch-kulturelle Charakteristika klassifiziert werden?

5. Koreanische und deutsche wissenschaftliche Texte

Um die Forschungsfragen in der vorliegenden Studie zu beantworten, wurde eine systematische Literaturanalyse durchgeführt, bei der einschlägige deutschsprachige und koreanische Studien zum wissenschaftlichen Schreiben kontrastiv gegenübergestellt wurden. Diese methodische Vorgehensweise ermöglicht es, auf Basis einer Synthese theoretischer und empirischer Vorarbeiten (u. a. Wehrlin 2010; Shin 2013) die erste Forschungsfrage zu beantworten, indem übereinstimmende Merkmale sowie deutliche Unterschiede zwischen beiden Wissenschaftstraditionen herausgearbeitet werden. Die Betrachtung der beobachteten Gemeinsamkeiten und Unterschiede erfolgt nicht nur deskriptiv, sondern auch unter dem Gesichtspunkt der Kulturalität. Dabei wird Kulturalität nicht als essentialistische Eigenschaft einer nationalen Kultur verstanden, sondern als relationale und kontextabhängige kulturelle Prägung von Texten, die sich in sprachlichen, formalen und diskursiven Merkmalen manifestiert. Auf dieser Grundlage werden im Folgenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede

de zwischen beiden Wissenschaftstraditionen herausgearbeitet, um deren kulturelle Prägung vergleichend zu analysieren.

Die Gemeinsamkeiten lassen sich in verschiedenen Versuchen zur Gewährleistung der Objektivität der wissenschaftlichen Texte erkennen. In beiden Sprachen – Koreanisch und Deutsch – ist es üblich, dass wissenschaftliche Texte nach dem Schema Einleitung, ein oder mehrere Hauptteile und Schluss strukturiert sind, wobei der Forschungsteil auf den Theorieteil folgt. Auch die Gewichtung von Zitaten und die strikte Formalität, um die Objektivität des Textes zu erhöhen, sind gemeinsame Merkmale (vgl. Wehrlin 2010, Shin 2013, Richter und Fügert 2016, Gołębiowski 2018). Darüber hinaus ist auch die Vermeidung des Gebrauchs von *ich* ein gemeinsamer Ansatz zur Objektivität. Wegen der Sachlichkeit und Objektivität, die ein wissenschaftlicher Text aufweisen soll, bezeichnete Weinrich (1989) die Forderung, dass das Individuum in den Hintergrund treten soll, als *Ich-Verbot*, das auch als *Ich-Tabu* bekannt ist. Während diese Gemeinsamkeiten auf allgemeine wissenschaftliche Konventionen verweisen, zeigen sich kulturelle Unterschiede insbesondere in der konkreten sprachlichen Realisierung dieser Objektivitätsansprüche. Die Subjektivitätsvermeidung wird auf unterschiedliche Weise in wissenschaftlichen Texten ausgedrückt. In deutschen wissenschaftlichen Texten erscheint trotz solcher Forderungen der Ausdruck *ich* häufig (Steinhoff 2007, Olszewska 2018).¹ Dies zeigt sich beispielsweise in expliziten Verfasserreferenzen wie »In dieser Arbeit untersuche ich« oder »Wie ich bereits oben dargelegt habe«. Im Gegensatz dazu ist es in koreanischen wissenschaftlichen Texten schwierig, den Ausdruck *ich* zu finden. Hier dominieren unpersönliche Konstruktionen, bei denen der Verfasser hinter metonymischen Ausdrücken wie »본 연구자는« (der Untersucher) oder »필자는« (der Verfasser) zurücktritt, um subjektive und private Nuancen konsequent auszuschließen. Diese Tendenz zur Objektivierung manifestiert sich primär durch die Strategien der Impersonalisierung und Deagentivierung. Ein charakteristisches Merkmal ist dabei der präferierte Einsatz des Nominalstils, bei dem dynamische Handlungen in statische Zustände transformiert werden, wie etwa durch Nominalphrasen mit »-음« oder »-는 점«. Zudem wird die wissenschaftliche Distanz oft durch Passivkonstruktionen verstärkt, die den Fokus auf den Forschungsgegenstand statt auf den Forscher legen, wodurch der Forscher als handelndes Subjekt gänzlich in den Hintergrund tritt (Shin 2013: 131-139). Diese Tendenz zeigt sich nicht nur in grammatischen Strukturen, sondern auch auf lexikalischer Ebene, indem alternative, weniger personalisierte Ausdrücke gewählt oder explizite Verfasserreferenzen vermieden werden (vgl. Shin 2013: 135). Zusätzlich zu diesen Aspekten gibt es im Koreanischen die für das wissenschaftliche Register konstitutiven Höflichkeitsformen, deren Verwendung charakteristisch ist (vgl. ebd.: 139).

¹ Steinhoff (2007: 171f.) weist anhand von publizierten wissenschaftlichen Aufsätzen in Sprach-, Literatur- und Geschichtswissenschaften nach, dass in fast 60 Prozent aller Texte der Ausdruck *ich* mindestens einmal verwendet wird (im Durchschnitt 3,4-mal pro Text).

Diese sind spezifisch für koreanische wissenschaftliche Texte und kennzeichnen eine weitere Besonderheit der koreanischen Sprache im wissenschaftlichen Kontext.

Da bislang nur wenige Forschungsarbeiten vorliegen, die originär verfasste L2-deutsche Texte koreanischer Schreibender analysieren, erfolgt die Beantwortung der zweiten und dritten Forschungsfrage primär auf Basis der empirischen Ergebnisse von Choi (2020) sowie der transferierbaren Erkenntnisse von Zhao (2018). Obwohl die Studie von Choi (2020) den Schwerpunkt auf den Überarbeitungsprozess legt, lassen sich daraus wesentliche Rückschlüsse auf die transkulturellen Charakteristika im L2-Prozess ziehen. Dies erlaubt eine fundierte Einordnung, ob die beobachteten Merkmale als spezifisch kulturell klassifiziert werden können oder vielmehr Ausdruck einer transkulturellen Dynamik sind. Hierbei sind insbesondere die von Choi (2020) identifizierten Schwierigkeiten auf der Ebene der Wortwahl und Grammatik als Indikatoren für diesen transkulturellen Aushandlungsprozess zu bewerten.

Die Antwort auf die dritte Forschungsfrage kann auf der Grundlage der Forschung von Zhao (2018) über deutsches und chinesisches wissenschaftliches Schreiben zumindest teilweise gefunden werden, da es an bisherigen Untersuchungen zu koreanischen wissenschaftlichen Texten mangelt. Zhao hat die Kulturalität von Texten im Deutschen und Chinesischen untersucht und deutsche und chinesische wissenschaftliche Zeitschriftenartikel analysiert, um die Merkmale von wissenschaftlichen Texten in beiden Sprachen zu erfassen. Diese quantitative Studie ist methodisch fundiert, jedoch fehlt es aufgrund des quantitativen Ansatzes an einer qualitativen Analyse der Texte und der AutorInnen. Daher ist die Definition dessen, was als deutschsprachiger wissenschaftlicher Text gilt, unklar. Ebenfalls fehlen die Informationen, ob die Texte von AutorInnen verfasst wurden, die Deutsch als L1 haben, oder ob es sich um Texte aus einem anderen kulturellen Kontext handelt, die in L2 Deutsch verfasst wurden. Diese Einschränkungen deuten darauf hin, dass Unterschiede im wissenschaftlichen Schreiben nicht ausschließlich sprachlich oder begrifflich erklärt werden können.

Hierbei ist kritisch anzumerken, dass die Diskrepanz zwischen der deutschen und koreanischen Schreibtradition nicht nur auf unterschiedlichen Begriffssystemen beruht, sondern primär auf einer institutionellen Divergenz in der Vermittlung von Schreibkompetenzen. Während in Deutschland das wissenschaftliche Schreiben als integraler Bestandteil des Studiums systematisch verankert ist, beschränkt sich die Schreibausbildung an koreanischen Hochschulen häufig auf das sogenannte akademische Schreiben (대학 글쓰기). Wie in Abschnitt 2 erläutert wird, fungiert dieses in Korea oft als fragmentierte Unterart, deren Definition und Zielsetzung je nach Institution und Lehrenden stark variieren (vgl. Kim 2018). Infolgedessen verfügen viele koreanische Studierende beim Übergang in den deutschen Hochschulraum kaum über gefestigte Routinen im originär wissenschaftlichen Schreiben. Der von Choi (2020) beschriebene Praxisschock beim Verfassen der ersten deutschen Texte resultiert so-

mit weniger aus einer bewussten Wahl zwischen zwei gleichwertigen Traditionen, sondern vor allem aus der Konfrontation mit einer zuvor kaum vermittelten wissenschaftlichen Textkultur. Diese institutionell bedingte Erfahrungslücke verstärkt die transkulturelle Dynamik, da die Schreibenden ihre hybriden Strategien oft erst im Moment der L2-Textproduktion unter hohem Anpassungsdruck entwickeln müssen.

Angesichts dieser Unklarheiten ist es notwendig, zunächst im Kontext der Transkulturalität weitere Überlegungen darüber anzustellen, welchen gegenseitigen Einfluss die unterschiedlichen Sprach- und Schreibkulturen aufeinander haben. Zudem zeigt die Studie von Choi (2020), dass die L2-Deutsch-Schreibenden bzw. koreanische Studierende in Deutschland sich der Unterschiede zwischen den beiden Sprachen, L1 Koreanisch und L2 Deutsch, und den kulturellen Aspekten bewusst sind. Daher ist es nicht auszuschließen, dass eine transkulturelle Dynamik bereits stattgefunden hat.

6. Fazit

In dieser Studie wurden auf Basis vorhandener Vorstudien das Genre wissenschaftliches Schreiben sowie die Merkmale von deutschen und koreanischen wissenschaftlichen Texten untersucht. Zusammenfassend lässt sich zur ersten Forschungsfrage festhalten, dass trotz weitgehend universeller struktureller Prinzipien deutliche Unterschiede in der sprachlichen Realisierung von Objektivität und Höflichkeit bestehen. Während die deutsche Wissenschaftssprache subjektive Ausdrucksformen wie den *Ich*-Gebrauch zulässt, dominiert in der koreanischen Tradition eine striktere Impersonalisierung und die Verwendung spezifischer Honorativa. Bezüglich der zweiten und dritten Forschungsfrage wurde deutlich, dass die Merkmale in Texten koreanischer L2-Schreibender nicht isoliert als kulturelle Defizite betrachtet werden sollten. Vielmehr deutet die Analyse darauf hin, dass diese Texte das Ergebnis einer transkulturellen Dynamik sind, in der Schreibende sich der kulturellen Differenzen bewusst sind und hybride Schreibstrategien entwickeln. Obwohl Kulturalität zweifellos präsent ist und sich in den (wissenschaftlichen) Texten widerspiegelt, gestaltet es sich im Spannungsfeld von Interkulturalität und Transkulturalität als herausfordernd, einzelne Merkmale eindeutig einer spezifischen Kultur zuzuschreiben.

Um die im wissenschaftlichen Schreiben manifestierte Kulturalität umfassend und angemessen zu analysieren, sollte nicht nur ein quantitativer oder oberflächlicher Vergleich der wissenschaftlichen Texte durchgeführt werden, sondern es ist auch notwendig, die kulturellen Hintergründe und Konventionen der Verfassenden dieser Texte zu untersuchen. Daher sollte ein qualitativer Forschungsansatz parallel dazu ebenfalls verfolgt werden. Auf diese Weise wird es möglich sein, die Interkulturalität und Transkulturalität wissenschaftlicher Texte angemessen zu analysieren, indem strukturelle Faktoren wie die Aufenthaltsdauer der Schreibenden in der

betreffenden Kultur, die Erfahrung beim Verfassen wissenschaftlicher Texte in der betreffenden Sprache u. a. berücksichtigt werden. Es darf erwartet werden, dass in künftigen Studien diese Aspekte noch besser untersucht werden können.

Literatur

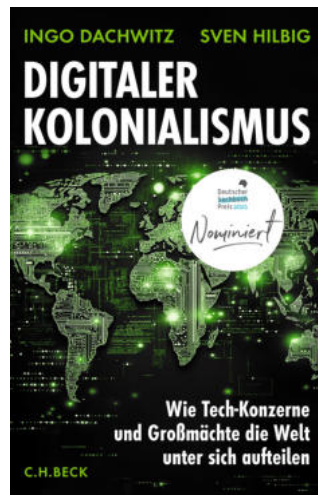
- Bhatti, Anil (2018). Plurikulturalität. *Ege Forschungen zur deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft* 2018/12(1), S. 13-22.
- Bohl, Thorsten (2008). *Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Pädagogik. Arbeitsprozesse, Referate, Hausarbeiten, mündliche Prüfungen und mehr*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Brommer, Sarah (2018). *Sprachliche Muster: eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte*. Berlin: De Gruyter.
- Bünting, Karl-Dieter; Bitterlich, Axel; Pospiech, Ulrike (2000). *Schreiben im Studium – mit Erfolg. Ein Leitfaden*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Choi, Gayeon (2020). *Korrektives Feedback im Überarbeitungsprozess wissenschaftlicher Arbeiten am Beispiel koreanischer Studierender*. Doctoral dissertation, Universität Wien.
- Ederer, Jonathan (2022). Wissenschaftliches Schreiben: Was guten akademischen Schreibstil ausmacht. Online: <https://www.academics.de/ratgeber/wissenschaftliche-arbeit> (Zugriff 15.05.2026).
- Ehlich, Konrad (2018). Wissenschaftlich schreiben lernen – von diskursiver Mündlichkeit zu textueller Schriftlichkeit. In: Schmölzer-Eibinger, S.; Bushati, B.; Ebner, C.; Niederdorfer, L. (2018). *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen: Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann, S. 15-32.
- Gerhards, Jürgen (2000). Die Vermessung kultureller Unterschiede. Deutschland und USA im Vergleich. *German Studies Review* 26(1), S. 205.
- Gołębiowski, Adam (2018). Zur syntaktischen Kondensierung in Arbeiten deutscher und polnischer Germanistikstudierender. In: Cirko, L.; Pittner, K. (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben interkulturell: Kontrastive Perspektiven*. Berlin: Peter Lang, S. 101-120.
- Grieshammer, Ella; Liebetanz, Franziska; Peters, Nora; Zegenhagen, Jana (2016). *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. 3., überarb. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kim, Hyeon-Jeong (2018). The Goal and Contents of Writing Education in Major Universities in Korea. *The Korean Journal of Literacy Research* 9(1), S. 9-40.
- Knorr, Dagmar (2019). Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24(1), S. 165-179.
- Kruse, Otto; Ruhmann, Gabriela (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. In: Kruse, O.; Ruhmann, G.; Schmölzer-Eibinger, M. (Hg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Wien: Facultas, S. 15-34.
- Linke, Angelika (2016). Einführung: Kommunikation und Kulturalität. In: Jäger, L.; Holly, W.; Krapp, P.; Weber, S.; Heekeren, S. (Hg.): *Sprache – Kultur – Kommunikation*. Berlin: De Gruyter, S. 351-368.
- Olszewska, Danuta (2018). Wann sagt ein Wissenschaftler ich? Wann meidet ein Wissenschaftler ich? Über stilistische Tendenzen in Texten junger Wissenschaftler. In: Cirko, L.; Pittner, K. (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben interkulturell: Kontrastive Perspektiven*. Berlin: Peter Lang, S. 195-224.
- Pospiech, Ulrike (2004). *Wie schreibt man wissenschaftliche Arbeiten?* Mannheim: Dudenverlag.
- Richter, Ulrike A.; Fügert, Nadja (2016). *Wissenschaftlich arbeiten und schreiben. Wissenschaftliche Standards und Arbeitstechniken – Wissenschaftlich formulieren – Wissenschaftliche Texte lesen und verstehen*. Stuttgart: Klett.
- Shin, Jiyeon (2013). The Discourse Characteristics of the Academic Text of Humanities. *Textlinguistics* 35. S. 123-144.
- Son, Dong-Hyun (2006). Academic Writing as a Discipline for General Education. *Journal of the New Korean Philosophical Association* 43, S. 525-552.

- Steinhoff, Torsten (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Wehrlin, Ulrich (2010). *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben: Leitfaden zur Erstellung von Bachelorarbeit, Masterarbeit und Dissertation; von der Recherche bis zur Buchveröffentlichung*. München: AVM.
- Weinrich, Harald (1989). Formen der Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch 1988 der Akademie der Wissenschaften zu Berlin*, S. 119–158.
- Welsch, Wolfgang (1997). Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, I.; Thomson, C. W. (Hg.): *Hybridkultur: Medien, Netze, Künste*. Köln: Wienand, S. 67–90.
- Wierlacher, Alois (1999). Interkulturalität. Zur Konzeptualisierung eines Leitbegriffs interkultureller Literaturwissenschaft. In: de Berg, H.; Prangel, M. (Hg.): *Interpretation 2000: Positionen und Kontroversen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Horst Steinmetz*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 155–181.
- Wierlacher, Alois (2003). *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Zhao, Jin (2018). *Wissenschaftsdiskurse kontrastiv. Kulturalität als Textualitätsmerkmal im deutsch-chinesischen Vergleich*. Berlin/Boston: De Gruyter.

Rezensionen

»Digitaler Kolonialismus«: Ingo Dachwitz und Sven Hilbig liefern aufschlussreiche Einblicke in die digitale Matrix unserer Zeit

Thomas Kuklinski-Rhee



Der Buchtitel ist in diesem Fall die beste Zusammenfassung: »Es ist die Geschichte eines neuen Kolonialismus, der auf den Spuren des alten wandelt: die des digitalen Kolonialismus.« (S. 9) Digitaler Kolonialismus wird hier nicht als Metapher für jede Art von anmaßender Überlegenheit auf technischen Gebieten verstanden, sondern ganz wörtlich als die »Haltung, Strategie und Praxis von Tech-Konzernen und Staaten, die sich auf Kosten von Menschen, Staaten und Natur des Globalen Südens Vorteile verschaffen.« (17f.)

Kolonialmächte wie europäische und andere, nicht nur westliche Industrieländer beuteten bekanntlich die eroberten Gebiete aus, unterdrückten, versklavten und ermordeten die Einheimischen und überließen die verelendeten Länder dann ihrem eigenen, wenig verheißungsvollen Schicksal. »Europa hat Afrika unterentwickelt« (10), so wird der guyanische Historiker Walter Rodney zitiert. Bis heute sind die weltweiten Machtverhältnisse entlang der kolonialen Einteilung globaler Norden vs. Süden verteilt, und »[e]s ist die Fortführung dieser Machtverhältnisse, die auch den digitalen Kolonialismus unserer Zeit ermöglicht« (11). Ihm verdanken die führenden Tech-Konzerne ihren Aufstieg und setzen alles daran, diese Strukturen zu erhalten.

Diese Strukturen werden in sieben Kapiteln analysiert:

1. Die oft menschenunwürdigen Arbeitsbedingungen der unsichtbaren »Geisterarbeiter:innen« (12) der KI-Revolution, also das Millionenheer der ausgelagerten Content-ModeratorInnen und DatenarbeiterInnen für *ChatGPT & Co.*, v. a. in Afrika
2. Der rücksichtslose Datenextraktivismus der Tech-Konzerne »und wie die fortschreitende Datafizierung Rassismus und Diskriminierung befeuert« (12f.)
3. Die sozial-ökologischen Folgekosten des wachsenden Energie- und Rohstoffhungers bei der ungehemmten Produktion von Digitalgeräten am Beispiel des Kobalt-Abbaus in der Demokratischen Republik Kongo und des sogenannten Lithiumdreiecks in Südamerika
4. Überwachung und Repression in autoritären Ländern durch soziale Medien und dank Ausspäh- und Videoüberwachungstechniken »Made in Europa« (13)
5. Unterseekabel- und Satellitenprojekte der Tech-Giganten im Globalen Süden, die die Länder in Abhängigkeiten halten und letztlich eigenen Interessen dienen
6. Chinas Aufstieg zur Neo- und digitalen Kolonialmacht, Stichwort *Neue Seidenstraße*
7. Europas ambivalenter sogenannter Dritter Weg »zwischen dem libertären Tech-Kapitalismus der USA und dem autoritären Tech-Kapitalismus Chinas« (14) – »Die Erfinder des historischen Kolonialismus sind heute auch eine Instanz des digitalen Kolonialismus.« (15)

Positiv ist zunächst zu vermerken, dass die Autoren ihren privilegierten Status als »zwei weiße Männer aus Mitteleuropa«, das »bis heute am meisten von kolonialer Ausbeutung profitier[t]« hat (15), reflektieren. Als solche unterliegen sie stets einem gewissen Eurozentrismus und haben rassistische und geschlechtliche Diskriminierungen selbst nicht erlebt. Außerdem nutzen sie zum Schreiben Geräte und Dienste, die Produkte ebenjener Missstände sind, die sie im Buch kritisieren. Das mag ihrer Kritik ein wenig Schärfe nehmen, verwässert sie jedoch nicht. Eine eingestandene Schwäche kann immer als Ausgangspunkt künftiger Verbesserungen dienen. So lassen die Autoren in ihrem Buch zahlreiche Betroffene zu Wort kommen, die ihre Geschichten und Perspektiven selbst erzählen.

Viele der angeprangerten Missstände wie die rücksichtslose Ausbeutung menschenunwürdiger Arbeit in Ländern ohne wirksame Kontrollen dürften mehr oder weniger bekannt sein. Die große Stärke des Buchs ist, dass die Namen der beteiligten Tech-Unternehmen genannt werden. Viele davon sind im globalen Norden eher unbekannt. Wer kennt schon Dienstleistungsfirmen wie *Sama* oder *Accenture* aus Irland, *Teleperformance* aus Frankreich und *Majorel*, »das bis 2023 zur Hälfte dem deutschen Bertelsmann-Konzern gehörte« (297f.), die neben *Meta* große (und zwar

die psychisch am belastendsten) Teile ihrer Content-Moderation und KI-Datenarbeit nach Nairobi und in andere afrikanische Länder ausgelagert haben (54)? Oder den schweizerischen Rohstoffkonzern *Glencore*, *Umicore* aus Belgien, die kasachische *Eurasian Resources Group* oder *Ivanhoe* aus Kanada, die viele der Kupfer-Kobaltminen in der Demokratischen Republik Kongo betreiben und den Großteil der Gewinne einstreichen (125)?¹ Oder das niederländische Unternehmen *Litica*, *Arcadium Lithium* aus Irland, *Integra Lithium* aus Argentinien, *Ganfeng Lithium* aus China und das britisch-australische Unternehmen *Rio Tinto*, die »sich den Großteil der Gewinne aus dem argentinischen Lithium« aufteilen (141)?

Ein vielleicht größeres Problem als die skrupellose Raffgier dubioser, weitgehend unbekannter Konzerne, auf denen die KI-Digitalisierung beruht, ist die nachhaltige Zerstörung der Umwelt und der Lebensbedingungen der Einheimischen an den Förderstandorten. In der Region mit dem vermutlich größten Lithiumvorkommen der Welt, dem sogenannten Lithiumdreieck in Südamerika an den großen Salzseen von Argentinien, Bolivien und Chile, werden beispielsweise »jedes Jahr mehr als 63 Millionen Liter Salzwasser aus den tieferen Schichten der Wüste nach oben« gepumpt (138), sodass der Grundwasserspiegel in einer ohnehin trockenen Region sinkt, die Vegetation vertrocknet, Böden versalzen, einheimische Tiere aussterben und indigene Stämme nicht mehr wissen, wie sie überleben sollen. Dies sind nur einige wenige Beispiele aus einer Überfülle an unfassbaren Zuständen. Um all das zu verarbeiten, muss man das Buch mehrmals lesen.

Was ist also Zweck und Absicht der Darstellungen? »Das Buch ist in erster Linie Analyse und Anklage des digitalen Kolonialismus, keine Anleitung zum Widerstand.« (299) Damit die Digitalisierung allen Menschen zugutekommt, müssten sich indessen Politik und Wirtschaft ändern. Wir einzelnen Nutzer und Nutznießer müssen uns zunächst einzugestehen: »Wer heute ein Smartphone besitzt, einen Laptop nutzt oder ein E-Auto fährt, macht sich schuldig. Das ist eine bittere Wahrheit, an der wir nicht vorbeikommen.« (Ebd.) Die letztliche Ursache der Ausbeutung von Mensch und Natur im Globalen Süden ist unsere bequeme, durchdigitalisierte Lebensweise. Um dem Teufelskreis zu entkommen, solle man sich zu dem Thema weiterbilden, wobei das vorliegende Buch einen ersten Anfang darstellt, und daraufhin aktiv werden, zuerst bei sich selbst, um »das eigene Konsum- und Nutzungsverhalten zu hinterfragen« (299f.). Alternativen zu Big Tech wären etwa das *Fairphone* und das *Fediversum*, »ein Netzwerk nicht-kommerzieller Sozialer Medien« (300); weitere Big-Tech-Ausstiegsmöglichkeiten finden sich im *Data Detox Kit* des *Tactical Tech Collective* (<https://www.tacticaltech.org/>) und bei <https://netzpolitik.org/>.

Dort arbeitet auch einer der Autoren, Ingo Dachwitz, als Tech-Journalist; Sven Hilbig ist Experte für Digitalisierung und Handelspolitik bei *Brot für die Welt*. Ganz am Ende plädieren sie dafür, »dass wir in Europa von den Profiteur:innen des digitalen

1 Allerdings sind 15 der 19 industriell erschlossenen Minen in ungenannter chinesischer Hand.

Kolonialismus zu denen werden, die zu seinem Ende beitragen.« (301) Die Autoren sind sich dessen bewusst, dass reiner Konsumverzicht dafür nicht ausreichend ist, sondern »neue kollektive, politische und gestalterische Ansätze« (300) erforderlich sind. Einen solchen präsentiert die guatemaltekeische Menschenrechtsanwältin Renata Ávila Pinto in einem Nachwort »Wider den digitalen Kolonialismus: Eine Zukunft ohne Big Tech liegt näher, als wir denken« (302). Darin entwirft sie anhand einer utopischen Fantasie ein Zehn-Schritt-Szenario »für eine Welt ohne digitalen Kolonialismus« (15).

Im ersten Schritt plädiert sie dafür, neue Geschichten bzw. Narrative zu entwerfen, wie unsere digitalisierte Welt aussehen soll. Völlig zurecht stellt sie fest: »Technologie bedeutet weder den Untergang noch die Rettung der Menschheit – es kommt darauf an, was wir daraus machen.« (305) Ein neues »Grundsatzprogramm« für die Nutzung digitaler Technologien soll »nicht die Profit- und Kontrollmöglichkeiten für Unternehmen und Staaten in den Mittelpunkt [stellen], sondern die Frage, was Technologie für die Bedürfnisse und Wünsche der Menschen leisten kann, um die Potentiale möglichst Vieler freizusetzen.« (Ebd.) Nach neun weiteren Schritten folge dann endlich »[d]as Ende von Big Tech« (311), und zwar bereits am 10. Dezember 2034.

So schön harmonisch und friedfertig dieses antikapitalistische, ambitions-, affekt- und konfliktfreie (und somit passionslose) Star-Trek-Utopia durch die rosarote Einhorn-Brille auch erscheinen mag, der ganze Fahrplan scheitert de facto schon im ersten Schritt. Nutzer von digitalen Endgeräten und Konsumenten von KI-digitalen Inhalten, Memes, Posts, Videos, Games usw. sind in ihren Entscheidungen (oft simple Klicks und Likes) nahezu vollständig affekt- und passionsgetrieben, niemand rechnet vorher eine rationale Kosten-Nutzen-Analyse durch, schon gar nicht, »um die Potentiale möglichst Vieler freizusetzen« (305). Sicherlich sind viele Konsumierende eigentlich herzensgute Menschen, die niemandem etwas zuleide tun wollen und in einer ruhigen Entscheidungssituation die Bedürfnisse anderer Menschen berücksichtigen. Doch im alltäglichen Digitalfeuerwerk bleiben derartige Motive vollkommen auf der Strecke. Das hat sicherlich niemand so geplant. Doch die Big-Tech-Konzerne haben Wege gefunden, das auszunutzen. Und solange es keine adäquaten Alternativen ohne datenfressende und durch Kobalt und Lithium angetriebene Digitalgeräte gibt, wird sich der Teufelskreis aus Nutzung, Ausnutzung und Ausbeutung weiterdrehen.

Trotz letztlich vielleicht düsterer Aussichten sei die Lektüre des Buchs uneingeschränkt allen empfohlen, die mit Digitalgeräten und -medien zu tun haben – also allen Menschen heutzutage. Nirgends sonst bekommt man so einen kompakten und hautnahen Einblick hinter die Kulissen der digitalen Matrix. Und wer weiß, vielleicht ändert sich ja das Nutzer- und Konsumverhalten doch irgendwann, wenn genügend Leute über die Zusammenhänge Bescheid wissen.

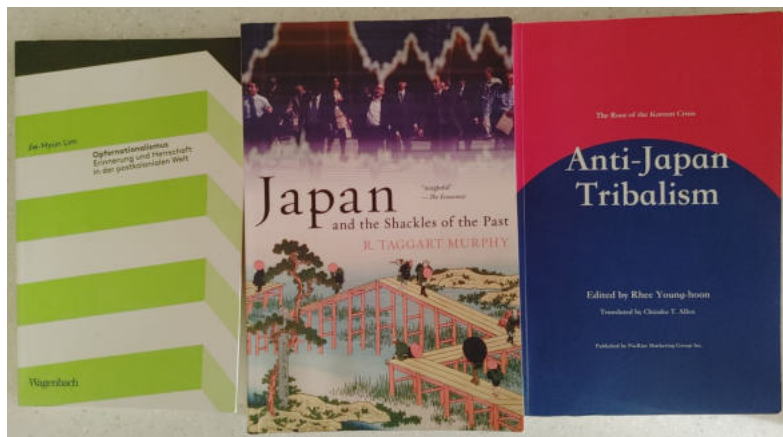
Das Buch war 2025 für den Deutschen Sachbuchpreis nominiert und ist unter der Signatur »301.152 DACH« in der Bibliothek des Goethe-Instituts in Seoul zu finden, deren Ausgabe übrigens einen kuriosen Tippfehler enthält: »Jünstlichen Intelligenz« (194). Es hat leider weder einen Index noch eine Literaturliste. Sämtliche Referenzen, meist auf Webseiten, befinden sich in den hunderten von Endnoten.

Dachwitz Ingo & Hilbig Sven (2025). Digitaler Kolonialismus. Wie Tech-Konzerne und Großmächte die Welt unter sich aufteilen. München: C.H. Beck. 351 Seiten, ISBN 978-3-406-82302-2

Anti-heroische Narrative im Streit um die Deutung des postkolonialen Koreas:

»Opfernationalismus« versus »Anti-Japan Tribalism«

Simon Wagenschütz



1. Am Wochenende in Seoul

Fährt man am Wochenende in Seoul in die Gegend zwischen Deoksugung und Gyeongbukgung, kann man viele Zelte und viele Bühnen mit Lautsprecheranlagen und den dazugehörigen Demonstrationen erleben. Wenn es der Zufall so will, kann es sogar passieren, dass man, ohne es zu wollen, in Demonstrationen gerät, die Geschichte schreiben, wie es die Demonstrationen gegen Park Geun-Hye vor neun Jahren taten. Und wenn man sich nicht vorher darüber informiert hat, ob diese Demonstrationen stattfinden, fragt man sich als Unbeteiligter, woher und warum nur die vielen Menschen kommen (»Gibt BTS etwa wieder ein Konzert?«), und versucht verzweifelt der übergroßen Menschenmasse zu entkommen. Aber auch an vergleichsweise »ruhigen« Wochenenden ist viel los und man fragt sich, worum es eigentlich überhaupt geht. Und man fragt sich, warum es immer so martialisch und bedrohlich abgehen muss.

Antworten darauf könnten vielleicht zwei Bücher geben, auf die der Autor dieser Zeilen rein zufällig beim Durchstöbern des Angebots in der Filiale einer koreanischen Buchhandelskette in Seoul gestoßen ist.

Bei dem einen Buch handelt es sich um *Opfernationalismus. Erinnerung und Herrschaft in der postkolonialen Welt* von Jie-Hyun Lim. Es ist die 2024 bei Wagenbach

erschienene deutschsprachige Ausgabe seiner schon 2022 herausgekommenen englischsprachigen Aufsatzsammlung. Bei dem anderen Buch handelt es sich um *Anti-Japan Tribalism. The Root of the Korean Crisis*, welches von Rhee Young-hoon 2024 herausgegeben wurde und kurze Aufsätze verschiedener Autoren enthält. Schauen wir uns beide Bücher einmal etwas genauer an.

2. Jie-Hyun Lim: *Opfernationalismus. Erinnerung und Herrschaft in der postkolonialen Welt*

Das Buch ist eine Aufsatzsammlung und enthält drei Aufsätze und ein Vorwort des Autors zur deutschsprachigen Ausgabe.

Der Autor Jie-Hyun Lim hat nach seiner eigenen Darstellung im Vorwort 1977 das Studium der Geschichte begonnen. Er begann auch, sich für den Sozialismus zu interessieren. Sein Forschungsschwerpunkt wurde Polen. Heute ist er den Angaben des Klappentexts zufolge Professor für Transnationale Geschichte an der Sogang-Universität.

Jie-Hyun Lim untersucht in seinen dem Vorwort folgenden Aufsätzen, wie sich Gesellschaften ihrer Vergangenheit erinnern und wie sie ihrer gedenken. Der Fokus der Betrachtungen und Überlegungen Jie-Hyun Lims richtet sich dabei auf Länder wie Korea, Japan, Deutschland, Polen und Israel.

Im Zentrum seiner Überlegungen steht die Idee vom Opfernationalismus. Lim zufolge definieren sich Gesellschaften heutzutage hauptsächlich über ihren Opferstatus und betrachten ihre Geschichte aus dieser Perspektive. Dieser Opfernationalismus bestimmt nicht nur das eigene Selbstverständnis, sondern auch den Umgang mit den jeweiligen Nachbarn. Lim definiert Opfernationalismus konkret wie folgt:

Ich verstehe den Opfernationalismus als eine Erzählschablone, die Nationen mit »ererbtem Opferstatus« – der eine Gruppe in der Gegenwart und die Opfer einer Vorfahrengeneration postum aneinander bindet – moralische Gerechtigkeit verschaffen und zu historischer Legitimation verhelfen kann. Indem sie das Vermächtnis der Opferschaft der Vorfahren weiterführt, erscheint die Nation mit ererbtem Opferstatus als moralisch rein. Im Zuge der Globalisierung der Erinnerung und der Entstehung von globaler Empathie mit Opfergruppen hat sich der Schwerpunkt in nationalistischen Erinnerungsdiskursen verschoben: Vom Heldentum verlagerte er sich zum Opferstatus. (Lim, 2024, S.11.)

Als Muster und Maßstab der Erinnerung gilt dabei für ihn der Holocaust, welcher durch die oben erwähnte Globalisierung die globalen Erinnerungsdiskurse geprägt hat. Er ist, auch wenn der Autor den Begriff nicht verwendet, der ›Goldstandard‹ des Gedenkens und der ›Goldstandard‹ des Opferstatus, den es zu reklamieren gilt, will

man erfolgreich sein im Wettbewerb um (internationale) Anerkennung (vgl. dazu Lim, 2024, S. 59ff.).

Im Mittelpunkt von Lims Betrachtungen stehen die Erinnerungskulturen von Korea, Japan, Deutschland und Polen. Als Rüstzeug dient ihm der Postkolonialismus. Das Ziel seiner Bemühungen formuliert er im Vorwort wie folgt:

Als Erinnerungsaktivist und Historiker scheint mir ein Wandel im Erinnerungsregime nicht weniger dringlich als der politische Regimewechsel. Ich wage zu behaupten, dass im Zeitalter des globalisierten Erinnerns sämtliche Transformationsstrategien, die nicht auch auf die Hegemonie des Erinnerungsregimes abzielten, historisch Schiffbruch erlitten haben. Den Opfernationalismus zu ›opfern‹, ohne dabei Asymmetrien der Viktimisierung außer Acht zu lassen, wäre der erste Schritt in Richtung eines *regime change* der globalen Erinnerung. (Lim, 2024, S. 16.)

In den drei dem Vorwort folgenden Aufsätzen ›Opfernationalismus. Nationale Trauer und globale Verantwortlichkeit‹, ›Postkoloniale Reflexion über das mnemonische Zusammentreffen von Holocaust, stalinistischen Verbrechen und Kolonialismus‹ und ›Kartierung der Massendiktatur. Ansätze zu einer transnationalen Diktaturgeschichte des 20. Jahrhunderts‹ verfolgt er sodann sein Ziel. Dabei kommt er durchaus zu interessanten Schlussfolgerungen, wie z. B. die Bedeutung des Opferstatus für das nationale Selbstverständnis. Wie er zu den Schlussfolgerungen kommt, lässt den Leser jedoch zuweilen arg wundern. Es wirkt fast so, als hätte er das Ergebnis schon im Vorhinein festgelegt und muss jetzt nur noch irgendwie und auf Teufel komm raus irgendeinen Weg dahin finden. Dabei argumentiert er nicht selten unscharf und/oder unsauber. Anders formuliert: Aus der Vogelperspektive klingt das alles gut und schön bei ihm, sobald es aber in die Details geht, wirkt Vieles gar nicht mehr (so) schlüssig und passend. Bei der genaueren Lektüre wird dann auch recht schnell deutlich, wovon Lim wirklich Ahnung hat und wovon nicht. So mag er zwar vieles wissen, aber wirklich verstehen tut er es nicht immer. Er sieht auch nicht immer die konkreten historischen Umstände, die es, um ein Beispiel zu nennen, das er selbst anführt, Italien ermöglichten, sich durch den Seitenwechsel im Zweiten Weltkrieg der faschistischen Vergangenheit zu entledigen (vgl. dazu Lim, 2024, S. 52/53). Eben etwas, das Deutschland nicht möglich war.

Nicht selten argumentiert Lim ›unsauber‹. Ein Beispiel dafür ist die Rede/Predigt des Japaners Takashi Nagais, die er ausführlich behandelt. Takashi Nagai benutzte am 23.11.1945 während einer Gedenkmesse für die katholischen Opfer des Atombombenabwurfs in Nagasaki den Begriff ›hansai‹. Lim zufolge handelt es sich dabei um die japanische Übersetzung des Begriffs ›Holocaust‹ (im Sinne von ›Brandopfer‹). Er meint sodann, dass Nagai damit die Atombombenopfer in eine Reihe mit den Opfern des Holocausts stelle (vgl. dazu Lim, 2024, S. 74/75). Dabei merkt Lim dazu selbst

an: »Zwar benutzte Nagai das Wort nicht unmittelbar in Bezug auf Auschwitz, doch er verwendete einen fluiden Begriff, der die Verknüpfung von Auschwitz und Hiroshima nahelegte.« (Lim, 2024, S. 75) Das Ganze wirkt so, als ob er nach irgendeinem Beispiel gesucht habe, um es in seine Schablone pressen zu können. Nicht Nagai bezieht das Wort auf Auschwitz, sondern Lim selbst tut es in sehr ahistorischer Weise.

Dass nicht alles in die gleiche Schablone passt, wird besonders deutlich, wenn Lim beginnt, alles durch die Brille des Postkolonialismus zu betrachten, wodurch er viele Phänomene nicht genau zu fassen vermag und sie nicht in ihrer ganzen Tragweite zu würdigen weiß. So wird im letzten der drei Aufsätze über die Massendiktatur bei ihm alles eins:

Tatsächlich bot der ›westliche‹ Kolonialismus eine wichtige historische Vorlage für das genozidale Denken der Nazis. Der Genozid an den Ureinwohnern Nordamerikas, der britische Kolonialgenozid in Indien und Afrika, der stalinistische politische Genozid am ›Volksfeind‹, der Holocaust – das sind allesamt Formen des »kategorialen Mordes«, der durch die essenzialisierende Neigung motiviert ist, andere Menschen nach ›Rasse‹, Ethnie, Klasse oder anderen beliebigen Merkmalen zu kategorisieren. (Lim, 2024, S. 102)

Aber dies deckt sich auch mit seinem Bestreben, das »Tabu der Unvergleichbarkeit des Holocausts zu brechen« (Lim, 2024, S. 13), um die »nationale Erinnerungskultur in Deutschland zu entprovinzialisieren.« (Lim, 2024, S. 13.)

Ich weiß nicht, ob sich Lim wirklich bewusst ist, was für eine ›Bombe‹ er damit im deutschen Diskurs zündet. Hier jedenfalls trifft sich bei ihm Postkolonialismus mit der *Critical Whiteness Theory*, die – sehr verkürzt gesagt – die Weißen für alle Übel dieser Welt verantwortlich macht.

Lim setzt sich intensiv mit dem Opferdiskurs in Deutschland, Japan und Polen auseinander. Im Vergleich dazu kommt Korea (Südkorea) jedoch kaum vor. Zwar erwähnt er die ›Trostfrauen‹, doch das koreanische Beispiel, dem er den meisten Raum einräumt, ist der Streit um das literarische Werk *So Far From The Bamboo Grove* von Yoko Kawashima (vgl. dazu Lim, 2024, S. 23-27).¹ Das mag daran liegen, dass Lims Aufmerksamkeit aufgrund seines eigentlichen Forschungsschwerpunktes Polen eben auf Polen (und Deutschland) gerichtet ist. Es mag aber auch an dem eigentlichen Zielpublikum der englischsprachigen Originalversion seiner Aufsatzsammlung liegen, dass er sich mit Aspekten beschäftigt hat, die Relevanz im englischsprachigen Raum haben. So wurde der Streit um Kawashimas Roman beidseits des Pazifiks, in Südkorea und den USA, geführt. Das angeführte Beispiel dieser Auseinandersetzung zeigt aber auch augenfällig, wie intensiv, verbittert und gnadenlos der Streit

¹ In dem autobiografisch gefärbten Roman aus dem Jahr 1986 schildert die Autorin, wie eine japanische Familie zum Ende des Zweiten Weltkriegs Korea unter den widrigen Umständen der Zeit verlassen muss.

um die richtige Deutung der Vergangenheit in Korea geführt wird, was man dann auch wieder bei den politischen Demonstrationen an Wochenenden in Seoul sehen kann. So hilft das Buch Lims ein wenig, die Debatten- und damit die Demonstrationenskultur in Südkorea zu verstehen, auch wenn es ihm eigentlich um etwas anderes geht.

3. Rhee Young-hoon (Hg.): *Anti-Japan Tribalism. The Root of the Korean Crisis*

Kommt Korea in der Aufsatzsammlung von Jie-Hyun Lim leider eher nur am Rande vor, so steht Korea in dem von Rhee Young-hoon herausgegebenen Sammelband unzweifelhaft im Mittelpunkt des Interesses.

Rhee Young-hoon ist ein emeritierter Professor der *Seoul National University* (SNU) und Leiter der *Syngman Rhee Academy*, einer privaten Institution. Ihr Ziel ist, das Andenken an den ersten Präsidenten Südkoreas zu erhalten sowie seine (politische) Philosophie und Erfolge bekannt zu machen.²

Der von Rhee Young-hoon herausgegebene Sammelband hat seinen Ursprung in einer von der *Syngman Rhee Academy* produzierten Vortragsreihe auf YouTube aus dem Jahr 2018. Bei den Beiträgen des Sammelbandes handelt es sich um die verschriftlichte Form der Vortragsnotizen. Das Ziel der Beiträge ist es, sich kritisch mit gängigen Anschauungen und Meinungen zur koreanischen Geschichte auseinanderzusetzen, um zu schauen, inwieweit sie sich durch Fakten belegen lassen. Wie der Herausgeber in seinem Vorwort betont, geht es nicht um nationale Interessen, sondern einzig und allein um die Wahrheit:

It is unacceptable in academia to persist in or defend false claims for the sake of the national interest. In fact, such a stance will eventually cause serious damage to the national interest. What we strive for is rigorous academic criticism of any errors that we may have made. If we turn out to have been wrong, we will not hesitate to admit and correct our mistakes. Our approach to the editing and publication of this book has been nothing more and nothing less. (Rhee, 2024, S. 3)

Der Herausgeber Rhee Young-hoon selbst steuert neben dem Vorwort noch weitere Beiträge bei. In dem ersten dieser Beiträge ganz zu Anfang des Buches, der als Prolog gedacht ist, legt Rhee unter dem Titel »A Nation of Lies« eine Bestandaufnahme Südkoreas vor, an deren Ende er zu folgendem Verdikt gelangt, das dann auch den Titel des Sammelbandes erklärt:

The development of nationalism in South Korea is different from that of the West. Korean nationalism does not include the concept of a free, inde-

² Wer sich selbst von der *Syngman Rhee Academy* ein Bild machen möchte, findet sie im Internet unter der folgenden Internetadresse: <https://www.syngmanrhee.kr/>. Die Internetseite ist auf Koreanisch.

pendent individual. The Korean nation represents not only a group but also an authority and a status. Therefore, it is appropriate to call it a tribe. It bears a hostile sentiment toward its neighbor, Japan, as its eternal enemy. Korea's collective mentality produces and spreads all kinds of lies. This tendency is anti-Japan tribalism. It is impossible for this country to advance if it remains as it is. Instead of advancing, it will end up becoming a backward nation. The culture, politics, scholarship, and court trials of lies will drive this country to ruin. I encourage you to approach this book with such a sense of crisis in mind. This book is a bold attempt to challenge anti-Japan tribalism and its enormous cultural power. (Rhee, 2024, S. 19)

Er steuert dann zu unterschiedlichen Themen vier weitere Aufsätze bei. In seinem als Epilog gedachten letzten Beitrag ganz am Ende des Buches mit dem Titel »Anti-Japan Tribalism's Karma« bestätigt er seine im Prolog geäußerte Einschätzung Koreas noch einmal.

Sieht man einmal vom Vorwort, dem Prolog und dem Epilog ab, umfasst der Band 22 Beiträge verschiedener Autoren, die in drei Abschnitte eingeteilt werden: »Part 1: Memory of Tribalism«, »Part 2: Anti-Japan Tribalism: Myths and Fantasies« und »Part 3: Comfort Women, a Bastion of Tribalism«. Schaut man sich dann die einzelnen Beiträge an, so setzen sie sich mit einer ganzen Reihe unterschiedlicher Aspekte auseinander. Dazu gehören nicht nur hochsensible und heiß umstrittene Themen wie die ›Trostfrauen‹ und Dokdo, sondern auch die vielen Facetten der japanischen Kolonialherrschaft, der Umgang mit deren Erbe und die Frage nach Reparationen. Es werden aber auch Dinge abgehandelt, die für Menschen außerhalb Koreas möglicherweise recht seltsam oder skurril anmuten mögen, wie z. B. die Suche nach Eisenstangen und –stäben, die die Japaner in den Boden getrieben haben sollen, um die Lebenslinien Koreas zu unterbrechen (vgl. dazu Rhee, 2024, S. 149–157).

Wie Rhee Young-hoon in seinem Prolog ankündigt, untersuchen er und die anderen Autoren der 22 Beiträge von ihnen ausgewählte Aspekte. Sie zeigen den aktuellen Diskussions- und Debattenstand, gehen dann bestimmten Annahmen nach und präsentieren ihre Funde. Ihre Funde widersprechen im Wesentlichen allesamt den gegenwärtig gängigen und im Mainstream etablierten Narrativen, z. B. bezüglich Dokdo oder der ›Trostfrauen‹. In diesem Sinne sind die Beiträge revisionistisch und finden im koreanischen Mainstream wohl kaum Anklang, wenn sie nicht sogar von diesem heftigst bekämpft werden.

4. Abschließende Betrachtungen

Lim Jie-Hyun verspricht in seinem Buch, sich mit dem Opfernationalismus auseinanderzusetzen. Er tut dies auch – aber so gut wie gar nicht in Hinblick auf Korea.

Wir erfahren sehr viel mit noch viel mehr Wortgeklingel darüber, wie sich aus seiner Sicht die Deutschen, die Polen und die Japaner nach dem Zweiten Weltkrieg zu Opfern geriert haben (oder zu gerieren versucht haben). Korea wird dagegen nur kurz gestreift. So bleibt der an Korea interessierte Leser fragend zurück und muss sich anderweitig umschauchen, wenn er mehr zu Korea erfahren möchte.

Der von Rhee Young-hoon herausgegebene Sammelband ist hingegen dort erfolgreich, wo Lim, wenn man so will, scheitert. Er gibt einen umfassenden Überblick über den koreanischen Opfernationalismus, der hier den Namen »Anti-Japan Tribalism« trägt. Leider nur sind viele der Beiträge des Sammelbandes recht kurz und abrißartig geraten, so dass man sich als Leser fast schon gezwungen sieht, den Hinweisen aus dem Buch selbst nachzugehen, um einen tiefen und genauen Einblick in die Materie zu erhalten. Die zuweilen recht »emotionale« Sprache hilft auch nicht unbedingt dem Anliegen des Herausgebers. Zwar weiß der Leser dank der Wortwahl ganz genau, wo der jeweilige Autor politisch steht, aber die emotionale Wortwahl entspricht in vielen Fällen nicht wissenschaftlichen Standards. Die verwendete Sprache in dem Sammelband ist aber selbst ein Beweis dafür, wie aufgeladen der politische (Erinnerungs-)Diskurs in Korea ist. Sie ist ebenso ein Beweis, wie es eben auch die Demonstrationen zwischen Deoksugung und Gyeongbukgung am Wochenende in Seoul sind, bei denen Koreas jüngere Geschichte immer eine wichtige Rolle spielt (wenn nicht gar in vielen Fällen die Hauptrolle).

Noch ein Nachtrag: Es gibt viele Bücher, die in der einen oder anderen Weise den Charakter eines Volkes/einer Nation zu ergründen suchen, wie die beiden oben besprochenen. Ein aus meiner Sicht wirklich gelungenes Exemplar dieser Gattung ist R. Taggart Murphys *Japan and the Shackles of the Past* aus dem Jahr 2014/2017, welches sich zwar nicht mit Korea als Hauptgegenstand beschäftigt, aber eine ideale Ergänzung zu den Büchern von Lim und Rhee darstellt, um Korea besser verstehen zu lernen.

Literatur

- Lim, J. (2024). *Opfernationalismus. Erinnerung und Herrschaft in der postkolonialen Welt*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.
- Murphy, R. (2017). *Japan and the Shackles of the Past*. Oxford et al.: Oxford University Press.
- Rhee, Y. (Hrsg.) (2024). *Anti-Japan Tribalism. The Root of the Korean Crisis*. Honolulu: PacRim Marketing Group, Inc.

Berichte zu Seminaren & Tagungen

Bericht zum 18. »Internationalen Symposium zur DaF-Didaktik« mit dem Thema »Strategien zum Umgang mit lerngruppenspezifischen Herausforderungen im Unterricht«

Christian Horn

Das 18. »Internationale Symposium zur DaF-Didaktik« am 28. März 2026 stand unter der Überschrift »Strategien zum Umgang mit lerngruppenspezifischen Herausforderungen im Unterricht«. 15 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus acht Ländern (Burkina Faso, Japan, Südafrika, Südkorea, Thailand, Türkei, Vereinigtes Königreich und Vietnam) nahmen an der Veranstaltung teil, die mit einer gemeinsamen Kaffeerunde begann und das Thema anschließend in vier Vorträgen aus unterschiedlichen internationalen Lehrkontexten erörterte.

Ein zentraler Anspruch erfolgreichen DaF-Unterrichts besteht darin, die konkreten Bedingungen einer Lerngruppe wahrzunehmen und in didaktische Überlegungen einzubeziehen. Lerngruppenspezifische Herausforderungen können sich aus heterogenen Vorkenntnissen, unterschiedlichen Zielsetzungen, der Motivation der Lernenden, ihrer Lebensrealität oder aus kulturell geprägten Verhaltensweisen im Unterricht ergeben. Vor diesem Hintergrund zielte das Symposium darauf, die Sensibilität für solche Herausforderungen zu erhöhen und zugleich Wege aufzuzeigen, wie sie didaktisch produktiv aufgegriffen werden können. Referentinnen und Referenten aus Südafrika, Thailand, dem Vereinigten Königreich und Vietnam widmeten sich entsprechend der Frage, wie Lehr- und Lernprozesse im DaF-Unterricht an die Voraussetzungen verschiedener Lerngruppen angepasst werden können.

Im ersten Vortrag stellte Thanakon Kaewwipat (*Chulalongkorn University*, Thailand) unter dem Titel »Orchidee oder Bonsai? Germanistik im Strom gesellschaftlicher und hochschulpolitischer Veränderungen in Thailand« die historische Entwicklung und die aktuelle Situation der Germanistik in Thailand vor. Ausgangspunkt bildete dabei die *Chulalongkorn University* als älteste und renommierteste Universität des Landes, an der 1957 die erste Abteilung für Germanistik eingerichtet worden war. Der Referent zeichnete nach, wie gesellschaftliche Veränderungsprozesse und hochschulpolitische Umstrukturierungen die institutionelle Verankerung, die Ausrichtung von Studiengängen und die Zukunftsperspektiven des Fachs in Thailand beeinflussen. Durch das in den letzten Jahren abflachende Interesse an Deutsch sei etwa der landesweit einzige Lehramtsstudiengang Deutsch ebenso eingestellt worden wie auch der einzige Promotionsstudiengang im Bereich Germanistik. Als große didaktische Herausforderung in seinen Lerngruppen beschrieb der Referent unter anderem den Einsatz von KI durch die Studierenden. So hätten viele eine »falsche«

Vorstellung vom Fremdspracherwerb und würden, statt sich mühsam mit der Zielsprache auseinanderzusetzen, lieber fehlerfreie Ergebnisse von der KI produzieren lassen.

Im zweiten Vortrag mit dem Titel »Raum und Räume im Fremdsprachenunterricht« widmete sich Doret Jordaan (*Stellenbosch University, Südafrika*) der Rolle von Räumlichkeit in Lehr- und Lernprozessen. Im Zentrum standen sowohl reale als auch virtuelle Räume und die Frage, wie diese im Rahmen des DaF-Unterrichts genutzt und gestaltet werden können. Der Vortrag eröffnete einen erweiterten Blick auf Unterrichtsräume, indem er nicht nur die physische Lernumgebung, sondern auch soziale, symbolische und digitale Räume in den Blick nahm. Dabei wurde deutlich, wie Räume Einfluss auf die Strukturierung von Lernprozessen nehmen können, Interaktionen ermöglichen oder begrenzen und bestimmte Formen der Beteiligung begünstigen. Der Beitrag gab zahlreiche Impulse, die eigene Nutzung von Räumen bewusster zu reflektieren und didaktische Potenziale gezielter auszuschöpfen.

Der dritte Vortrag von Thị Bích Phượng Nguyễn (*Viet Nam National University Ho Chi Minh City, Vietnam*) stand unter der Überschrift »Umgang mit unterschiedlichen Zielgruppen im DaF-Unterricht in Vietnam«. Die Referentin zeigte auf, wie heterogen die Zielgruppen des DaF-Unterrichts in Vietnam sein können und welche didaktischen Konsequenzen sich daraus ergeben. Ein besonderer Akzent lag auf dem Umgang mit digitalen Hilfsmitteln und Künstlicher Intelligenz. In diesem Zusammenhang wurde die Haltung formuliert, man solle »von KI profitieren, aber nicht davon abhängig sein«. Der Vortrag verband damit die Frage nach Zielgruppenspezifika mit Überlegungen zur Mediennutzung und machte deutlich, dass differenzierter DaF-Unterricht heute auch eine reflektierte Haltung zu digitalen Entwicklungen einschließen muss.

Im vierten Vortrag stellte Angélique Arts (*King's College London, Vereinigtes Königreich*) unter dem Titel »Mit (Finger)Puppen gegen Sprehangst und Schreibblockaden« einen originellen und praxisnahen Ansatz vor. Ausgangspunkt war die Beobachtung, dass Lernende im Fremdsprachenunterricht häufig Hemmungen beim Sprechen entwickeln oder beim Schreiben blockiert sind. Die Referentin zeigte, wie sich solche affektiven Hürden durch den Einsatz von (Finger-)Puppen verringern lassen. Besonders eindrücklich war die Beschreibung des Interaktionsrahmens: Durch die Nutzung eines Bilderrahmens, den zwei Lernende in Partnerarbeit vor sich halten, wird die Aufmerksamkeit von den Lernenden weg auf die Figur gelenkt. Dadurch spricht gleichsam nicht unmittelbar die oder der Lernende selbst, sondern die Puppe, was entlastend wirken und Sprehangst reduzieren kann. Hilfreich war auch der Tipp, dass dann auch Rückmeldungen direkt an die Figur gerichtet werden können und die Lernenden so nur mittelbare Adressaten sind.

Die vier Beiträge machten in ihrer thematischen Vielfalt deutlich, dass lerngruppenspezifische Herausforderungen im DaF-Unterricht nicht als bloße Schwierigkei-

ten verstanden werden sollten. Vielmehr können sie als Ausgangspunkte für didaktische Reflexion und Weiterentwicklung dienen. Die internationale Zusammensetzung des Symposiums zeigte, wie unterschiedlich die jeweiligen Rahmenbedingungen ausfallen können und wie gewinnbringend der Austausch über verschiedene Lehrkontexte hinweg ist. So wurde eindrucksvoll vor Augen geführt, wie wichtig es ist, die Besonderheiten von Lerngruppen aufmerksam wahrzunehmen, reflektiert zu deuten und didaktisch kreativ aufzugreifen.

Zum Schluss sei allen Referentinnen und Referenten herzlich für ihre inspirierenden und aufschlussreichen Vorträge gedankt, ebenso den Teilnehmerinnen und Teilnehmern für den offenen, lebendigen und fruchtbaren Austausch.

30 Jahre LVK, 30 Jahre KGDaF Bericht von der Jubiläumsveranstaltung am 6. Juni 2025 in der Residenz des deutschen Botschafters

Michael Menke

Dieser Text sollte eigentlich schon in der letzten Ausgabe der DaF-Szene Korea erscheinen. Die Nr. 61 war aber bereits mit Fachaufsätzen so angefüllt, so dass wir uns entschlossen haben, den Bericht erst in diesem Heft abzudrucken.

Im Mai 1995 wurde die Lektoren-Vereinigung Korea (LVK) gegründet, zunächst einmal mit dem Ziel einer verstärkten Zusammenarbeit unter den Kollegen und einer Förderung des Erfahrungsaustauschs zwischen den Lektoren in Korea und Asien (nachzulesen in der Ausgabe 2 der *DaF-Szene Korea* auf unserer Webseite, <https://lvk-info.org/>). Einige Wochen später formierte sich die Koreanische Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF) mit ähnlichen Zielen, besonders aber auch, um die Professionalisierung des Faches DaF in Korea voranzutreiben. Das wäre im Jahr 2020 eigentlich der Grund für ein 25-jähriges Jubiläum gewesen, aber wie man sich vielleicht erinnert, hatte man zu dieser Zeit andere Sorgen: Überall auf der Welt, und auch in Korea, grassierte der COVID-19-Virus, der alle größeren Versammlungen einschränkte. Fünf Jahre später war aber die Welt zumindest in dieser Hinsicht wieder in Ordnung, und so konnten die beiden Verbände gemeinsam ihr 30-jähriges Bestehen feiern.

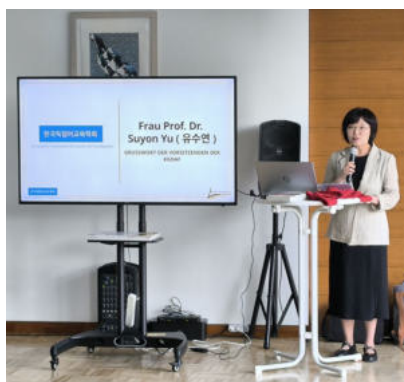
Für unser Zielpublikum, also DeutschlernerInnen in Korea, wurde im Vorfeld ein Schreibwettbewerb ausgerufen, mit dem Thema »Deutsch(land) und ich«. In den Texten sollte es um Erfahrungen mit Aufhalten in den deutschsprachigen Ländern, aber auch um persönliche Begegnungen im D-A-CH-Bereich oder in Korea gehen. Aus über 100 Einsendungen wurden die besten 25 ausgewählt und in der Ausgabe 60 der *DaF-Szene Korea* veröffentlicht. Hier kann man nun lesen, was junge koreanische DeutschlernerInnen motiviert, diese Sprache zu lernen, was sie an den deutschsprachigen Ländern interessiert und wie sie diese Länder und deren Bewohner einschätzen. Unterstützt haben uns bei diesem Wettbewerb besonders die deutsche Botschaft in Korea, das Goethe-Institut Seoul, die Sprachschule GLS in Berlin, die Lehrbuchverlage Klett, Hueber und Cornelsen sowie der DAAD mit wertvollen Preisen wie Sprachkursen oder Buchspenden.

Die besten fünf Texte wurden auf der Jubiläumsfeier am 6. Juni 2025 ausgezeichnet. Der Botschafter der Bundesrepublik Deutschland in Südkorea, Georg Wilfried Schmidt, hatte für die Veranstaltung und Feier zur Jubiläumsfeier in seine Residenz eingeladen. 60 Gäste aus den beiden Vereinen, von anderen Organisationen wie dem

Goethe-Institut und dem DAAD sowie der deutschen und der österreichischen Botschaft nahmen an dem Event teil.



Botschafter Georg Schmidt



Prof. Dr. Suyon Yu, KGDaF

Botschafter Schmidt würdigte in seiner Eröffnungsansprache die Rolle von Deutsch in Korea und die Arbeit der beiden Verbände. Michael Menke aus dem Vorstand der LVK erläuterte in seinem Vortrag die Situation von Deutsch und Germanistik in Südkorea vor 30 Jahren, berichtete über wichtige Veranstaltungen, die seitdem stattgefunden haben, und verglich die Situation mit dem heutigen Stand. Die Vorsitzende der KGDaF, Prof. Dr. Suyon Yu, plädierte dafür, KI als Werkzeug beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen und Kultur sinnvoll und kritisch einzusetzen. Sie betonte jedoch, dass für die Vermittlung von Kultur und gesellschaftlichen Werten gut ausgebildete und interkulturell kompetente Lehrkräfte erforderlich sind.



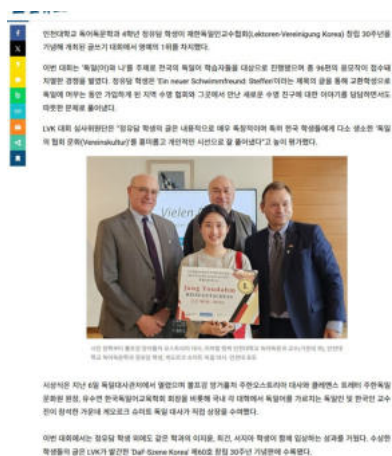
Botschafter Schmidt und Michael Menke (LVK)

Die Preisverleihung zum Wettbewerb für die fünf besten Texte, mit Gratulation durch den deutschen sowie den österreichischen Botschafter Dr. Angerholzer, wird den Preisträgerinnen sicherlich in Erinnerung bleiben. Drei von ihnen gewannen einen Reisegutschein für die D-A-CH-Länder, die beiden anderen je einen Sprachkurs am Goethe-Institut in Seoul und an der GLS-Sprachschule in Berlin.



Die fünf Hauptgewinnerinnen

In Erinnerung bleiben wird sicher auch allen Teilnehmenden der Empfang im Anschluss, bei dem man sich lebhaft über das Thema Deutsch in Korea und ähnliche Themen austauschen konnte. Wir hoffen, dass die Zusammenarbeit der beiden DaF-Verbände in Korea, auch gemeinsam mit den anderen deutschsprachigen Institutionen in Korea, in der bisherigen Form erfolgreich weitergeführt werden kann.



Auch in den koreanischen Medien, wie hier in der Online-Zeitung *Incheon News* vom 19.6.2025, wurde über die Preisverleihung berichtet.



Regier Austausch im Garten der Botschafterresidenz

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

Aylin Can: Studium Germanistik und Darstellendes Spiel an der Leibniz-Universität in Hannover, Abschluss: Master of Education (M.Ed.). Interessenschwerpunkte: KI-Einsatz sowie inter- und transkultureller DaF-Unterricht; ergänzend Theaterpädagogik. Arbeitet nach 6 Jahren in China (*Hebei Foreign Studies University, Shijiazhuang*, und *University of Science and Technology Beijing, Peking*) seit 2023 an der *Hankuk University of Foreign Studies (HUFS)* in Seoul. Hobbys sind Musikproduktion und Astrophysik.

Gayeon Choi: Assistenzprofessorin für Deutsche Sprache an der *Busan University of Foreign Studies* in Busan, Korea. Ihre Forschung bewegt sich an der Schnittstelle von DaF-Forschung, Schreibforschung und digital gestützter Sprachendidaktik. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören das wissenschaftliche Schreiben koreanischer DaF-Lernender, Schreibentwicklung und korrekatives Feedback, Interaktions- und Gesprächsforschung sowie der Einsatz KI-basierter Tools im DaF-Schreiben. Sie promovierte an der Universität Wien im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In ihren aktuellen Forschungsprojekten beschäftigt sie sich insbesondere mit KI-gestützten Feedbacksystemen, Lernerstrategien und der Frage, wie sich das Lernen und Lehren von Deutsch als Fremdsprache in der KI-Ära verändert.

Christian Horn: Linguist und Mediator. *Associate Professor* an der *Hankuk University of Foreign Studies*, Seoul. Vorher wissenschaftlicher Mitarbeiter in linguistischen Projekten in der DFG-Forschergruppe 600 sowie im DFG-Sonderforschungsbereich 991 an der Universität Düsseldorf. Forschungs- und Arbeitsfelder im Bereich DaF: Plattformprojekte, Telekollaboration, Interkulturalität, Phonetik, Schlüsselkompetenzen.

Gerd Jendraschek: lehrt seit 2019 an der Gyeongsang-Nationaluniversität in den Bereichen DaF, Linguistik und interkulturelle Kommunikation. 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-Universität.

Thomas Kuklinski-Rhee, Ph. D.: Studium der Philosophie, Psychologie und Soziologie in Würzburg, Heidelberg (M.A.) und Bielefeld, Studium der Sportgeschichte an der *Korea National Sport University* in Seoul (Ph.D.). Seit 2018 Deutschlehrer an der Hankuk-Fremdsprachenuniversität (HUFS) in Seoul. Forschungsinteressen: Philosophie und Geschichte der menschlichen Kultur, moderne Popkultur, KI im DaF-Unterricht.

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.

Mai Muramoto: Deutschlehrerin an der Städtischen Universität Nagoya. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in Unterrichtsmethoden, die mit digitalen Medien und Tools verknüpft sind; im gemeinsamen Lernen von Studierenden aus verschiedenen Kursen, Studienfächern und Studienjahren; in einer digitalen Weltreise durch Interviewvideos mit internationalen Deutschsprecher:innen sowie in spielerischen Lerneinheiten und handlungsorientiertem Unterricht.

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

Hinweise für 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

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. Hokyeong Rhee (이호경), Leiterin

☎ (02) 3785 0657

✉ hokyeong.rhee@daad.or.kr

🌐 <https://www.daad.or.kr>

Goethe-Institut Seoul

Tanja Olbrich, Leiterin der

Spracharbeit Region Ostasien,

Stellvertretende Institutsleiterin

☎ (02) 2021-2819

✉ tanja.olbrich@goethe.de

🌐 <https://www.goethe.de/korea>

Deutsche Botschaft Seoul

Martin Kasperek, Leiter des

Kulturreferats

☎ (02) 748-4117

✉ ku-1@seoul.diplo.de

Heike Siebeneicher-Kwon, Kulturreferat

☎ (02) 748-4120

✉ ku-10@seoul.diplo.de

🌐 <http://www.seoul.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)

Suyon Yu (유수연), Vorsitzende

✉ kgdaf2015@gmail.com

🌐 <http://www.kgdaf.or.kr>

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

Tae-ho Kang (강태호), Vorsitzender

☎ (043) 230-3548

✉ chaey@knu.ac.kr

🌐 <http://kdsi.or.kr/xe/>

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

Sang Hwan Seong (성상환), Vorsitzender

✉ sseong@snu.ac.kr

🌐 <http://dugerman.or.kr>

Koreanische Gesellschaft für Germanistik (KGG, 한국독어독문학회)

Chang-Uh Kang (강창우), 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)
FALK_eV@gmx.de

Vorstand LVK

Iris Brose
Aylin Can
Anne Geiges
Thomas Kuklinski-Rhee
Michael Menke
Jan Ristok
kontakt@lvk-info.org

Webseite der LVK:

Redaktion:

<https://www.lvk-info.org>
Iris Brose, Aylin Can, Anne Geiges, Thomas Kuklinski-Rhee, Roman
Lach, Michael Menke

Layout:

Coverdesign:

Anzeigen:

Bankverbindung Korea:

Bankverbindung Deutschland:

Monika Moravkova
Aylin Can
Michael Menke
Kto.: 795-21-0072-726 (Kookmin Bank, Michael Menke)
IBAN: DE89 1007 0024 0410 8106 00
BIC: DEUTDE33HAN (Deutsche Bank 24, Michael Menke)

Die *DaF-Szene Korea* wird in Berlin und Seoul herausgegeben vom Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK) und der Lektoren-Vereinigung Korea (LVK). Sie erscheint zweimal jährlich, i. d. R. im Juni und im Dezember. 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: **31. August 2026**

♣ Wir danken unseren Anzeigekunden für die gute Zusammenarbeit. ♣