

DaF-Szene Korea

Nr. 47

Deutsch und Beruf

herausgegeben vom



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

und der



Berlin & Seoul, Dezember 2018

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit Genehmigung der Autoren

ISSN 1860-4463

Inhalt

Geleitwort von Herrn Stephan Auer, Botschafter der Bundesrepublik
Deutschland in Korea — V

Vorwort — VII

Deutsch und Beruf

Hermann Funk & Anna Korneva

**Berufsorientierter Deutschunterricht als Ausbildungsinhalt in der
Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften — 3**

Michael Menke

Europe Trade — 15

Manuela Sato-Prinz

**»Gut, dass ich Deutsch gemacht habe!« Wie das »Dialogforum
Wissenschaft – Wirtschaft« Deutschlernenden und deutschen
Unternehmen in Japan neue Perspektiven ermöglicht — 19**

Andrea Westermeier

Das Assessment Center im DaF-Unterricht — 29

Christian Horn

Schlüsselkompetenzen im DaF-Unterricht — 37

Forum

Thomas Kuklinski-Rhee

**Kein Sieg auf ganzer Linie – Binnendifferenzierung im Lehrwerk
»Linie 1« — 53**

Tanja Rudtke

**Ulrike Draesners Erzählung »Rosakäfer« – Eine Adaption von Kafkas
»Verwandlung« im koreanischen Germanistikunterricht — 63**

Anja Scherpinski

**Kompetenz- und aufgabenorientiertes Lernen mit Film am Beispiel von
»Good Bye Lenin!« — 71**

Michael Menke

Verleihung des Mirok-Li-Preises an Hans-Alexander Kneider — 99

Rezensionen & Filmbesprechungen

Friedrich Strahl

3,0 Millisievert pro Stunde. Ein Roman von Adolf Muschg vermisst Fukushima mit dem Geigerzähler — 103

Seminare & Tagungen

Thomas Kuklinski-Rhee

Bericht über den LVK-Workshop zu berufssprachlichem Deutschunterricht am 27. Oktober 2018 an der HUFS — 109

Thomas Schwarz

Leistungsschau der koreanischen Germanistik – Ein Symposium diskutiert über interkulturelle und postkoloniale Studien — 111

Programm des Lektorentreffens am 25. November 2018 — 117

Über die Lektoren-Vereinigung Korea — 118

Autorenhinweise — 119

Hinweise für Beitragende — 121

Kontakte — 123

Impressum — 124



Sehr geehrte Leserinnen und Leser,
liebe Freunde der deutschen Sprache,

vor Ihnen liegt die neue Ausgabe der Zeitschrift *DaF-Szene Korea*. Unter der Überschrift »Deutsch und Beruf« werden dieses Mal interessante Aspekte der Verbindung von Sprache und beruflicher Tätigkeit näher beleuchtet. Das Heft greift damit das Thema der diesjährigen »Tage der deutschen Sprache« auf und ergänzt diese auf gelungene Art und Weise mit unterrichtspraktischen Materialien und Beiträgen über die Didaktik des berufssprachlichen Deutschunterrichts.

Ein besonderes Dankeschön den Autorinnen und Autoren sowie der Lektoren-Vereinigung Korea (LVK), dank deren Engagement die *DaF-Szene Korea* bereits seit 1995 regelmäßig erscheint.

Immer wieder werde ich gefragt: »Lohnt es sich überhaupt noch Deutsch zu lernen in einer globalisierten Welt, in der eh alle Englisch miteinander sprechen?« Meine Antwort darauf ist eindeutig: Ja, es lohnt sich! Zwar scheint die Frage berechtigt, wird doch auch in vielen international ausgerichteten deutschen Unternehmen inzwischen in Englisch kommuniziert. Als Diplomat, der in vielen Ländern gelebt und gearbeitet hat, habe ich aber die Erfahrung gemacht, dass es beim Lernen einer Sprache um mehr geht, als sich verständlich machen zu können. Sprachkenntnisse ermöglichen den Zugang zu einem neuen Kulturkreis und das Verständnis für dessen Besonderheiten. Wer Deutsch lernt, stärkt seine interkulturellen Kompetenzen und seine mit diesen Fertigkeiten verbundenen Studien- und Karrierechancen.

Berufstätigkeit in wechselnden Arbeits- und Kulturumgebungen ist Herausforderung und Gewinn zugleich, die permanente Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Sichtweisen auf Prozesse in der Arbeitswelt ein wichtiges Element für den Erfolg im Beruf. Darum lohnt sich ein Praktikum oder Studium im deutschsprachigen Ausland. Weil dies nicht nur die Chance bietet Deutsch zu lernen, sondern auch Netzwerke zu knüpfen und andere (Unternehmens-)Kulturen kennenzulernen.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen bei der Lektüre der aktuellen *DaF-Szene Korea* viel Vergnügen und neue Erkenntnisse.

Ihr

Stephan Auer

Botschafter der Bundesrepublik Deutschland in Korea

Vorwort

Angesichts der herausfordernden Arbeitsmarktlage für koreanische Hochschulabsolventen, insbesondere geisteswissenschaftlicher Fächer, wurden in den Universitätsreformen der letzten Jahre Bemühungen um eine stärker berufsqualifizierende Ausrichtung des Studiums erkennbar, etwa durch die Anerkennung von Berufspraktika als Studienleistungen. Auch spielt der Faktor »Employability«, mit der Annahme höherer Beschäftigungschancen auf dem koreanischen Arbeitsmarkt, eine immer wichtigere Rolle für die Bewertung der Hochschulen in den nationalen Rankings. Diese neuen Herausforderungen geben Anlass, auch im universitären Fremdsprachenunterricht Deutsch den Unterricht stärker anwendungsorientiert und unter größerer Einbeziehung von berufs- und arbeitsmarktrelevanten Inhalten zu gestalten.

Vor diesem Hintergrund finden die diesjährigen »Tage der deutschen Sprache« in Seoul zum Thema »Deutsch und Beruf« statt. Veranstalter sind die Lektoren-Vereinigung Korea (LVK), der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), die Botschaften Deutschlands, Österreichs und der Schweiz, das Goethe-Institut Korea, das Lektorenprogramm der Robert Bosch Stiftung und die Deutsche Schule Seoul International (DSSI). Am Publikumstag am 24. November 2018 erhalten Studierende die Gelegenheit, an einem Bewerbungstraining teilzunehmen und sich auf ein Assessment Center vorzubereiten. In verschiedenen Vorträgen werden zudem Arbeitsmöglichkeiten und Ausbildungsmodelle mit Deutschbezug vorgestellt und diskutiert.

Am thematisch anschließenden Fachtag am 25. November 2018 stellen Prof. Dr. Hermann Funk und seine Mitarbeiterin Anna Korneva das an der Friedrich-Schiller-Universität Jena für das DAAD-Förderprogramm »Dhoch3« entwickelte Modul 4 »Berufsorientierter DaF-Unterricht« vor. Thematische Schwerpunkte der ganztägigen Dozentenfortbildung bilden der Einsatz der Szenario-Technik sowie die Arbeit mit Zahlen/Statistiken im berufsorientierten Deutschunterricht.

Die aktuelle Ausgabe der *DaF-Szene Korea* fokussiert ebenfalls auf das Thema »Deutsch und Beruf« und liefert Einblicke, inwieweit im Rahmen des Studiums der deutschen Sprache und Literatur bereits zur Vorbereitung auf den Berufseinstieg beigetragen wird. Darüber hinaus bietet sie Ideen und Denkanstöße, wie berufsorientierter Praxisbezug im DaF-Kontext gestaltet werden kann.

Im ersten Beitrag erörtern die eingeladenen Referenten der Lehrerfortbildung, Prof. Dr. Hermann Funk und Anna Korneva, die Hintergründe zur Entwicklung des DAAD-Projekts »Dhoch3«, geben einen Überblick über die einzelnen Modulinhalte und führen insbesondere in die curricularen Grundlagen des Moduls 4 ein.

Michael Menke thematisiert in seinem Beitrag den mangelnden Praxisbezug im Fremdsprachenstudium an koreanischen Universitäten und schildert, wie im Rahmen des Studienfachs »Europe Trade« an der Incheon Nationaluniversität berufsbezogene Ausbildung erfolgreich mit einem Sprachenstudium verbunden wird.

Eine ähnliche Problemlage wie in Korea lässt sich derzeit auch in Japan beobachten. Manuela Sato-Prinz, DAAD-Lektorin z. B. V. an der Keio University sowie der DAAD-Außenstelle in Tokyo, berichtet, wie in Japan durch das »Dialogforum Wissenschaft – Wirtschaft« eine Plattform für den Austausch zwischen Deutschlernenden und deutschen Unternehmen geschaffen wird.

Andrea Westermeier, Lektorin der Robert Bosch Stiftung an der Chosun Universität in Gwangju, stellt das Assessment Center als Möglichkeit zur Ausbildung von Wirtschaftsdeutsch und berufsrelevanten Soft Skills vor.

Abschließend zeichnet Christian Horn in seinem Beitrag die konzeptuelle Entwicklung der Schlüsselkompetenzen seit den 1950er Jahren nach. Er setzt sich dabei mit verschiedenen Definitionen auseinander und geht schließlich der Frage nach, wie Schlüsselkompetenzen im DaF-Unterricht verbessert werden können, auch um zur Vorbereitung auf das Berufsleben beizutragen.

Im »Forum« untersucht Thomas Kuklinski-Rhee für uns die neue Lehrwerkreihe »Linie 1. Deutsch im Alltag und Beruf« aus dem Klett-Verlag und nimmt die Bände A1 bis B1 in Hinblick auf die Umsetzung von Binnendifferenzierung unter die Lupe.

Tanja Rudtkes Beitrag widmet sich der Kafka-Rezeption in der Gegenwart. Sie gibt Anregungen, wie am Beispiel von Ulrike Draesners Erzählung »Rosakäfer« Themen wie die Medialisierung der Gesellschaft und das Verhältnis von Wissenschaft und Ethik im Unterricht mit koreanischen Studierenden bearbeitet werden können.

Wie Kompetenz- und Aufgabenorientierung durch die Arbeit mit Film initiiert werden können, demonstriert Anja Scherpinski am Beispiel des Spielfilms *Good Bye Lenin*.

Anlässlich der Verleihung des »Mirok-Li-Preises« lenkt Michael Menke schließlich die Aufmerksamkeit auf den diesjährigen Preisträger, LVK-Gründungsmitglied Hans-Alexander Kneider, der für sein langjähriges Engagement um die deutsch-koreanischen Beziehungen ausgezeichnet wird.

In der Rubrik »Rezensionen« stellt Friedrich Strahl Adolf Muschgs neuen Roman *Heimkehr nach Fukushima* vor, der dieses Jahr im C. H. Beck-Verlag erschienen ist.

Die Ausgabe schließt mit zwei Tagungsberichten: Thomas Kuklinski-Rhee fasst die Ergebnisse des Workshops »Praxisnah und berufsnah – Beruflich orientierter Deutschunterricht« zusammen, der am 27. Oktober 2018 unter der Leitung von Stefan Deinzer vom Hueber-Verlag an der Hankuk University of Foreign Studies (HUPS) in Seoul stattfand.

Thomas Schwarz von der Tokyo Universität liefert in seinem Tagungsbericht einen Rückblick auf das 24. internationale Sorak-Symposium der Koreanischen Gesell-

schaft für Germanistik (KGG), das vom 28. bis 30. September 2018 in Gyeongju veranstaltet wurde und sich mit dem Thema »Interkulturalität in der deutschsprachigen Literaturgeschichte« auseinandersetzte.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für die Mitgestaltung dieser Ausgabe und wünschen eine anregende Lektüre.

Die Herausgeber
Berlin & Seoul, November 2018

Deutsch und Beruf

Berufsorientierter Deutschunterricht als Ausbildungsinhalt in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften

Hermann Funk & Anna Korneva

Zusammenfassung

»Dhoch3« ist das aktuelle Förderprogramm des DAAD zur Unterstützung der akademischen Aus- und Fortbildung von Deutschlehrkräften weltweit. Seit Mai 2018 stehen acht thematische Module interessierten Hochschulen online zur Verfügung. Der folgende Beitrag erörtert Hintergründe zur Entwicklung des Programms und gibt einen Überblick über die einzelnen Modulinhalte. Insbesondere wird in die curricularen Grundlagen des Moduls 4 »Berufsorientierter Deutschunterricht« eingeführt.

1. Die Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrkräften in den deutschsprachigen Ländern als Dauerbaustelle

Jedes Jahr Ende Februar treffen sich die FremdsprachendidaktikerInnen der großen Schulfremdsprachen Deutschlands auf Schloss Rauischholzhausen bei Marburg zur Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Die Ergebnisse der Tagungen werden anschließend veröffentlicht. Sie stellen dabei regelmäßig fest, dass mehr als drei Viertel der didaktisch-methodischen Fragestellungen, Forschungsergebnisse und didaktisch-methodischen Modelle für den Fremdsprachenunterricht aller Fremdsprachen gelten. Die Tagung des Jahres 2018 (Burwitz-Meltzer et al. 2018) galt der Ausbildung und dem professionellen Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrkräften. Hier tun sich allerdings zwischen der Ausbildung für Lehrkräfte für DaF/DaZ und derjenigen für Englischlehrkräfte Welten auf. Während Englischlehrkräfte so gut wie ausnahmslos Pflichtpraktika ableisten und die Didaktik-Methodik integrierter Anteil ihrer Ausbildung ist, trifft dies für DaF-Lehrkräfte nicht in diesem Umfang zu. So stellt etwa der Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zur Professionalisierung von DaF-DaZ-Lehrkräften fest:

DaF/DaZ-Studiengänge (BA/MA) können nur in wenigen Einzelfällen als Äquivalent zur zweiphasigen Lehrerausbildung in einem Schulfach angesehen werden. So sind etwa Didaktik-Anteile zuweilen gering oder nicht obligatorisch; dasselbe gilt für Unterrichtspraktika [...]. Der Grad der DaF/DaZ-Lehrkraftqualifizierung eines Absolventen ist individuell sehr variabel. Er hängt von Studienfächern, gewählten Optionen, Praktika und ergänzenden Hochschulzertifikaten ab [...]. (unveröffentlichte Stellungnahme des Vorstands)

Während überall dort, wo Englischlehrkräfte in Deutschland ausgebildet werden, Professuren für die Fachdidaktik- und Methodik vorhanden sind, gibt es im gesamten deutschsprachigen Raum nur drei DaF-Professuren mit einer fremdsprachendidaktischen Denomination: In Leipzig, Wien und Jena.

Derzeit befinden wir uns in einem zweifachen Umbruch, der erneut neue und größere Herausforderungen an das Lehrpersonal stellt: Aktuelle Entwicklungen in den Verlagen deuten darauf hin, dass in wenigen Jahren das Lernmedienangebot nicht mehr zusätzlich zum Lehrwerk zur Verfügung stehen wird, sondern das Lehrwerk als optionales Zusatzangebot zu umfassenden digitalen Lernmanagement-Systemen, die dann an seiner Stelle unterrichtliche Abläufe fremdsprachlichen Lernens ebenso strukturieren, wie durch ihre Vorgaben (*rate & route*) individuelle Lernprozesse. Diese Entwicklung wird begleitet durch die anstehende Verbesserung der digitalen Infrastruktur von Schulen, die die Grundlagen der beschriebenen digital gestützten Lehr-Lernszenarien entscheidend verbessern werden. Hier liegt Korea weit vor Deutschland. Es ist allerdings für uns weder in Deutschland noch in Korea erkennbar, in welcher Weise derzeit in den Ausbildungsgängen Lehrkräfte auf diese grundsätzlich neuen Anforderungen professionellen Handelns vorbereitet werden.

Eine zweite Entwicklung betrifft einen wesentlichen Einsatzbereich von Lehrkräften für DaF/DaZ: Den zunehmenden außerschulischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in der Erwachsenenbildung. In dem Maße, in dem der schulische Fremdsprachenunterricht nämlich zurückgeht – in Europa ist das beispielsweise für Frankreich zu beobachten, wo derzeit nur noch weniger als 100.000 Schülerinnen und Schüler Deutsch in der Schule lernen – nehmen die Lernerzahlen im Bereich des Unterrichts für Erwachsene zu. Erwachsene lernen Deutsch aber fast immer vor allem für berufliche Zwecke, nicht selten auch in Firmen¹. Auch darauf werden sie so gut wie nie in Aus- und Fortbildung vorbereitet.

In Bezug auf die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften in Europa liest sich der *European Profiling Grid* (EQUALS 2011) mit seinem Stufenmodell daher wie ein ausführlicher Wunschzettel, weit entfernt von einer realistischen Perspektive.

Das Modell der Felder professioneller Kompetenzen von Schart und Legutke (2016, S. 18) für den Beruf der Sprachlehrkraft möchten wir im Folgenden um die Dimension der Kompetenzebenen als Querkategorie im Sinne einer Planungsmatrix erweitern. Die Matrix bietet sich damit als Beschreibungsmodell von Kompetenzebenen und Kompetenzfeldern beruflichen Handelns in allen Berufen an (vgl. Tab. 1).

Die Erweiterung der drei Kompetenzfelder um die Dimension der drei Kompetenzebenen, des *savoir*, *savoir faire* und *savoir être* ermöglicht eine feiner granulいたe Beschreibung beruflicher Kompetenzen nicht nur von DaF-Lehrkräften. Gleichzeitig

¹ In einer internen Erhebung der ERFA-Wirtschaft-Sprache (www.erfa-wirtschaft-sprache.de) wird für die Mitgliedsfirmen, darunter auch 10 DAX-Unternehmen festgestellt, dass DaF den stärksten Anstieg unter den firmeninternen unterrichteten Fremdsprachen in Deutschland zu verzeichnen hat.

Kompetenzfelder	Berufliche Sachkompetenz	Interkulturelle Kompetenz	Fremdsprachenkompetenz
Kompetenzebenen			
Haltungen/Einstellungen	... zu (z.B.) beruflicher Qualifikation/ Weiterbildung	z. B. Einstellung zu Schülern/Kollegen anderer Kulturen	Einstellung zu Mehrsprachigkeit und eigener Sprachkompetenz
Deklarativ-referentielles Wissen	Sach- und Fachwissen aus Studium und Erfahrungswissen	Kenntnisse anderer Kulturen und interkultureller Prozesse und Modelle	Fremdsprachenkenntnisse: Sprachliches Referenzwissen
Fertigkeiten / Methodenkompetenz	didaktisch-methodische Kompetenzen, z. B. <i>classroom & media management</i>	Kompetentes Handeln in interkulturellen settings	Fremdsprachkompetentes Handeln in beruflichen Kontexten

Tab. 1: Felder und Ebenen professioneller Kompetenzen.

verweist die Matrix auf zahlreiche mögliche Einflussfaktoren auf berufliches Handeln und mögliche Korrelationen. Sie enthält damit auch Vorlagen für weiterführende Forschungsfragen und -impulse zu den Kompetenzen von Lehrkräften und ihrer Entwicklung.

2. Die Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrkräften außerhalb der deutschsprachigen Länder

Schaut man sich die internationale Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften an, so ist die Lage ebenfalls desolat und der Abstand zur Ausbildung der Englischlehrkräfte überall groß. In dem Land, in dem inzwischen eine dreistellige Zahl von Universitäten Germanistik-Studiengänge anbietet und das in den letzten Jahren den mit Abstand größten Zuwachs an Deutschlernenden hat, in China, gibt es überhaupt keine systematische Ausbildung für DaF-Lehrkräfte. Der größte chinesische Ausbildungsstandort für DaF-Lehrkräfte mit fast 200 Studierenden befindet sich an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena und nicht in China. Das Bewusstsein dafür, dass es internationale Standards der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften gibt, fehlt dort – und nicht nur dort – bisher völlig. Die vor-wissenschaftliche, unprofessionelle Ansicht, dass Sprachkenntnisse ausreichend seien, um eine Sprache zu unterrichten, ist nicht nur dort unausgesprochene Grundlage der Universitätscurricula. Dass germanistisch-fachwissenschaftliche Inhalte aber in keiner Weise die oben beschriebenen Kompetenzen ersetzen können, ist offensichtlich.

Ein zweites Beispiel: Paul Voerkels Untersuchung »Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudien-

gänge« (2017) zeigt, dass auch in einem Land mit mehr als 10 gut ausgebauten germanistischen Studienstandorten und gestiegenen Lernerzahlen zwar die weitaus überwiegende Zahl der Absolventinnen und Absolventen anschließend als Sprachlehrkräfte tätig ist, ausweislich einer bisher beispiellos breit angelegten Curriculum-Analyse an allen Standorten systematische Didaktik-Methodik-Angebote aber ebenso fehlen, wie ein systematisches landesweit verfügbares Weiterbildungsangebot.

3. Das DAAD-Projekt »Dhoch3« als Reaktion auf die weitgehend fehlenden Ausbildungsbemühungen der Auslandsgermanistik

Die aktuellen Bemühungen des DAAD, internationalen Universitäten durch die Modulentwicklung im *Blended-Learning*-Format Elemente einer berufsorientierten Ausbildung von Lehrkräften zur Verfügung zu stellen (<https://www.daad.de/dhoch3>), ist ein Beleg für Versäumnisse und fehlende Weiterentwicklungen der auslandsgermanistischen Studiengänge in Bezug auf die Ausbildung von Lehrkräften in aller Welt. So gilt auch im Jahre 2018, dass Unterricht in den Fächern Deutsch als Fremd- und Zweitsprache überwiegend von Personen erteilt wird, die in ihrer Ausbildung keinerlei didaktische und methodische Kenntnisse erworben haben. Mit dem Programm wird versucht, auf der Master-Ebene jene Kompetenzen zu vermitteln, die für die Berufspraxis von Lehrkräften, vor allem in der Erwachsenenbildung, dringend benötigt werden. Es ist der Versuch, jenen Germanistik-Abteilungen, die dies aufgrund ihrer personellen Situation nicht aus eigener Kraft leisten können, modular aufgebaute Inhalte zur Verfügung zu stellen, um einen systematischen Studiengang mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung für Lehrkräfte einrichten zu können.

Die Module, die an acht deutschen Universitäten in Zusammenarbeit mit dem DAAD entwickelt werden, sind jeweils einem spezifischen Themenbereich gewidmet und stehen den interessierten Hochschulen im Ausland kostenlos zur Verfügung. Die Materialien basieren auf dem aktuellen Forschungsstand der Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts und sind zugleich anwendungsorientiert. Als *Blended-Learning*-Angebote sollen sie außerdem einen Beitrag zur Digitalisierung der Hochschullehre leisten. Ein wichtiger Vorteil dabei ist, dass die Module sowohl als Ganzes als auch in ausgewählten Teilen in die bestehenden Curricula der ausländischen Partnerhochschulen integriert werden können (vgl. Schmälting et.al. 2018, S. 151 ff).

Die beiden großen Themenkomplexe der acht Module sind *Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache* (Module 1, 2, 3, 7 und 8) und *Deutsch in spezifischen Anwendungskontexten* (Module 4, 5 und 6).

Modul 1, das an der Universität Leipzig in Zusammenarbeit mit der Justus-Liebig-Universität Gießen entwickelt wird, befasst sich mit ausgewählten Methoden, Ansätzen und Prinzipien des DaF-Unterrichts. Es wird auf die globalen Methoden (wie z. B. auf die Grammatik-Übersetzungsmethode und den kommunikativen Ansatz) sowie

auf die sogenannten Mikromethoden (z. B. Clustering, Mind-Mapping etc.) zur Förderung der Schriftlichkeit und der Mündlichkeit näher eingegangen. Einen weiteren Schwerpunkt des Moduls stellen die Prinzipien des DaF-Unterrichts, v. a. Lernerorientierung und Lernerautonomie dar.

Das zentrale Thema des *Moduls 2*, mit dem sich das Projekt-Team der Universität Duisburg-Essen auseinandersetzt, ist die wissenschaftlich fundierte Planung, Durchführung und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen im DaF-Bereich an Schulen und Hochschulen. Mit Blick auf das wachsende Interesse an fach- und sprachintegrierten Lernangeboten (CLIL) sind die Facetten des Themas in zwei inhaltliche Schwerpunkte gegliedert: die Planung von Unterricht Deutsch als Fremdsprache und die Unterrichtsplanung in CLIL-Kontexten (*Content and Language Integrated Learning*).

Modul 3 »Lehren und Lernen mit elektronischen (Online-)Medien« des Teams der Ludwig-Maximilians-Universität München behandelt theoretisch fundierte Perspektiven einer medial-gestützten Fremdsprachendidaktik, bei der Medien nicht als Selbstzweck des Fremdsprachenunterrichts, sondern als zielführende Instrumente zur Förderung des Sprach- und Kulturerwerbs betrachtet werden. Im Hinblick auf den Lernmehrwert werden ausgewählte multimediale Werkzeuge für den Online- und Präsenzunterricht ausführlicher behandelt.

Im Mittelpunkt des *Moduls 4*, das an der Friedrich-Schiller-Universität Jena entwickelt wird, steht die Planung und Durchführung eines bedarfs-, teilnehmer- und handlungsorientierten DaF-Unterrichts unter Berücksichtigung beruflicher Sprachverwendungskontexte. Neben einer kritischen Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen werden einige Studien analysiert sowie praxisorientierte Unterrichtstechniken dargestellt.

Die Schwerpunkte von *Modul 5*, mit dem sich das Projektteam der TU Berlin beschäftigt, sind linguistische Grundlagen, Besonderheiten und Prinzipien der Fachkommunikation sowie didaktisch-methodische Verfahren der Unterrichtsplanung und -gestaltung im Kontext von Deutsch als Fremd- und Fachsprache.

Die Wissenschaftssprache Deutsch ist Gegenstand des *Moduls 6*, das an der Universität Leipzig konzipiert wird. Die Studierenden werden mit den sprachlichen Besonderheiten des Deutschen in verschiedenen wissenschaftlichen Text- und Diskursarten vertraut gemacht. Durch praxisorientierte Übungen erwerben sie umfassende Kompetenzen für eine erfolgreiche Teilnahme am wissenschaftlichen Diskurs.

Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen der Mehrsprachigkeitsforschung und Tertiärsprachendidaktik stehen im Mittelpunkt des *Moduls 7*, mit dem sich das Projektteam der Technischen Universität Darmstadt befasst. Die Kompetenzen, die die angehenden Lehrkräfte im Modul erwerben, sollen ihnen helfen, anhand verschiedener Mehrsprachigkeitsmodelle, Sprachlernbiografien etc. die Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden besser einzuschätzen und als Ressource im Unterricht nutzbar zu machen.

Im 8. Modul »Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen«, das an der Universität Bielefeld entwickelt wird, lernen die Teilnehmenden grundlegende Erklärungsmodelle und allgemeine Lerntheorien für Prozesse des Fremdsprachenlernens kennen. Sie setzen sich mit forschungsmethod(olog)ischen Fragen und ausgewählten empirischen Forschungsmethoden im Bereich des Fremdsprachenlernens auseinander und haben an vielen Stellen des Moduls die Möglichkeit zur eigenständigen empirischen Arbeit.

Obwohl sich alle acht Module auf das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache beziehen, haben die dadurch erworbenen Kompetenzen ein hohes Transferpotenzial auf die Didaktik und Methodik anderer Sprachen (vgl. Schmälting et al. 2018, S. 152).

Das Materialangebot aller Module, das den NutzerInnen auf einer Moodle-Plattform zur Verfügung gestellt wird, richtet sich an zwei Zielgruppen: Zum einen sind es Lehrende, die an germanistischen bzw. DaF-Studiengängen ausländischer Universitäten unterrichten, zum anderen sind es Studierende germanistischer Fächer, die (nicht nur) als DaF-Lehrkräfte tätig sein werden. Darüber hinaus können die Materialien in verschiedenen Fortbildungsmaßnahmen für LektorInnen, SchullehrerInnen oder DozentInnen eingesetzt werden.

Alle Module sind einheitlich strukturiert, um den NutzerInnen die Einarbeitung in die Modul Inhalte und die Orientierung auf der Plattform zu erleichtern. Ausgehend von den Zielen und Zielgruppen sind alle thematischen Einheiten (Themen und Kapitel) in drei Bausteine eingeteilt. Baustein 1 bietet den Lehrenden *Materialien zur Vorbereitung der Lehre* an. Im Baustein 2 stehen den beiden Zielgruppen vielfältige *Materialien für die Lehr- und Lernpraxis* zur Verfügung. Baustein 3 enthält *Materialien zur Vertiefung des wissenschaftlichen Interesses*, die z. B. beim Verfassen von eigenen wissenschaftlichen (Qualifikations-)Arbeiten zum jeweiligen Thema genutzt werden können.

Das vielfältige Materialangebot für die Lehrenden reicht von aktuellen Fachartikeln im Original über kommentierte Power-Point-Präsentationen bis hin zu konkreten didaktisch-methodischen Vorschlägen zur Arbeit in den Seminaren. Den Studierenden werden ausgewählte Fachartikel, Einführungstexte mit Aufgaben und Erklärungen, weiterführende Links sowie zahlreiche Übungen, Aufgaben und Projekte angeboten, die sowohl auf der Plattform als auch im Offline-Modus in einer Printversion bearbeitet werden können. Je nach Umfang und Intensität der Nutzung, die nicht zuletzt von den lokalen Bedingungen der Partnerhochschulen abhängt, ist pro Modul mit einem Workload bis zu 300 Semesterwochenstunden zu rechnen (vgl. Schmälting et al. 2018, S. 153).

Bei allen inhaltlichen und formalen Unterschieden der Materialien weisen sie folgende gemeinsame Charakteristika auf (vgl. Schmälting et al. 2018, S. 151 f):

1. *Adaptivität*: Da die Module flexibel aufgebaut sind, lassen sie sich problemlos an die lokalen Bedingungen der Partnerhochschulen anpassen. Es können alle acht oder nur einzelne Module, Teile von Modulen (auch in Kombination mit Teilen aus anderen Modulen), einzelne Bausteine oder sogar einzelne Materialien zu ausgewählten Themen eingesetzt werden.
2. *Komplementarität*: Die Module oder ihre Teile können bereits bestehende Lehr- und Lernangebote der Hochschulen im Ausland sinnvoll ergänzen, ohne sie in Frage zu stellen oder gar zu verdrängen.
3. *Wissenschaftlichkeit*: Alle Module basieren auf dem aktuellen Forschungsstand in der Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache und deren Bezugsdisziplinen. In einigen Modulen (z. B. 4 und 8) sind wissenschaftliche Studien expliziter Gegenstand des jeweiligen Themas. An vielen Stellen der Module werden die Studierenden zum eigenen wissenschaftlichen Arbeiten angeregt, wobei sie durch Hilfestellungen wie z. B. kommentierte Bibliografien, weiterführende Links oder konkrete Tipps unterstützt werden.
4. *Offenheit*: Die Module verstehen sich nicht als fertige, sondern als weiter zu entwickelnde Produkte, die in einem zweiten Schritt von den KollegInnen aus den Partnerhochschulen erweitert und ergänzt werden können, z. B. durch *Best-Practice*-Beispiele.
5. *Interaktivität*: Die Moodle-Plattform des Projekts dient nicht (nur) als Materialsammlung, sondern ermöglicht den NutzerInnen verschiedene Formen der Interaktion, z. B. dank solcher Tools wie Chat, Forum oder Wiki gegenseitige Beurteilung (vgl. Schmälting et al. 2018, S. 151 f).
6. *Handlungsorientierung*: Die Module sind so konzipiert, dass die Studierenden nicht als passive Objekte, sondern als aktive Subjekte als Träger des Unterrichtsgeschehens und künftige KollegInnen angesehen werden. Durch eine kritische Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen, durch praxisorientierte Aufgaben in verschiedenen Sozialformen und Reflexion des eigenen Handelns werden sie zum sprachlichen, fachlichen und wissenschaftlichen Handeln angeregt.

Wie alle anderen Förderprogramme des DAAD basiert auch das gesamte Projekt »Dhoch3« auf einem partnerschaftlichen Ansatz, »der die Bedürfnisse der Fächer Germanistik und Deutsch als Fremdsprache im Inland wie im Ausland ernstnimmt und den Austausch und die Vernetzung aller beteiligten Akteure fördert« (DAAD 2014, zit. nach Schmälting et al. 2018, S. 152). Weitere grundlegende Prinzipien des DAAD sind Verzahnung der wissenschaftlichen Ausbildung mit konkreten Berufsperspektiven für HochschulabsolventInnen sowie Internationalisierung und Mehrsprachigkeit, die sich in Dhoch3-Modulen ebenso widerspiegeln (ebd.).

4. Das Modul »Berufsorientierter DaF-Unterricht«

Seit Beginn der Einrichtung des DaF/DaZ-Masterstudiengangs an der Universität in Jena ist das Modul »Deutsch für den Beruf« Pflichtprogramm für alle Masterstudierenden – aktuell im Wintersemester 2018/19 sind das insgesamt 240 Studierende. Die langjährigen Erfahrungen aus dem Unterricht in diesem Modul sind auch in die DAAD-Materialentwicklung eingeflossen.

Eine Durchsicht der DaF-Modulkataloge im Masterbereich von 23 Universitäten in Deutschland im aktuellen Wintersemester zeigt, dass Jena in diesem Bereich sozusagen ein Alleinstellungsmerkmal hat. München (LMU), Leipzig, Bielefeld, Augsburg, Halle-Wittenberg, Marburg, Kassel, Berlin (FU), Darmstadt, Berlin, Oldenburg, Trier, Duisburg-Essen, Mainz, Frankfurt (Main), Heidelberg, Greifswald, Göttingen, Gießen, Eichstätt-Ingolstadt, Bamberg, Dresden und Erlangen-Nürnberg weisen in ihren DaF-Studiengängen kein Modul oder Seminarangebot für »Deutsch für den Beruf« aus.

In einigen Universitäten, z. B. in Kassel² ist der Themenbereich »Sprache und Beruf« Seminarinhalt im Bereich der Planungsgrundlagen des Unterricht im Hinblick auf verschiedene Zielgruppen. An anderen Studienstandorten gibt es zwar ein Qualifikations-Angebot zur Fachsprachendidaktik, oder zur »Fachsprachenkommunikation« etwa an den TUs in Darmstadt und Berlin, deren Qualifikationsangebote aber spezieller auf Fragen des Umgangs mit fachsprachlichen Spezialitäten ausgerichtet sind. Ein online verfügbares Modulangebot von »Dhoch3« wird also auch im Inland, das ist vorauszusehen, auf Interesse stoßen.

Laut einer Datenerhebung des Auswärtigen Amtes zu weltweiten Entwicklungen im Bereich des Deutschen als Fremdsprache ist ein wachsendes Interesse an Deutsch in zahlreichen Ländern in Asien, Lateinamerika sowie im Nahen und Mittleren Osten zu verzeichnen. Im akademischen Bereich ist in vielen Teilen der Welt zu beobachten, dass die eher philologisch orientierte Germanistik an Bedeutung verliert, während Deutsch in berufs- und anwendungsorientierten Kontexten immer wichtiger wird (vgl. Auswärtiges Amt 2015, zit. nach Schmäling et al. 2018, S. 150). Das kann u. a. damit begründet werden, dass Deutschland für viele einen attraktiven Studien-, Forschungs- und Arbeitsort darstellt. Im Fremdsprachenunterricht mit (jungen) Erwachsenen soll generell von berufsorientierter Motivation der Lernenden ausgegangen werden, da ein Karriereaufstieg in einer globalisierten Welt ohne Sprachkenntnisse kaum möglich ist.

Auf diese Tendenz sollen Hochschulen mit entsprechenden Lehr- und Lernangeboten für angehende Lehrkräfte reagieren. So werden den zukünftig DaF-Lehrenden sowohl im oben beschriebenen Master-Modul an der Universität Jena als auch im

² <https://www.uni-kassel.de/uni/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=1398&token=30d8f617ee8b1175425a4c5dc10a648981a5cb71> (Stand: 15.10.2018)

Dhoch3-Modul »Berufsorientierter Deutschunterricht« grundlegende Kompetenzen vermittelt, die sie für die Planung, Durchführung und Evaluation eines berufsbezogenen, zielgruppenspezifischen DaF-Unterrichts auf allen Niveaustufen in verschiedenen Kurstypen brauchen.

Die Modulinhalte, die auf der Moodle-Plattform des Projekts »Dhoch3« allen interessierten Hochschulen zur Verfügung stehen, gliedern sich derzeit in sechs Themen:

Thema 1: Entwicklung des Arbeitsfeldes »Berufsorientierter Deutschunterricht« macht den Einfluss der wirtschaftlichen Veränderungen seit den 80er Jahren auf die sprachlich-kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz deutlich. Im Anschluss wird der Begriff »berufsorientierter Deutschunterricht« definiert und es werden seine Grundformen, Planungsvariablen (berufsvorbereitender, berufsbegleitender und berufsqualifizierender Deutschunterricht) und Zielgruppen ausführlicher beschrieben.

Thema 2 ist den »Planungsgrundlagen des berufsorientierten Deutschunterrichts« gewidmet. Bei der Planung von berufsbezogenen Sprachkursen spielen die individuellen Anforderungen, mit denen die Lernenden am Arbeitsplatz konfrontiert werden, eine entscheidende Rolle. Deswegen ist die Ermittlung von sprachlichen und kommunikativen Bedarfen einer der zentralen Gegenstände des Themas 2. Ferner wird ein Matrix-Modell vorgestellt, das bei der Planung von berufsbezogenen Kursen eingesetzt werden kann. Anschließend wird die Szenario-Technik beschrieben, die den wichtigsten Prinzipien eines berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts gerecht wird.

In *Thema 3* »Forschungsmethoden im berufsorientierten Deutschunterricht« wird mit exemplarischen Studien gearbeitet. Im ersten und zweiten Baustein geht es um die ELAN-Studie, die sich quantitativ und qualitativ mit den Auswirkungen und Vorteilen von Fremdsprachenkenntnissen in den befragten KMUs (kleinen und mittleren Unternehmen) beschäftigt. Diese wird im dritten Baustein durch die Pimlico-Studie ergänzt. Es handelt sich dabei um eine qualitative Untersuchung, in der die 40 *Best-Practice*-KMUs der ELAN-Studie befragt wurden, um die erfolgreiche Umsetzung der betrieblichen Sprachenpolitik zu beschreiben und deren Bedingungen ggf. generalisieren zu können.

Thema 4 widmet sich der Rolle von Fachsprache(-n) innerhalb des berufsorientierten Deutschunterrichts. Zuerst werden verschiedene Definitionen des Begriffs »Fachsprache« diskutiert. Anschließend wird auf das Schichtungsmodell von Fachsprachen eingegangen, das z. B. für die Schichtung von Fachtexten eingesetzt werden kann. Weitere Schwerpunkte des Themas sind hochfrequente grammatische Strukturen in Fachtexten und ein polyvalent-berufsrelevanter Wortschatz. Ratschläge zur Arbeit mit Fachtexten in berufsbezogenen Kursen runden das Thema ab.

In *Thema 5* werden den Teilnehmenden zwei Planspiele angeboten, damit sie Erfahrungen in Planung und Entscheidung sammeln sowie das im Laufe des Semesters Gelernte wiederholen, festigen, praktisch einsetzen und reflektieren können.

Thema 6 dient der Vorbereitung auf die Modulprüfung wahlweise in Form einer mündlichen Prüfung, einer Hausarbeit oder einer Klausur. Die Lehrenden erhalten Vorschläge für Prüfungsfragen und die Lernenden bekommen praktische Tipps für eine bessere Prüfungsvorbereitung.

Demnächst wird das Modulangebot durch folgende Themen ergänzt: »Konzepte und Instrumente zur Qualitätssicherung und Evaluation des berufsorientierten Deutschunterrichts«, »Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, Profile Deutsch und Arbeitsplatz Europa als Planungsinstrumente im berufsorientierten Deutschunterricht« und »Spezifische Trainingsformen: Einzeltraining, Sprachcoaching und Sprachlernberatung«.

Im November 2017 konnten ausgewählte Teile des Moduls an der Belarussischen Staatlichen Universität (Minsk) getestet werden. Dank der positiven Resonanz seitens der DozentInnen werden einzelne Themen ab Januar 2019 in die bereits bestehenden Lehrveranstaltungen integriert. Derzeit werden zehn thematische Einheiten des Moduls an der Deutschen Fakultät der Tongji Universität (Shanghai, China) und an der Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasilien) getestet und durch eine empirische Forschung begleitet. Als Instrumente der Begleitforschung werden in Jena entwickelte Fragebögen für die Studierenden, Interviews mit den Lehrkräften sowie eine Unterrichtsbeobachtung eingesetzt. Die Ergebnisse der Begleitforschung werden in die Weiterentwicklung dieses Moduls und ggf. anderer Module einfließen.

Literatur

- Burwitz-Meltzer, E., Riemer, C., & Schmelter, L. (Hrsg.) (2018), *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- ERFA-Qualitätskriterien (2015). *Referenzrahmen für Trainerinnen und Trainer*, http://www.erfa-wirtschaftssprache.de/admidio/adm_program/modules/downloads/downloads.php?folder_id=3 (13.07.2013)
- EQUALS (ed.) (2011). *European Profiling Grid*, https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/The_EPG_-_PDF_publication_final.pdf
- Funk, H. (2018). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als Vorreiter und Nachzügler einer Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften – zu Unterschieden und gemeinsamen Herausforderungen. In E. Burwitz-Meltzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.) (2018), *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr. S. 54–65.
- Kelly, M. et al. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference. A Report to the European Commission*. Directorate General for Education and Culture. Southampton: University of Southampton, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profilebroch_en.pdf
- HRK-Mitgliederversammlung (2013). *Empfehlungen zur Lehrerbildung*, https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_zur_Lehrerbildung_14052013_01.pdf
- Jung, M., Middeke, A., & Panferov, J. (2017). *Quantitative Studie zur Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrkräften an deutschen Hochschulen (WiSe 2014-15 bis WiSe 2016-17)*. Göttingen: FaDaF, <http://www.fadaf>.

de/de/aktuelles/quantitative_studie_zur_ausbildung_von_lehrkr_ften_daf-daz_an_deutschen_hochschulen__fadaf_2017_.pdf

Legutke, M. K. & Scharf M. (Hrsg.) (2016), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr/Francke/Attempo.

Schmäling, B., Guckelsberger, S., Roelche, T., & Kraft, A. (2018). Das Projekt DaF-Studienmodule und der CLIL-Ansatz. In K. Haataja & R. E. Wicke (Hrsg.), *Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG). Materialentwicklung, Lehrerbildung, Forschungsbegleitung* (S. 149–163). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Voerke, P. (2018). *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*. Phil. Diss. Jena, <https://doi.org/10.22032/dbt.33644>

Europe Trade

Michael Menke

In den 80er Jahren war das Studium an koreanischen Universitäten noch die Eintrittskarte ins Berufsleben, egal welches Fach man belegt hatte. Sicher, die besten Arbeitsplätze waren den Studenten der drei Top-Universitäten in Seoul vorbehalten, aber auch die anderen jungen Akademiker fanden irgendwie einen Arbeitsplatz. Man arbeitete dann nicht unbedingt in seinem Traumberuf, aber man war versorgt. Studium war gewissermaßen noch elitär. Es waren weniger als 40 Prozent eines Oberschuljahrgangs, die zum vierjährigen Studium auf eine Universität gingen.

In den 90er Jahren begann es zu kriseln, sowohl in der koreanischen Wirtschaft als auch im Bildungssystem. Um eine bessere Chance auf dem Arbeitsmarkt zu bekommen, studierten immer mehr Abiturienten, und immer mehr wurde es für diejenigen (nun nur noch 20 Prozent eines Jahrgangs) problematisch, die nicht eine Universität besuchen konnten oder wollten.

Aber trotz der Flut von Graduierten beklagte die koreanische Industrie das Fehlen von professionellen Arbeitern und Angestellten. In einer Studie der Zeitung *Chosun Ilbo* aus dem Jahr 2011 antworteten 75 Prozent der befragten Unternehmen, dass das koreanische Ausbildungssystem es nicht schaffe, die benötigten Fachkräfte auszubilden, und dass so die Firmen selbst einen wesentlichen Teil der Fachausbildung übernehmen müssten. Die Studierenden wollten in der Regel nur das vier Jahre dauernde B. A.-Studium absolvieren, das keine beruflichen Aspekte beinhaltet. So sei es auch kein Wunder, dass viele Absolventen keine Anstellung finden würden. Viele der jungen Leute seien gleichzeitig überqualifiziert und unterqualifiziert. Überqualifiziert durch allein theoretischen Unterricht, unterqualifiziert vor allem durch fehlende praktische Erfahrung mit Arbeits- und Entwicklungsabläufen und der Arbeitswelt. Der Begriff *internship* war bis vor wenigen Jahren in Korea nahezu unbekannt.

2017 war die Arbeitslosigkeit in der Altersgruppe der 20–25-Jährigen die höchste seit über zehn Jahren, trotz immenser Ausgaben sowohl von privater wie auch staatlicher Seite für die Erziehung. Und diejenigen, die einen Job fanden, wurden dazu auch noch schlecht bezahlt. Nun, ein Jahr später, sieht es noch düsterer aus. Die Zahl der Arbeitslosen übertrifft die aus den Jahren der Wirtschaftskrise 1997–98, und rechnet man nur die arbeitslosen Jungakademiker, so hat sich deren Zahl im Vergleich zur Krise der 90er Jahre verdoppelt. Gerade graduierte junge Menschen machen derzeit die Hälfte aller 1,1 Millionen Unbeschäftigten aus. Auf eine Anzeige für das Arbeitsprogramm der Stadt Seoul zur Sauberhaltung öffentlicher Anlagen und Wege bewarben sich selbst Absolventen der Top-Hochschule Seoul National Universität.

Es scheint also irgendetwas im Erziehungssystem falsch zu laufen, und dieses Problem, besonders das der Universitäten, ist hausgemacht. Jahrzehntlang folgte man blind dem Trend, immer mehr Schüler in die Hochschule zu holen, mehr Universitäten zu gründen, egal, ob sie wissenschaftlichen Ansprüchen genügten oder nicht. Und besonders der praktische Nutzen eines Studiums, also das Aneignen von Kenntnissen, die im späteren Berufsleben wichtig sein könnten, wurde ausgespart oder vernachlässigt. Kooperationen mit Industrie und Wirtschaft gab es nur in geringer Form im Bereich Medizin oder in den Naturwissenschaften. Alle anderen Fächer, besonders die Geisteswissenschaften, betrieben eine Art *L'art pour l'art*, und wenn die 100. Übersetzung des »Faust« erschien, wurde das gebührend und völlig unkritisch gefeiert.

Fragt man Vertreter der deutschen Industrie in Korea, also im Grunde unser Zielpublikum für Arbeitsmöglichkeiten, welche Bewerber sie gern hätten, dann kommt normalerweise die Antwort »Techniker, die gut Englisch und ein bisschen Deutsch können«. An zweiter Stelle folgt dann »Mitarbeiter in der Verkaufsabteilung, die etwas von Wirtschaft verstehen und Sprachen beherrschen«.

Ein einfacher Lösungsversuch zu dieser Problematik wäre, den Studierenden eine Fächerkombination eben solcher naturwissenschaftlicher Fächer verbunden mit einer Sprache nahezu legen. Diese Lösung gibt es aber in Korea kaum, denn studiert man eine Sprache, studiert man damit verbunden auch den gesamten Philologie-Kanon, also Literatur, Linguistik, Landeskunde, und dazu noch ein weiteres Fach zu belegen ist für die meisten Studenten einfach zu viel.

Einen möglichen Ausweg aus dieser Problematik beschreitet man seit 2005 an der Incheon National Universität mit einem Studiengang, der versucht, den Ansprüchen der zukünftigen Arbeitgeber unserer Studierenden entgegenzukommen. Man muss dazu sagen, dass diese Universität seit vielen Jahren bemüht ist, intensiv mit der lokalen Wirtschaft zu kooperieren und vor sechs Jahren mit dem Umzug des gesamten Campus in die »Songdo Free Economic Zone« auch wichtige Rahmenbedingungen dafür geschaffen hat. Einfach gesagt: die nächstgelegene für uns interessante Firma, das deutsch-koreanische Joint Venture »Mando-Hella«, ein Auto-Zulieferer, liegt direkt gegenüber unseres Verwaltungsgebäudes, die französische Firma »Veolia« auf der anderen Seite des Campus. Und etwa 100 weitere internationale Unternehmen, meist mittelständisch, sind zu Fuß oder mit der U-Bahn erreichbar.

Das Fach heißt »Europe Trade« (유럽통상학) und ist ein Mix aus Wirtschaftswissenschaft, Betriebswissenschaft und Jura. Es wird als Zweitfach oder Nebenfach zu den europäischen Philologien wie Germanistik oder Romanistik angeboten. Auch Studierende anderer Fachbereiche können Veranstaltungen aus diesem Fach belegen. Inhalte dieses Faches sind z. B. Prinzipien der Wirtschaft, Rechnungswesen, Management, Handelsrecht, Zollbestimmungen bis hin zu relativ speziellen Lehrveranstaltungen wie Schiffsversicherungsbestimmungen (in der Hafenstadt Incheon natür-

lich ein relevantes Thema). Weitere Bestandteile sind dann aber auch beispielsweise Wirtschaftsdeutsch bzw. Wirtschaftsfranzösisch oder andere entsprechende europäische Sprachen. Viele der Seminare werden auf Englisch abgehalten, so dass auch unsere internationalen Austauschstudierenden sich dafür einschreiben können. Kooperationen mit europäischen Partneruniversitäten waren von Beginn an eingeplant, und so können Auslandssemester, auch in Deutschland, mit entsprechender Fächerbelegung für das Studium angerechnet werden.

Ich selbst bin seit dem Start dieses Studienganges dabei und unterrichte regelmäßig seit 2005 das Praxis-Seminar »Europe Trade Practice«, in dem ich nach einigen Theoriestunden in den ersten Wochen dann Vertreter europäischer Firmen zu uns einlade oder wir mit den Studenten diese Firmen besuchen. Wie gesagt, einige können wir zu Fuß erreichen. Die Vertreter der Unternehmen, oft die CEOs, halten eine Präsentation über ihre Firma, informieren über Arbeitsvoraussetzungen und geben den Studenten Tipps und Hinweise, wie und wofür sie sich bewerben können, was ihre Möglichkeiten in dem betreffenden Unternehmen sind, aber auch, welche Kenntnisse sie sich noch zusätzlich aneignen sollten. Von Zeit zu Zeit finden wir auch Referenten der einzelnen Handelskammern oder der Wirtschaftsabteilungen europäischer Botschaften. Da diese Veranstaltung schon so viele Jahre läuft, sind wir in der glücklichen Situation, dass die eingeladenen Personen manchmal unsere eigenen ehemaligen Studierende sind, was den Kurs natürlich gerade für ihre koreanischen »Nachfolger« noch reizvoller macht. Da Studierende mit diversen fremdsprachlichen Hintergründen teilnehmen (Koreanisch, Deutsch, Französisch, Spanisch, Englisch, Gaststudenten aus Europa oder China, Japan) ist die Unterrichtssprache Englisch.

Aus dem Besuch der Firma und den dadurch entstandenen Kontakten der Studenten soll sich auch die Möglichkeit zu einem Praktikum entwickeln. Manchmal gelingt das gleich im Anschluss an die Unterrichtsstunde, wenn Firmenvertreter und Studenten noch zu zweit oder in kleinen Gruppen miteinander sprechen können. Bisweilen bekommen die Studierenden dabei erstaunliche Aussagen zu hören, wie: »Ihre Noten und Ihre Uni sind uns egal – Sie müssen einfach zu uns passen.«

Wie gesagt, bei manchen gelingt es sogar, dass sich aus dem gegenseitigen Kennenlernen und einem absolvierten Praktikum dann auch eine feste Arbeitsstelle ergibt. Das ist dann natürlich ein großer Erfolg für uns, weil a) der Student/die Studentin beruflich untergekommen ist, b) er als Vorbild für andere unserer Studenten dienen kann, c) die betreffende Firma zufrieden ist und Absolventen unseres Studienganges an andere Firmen empfiehlt, und d) wir von der Universität mehr Mittel bekommen, denn der Nachweis einer studienrelevanten Beschäftigung nach dem Studium verhilft uns innerhalb der Uni zu wichtigen Ranking-Punkten.

Sicherlich ist unser Studiengang »Europe Trade« noch nicht eine endgültige Lösung für das Problem, Studierenden in Korea eine bessere, berufsbezogenere Ausbildung zu geben. In der oben geschilderten Form wird er auch nur dort funktionieren, wo



Abb. 1: Besuch bei der französischen Supermarktkette Carrefour 2005.

ähnliche Rahmenbedingungen vorhanden sind, also relevante, in diesem Fall auch deutsche, Firmen in der Nähe und direkt ansprechbar sind. Es zeigt sich aber, dass man durch Kooperation mit anderen Fachbereichen einen Schritt weiter in die richtige Richtung ist. Und das Feedback der Studierenden, das sie immer am Ende des Kurses schriftlich abgeben müssen, spricht für sich: »Ich wusste bislang noch nicht einmal, wie man einen Lebenslauf schreibt und wie man sich für ein Job-Interview vorbereiten muss. Hier treffe ich direkt die Personen, die vielleicht sogar für mich wichtig sind, und die mir aus erster Hand sagen können, wie es für mich weitergehen könnte.«

Website des Kurses: <http://europetrade.blogspot.com>

Literatur

- Jhoo, D. (26.09.2018) Unemployment of college graduates hits record high. *The Korea Times*.
 N. N. (08.12.2011). Korea Awash with the Under-Skilled and Overeducated. *The Chosun Ilbo, English Edition*.
 Zugriff am 08.10.2018 unter http://english.chosun.com/site/data/html_dir/2011/12/08/2011120800579.html

»Gut, dass ich Deutsch gemacht habe!« Wie das »Dialogforum Wissenschaft – Wirtschaft« Deutschlernenden und deutschen Unternehmen in Japan neue Perspektiven ermöglicht

Manuela Sato-Prinz

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag stellt die Veranstaltungsreihe »Dialogforum Wissenschaft – Wirtschaft« der DAAD-Außenstelle Tokyo vor. Im Fokus soll dabei das Veranstaltungskonzept stehen als Anregung und Beispiel für ein Veranstaltungsformat, das Repräsentantinnen und Repräsentanten aus Wissenschaft und Wirtschaft an einen gemeinsamen Tisch holt. Der Beitrag möchte explizit auch zur Diskussion und zu weiteren Anregungen für eine Optimierung des Konzepts einladen.

1. Eine Frage und die Suche nach Antworten: Was bringt es eigentlich, an einer japanischen Universität Deutsch zu lernen oder gar im Hauptfach zu studieren?

Obwohl es für japanische Studierende nicht ungewöhnlich ist, dass die Inhalte ihres Universitätsstudiums weniger Relevanz haben für den beruflichen Werdegang als der Name der besuchten Universität selbst (vgl. Teicher & Teichler 2000, S. 102 ff), ist die Frage nach der Anwendbarkeit des im Studium Erlernten omnipräsent. Sie wird von den Studierenden gestellt, die angesichts der hohen Übertrittsraten von der Oberschule an die Universität je Jahrgang – im Jahr 2015 waren dies je nach Definition zwischen knapp 60 bis 80 Prozent (vgl. MEXT 2016) – mehrheitlich einen Karriereweg außerhalb der Wissenschaft wählen. Wie jeder andere Ausbildungsweg soll auch ein Universitätsstudium sie auf ihr zukünftiges berufliches Wirken, auch außerhalb einer wissenschaftlichen Laufbahn, vorbereiten. Ganz legitim erscheint deshalb die Frage danach, inwiefern sich die im Rahmen eines germanistischen Studiums erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten, insbesondere die deutschen Sprach- und Kulturkenntnisse, später anwenden lassen. Eine Auseinandersetzung mit dieser Frage ist weiter im eigenen Interesse der germanistischen Institute, denn eine gute Antwort auf die Frage nach der zukünftigen Anwendbarkeit erhöht die Chancen, mehr Studierende für ein Studium der deutschen Sprache zu gewinnen und auf diese Wei-

se die Stagnation beziehungsweise den Abwärtstrend der Studierendenzahlen¹ in diesem Fachbereich aufzuhalten oder gar zum Positiven zu verändern.

Die Frage nach dem Nutzen wird jedoch nicht nur von den Studierenden des Faches gestellt, sondern seit geraumer Zeit auch immer lauter vom japanischen Bildungsministerium (MEXT), und entsprechend von den Hochschulleitungen, die im Zuge der aktuellen Hochschulreform angesichts des Bevölkerungsrückgangs dazu aufgefordert sind, ihre Strukturen und ihr Studienangebot explizit hinsichtlich der Relevanz für die Qualifizierung junger Erwachsener für den Arbeitsmarkt auf den Prüfstand zu stellen (vgl. MEXT 2015). Auch in dieser Hinsicht kann eine gute Antwort auf die Frage nach der Anwendbarkeit der im Studium erworbenen Kompetenzen helfen, Einsparungsmaßnahmen wie ausbleibende Nachbesetzungen von Stellen, Zusammenlegungen oder gar Schließungen von Instituten, wie sie bereits ergriffen werden (vgl. Aizawa 2018), zumindest zu reduzieren.

Auch für eine Mittlerorganisation wie den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) ist es von großem Interesse, Antworten auf die Frage nach dem Nutzen deutscher Sprach- und Kulturkenntnisse zu finden. Als Mittlerorganisation im Umfeld von Universität und Wissenschaft setzt er sich zunächst für die Förderung der Germanistik als wissenschaftlicher Disziplin und für die Stellung der deutschen Sprache im Wissenschaftskontext ein (vgl. DAAD 2013, S. 14). Im weiteren kultur- und bildungspolitischen Sinne ist die Förderung der deutschen Sprache ebenfalls relevant, denn sie verfügt als Identitätsstifterin und Brückenbauerin über das Potenzial, Menschen weltweit zu Freundinnen und Freunden Deutschlands werden zu lassen, was zu den zentralen Zielen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik Deutschlands gehört (vgl. Auswärtiges Amt 2000, 2018).

Eine Antwort geben auf die Frage nach der Relevanz von Kenntnissen rund um die deutsche Sprache auf dem Arbeitsmarkt können natürlich am besten die potenziellen Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber selbst. Deshalb ist es naheliegend, diese Frage mit Repräsentantinnen und Repräsentanten der Wirtschaft zu diskutieren. Die Idee, in Japan eine Plattform für einen solchen Austausch zwischen Universitäten, Mittlerorganisationen und Unternehmen zu schaffen, geht ins Jahr 2015 zurück. Unter dem Rahmenthema *Wege zum Berufseinstieg für Graduierte der Deutschlandstudien in Japan* lud der DAAD damals Vertreterinnen und Vertreter der Japanischen Gesellschaft für Germanistik (JGG), des Verbandes der Deutschlehrenden in Japan (VDJ) sowie anderer Institutionen und Universitäten zu einem Gespräch mit Re-

¹ Gemäß den letzten beiden Erhebungen zur Situation des Deutschen weltweit verzeichnete Japan einen Rückgang der Anzahl der Lernenden von ca. 20 Prozent von 292.000 im Jahr 2010 auf 235.055 Lernende im Jahr 2015 (vgl. Goethe-Institut 2010, Auswärtiges Amt 2015). Der Großteil dieser Lernenden lernt Deutsch an der Universität. Da viele Universitäten ihre Studierenden immer noch zum Studium einer zweiten Fremdsprache verpflichten, kann davon ausgegangen werden, dass etwa ein Drittel der Studierenden im Laufe ihres Studiums mit der deutschen Sprache in Kontakt kommt (vgl. Japanische Gesellschaft für Germanistik 2013). Nur ein Bruchteil davon, hochgerechnet ca. 6 Prozent, beschäftigt sich jedoch längerfristig mit der deutschen Sprache (vgl. ebd.).

präsentantinnen und Repräsentanten deutscher Unternehmen² in Japan ein. Schnell stand fest, dass einerseits die Diskussionen, die dieses Treffen entstehen ließ, nicht an einem Abend abschließend zu führen waren und andererseits eine der zentralen Stakeholder-Parteien die Diskussion ebenfalls mitführen sollte: die Studierenden selbst. Entstanden war die Idee zum *Dialogforum Wissenschaft – Wirtschaft*, und die erste Veranstaltung dieses neuen Formats wurde wenige Monate später an der Waseda University in Tokyo abgehalten. In der Zwischenzeit fand, nach einer zweiten Veranstaltung an der Nanzan University in Nagoya, im Jahr 2018 bereits das dritte Dialogforum statt. Gastgeberin war die Kyoto University of Foreign Studies (KUFS) in Kyoto.³

2. Das Dialogforum: Ziele, Konzept und konzeptionelle Anpassungen⁴

Auch wenn sich einzelne Aspekte des Dialogforums in den letzten Jahren verändert haben, so sind die Ziele doch weitestgehend dieselben geblieben: Das Dialogforum soll die Möglichkeit zum direkten Kontakt und Austausch zwischen Studierenden und Unternehmen schaffen. Die Hauptzielgruppe sind fortgeschrittene Studierende, die an einer japanischen Universität Deutsch studieren. Sie erhalten die Möglichkeit, sich aus erster Hand darüber zu informieren, wie der Arbeitsalltag in einer deutschstämmigen Firma aussieht, welche Wege ins Unternehmen führen und welche Karriereoptionen dort offenstehen. Auf diese Weise sollen Perspektiven für beide Seiten aufgezeigt werden: Studierende lernen, dass es neben dem traditionellen Weg auch *deutsche und internationale Wege* auf dem japanischen Arbeitsmarkt gibt. Sie erfahren, welche Kompetenzen und Erfahrungen für deutsche Unternehmen konkret wichtig sind, um sich möglichst erfolgreich auf eine Bewerbung vorbereiten zu können. Für die Firmen ergibt sich die Möglichkeit, die Fragen und Erwartungen von Studierenden an ihre zukünftigen Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber aus erster Hand zu erfahren. Angesichts dessen, dass laut der jüngsten Umfrage der Deutschen Industrie- und Handelskammer in Japan (AHK Japan) 80 Prozent der befragten Unternehmen angeben, dass sich die Suche nach qualifiziertem Nachwuchs zunehmend schwierig gestaltet (vgl. AHK Japan 2017), scheint der Bedarf nach einem Austausch mit potenziellen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern auf Unternehmensseite gleichermaßen vorhanden zu sein. Wenngleich sich das Dialogforum explizit nicht als Recruiting-

2 Wenn hier und im Folgenden von *deutschen Unternehmen* die Rede ist, sind in der Regel Niederlassungen von Unternehmen mit Hauptsitz in Deutschland oder sonstige deutschstämmige oder deutschsprachige Unternehmen gemeint, unabhängig von der tatsächlichen Rechtsform vor Ort in Japan.

3 Ein Veranstaltungsbericht samt Impressionen findet sich auf der Website der DAAD-Außenstelle Tokyo: <https://www.daad.jp/de/2018/06/29/dialogforum/>

4 Die Zielsetzung und das grundlegende Konzept des *Dialogforums Wissenschaft – Wirtschaft* gehen maßgeblich auf meinen Vorgänger im DAAD-Lektorat z. B. V. in Japan, Herrn Dr. Wieland Eins, zurück, der die Veranstaltung gemeinsam mit der damaligen DAAD-Außenstellenleiterin Dr. habil. Ursula Toyka-Fuong initiiert hat. Ich habe das Konzept mit meinem Lektoratsantritt von ihm übernommen und weiterentwickelt.

Veranstaltung versteht, bietet es ferner die Möglichkeit, erste Kontakte zu motivierten Studierenden zu knüpfen und deren Interesse für die beteiligten Unternehmen zu wecken.

Das aktuelle Konzept des Dialogforums lässt sich wie folgt beschreiben: Zunächst bedarf es einer gastgebenden Universität, die die Räumlichkeiten stellt sowie die Veranstaltung vor Ort organisiert. Bei der Wahl der gastgebenden Universität wird darauf geachtet, dass diese über ein ausreichend großes Einzugsgebiet verfügt, da sich die Veranstaltung nicht nur an die Studierenden der gastgebenden Universität richten soll, sondern offen ist für alle interessierten Studierenden der Region. Auf diese Weise soll ein möglichst großes und diverses Publikum erreicht werden. Der DAAD übernimmt in Form des DAAD-Lektors beziehungsweise der DAAD-Lektorin die inhaltliche Ausgestaltung des Programms und hält die Kontakte zu allen Mitwirkenden. Neben der Gastgeberin und dem DAAD als den Hauptveranstaltern treten weitere Mittlerorganisationen mit großer Reichweite als Mitveranstalter und Veranstaltungspartner auf. Im letzten Jahr zählten dazu das Generalkonsulat Osaka-Kobe der Bundesrepublik Deutschland, die JGG in Union mit dem VDJ sowie die AHK Japan und das Goethe-Institut Osaka als Veranstaltungspartner. Die Mitveranstalter und Veranstaltungspartner beteiligen sich je nach Möglichkeit finanziell, inhaltlich und/oder logistisch am Dialogforum sowie durch die Zur-Verfügung-Stellung ihres Netzwerkes an Kontakten.

Neben den veranstaltenden Organisationen wurden bis dato jeweils etwa fünf Unternehmen zur Veranstaltung eingeladen. Bei der Ansprache potenzieller Firmen wird, sofern möglich, Wert darauf gelegt, dass sowohl große, bekannte deutsche Firmen als auch kleinere und mittelständische, weniger bekannte Unternehmen im Rahmen der Veranstaltung sichtbar werden, um das Blickfeld der Studierenden bezüglich der Vielfalt der deutschen Unternehmenslandschaft zu erweitern. Weiter sollen die beteiligten Unternehmen ihren japanischen Firmensitz möglichst im Umfeld des Veranstaltungsortes haben, um einerseits den Studierenden Perspektiven in ihrer Region aufzeigen zu können, aber andererseits auch die Anfahrtskosten für die anreisenden Firmenvertreterinnen und -vertreter gering zu halten.

Die Anzahl von fünf mitwirkenden Unternehmen erweist sich im Übrigen auch als gute Größe angesichts des Programms, das bei mehr Firmen sicher zu langatmig würde und umgestaltet werden müsste. Das Programm gliedert sich derzeit in die folgenden drei Hauptbestandteile: Das Dialogforum beginnt mit einer Vorstellung der anwesenden Firmenrepräsentantinnen und -repräsentanten, die in kurzen Vorträgen ihr Unternehmen präsentieren. Dabei wird vonseiten der Veranstalter darauf Wert gelegt, dass auch der Frage, welche Rolle Deutsch im Arbeitsalltag des Unternehmens spielt, ausreichend Raum beigemessen wird. Ein Vertreter oder eine Vertreterin der AHK gibt ferner einen allgemeinen Überblick über die deutsche Firmenlandschaft in Japan. Auf diese Vorträge folgt eine Podiumsdiskussion, bei der sich

die Firmenvertreterinnen und -vertreter den Fragen der Studierenden stellen. Da japanische Studierende oftmals dazu neigen, vor großem Publikum eher nicht aktiv das Wort zu ergreifen, wurde auf Anregung einer Kollegin der KUFS beim letzten Dialogforum mit sogenannten *Fragenzetteln* gearbeitet. Diese wurden vor Veranstaltungsbeginn an die teilnehmenden Studierenden verteilt mit der Bitte, Fragen für die spätere Diskussion während der Firmenpräsentationen zu notieren. Die Fragenzettel wurden nach den Präsentationen eingesammelt, während einer Mittagspause ausgewertet und auszugsweise in die Podiumsdiskussion eingespeist. Da die Fragen auch auf Japanisch notiert werden durften, ergab sich hierbei ein sehr großer Rücklauf an interessanten Fragen, die weit mehr als die angesetzte Diskussionszeit von 30 Minuten hätten füllen können. In weiteren Dialogforen wird dieser Agenda-Punkt deshalb zeitlich ausgeweitet werden. Um die Auswertung der Fragen zu erleichtern, wird ferner darüber nachgedacht, die Interaktion zwischen Podium und Publikum künftig softwarebasiert über ein *audience response tool* zu ermöglichen. Im Anschluss an die Podiumsdiskussion bot sich beim Dialogforum an der KUFS erstmals die Möglichkeit zu individuellen Gesprächen mit den Firmenrepräsentantinnen und -repräsentanten. Die Unternehmen waren hierfür im Anschluss in separaten Zimmern für die Studierenden individuell oder in kleinen Gruppen ansprechbar. Auch das Goethe-Institut und der DAAD standen in dieser Form für Fragen zur Verfügung. Die teilnehmenden Studierenden machten regen Gebrauch von der Option zur Fortsetzung der Gespräche im kleineren Rahmen und auch für die Firmenvertreterinnen und -vertreter scheint dieser Austausch sehr fruchtbar gewesen zu sein. Sie sprachen sich aktiv für eine Fortsetzung dieser Möglichkeit aus.

Insgesamt können mit diesem Programm inklusive Grußworten und Pause sechs Stunden überaus kurzweilig gefüllt werden, und eine weitere zeitliche Ausdehnung ist durchaus möglich.

Alle Teile der Veranstaltung wurden bis dato größtenteils auf Deutsch abgehalten. Einzelne Elemente, wie beim letzten Mal die Podiumsdiskussion, wurden übersetzt. Angesichts der intendierten Botschaft des Dialogforums, dass deutsche Sprachkenntnisse einen Mehrwert darstellen, erscheint die Wahl der Veranstaltungssprache Deutsch als konsequent. Jedoch zeigte sich, dass es für viele der teilnehmenden Studierenden eine große Herausforderung darstellt, den Vorträgen, die teilweise spontan und in muttersprachlicher Umgangssprache gehalten werden, im Detail zu folgen. Gleichmaßen schwierig ist es vermutlich für die Firmenrepräsentantinnen und -repräsentanten, konstant langsam und in einfachen sprachlichen Strukturen zu sprechen. Weiter fanden sich im Publikum neben den hauptsächlich angesprochenen Studierenden der oberen Fachsemester auch zahlreiche Studierende der unteren Studienjahrgänge, für die eine Teilnahme aufgrund des informativen Charakters des Dialogforums gleichermaßen attraktiv ist. Auch einige fachfremde Studierende waren ferner unter den Teilnehmenden. In diesem Sinne kann das Dialogforum auch

als Werbepattform betrachtet werden für deutschlandbezogene Studiengänge oder das fachfremde Studium der deutschen Sprache, indem es für interessierte jüngere Studierende Perspektiven aufzeigt, die ein entsprechendes Studium oder das Lernen der deutschen Sprache über die Pflichtmodule hinaus ermöglichen. Dieses zusätzliche Potenzial könnte – und sollte – sicher noch besser genutzt werden, indem die sprachliche Barriere gesenkt wird. Um sicherzustellen, dass eine Teilnahme nicht an noch zu geringen Deutschkenntnissen scheitert, soll es künftig deshalb im besten Fall eine Simultanübersetzung der Veranstaltung geben.

Sowohl bei den Vorgängerveranstaltungen als auch beim letzten Dialogforum 2018 war das Feedback aller Beteiligten sehr positiv. Besonders hervorzuheben sind die positiven Stimmen vonseiten der Studierenden sowie der teilnehmenden Unternehmensrepräsentantinnen und -repräsentanten. Erstere zeigten allein durch die große Zahl von zuletzt über 170 Anmeldungen, wie groß das Interesse an Informationen zum Thema Berufseinstieg in deutsche Unternehmen ist. Gleichzeitig fragten auch einige Studierende aus anderen Regionen Japans nach, wann eine ähnliche Veranstaltung auch in ihrer Stadt stattfindet. Der Bedarf an einer Veranstaltung wie dem Dialogforum ist somit existent. Die Firmenvertreterinnen und -vertreter waren ihrerseits sehr angetan von den interessierten Fragen der Studierenden, die nicht selten aufzeigten, dass vermeintliche Selbstverständlichkeiten (etwa die Möglichkeit zum Firmeneintritt rund um das Jahr) für die Studierenden, die vonseiten der Universitäten eher auf das traditionelle System der japanischen Arbeitssuche vorbereitet werden, nicht klar waren. Angesichts des Bedarfs und der guten Rückmeldungen ist es geplant, das Dialogforum künftig regelmäßig jedes Jahr stattfinden zu lassen. Derzeit zeichnet sich ab, dass die Veranstaltung abwechselnd in den Ballungszentren Tokyo/Yokohama und Osaka/Kyoto stattfinden wird. Diese Entscheidung hat sowohl organisatorische als auch inhaltliche Gründe: Ursprüngliche Pläne, das Dialogforum auch in kleineren Städten abzuhalten, förderten bereits bei den ersten organisatorischen Schritten die Erkenntnis zutage, dass es sehr schwer würde, ausreichend deutsche Unternehmen vor Ort zu finden. Die Bereitschaft der in den Ballungszentren ansässigen Unternehmen, Personal für die Veranstaltung in eine regionalere Stadt zu entsenden, zumal auf eigene Kosten, wird gleichzeitig als sehr gering eingeschätzt. Hinzukommt, dass angesichts des inzwischen großen organisatorischen Aufwands rund um die Veranstaltung die entsprechend großen Einzugsgebiete der Ballungsräume die Möglichkeit bieten, mit einer Veranstaltung sehr viele Studierende gleichzeitig anzusprechen. Dennoch ist es ein Anliegen der Veranstalter, auch Studierende außerhalb der genannten Regionen zu erreichen. Wie dies genau ermöglicht werden kann – etwa durch die Möglichkeiten einer virtuellen Teilnahme –, ist eine der großen Fragen für die Konzeption zukünftiger Veranstaltungen. Auch weitere Ideen zur konzeptionellen Weiterentwicklung gibt es bereits: So steht zur Disposition, künftig aktiv Unternehmen aus Österreich und der Schweiz in die Veranstaltung mit einzubinden.

Auch Alumni, die erfolgreich den Einstieg in ein deutsches Unternehmen gemeistert haben, könnten noch systematischer als mögliche Vorbilder im Rahmen des Dialogforums ihren Platz finden. Darüber hinaus bestünde Interesse daran, Perspektiven für eine Arbeitssuche vor Ort in Deutschland beziehungsweise den DACH-Ländern aufzuzeigen.

3. Einblicke und Ausblick: Erkenntnisse und was sie bedeuten

Natürlich soll dieser Beitrag nicht enden, ohne ein paar Worte über die bisherigen Erkenntnisse der Dialogforum-Reihe zu verlieren – denn die gab es für alle Beteiligten. Für die Studierenden wurde insbesondere sehr deutlich, dass etwa Firmenpraktika ein wichtiger Meilenstein auf dem Weg in ein deutsches Unternehmen sind. Diese Erkenntnis ist insofern wichtig, als dass Praktika, wie sie in Deutschland Bestandteil eines jeden studentischen Lebenslaufs sind, in Japan keine Tradition haben und mit Blick auf den traditionellen Firmeneinstieg in ein japanisches Unternehmen auch nicht notwendig sind. Auch die Möglichkeit, potenziell zu jeder Zeit neu in eine Firma eintreten zu können, ist vielen japanischen Studierenden nicht bekannt, da japanische Unternehmen in der Regel Neueinstellungen zum 1. April eines Jahres vornehmen. Großes Interesse bestand ferner an den allgemeinen Arbeitsbedingungen in deutschen Unternehmen. So wurde beispielsweise danach gefragt, ob und inwiefern es in deutschen Unternehmen Überstunden sowie die in Japan üblichen *nomikai* [gemeinsame Restaurant- oder Kneipen-Besuche; Anm. d. Verf.] nach Feierabend gibt. Die Antworten hierauf fielen zwar sehr heterogen aus, zeugten allerdings von einer – zumal im japanischen Kontext – generell recht flexiblen Handhabung.

Weiter betonten alle Firmenrepräsentantinnen und -repräsentanten, dass zwar einerseits Englischkenntnisse von essentieller Bedeutung für einen Firmeneintritt sind. Sie brachten andererseits jedoch auch zum Ausdruck, dass Kenntnisse der deutschen Sprache definitiv einen Mehrwert in ihren Unternehmen darstellen. Gleichmaßen, wenn nicht gar wichtiger als eine hohe sprachliche Fertigkeit an sich wurde dabei die kulturelle und interkulturelle Kompetenz der Studierenden eingeschätzt. Über die Sprache, und im besten Fall durch eigene Auslandsaufenthalte, so wird angenommen, haben Studierende mit profunden Deutschkenntnissen Einblick in die Kultur und damit auch in Einstellungen, Normen und Werte der deutschen Sprachgemeinschaft erhalten. Dieses kulturelle Wissen und die interkulturelle Kompetenz, zwischen den unterschiedlichen Mitarbeitenden einer deutschen Organisation im Ausland vermitteln zu können, sind die Qualifikationen, die besonders gefragt sind. Diese Botschaft dürfte nicht nur für die Studierenden von Interesse sein. Sie gibt auch Hinweise darauf, an welcher Stelle Universitäten angesichts der Debatten um arbeitsmarktaugliche Kompetenzen ihre germanistischen Studiengänge im Profil schärfen könnten: im Bereich der landeskundlich-kulturellen sowie interkulturellen Kompetenzen. Der Erwerb dieser Kompetenzen bekommt im Kontext der Anwendbarkeit

der im Studium erworbenen Fähigkeiten, sicher neben anderen, eine ganz neue Berechtigung und sollte entsprechend in fremdsprachenwissenschaftlichen Curricula noch stärker verankert werden; beziehungsweise, wenn man Sprache und Kultur als untrennbar erachtet, stärker als vielleicht bisher herausgearbeitet werden. Unabhängig davon, wie gut interkulturelles Lernen im Klassenzimmer funktioniert oder nicht, verfügt ein gut vor- und nachbereiteter Aufenthalt in einem Land der Zielsprache über ein besonders großes Potenzial für interkulturelle Lernprozesse (vgl. Levine 2008, Sato-Prinz 2017), und entsprechende Erfahrungen werden laut den Aussagen der beteiligten Firmen von deutschen Unternehmen auch honoriert. Studienrelevante Auslandsaufenthalte erfahren dadurch gerade in einem Land wie Japan, wo sie von Firmen und in der Konsequenz von Studierenden trotz Kampagnen wie *Tobitate!*⁵ (vgl. MEXT 2013) oftmals als negativ im Sinne einer Verlängerung der Studienzeit wahrgenommen werden (vgl. Sato-Prinz 2017), eine Aufwertung. Diese Erkenntnis ist auch für eine Organisation wie den DAAD von besonderer Bedeutung, denn sie bestärkt ihn in seiner Mission, Menschen über Grenzen hinweg in Austausch zu bringen, etwa durch die Unterstützung von internationaler Mobilität, aber auch über die Förderung der Sprach- und Kulturkenntnisse selbst. Dass es sich lohnt, beides auch weiterhin in Japan zu unterstützen, zeigt das Dialogforum sehr deutlich.

Dieser Beitrag begann mit der Frage, was es Studierenden bringt, Deutsch an einer japanischen Universität zu studieren. Das *Dialogforum Wissenschaft – Wirtschaft* hat sich im japanischen Kontext bewährt als eine Möglichkeit, Antworten auf diese Frage nachzugehen. Durch den unmittelbaren Kontakt zwischen Studierenden, Dozierenden, Unternehmen und Mittlerorganisationen bietet sich die Möglichkeit, Austausch und dadurch ein besseres gegenseitiges Verständnis herzustellen, das im besten Fall den beruflichen Weg in ein deutsches Unternehmen ebnet. Wenn das Motto des Dialogforums, *yattete yokatta doitsugo!* [Gut, dass ich Deutsch gemacht habe!], auch der Gedanke ist, mit dem die Studierenden in einigen Jahren auf ihr Deutschstudium zurückblicken werden, haben wir dieses Ziel erreicht.

Literatur

- AHK Japan (2017). *Geschäftsklimaumfrage der AHK. Japan German Business in Japan 2017*. Zugriff am 04.11.2018 unter https://japan.ahk.de/fileadmin/AHK_Japan/4_Infotehk/44_Umfragen_und_Studien/German_Business_in_Japan_2017.pdf
- Aizawa, K. (2018). *Die Situation der Sozial- und Geisteswissenschaften in Japan*. Vortrag anlässlich des 17. deutschsprachigen Japanologentags, 29.–31.08.2018, Freie Universität Berlin.
- Auswärtiges Amt – Kulturabteilung (Hrsg.) (2000). *Auswärtige Kulturpolitik – Konzeption 2000*. Zugriff am 04.11.2018 unter http://www.ifa.de/fileadmin/pdf/aa/akbp_konzeption2000.pdf

⁵ Die *Tobitate!* (*Leap for tomorrow*) *Study Abroad Initiative* [*tobitate* bedeutet wörtlich *Fliege davon*; Anm. d. Verf.] ist ein im Jahr 2013 durch das MEXT ins Leben gerufenes Förderprogramm für Auslandsstudienaufenthalte japanischer Studierender. Bis 2020 sollen 10.000 junge Japanerinnen und Japaner bei ihrer Auslandsmobilität finanziell unterstützt werden (vgl. MEXT 2013).

- Auswärtiges Amt (2015). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Zugriff am 04.11.2018 unter https://www.daad.de/medien/der-daad/unsere-aufgaben/deutsche-sprache/pdfs/daad_germanistik_netzwerk-deutsch_datenerhebung_2015.pdf
- Auswärtiges Amt (2018). *Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik*. Zugriff am 04.11.2018 unter <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/themen/kulturdialoag/-/212802>
- DAAD (2013). *Strategie/Strategy DAAD 2020*. Zugriff am 04.11.2018 unter <https://www.daad.de/medien/der-daad/medien-publikationen/publikationen-pdfs/daad-strategie-2020.pdf>
- Goethe-Institut (2010). *Statistische Erhebungen 2010 – Die deutsche Sprache in der Welt*. Zugriff am 04.11.2018 unter <https://www.goethe.de/resources/files/pdf19/5759818-STANDARD.pdf>
- Japanische Gesellschaft für Germanistik (2013). *Untersuchung der Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan – deutsche Version (Teil 1: die Bildungsinstitutionen)*. Zugriff am 04.11.2018 unter http://www.jgg.jp/modules/organisation/index.php?content_id=347
- Levine, G. (2008). Exploring Intercultural Competence through L2 Learners' Intercultural Moments. In R. Schulz & E. Tschirner (Hrsg.), *Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language* (S. 191–216). München: Iudicium.
- MEXT (2013). *About Tobitate! (Leap for Tomorrow) Study Abroad Initiative*. Zugriff am 04.11.2018 unter <https://www.tobitate.mext.go.jp/about/english.html>
- MEXT (2015). *National University Reform for the Coming Era*. Zugriff am 04.11.2018 unter http://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title02/detail02/_icsFiles/afieldfile/2015/10/01/1362381_1_1.pdf
- MEXT (2016). 18歳人口と高等教育機関への進学率等の推移 [Die Veränderung der Anzahl der 18-Jährigen sowie der Übertrittsraten an Hochschulen oder weiterführende Schulen]. Zugriff am 04.11.2018 unter http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/069/gjijiroku/_icsFiles/afieldfile/2016/06/08/1371868_7.pdf
- Sato-Prinz, M. (2017). *Deutschlandbilder und Studienaustausch. Zur Veränderung von Nationenbildern im Rahmen von Studienaustauschaufenthalten am Beispiel japanischer Austauschstudierender in Deutschland*. München: Iudicium.
- Teicher, K. & Teichler, U. (2000). *Der Übergang von der Hochschule in die Berufstätigkeit in Japan*. Opladen: Leske + Budrich.

Das Assessment Center im DaF-Unterricht

Andrea Westermeier

Ein Beitrag über das Bewerbungstraining mit Andrea Westermeier (Chosun Universität, Gwangju), durchgeführt am 24. November 2018 im Rahmen der »Tage der deutschen Sprache« im Goethe-Institut Seoul, und dessen Nutzbarkeit für den DaF-Unterricht.

1. Einleitung

Im klassischen DaF-Unterricht wird oftmals auf das Thema »Bewerbung« eingegangen. Dabei beschränkt sich das Lehrmaterial meist auf den rein schriftlichen Ablauf einer Bewerbung. Doch die Vorbereitung auf den deutschen Arbeitsmarkt geht über das Schreiben von Lebensläufen und Motivationsschreiben hinaus. Um ein klassisches Training für ein Bewerberinterview durchzuführen, fehlt im Unterricht meist die Zeit, oder sowohl den Studierenden, als auch den Lehrpersonen mangelt es an Fachwissen. Ein Assessment Center (AC) kann jedoch problemlos in den Unterricht eingeführt und an das jeweilige Sprachniveau angepasst werden. In diesem Beitrag wird das AC in seinen Grundzügen vorgestellt. Im Anschluss daran wird anhand eines Beispiels gezeigt, wie ein AC innerhalb des Unterrichts behandelt werden kann.

2. Das Assessment Center in der Praxis

Das AC ist ein Verfahren zur Personalauswahl und Kompetenzermittlung. Hierbei werden verschiedene Ansätze und Verfahren, je nach den individuellen Ansprüchen der zu besetzenden Stelle, kombiniert. AC dienen der genaueren Analyse eines Bewerbers. Je nach Persönlichkeit der Person, werden unterschiedliche Kompetenzen zur Problemlösung eingesetzt. Um die Aktivitäten des Bewerbers ausführlich betrachten zu können, wird er nicht nur in einer stressigen Situation (das klassische Bewerberinterview), sondern in mehreren Situationen, über einen längeren Zeitraum beobachtet. AC laufen ein- oder mehrtägig ab und sind daher sowohl kosten-, als auch zeitaufwendig. Nichtsdestotrotz sind sie bei Unternehmen sehr beliebt, wie Abb. 1 verdeutlicht.

Fast jedes dritte Unternehmen favorisiert im Bewerbungsverfahren ein AC. Deshalb ist es sowohl für die Studierenden, als auch die Lehrpersonen unumgänglich, sich mit diesem Werkzeug des Personalauswahlverfahrens zu beschäftigen. Im Rahmen des AC wird der Bewerber mehreren belastenden Situationen ausgesetzt. Dabei wird oftmals zwischen Einzel-, Partner- und Gruppenübungen variiert.



Abb. 1: »Welche Bewerberauswahlverfahren favorisiert Ihr Unternehmen?« Auswahlverfahren deutscher Unternehmen bei der Bewerbung von Akademikern (nach statista.de 2016)

Beispiele für Verfahren innerhalb eines AC:

- Postkorbübung
- Rollenspiele
- Verkaufsgespräche
- Konfliktgespräche
- Fallstudien
- Einzel-, Partner- oder Gruppenpräsentation
- Gruppendiskussionen
- Essenseinladungen (Gabeltest)¹

Fast alle Bestandteile des AC sind unter Zeitvorgaben zu erfüllen, dabei sind die Tests so konzipiert, dass kaum alle Aufgaben erfüllt werden können.

Der Vorteil für die Unternehmen ist, dass sie sehen können, wie ein Bewerber wirklich arbeitet. Im Interview kann der Bewerber nur darüber sprechen, wie er Aufgaben lösen würde. Im AC geht es jedoch darum, dass die Bewerber ihre Kompetenzen auch anwenden. So können passgenau die richtigen Kandidaten für eine Stelle gefunden werden. Der hohe Aufwand lohnt sich für ein Unternehmen: viel teurer kommt es einem Betrieb zu stehen, wenn es über Jahre hinweg die falschen Personen an den falschen Stellen beschäftigt. Ob AC ihrem guten Ruf wirklich gerecht werden,

¹ Hierbei geht es um die Beobachtung des Bewerberverhaltens außerhalb des AC, wie z. B. beim gemeinsamen Abendessen.

ist unter Experten umstritten. Zu leicht können die Beobachter Fehler machen: Extrovertierte Bewerber könnten z. B. mehr Aufmerksamkeit bekommen, als stille Bewerber, die möglicherweise höheres Fachwissen besitzen. Oder persönliche Sympathien könnten die gezeigten Mängel des Bewerbers überlagern. Um diese Fehlerquellen auszuschalten, ist ein hohes Maß an Professionalität vonseiten der Beobachter vonnöten. Doch seitdem das AC im Mainstream des Personalwesens angekommen ist, fehlt dies immer mehr.

3. Das Assessment Center im Unterricht

Eine gute Vorbereitung auf das AC ist, die einzelnen Übungen zu kennen, die im AC angewandt werden können, und sie durchgeführt zu haben. Deshalb werden hier vier Übungen kurz vorgestellt. Die Übungen können sehr gut in einem Unterrichtskomplex zum Thema Bewerbungen eingesetzt werden.

Die Postkorbübung

Aufgabe: 15 bis 20 To-Do's aus dem E-Mail-Posteingang sind unter erschwerten Bedingungen (Zeitdruck, gegenseitige Abhängigkeit der Aufgaben, ...) zu ordnen. Die Schwierigkeit besteht darin, dass sich die gestellten Aufgaben überschneiden können. Zusätzlich kann es noch zu Störungen kommen.

Getestet wird: Umgang mit Zeitdruck und Stress, sowie strukturiertes Arbeiten und Organisationsgeschick

Tipp für die Studierenden: Es gibt keine perfekte Lösung! Aber jeder Schritt sollte gut begründet werden können.

Hinweise: Letztendlich lässt sich der Test mit drei einfachen Schritten bestehen:

- Überblick verschaffen (Markieren mit verschiedenen Stiften hilft)
- Sortieren (Eisenhower-Matrix)
- Bearbeiten oder delegieren

Die Studierenden sollen zeigen, wie analytisch, systematisch und strukturiert sie vorgehen. Wichtig ist, ihnen klarzumachen, dass es keine perfekte Lösung gibt! Die Studierenden können ihre verschiedenen Lösungen miteinander vergleichen und diskutieren.

Vereinfachtes Beispiel: Bei diesem kurzen Beispiel überschneiden sich drei Termine: Der Marketing-Vortrag, das Treffen der Geschäftsführung und der Besuch von Frau Eisenschenk.

Heute ist Dienstag, der 11. November. Sie sind soeben von einer längeren Dienstreise zurückgekehrt. Sie müssen bald zu einem anderen Termin. In der Zwischenzeit ordnen Sie die Notizen, die Ihnen Ihr Sekretär hinterlassen hat. Planen Sie Ihre nächste Woche!

Frau Hornkohl bittet um Rückruf. Sie möchte mit Ihnen die Weihnachtsfeier im Dezember besprechen. Wie viele Personen werden daran teilnehmen?
Durchwahl: -237

Das Treffen der Geschäftsführung findet am 12. November statt. Herr Marx möchte zuvor wissen, ob Sie die Zahlen der letzten drei Monate aufbereiten können. Das Treffen ist in Raum 002, Beginn 14:30 Uhr.

Herr Maier hat sich beschwert! Die letzte Lieferung war voller Fehler. Er bittet schnellstmöglich um Rückruf.

Morgen möchte Frau Eisenschenk bei Ihnen vorsprechen. Sie möchte mit Ihnen über Ihren Vortrag auf der nächsten Konferenz sprechen. Sie wird am Nachmittag in Ihr Büro kommen.

Marketing-Vortrag (Prof. Dr. Willibald Hegel), Thema: Neue Wege der Akquise, 12.11., 13:30 Uhr, anschließend Imbiss (Start circa 16:00 Uhr, Raum 123)

Mögliche Lösung: Sie bitten Ihren Sekretär Frau Eisenschenk anzurufen und einen neuen Termin zu vereinbaren. Das Treffen mit der Geschäftsführung hat Top-Priorität und sie werden die Zahlen der letzten drei Monate aufbereiten müssen. Deswegen werden Sie wahrscheinlich nicht zum Marketing-Vortrag gehen können. Aber vielleicht schaffen Sie es zeitlich noch zum Imbiss, um dort mit Herrn Prof. Dr. Hegel zu sprechen und sich mit den anderen Teilnehmern zu vernetzen.

Die Partnerpräsentation

Aufgabe: Man stellt seinen Partner vor. (Zuerst lesen die Studierenden gemeinsam ein Stellenangebot. Danach interviewen sich zwei Studierenden gegenseitig. Mithilfe der selbsterstellten Notizen und des Stellenangebotes verfasst jeder Studierende ein Flipchart um seinen Partner vorzustellen)

Getestet wird: Kreativität, Auffassungsgabe, Empathie, freies Sprechen vor Publikum

Tipp für die Studierenden: Versucht den Lebenslauf auf die Anforderungen des neuen Jobs anzupassen. Interessant sind auch Hobbys, die bestimmte Eigenschaften un-

terstreichen, die für den Job relevant sein könnten. Versucht die Präsentation einzigartig zu machen!

Hinweise: Bei der Partnerpräsentation lautet die Aufgabe, einen der anderen Bewerber zu interviewen und ihn dann in 2–3 Minuten vorzustellen. Allgemeine Daten wie Alter, Wohnort, Studium etc. reichen nicht. Die besonderen Fähigkeiten, Erfolge oder Interessen lassen den Vortrag spannender gestalten. Während der Interview-Phase ist es besser, offene Fragen zu stellen und sich Notizen zu machen.

Nicht nur die Fragen an den Interviewpartner sind wichtig, sondern auch die eigenen Antworten. Man sollte sich nicht darauf verlassen, dass der Partner kluge und interessante Fragen stellt. Deswegen kann man ihm ruhig Informationen geben, nach denen er nicht gefragt hat. Details aus dem Privatleben gehören aber nicht in ein AC!

Die Gruppendiskussion

Aufgabe: In der Gruppe muss über ein Problem diskutiert werden.

Getestet wird: Rolle im Team, Umgang mit Widerspruch, Kommunikationsfähigkeit, Auffassungsgabe

Tipp für die Studierenden: Lass die anderen ausreden! Sei aber auch nicht allzu schüchtern und vertrete deine Meinung selbstbewusst. Beharre nicht auf deinem Standpunkt (außer es ist vorgegeben). Vertrete deine Meinung, aber zeige, dass bei dir das Team und der gemeinsame Erfolg am wichtigsten ist.

Hinweise: Die Studierenden werden beobachtet, wie sie zu einem vorgegebenen Thema eine Diskussion führen. Die Teilnehmer haben circa 15 Minuten Zeit sich auf das Thema vorzubereiten.

Beispiele:

- Erörtern Sie die Vor- und Nachteile von erneuerbaren Energien im Vergleich zur Atomenergie!
- Sollte die Wehrpflicht in Deutschland ganz abgeschafft werden?
- Wie sinnvoll ist eine Frauenquote für Führungspositionen in großen Unternehmen?

Es kann nützlich sein die Gruppe in eine Pro- und Kontra-Fraktion aufzuteilen. Die Studierenden müssen hier Flexibilität beweisen und eventuell einen Standpunkt vertreten, der nicht unbedingt Ihrer persönlichen Meinung entspricht.

Im Unterricht kann eine Gruppe diskutieren, während eine andere Gruppe die Teilnehmer beobachtet und bewertet. Hilfreich dabei sind dabei Beobachtungsbögen, auf deren Grundlage die Beobachter anschließend Feedback geben.

Vereinfachtes Beispiel:

Kann in schwierigen Situationen vermitteln und sorgt für eine entspannte Atmosphäre.

0—1—2—3—4—5—6—7—8—9—10

Bringt neue und konkrete Aspekte/Lösungsvorschläge in die Gruppe ein.

0—1—2—3—4—5—6—7—8—9—10

Hört aktiv zu und geht auf andere Beiträge ein.

0—1—2—3—4—5—6—7—8—9—10

Es ist auch möglich 2 Beobachtungsgruppen zu bilden. Eine Gruppe sucht den/die nächste/n Leiter/in der Vertriebsabteilung, während die andere Gruppe eine/n Sekretär/in suchen. Für die jeweilige Stelle sind andere Kompetenzen vonnöten. Deshalb können die Empfehlungen der Beobachtergruppe sich in der Feedbackrunde deutlich widersprechen.

Die Marshmallow-Challenge

Aufgabe: Aus den vorgegebenen Materialien soll ein möglichst hoher Turm gebildet werden. Materialien: 20 ungekochte Spaghetti, 1 Marshmallow, 1 Rolle Tesa, 1 lange Schnur. Der ganze Marshmallow MUSS an der Spitze des Turms befestigt werden!

Getestet wird: Umgang mit Frustration und Konflikt, Kreativität, Verhalten in der Gruppe, Verhalten unter Zeitdruck

Tipp für die Studierenden: Es gibt keine perfekte Lösung!

Hinweise: Die Marshmallow-Challenge macht den Studierenden sehr viel Spaß. Eine Gruppe von max. 5 Personen soll innerhalb von 18 Minuten mit den vorgegebenen Materialien einen möglichst hohen Turm bauen. Dabei sind sie zum einem dem Konflikt innerhalb der eigenen Gruppe ausgesetzt: Auf welche Bauweise wird sich geeinigt? Wird jedes Mitglied in den Lösungsprozess eingebunden? Zum anderen vergleichen sich die Gruppen untereinander und es entsteht ein Wettbewerb, der durch den Zeitdruck umso spannender wird.

Im Anschluss zur Challenge können die Studierenden ihr Verhalten selbst reflektieren. Oder es gibt erneut eine Beobachtungsgruppe.

Beispiele für Fragen zur Selbstreflexion:

- Gab es einen Anführer im Team? Wer war es und wer hat entschieden, dass diese Person der Anführer ist?
- Welche Rolle hattest du im Team?

- Wie nützlich war jede Person im Team? War eine Person vielleicht ein Experte?
- Hattest du das Gefühl, dass die Ideen jeder Person akzeptiert wurden? Wie wurden die Entscheidungen in der Gruppe herbeigeführt?
- Was hättest du besser machen können?
- Habt ihr euch gegenseitig motiviert? Wenn ja, wie?

4. Schlusswort

Ein Training zum Thema AC im DaF-Unterricht ist nicht nur als Vorbereitung auf eine reale Situation zu sehen. Vielmehr können die Studierenden auch ihre Soft Skills erproben. Sie erhalten vielleicht sogar zum ersten Mal Feedback zu ihrem Gruppenverhalten oder werden dazu angeleitet, ihr eigenes Verhalten zu reflektieren.

Schlüsselkompetenzen im DaF-Unterricht

Christian Horn

Zusammenfassung

Der Beitrag zeichnet die konzeptuelle Entwicklung der sogenannten Schlüsselkompetenzen seit den 1950er Jahren nach, beginnend mit Dahrendorfs »extrafunktionalen Qualifikationen« über Mertens' »Schlüsselqualifikationen« bis zu den »Schlüsselkompetenzen« im OECD-Projekt »Definition and Selection of Key Competencies«. Im Anschluss werden Schlüsselkompetenzen aus dem Projekt referiert und dann anhand der Studie in Lange (2009) der Frage nachgegangen, wie sie verbessert werden können. Auf Basis der Befunde werden Schlussfolgerungen dazu abgeleitet, wie Schlüsselkompetenzen im DaF-Unterricht entwickelt und ausgebaut werden können.

1. Einleitung

Dieser Beitrag widmet sich den sogenannten »Schlüsselkompetenzen«, die seit den 1990er Jahren im Mittelpunkt der Bildungspolitik der »Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung« (OECD) stehen. Für Bildungsinstitutionen und Lehrende ergibt sich aus der besonderen Rolle dieser Kompetenzen die Frage, wie sie ihre Schüler und Studierenden entsprechend so ausbilden, dass sie über diese Kompetenzen verfügen. Auch DaF-Lehrende mögen sich diese Frage stellen und sich sogleich mit weiteren konfrontiert sehen, etwa den folgenden: Sollte im DaF-Unterricht die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen eine Rolle spielen? Wenn ja, welche Kompetenzen gehören zu den Schlüsselkompetenzen und welchen davon sollte man sich im Unterricht widmen? Besteht nicht die Gefahr, dass dabei der Sprachunterricht selbst zu kurz kommt? Welche Unterrichtsmethoden könnte man nutzen, um die Schlüsselkompetenzen der Studierenden weiterzuentwickeln?

Diesen Fragen wird im Verlauf dieses Beitrags nachgegangen. Zunächst soll aber geklärt werden, was unter Schlüsselkompetenzen zu verstehen ist, und welchen Weg dieser Begriff seit den 1950er Jahren ideengeschichtlich genommen hat. Diese Klärung wird in Abschnitt 2 des Beitrags vorgenommen. Im Anschluss widmen wir uns in Abschnitt 3 den Schlüsselkompetenzen, wie sie im DeSeCo-Projekt der OECD herausgearbeitet wurden.

Aus Sicht des Lehrenden stellt sich dann die Frage, wie Schlüsselkompetenzen entstehen und wodurch sie im Rahmen des Unterrichts gefördert und verbessert werden können. Hierzu liefert die empirische Studie von Lange (2009), die Antworten

auf diese Fragen anhand einer Untersuchung mit Studierenden im deutschen Hochschulkontext gibt, wichtige Hinweise, die in Abschnitt 4 ausschnittsweise referiert werden. Im Anschluss werden in Abschnitt 5 aus den betrachteten Befunden Schlussfolgerungen für den Umgang mit den Schlüsselkompetenzen im DaF-Unterricht gezogen. Der Beitrag schließt dann mit einem kurzen Fazit in Abschnitt 6.

2. Der Weg zu den Schlüsselkompetenzen: Grundlegende Begriffe und ihre Entwicklung

Bevor wir uns mit Schlüsselkompetenzen genauer beschäftigen, werfen wir zunächst einen Blick auf die Entwicklung dieser und einiger verwandter Begriffe in ihrem jeweiligen Kontext. Dies ist erforderlich, weil die Begriffe damit einerseits abgegrenzt werden können und andererseits, weil dabei auch deutlich wird, wie sich der pädagogische Blickwinkel in Deutschland in Bezug auf die hier untersuchte Thematik im Laufe der letzten 60, 70 Jahre verändert hat.

2.1 Entwicklung des Kompetenzbegriffs

Kaufhold (2006, § 3.1.2) fasst die Entwicklung des Kompetenzbegriffs unter erwachsenenpädagogischem Blickwinkel zusammen. Demnach nahm seit den 70er Jahren die berufliche Weiterbildung im Rahmen der Erwachsenenbildung eine immer prominentere Stellung ein, wobei die Inhalte allerdings konkret an den Entwicklungen der Anforderungen am Arbeitsplatz orientiert waren. Diese starke Fokussierung auf die Arbeitsplatzanforderungen hätten schließlich dazu geführt, dass die Befürchtung entstanden sei, eine humanistisch orientierte Bildung zu vernachlässigen. In der Folge habe eine Neuausrichtung der Erwachsenenbildung und schließlich ein Umdenken stattgefunden, das zu einer stärkeren Fokussierung auf die »neue« Subjektivität, das Alltagswissen, die Lebenswelt, das Selbsterlebte und Selbsterfahrene« (Kaufhold 2006, S. 46, unter Bezugnahme auf Wolgast 1996, S. 71) führte. Die damit verbundene »reflexive Wende« (Kaufhold 2006, S. 46) in den 1980er Jahren richtete somit den Blick mehr auf den »Persönlichkeitsbezug des Erwachsenenlernens« (2006, S. 46) und führte zu einem Verständnis von Kompetenz als »individuelles subjektgebundenes Konstrukt« (2006, S. 46). Für die Pädagogik bedeutete dies (2006, S. 46): »Es werden Lernumgebungen geschaffen, die selbstgesteuertes eigenverantwortliches Lernen ermöglichen und damit gleichzeitig Raum für die Entwicklung von Kompetenz gewähren.«

Die Begriffe »Qualifikation« und »Kompetenz« drücken den jeweiligen Blick auf das angestrebte Ziel der Weiterbildung aus: Während die »Qualifikation« in engem Bezug zum Arbeitsplatz und zur jeweiligen angewandten Technik steht, wendet sich der Blick bei der »Kompetenz« auf das im Arbeitskontext (oder auch im erweiterten

Kontext) stehende Individuum, bei dem nicht das kognitive »Wissen« im Vordergrund steht, sondern das praktische »Können« (vgl. Lange 2009, S. 14).

2.2 Extrafunktionale Qualifikation

Unter den »Qualifikationen« ist zunächst der Begriff der »extrafunktionalen Qualifikation« zu nennen, der vom Soziologen Ralf Dahrendorf (1956) eingeführt wurde. Dahrendorf unterschied funktionale von extrafunktionalen Qualifikationen. Erstere lassen sich ausschließlich in bestimmten Arbeitsprozessen einsetzen und sind in diesen produktiv, in anderen dagegen nicht. Eine Person, die über eine bestimmte Qualifikation verfügt, kann in einem entsprechenden Arbeitsprozess also erfolgreich ihre Aufgabe erfüllen. In einem anderen Arbeitsprozess kann sie nur mit dieser Qualifikation dagegen keine produktive Arbeit leisten. Unter »extrafunktionalen Qualifikationen« versteht Dahrendorf dagegen solche Fähigkeiten, die von ihrer übergreifenden Natur her auch in anderen Arbeitsbereichen produktiv eingesetzt werden können.

2.3 Schlüsselqualifikation

In den 1970er Jahren wurde im Rahmen neuer bildungspolitischer Überlegungen der Begriff der »Schlüsselqualifikation« vom Arbeitsforscher Dieter Mertens (1974) geprägt, der inhaltlich an Dahrendorf, dessen Ansatz aber weniger prominent blieb, anknüpfte. Mertens richtete den Blick auf die Jugendlichen, die mit den Inhalten ihrer beruflichen Ausbildung seiner Meinung nach nicht mehr ausreichend auf die Veränderungen des Industriezeitalters vorbereitet seien. Aus seiner Perspektive war es notwendig, eine Berufsausbildung zu gestalten, die eine praktische Anwendung der Lehr- und Lerninhalte mit sich bringt und für die Jugendlichen die »[...] unvermeidlichen Umstellungs- und Anpassungsfriktionen minimiert« (Mertens 1974, S. 39). Diese Berufsausbildung sollte außerdem zu einer selbstständigen Problembewältigungsfähigkeit führen. Entsprechend schlug Mertens (1974) eine Konzentration auf Schlüsselqualifikationen vor, unter denen er solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstand, »[...] welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Lauf des Lebens« (Mertens 1974, S. 40). Etwas vereinfacht (und im heutigen Duktus) gesprochen könnte man also sagen: Schlüsselqualifikationen sind die Kompetenzen, die Tätigkeiten in einem breiten Spektrum von möglichen beruflichen Positionen erlauben und mit denen sich die über den Zeitablauf ändernden und nicht vorhersehbaren Anforderungen des Lebens bewältigen lassen.

2.4 Berufliche Handlungskompetenz

Nach der »reflexiven Wende« und im Kontext der sich verändernden Arbeitswelt wurde, wie Stäudel (2008, S. 17) ausführt, der Begriff der »beruflichen Handlungskompetenz« seit der Kultusministerkonferenz vom 05.02.1999 zum neuen Leitbegriff. Mit einem stärkeren Fokus auf »Können« statt »Wissen« hielt damit der Kompetenzbegriff nachhaltigen Einzug in den öffentlichen Diskurs. Für den Begriff bestehen auch heute noch eine Reihe unterschiedlicher Konzepte (von fachlicher Kompetenz über Begabung und Intelligenz bis zur jeweiligen vorhandenen Sprachkompetenz) und entsprechend liegt eine große Zahl von Definitionsvorschlägen vor (vgl. Kaufhold 2006 für eine kritische Reflexion der Vielzahl der Kompetenzdefinitionen). Weinert (1999) diskutiert eine Reihe dieser Vorschläge und zeigt, dass der tragfähigste Kompetenzbegriff neben kognitiven Komponenten auch motivationale und handlungsbezogene Komponenten umfasst. In ihrer »Expertise zu Bildungsstandards«, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), nehmen Kieme et al. (2007, S. 72) den Kompetenzbegriff von Weinert (2001) für den Bildungskontext auf und formulieren ihn als »[...] die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.« Damit bezieht die Handlungskompetenz – im Gegensatz zur Schlüsselqualifikation – neben Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch deren angemessene Anwendung in den jeweiligen Situationen mit ein. Daraus ergibt sich, wie Stäudel (2008, S. 17 f) es formuliert, dass Schlüsselqualifikationen »[...] ein Teilaspekt der Handlungskompetenz [sind], nämlich die im Gedächtnis abgespeicherten Handlungsprogramme mitsamt dem situationsbezogenen Wissen über ihren Einsatz, die in den für sie zutreffenden Situationen abgerufen werden können.« Entsprechend sind unter beruflichen Handlungskompetenzen also solche Kompetenzen zu verstehen, bei denen der Fokus auf den beruflichen Erfolg gerichtet ist (vgl. dazu etwa Jung 2011).

2.5 Schlüsselkompetenz

Ende der 1990er Jahre wurde das Konzept der »Schlüsselkompetenzen« systematisch entwickelt.¹ Im Jahr 1997 wurde von der OECD das internationale Projekt »Definition and Selection of Key Competencies« (DeSeCo) aufgelegt. Es sollte die Frage beantworten, welche Kompetenzen wir für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft benötigen (vgl. OECD 2005, S. 6). Hier standen also nicht mehr nur berufliche Handlungskompetenzen im Blick, sondern solche, die auch ei-

¹ Es ist anzumerken, dass verschiedene Autoren unter »Schlüsselkompetenzen« teils unterschiedliche Kompetenzen verstehen.

nen positiven Effekt auf die Entwicklung der Gesellschaft leisten, in diesem Sinne sind Schlüsselkompetenzen also am weitesten gedacht. Das Projekt DeSeCo hatte zum Ziel, zunächst einen konzeptuellen Rahmen zu entwickeln, der die Bestimmung von Schlüsselkompetenzen ermöglicht. Dabei sollten nicht nur allgemeingültige, kulturübergreifende Werte, sondern auch die in verschiedenen Ländern unterschiedlichen Werte und Prioritäten berücksichtigt werden, die die Bestimmung der Schlüsselkompetenzen beeinflussen können (vgl. Trier 2002 für einen Vergleich von zwölf Ländern, darunter auch Deutschland). Nachdem die Bestimmung erfolgt und operationalisierbare Schlüsselkompetenzen identifiziert waren, sollten dann die Kompetenzniveaus von Jugendlichen und Erwachsenen gemessen werden. Der Abschlussbericht mit dem Titel »Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society« (Rychen & Salganik 2003 a) fasst die Erkenntnisse des Projekts zusammen und ist grundlegender Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit Schlüsselkompetenzen geworden.

Den Kompetenzbegriff, der im DeSeCo-Projekt verwendet wird, formuliert Rychen (2008) folgendermaßen:

Eine Kompetenz ist demnach die Fähigkeit, (komplexe) Anforderungen in einem bestimmten Kontext erfolgreich zu erfüllen. Eine Kompetenz ist nicht auf kognitive Fähigkeiten reduzierbar. Vielmehr beinhaltet der Kompetenzbegriff auch ethische, soziale, emotionale, motivationale und verhaltensbezogene Komponenten, die zusammen als System effektives Handeln in konkreten Situationen ermöglichen bzw. über die ein Individuum verfügt (oder durch Lernen verfügen kann), um Anforderungen erfolgreich zu meistern. (S. 16)

Der Unterschied zwischen einer Schlüsselkompetenz und anderen Kompetenzen wird im DeSeCo-Projekt auf der Basis von drei Merkmalen getroffen, die den oben angesprochenen gesellschaftlichen Impetus widerspiegeln. Demnach gilt für Schlüsselkompetenzen (OECD 2005, S. 6):

- sie tragen zu wertvollen Ergebnissen für die Gesellschaft und die Menschen bei,
- sie helfen den Menschen dabei, wichtige Anforderungen unter verschiedenen Rahmenbedingungen zu erfüllen und
- sie sind nicht nur für die Spezialisten, sondern für alle wichtig.

2.6 Zusammenfassung

Wie wir gesehen haben, ist die Entwicklung des Kompetenzbegriffs im Bildungswesen eng mit dem Paradigmenwechsel von der Arbeitsplatzanforderung auf das Individuum und vom »Wissen« zum »Können« verbunden. Die sich daraus ergebende Veränderung und Erweiterung der Perspektive hat den Blick geöffnet für Kompetenzen, die nicht nur die spezifischen beruflichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten des Individuums adressieren sondern darüber hinaus erfolgreiches Handeln

in ganz unterschiedlichen Kontexten ermöglichen und auch positive Effekte auf die Entwicklung der Gesellschaft haben.

Sowohl berufliche Handlungskompetenzen als auch Schlüsselkompetenzen (die natürlich auch zahlreiche Überschneidungen haben) können für den Sprachunterricht von Relevanz sein. Berufliche Handlungskompetenzen könnten insbesondere in Kursen relevant sein, in denen etwa »Deutsch im Beruf«, »Wirtschaftsdeutsch« oder Deutsch für bestimmte Arbeitsgebiete unterrichtet wird und die Teilnehmergruppe darüber hinaus vielleicht auch noch eine spätere Tätigkeit in einem bestimmten Berufsfeld erwartet, wie es in Korea etwa mit Krankenschwesterngruppen vorkommt, die nach dem Sprachkurs für einen mehrjährigen Aufenthalt nach Deutschland umziehen. Schlüsselkompetenzen könnten in allen Kursen eine Rolle spielen. Im Folgenden möchte ich näher auf die Schlüsselkompetenzen eingehen, und zwar aus folgenden Gründen:

1. Im Rahmen des DeSeCo-Projekts wurde eine systematische, kulturübergreifende, interdisziplinäre, facettenreiche Herangehensweise zur Frage entwickelt, was Schlüsselkompetenzen auszeichnet und welche Kompetenzen eigentlich Schlüsselkompetenzen sind. Im Gegensatz zu vielen Ratgebern oder Praxishandbüchern, die berufliche Handlungskompetenzen auf Basis der individuellen Auswahl der jeweiligen Autoren thematisieren, stehen die Schlüsselkompetenzen somit auf einer wissenschaftlich plausibleren Grundlage.
2. Schlüsselkompetenzen richten sich auf das Individuum als Teil und mit Beitrag zur Entwicklung der Gesellschaft. Mit Blick auf den Lebensabschnitt, in dem die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Deutschkursen in Korea sind, kann eine ganzheitliche Ausbildung als vorteilhafter angesehen werden.
3. Die meisten DaF-Lehrkräfte in Korea dürften über keine oder wenig eigene Erfahrung in solchen koreanischen Unternehmen und entsprechenden Arbeitskontexten verfügen, in denen die meisten ihrer Studierenden nach dem Abschluss arbeiten werden. Entsprechend kennen sie die spezifischen beruflichen Handlungskompetenzen in Korea nur mittelbar und sind daher auch nicht optimale Multiplikatoren.

Im folgenden Abschnitt widmen wir uns nun den Schlüsselkompetenzen und klären, welche Kompetenzen dazu gezählt werden.

3. Schlüsselkompetenzen für das Individuum und die Gesellschaft

Das Projekt DeSeCo, das sich der Bestimmung von Schlüsselqualifikationen und der Messung von Kompetenzniveaus bei Jugendlichen und Erwachsenen widmete, entstand aus der Einsicht heraus, dass die Kompetenzen, die Menschen heutzutage benötigen, um ihre Ziele zu erreichen, komplexer geworden sind. Es wurden Schlüsselqualifikationen erarbeitet, die sowohl dem Individuum wie auch – als Folge – der

Gesellschaft zu Gute kommen sollen. Diese als »wertvoll« klassifizierten individuellen Kompetenzen spielen daher eine wichtige Rolle in der Zusammenstellung. Abbildung 1 (vgl. OECD 2005, S. 8) visualisiert den Zusammenhang:



Abb. 1: Individuelle und kollektive Ziele und Kompetenzen (nach OECD 2005, S. 8)

Allen Schlüsselkompetenzen sollen dabei zwei Merkmale zugrunde liegen (OECD 2005, S. 10):

1. Sie gehen über das Schulwissen und kognitive Fähigkeiten hinaus. Sie mobilisieren kognitive, praktische und kreative Fähigkeiten und andere psychosoziale Ressourcen wie Wertevorstellungen und Motivation. Zentrales Element der Schlüsselkompetenz ist die Fähigkeit zum eigenständigen Denken »[...] als Ausdruck moralischer und intellektueller Reife sowie zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen und Handeln« (2005, S. 10).
2. Das zweite Merkmal ist Reflexivität. Dabei wird »[...] das Subjekt zum Objekt des Denkens [...]« (OECD, S. 10). Als Voraussetzungen für Reflexivität werden metakognitive Fähigkeiten, Kreativität und eine kritische Haltung gesehen, die es erlauben, auch über eigene Gedanken, soziale Bindungen und Gefühle zu reflektieren. Um reflexiv Denken und Handeln zu können, sei ein gewisses Niveau an sozialer Reife erforderlich, das es erlaube, die Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen. Laut Rynchen (2008, S. 17) zeigt sich Reflexivität auch in Denken, das »[...] über das Entweder-Oder [...]« hinaus geht, was wiederum vernetztes Denken, Kreativität, eine kritische Haltung, hohes Problembewusstsein und Metakognition erfordere.

Die Schlüsselkompetenzen werden drei Kategorien zugeordnet (vgl. Rynchen 2008, S. 18 ff; OECD 2005, S. 7):

- Fähigkeit zur Interaktion in sozial heterogenen Gruppen. Dazu sind Kompetenzen erforderlich, die es erlauben, in einer immer vernetzteren Welt mit multikulturellen Gesellschaften und Menschen mit unterschiedlichen sozialen und individuellen Hintergründen arbeiten und zusammenleben zu können.
- Autonome Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit. Dazu sind Kompetenzen erforderlich, die es erlauben, die Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Lebens und für die Mitgestaltung der Gesellschaft übernehmen zu können.
- Interaktives Nutzen von Hilfsmitteln und Instrumenten, wie etwa der Sprache oder Informationstechnologien. Dazu sind Kompetenzen erforderlich, die es erlauben, solche Medien zu nutzen sowie ein Verständnis dafür, inwiefern sich die Interaktion mit der Umwelt durch das jeweilige Medium verändern kann.

Für jede der Kategorien wurden dann die entsprechend erforderlichen Kompetenzen bestimmt und ausdifferenziert. Rychen (2008, S. 18 ff) stellt die wichtigsten drei Schlüsselkompetenzen zu jedem Gebiet zusammen, die im Folgenden genannt seien:

Kategorie: Fähigkeit zur Interaktion in sozial heterogenen Gruppen

Schlüsselkompetenzen:

- die Fähigkeit, gute und tragfähige Beziehungen zu anderen aufzubauen
- die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und in Teams zu arbeiten
- die Fähigkeit, mit Konflikten konstruktiv umzugehen und diese zu lösen

Kategorie: Autonome Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit

Schlüsselkompetenzen:

- die Fähigkeit, in größeren Kontexten und Zusammenhängen zu denken und handeln
- die Fähigkeit, eigene Lebenspläne zu entwerfen und persönliche Projekte zu gestalten
- die Fähigkeit, seine Rechte, Interessen, Grenzen und Bedürfnisse zu kennen und durchzusetzen

Kategorie: Interaktives Nutzen von Hilfsmitteln und Instrumenten

Schlüsselkompetenzen:

- die Fähigkeit, Sprache, Symbole und Text interaktiv einzusetzen (etwa Lesekompetenz und mathematische Kompetenz)
- die Fähigkeit, Wissen und Informationen interaktiv einzusetzen (etwa naturwissenschaftliche Kompetenz)
- die Fähigkeit, (neue) Technologie interaktiv einzusetzen

Wie Rychen (2008, S. 20) herausstellt, ist die Kombination der Schlüsselkompetenzen aus den drei Kategorien entscheidend, um die gewünschten Effekte zu erzielen. Dann könnte situationsangepasst jeweils die passende Konstellation von Kompetenzen genutzt werden. Nun stellt sich die Frage, wie Schlüsselkompetenzen entwickelt und verbessert werden können.

4. Wie lassen sich Schlüsselkompetenzen verbessern?

Laut Rychen (2008, S. 21) entwickeln sich Kompetenzen »[...] durch Handeln und Interaktion in formalen und informellen Bildungskontexten [...]«. Dies bedeutet, dass letztlich alle Lebenskontexte einen Einfluss auf diese Entwicklung haben können: Elternhaus, Kindergarten, Schule, Vereine, Vorbilder, Erfahrungen in Studium und Weiterbildung, kulturelle und religiöse Institutionen usw. (vgl. zur Förderung von Schlüsselkompetenzen bei Kindern im familiären Kontext auch Hurrelmann 2002 und Lange 2005). Rychen folgert, dass mehr problemorientierte Lernumgebungen geschaffen werden und im Unterricht auch soziale und affektive Lernbereiche eine Rolle spielen sollten.

Lange (2009) referiert eine quantitative Untersuchung zu der Frage, wie Schlüsselkompetenzen entstehen und wie sie verbessert werden können. Ausgangspunkt der Untersuchung war die Einführung von Veranstaltungen zur Förderung von Schlüsselkompetenzen und zur Berufsorientierung an der Universität Bielefeld. Eine Lehrforschungsgruppe aus der Fakultät für Soziologie untersuchte, inwiefern in diesen Kursen tatsächlich Schlüsselkompetenzen vermittelt wurden. Dazu wurde eine Querschnitts- (384 Teilnehmer) und eine Längsschnittstudie (168 Teilnehmer) durchgeführt und die Daten jeweils durch Fragebögen und Aufgaben erhoben. Die auch für das Thema dieses Artikels wichtigsten allgemeinen Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen (vgl. Lange 2009, S. 163):

- Wenn es bei den Studierenden Verbesserungen der Schlüsselkompetenzen gab, waren diese vornehmlich auf die Lehrenden zurückzuführen, das heißt auf ihre fachliche und didaktische Kompetenz sowie die Klarheit und Strukturiertheit ihrer Veranstaltungen.
- Verbesserungen bei Motivation und Selbstwahrnehmung der Studierenden war darauf zurückzuführen, wie respektvoll der Umgang der Lehrkräfte mit ihnen war, wie gut sie sie motivieren konnten, wie ausgiebig sie sie betreuten und in welchem Ausmaß sie Gruppenarbeit förderten.

In Bezug auf zwei Schlüsselkompetenzen berichtet Lange (2009, S. 164) relevante Detailbefunde:

- Die Schlüsselkompetenzen zur »autonomen Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit« erhöhten sich durch

- eine qualitativ hochwertige Lehre mit fachlich kompetenten Lehrenden, die
 - die Studierenden motivierten und respektvoll behandelten,
 - die Veranstaltung gut strukturierten,
 - eine adäquate Didaktik einsetzten,
 - die Studierenden dort abholten, wo sie fachlich standen,
 - die Lehrgeschwindigkeit an die Studierenden anpassten und
 - ein umfangreiches Betreuungsangebot boten.
- Verbesserungen in den Schlüsselkompetenzen der Kategorie »Fähigkeit zur Interaktion in sozial heterogenen Gruppen« lagen insbesondere am Studierendenverhalten selbst, das heißt daran, wie intensiv sie mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen im Unterricht und in der Freizeit in Kontakt standen.

Die Forschungsgruppe in Lange (2009) fand auch, dass das entsprechende Niveau in den untersuchten Veranstaltungen sehr unterschiedlich war, mit jeweils verbessernden und verschlechternden Wirkungen auf die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen; Lange (2009, S. 165) spricht davon, dass sich die Effekte über alle Veranstaltungen »neutralisieren«. Er zieht daraus unter anderem folgende Schlussfolgerung: Da sich die einzelnen Veranstaltungen in Bezug darauf, wie stark die Schlüsselkompetenzen entwickelt werden, erheblich unterscheiden, deute dies daraufhin, dass vor allem die Lehrkompetenz der Lehrenden erhöht werden muss. Als Möglichkeiten dafür weist Lange etwa auf das Selbststudium, Teamteaching oder die Teilnahme an hochschuldidaktischen Veranstaltungen hin. Der Kern der Botschaft ist aber deutlich (Lange 2009, S. 165): »Auf den Lehrer kommt es an!«

5. Schlussfolgerungen für den DaF-Unterricht

Die oben genannten Befunde zeigen also, dass Schlüsselkompetenzen durchaus erlernbar und verbesserbar sind. Sie zeigen auch, dass Fachunterricht und Verbesserung von Schlüsselkompetenzen keine gegensätzlichen Ziele sind, im Gegenteil, je höher die Qualität des Fachunterrichts, desto stärker verbessern sich die Schlüsselkompetenzen. Damit lässt sich schon mal die erste der in der Einleitung aufgeworfenen Fragen beantworten: Sollte im DaF-Unterricht die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen eine Rolle spielen? Die Antwort lautet, dass diese immer eine Rolle spielen, egal ob gewünscht oder nicht, explizit adressiert oder nicht. Ferner kann die Befürchtung genommen werden, dass der Sprachunterricht bei der Entwicklung der Schlüsselkompetenzen zu kurz kommt, denn sie erfordern keine eigenen Aufgaben oder besondere Zeit.

Aus den erläuterten Befunden lassen sich nun mindestens vier Schlussfolgerungen ableiten. Die erste Schlussfolgerung betrifft die Lehrkraft. Es hat sich gezeigt, dass sie in ihrem Verhalten, in ihrer fachlichen Kompetenz und in ihrer Art, den

Unterricht strukturell und didaktisch zu gestalten, positiv (oder negativ) auf die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen Einfluss nehmen kann. Daher rückt die Lehrkraft mit ihrer eigenen Motivation, ihrer Professionalität, ihrer Fachkompetenz und ihrem Verhalten gegenüber den Studierenden in den Fokus. Sie ist folglich dazu aufgerufen, sich stetig in den verschiedenen Bereichen selbst weiterzuentwickeln. Möglichkeiten wären etwa:

- Selbststudium oder Fachaustausch in der Gruppe, um die eigene Fachkompetenz und die didaktische Kompetenz weiter zu erhöhen,
- Teamteaching oder Hospitationen, um seinen eigenen Stil und den Umgang mit den Studierenden zu reflektieren, dazu Feedback zu erhalten und auch auf den blinden Fleck aufmerksam gemacht zu werden, der einem sonst entgeht,
- kollegiale Fallberatung, im Rahmen derer man seine Unterrichtsplanung, konkrete Schwierigkeiten oder die Interaktion im Kurs mit Kollegen bespricht,
- das offene Gespräch mit Studierenden zu suchen und sich über bestimmte Aspekte des Unterrichts auszutauschen. Gerade in Bezug auf die Kompetenz »mit Konflikten konstruktiv umgehen« können die Studierenden durch eine professionelle Vorgehensweise hierbei ebenfalls einiges lernen,
- sich im Bereich Kommunikation fachlich und praktisch weiterzubilden, um im Unterricht die Kommunikation noch besser verstehen und lenken zu können,
- sich in aktuelle Medien, Tools und Apps einarbeiten, um sie im Unterricht selbst nutzen zu können.

Viele weitere Möglichkeiten sind denkbar (und sie sind alle nicht neu); vermutlich ist es auch hier die Kombination, die den größten Effekt hat.

Die zweite Schlussfolgerung betrifft die Methoden, die im DaF-Unterricht verwendet werden können, um die Entwicklung der Schlüsselqualifikationen positiv zu unterstützen. Gerade für die Kompetenzen der Kategorie »Fähigkeit zur Interaktion in sozial heterogenen Gruppen« bietet sich das ganze Spektrum aktivierender Methoden an, solange sie mit zumindest einem Partner stattfinden. Mit der Größe der Gruppe, der Anzahl noch unbekannter Personen und der Heterogenität der Gruppe sowie der Wahrscheinlichkeit möglicher Konflikte in der Gruppe, steigt auch das Lernpotential. In diesem Sinne sind auch Aktivitäten, die außerhalb des Unterrichts mit anderen stattfinden, wunderbare Gelegenheiten. Dazu gehören offene Stammtische, Ausflüge (gerade auch mit einer neuen Gruppe), Diskussionsrunden, Theatergruppen usw. Eine weitere Möglichkeit besteht in Projektarbeit, bei der die Studierenden in ihrem Team kooperieren und mit Konflikten umgehen müssen, um die Aufgabe zu bewältigen.

Die dritte Schlussfolgerung ist, dass größere Herausforderungen eine sinnvolle Ergänzung für den Unterricht sind, weil dadurch starke Verbesserungen der Schlüsselkompetenzen erzielt werden können. Das heißt, dass die Studierenden etwa bei

einer Projektarbeit, die sie sprachlich aber auch in ihrer Gruppe stark fordert, einen höheren Lerneffekt erzielen können als bei einer Aufgabe, mit der sie sich kognitiv und affektiv kaum auseinandersetzen müssen.

Die vierte Schlussfolgerung besteht darin, dass die Reflexionskompetenz der Studierenden im Unterricht durch geeignete Aufgaben, Themen oder auch durch metakommunikative Elemente erhöht werden sollte. Dazu könnten etwa Fragebögen verwendet, Interviews durchgeführt, Videos gedreht, Zitate präsentiert oder Szenen aus Theaterstücken rekapituliert werden, die jeweils persönliche Überlegungen, Einstellungen, Werte und Standpunkte betreffen und auslösen und als solche im Unterricht verbalisiert werden. Dies bietet sich natürlich insbesondere bei fortgeschrittenen Lernern an, lässt sich aber unproblematisch auch in einen kommunikativ ausgerichteten Anfänger-Unterricht integrieren.

6. Fazit

Was kann zusammenfassend festgehalten werden? Schlüsselkompetenzen sind wichtige Kompetenzen für die Zukunft der Schüler und Studierenden, da sie auf gesellschaftliche Teilhabe sowie unvorhersehbare Entwicklungen im Berufsleben und im Privaten vorbereiten. Studierende lernen Schlüsselkompetenzen im Unterricht durch die Unterrichtsmethode, die fachliche Kompetenz und das Verhalten der Lehrkraft automatisch mit. Aus diesen Befunden wurden vier Schlussfolgerungen für den DaF-Unterricht abgeleitet: Erstens sollten Lehrkräfte ihre Kompetenzen in allen relevanten Bereichen regelmäßig weiterentwickeln, sich weiterbilden und ihr Auftreten hinterfragen, damit sie stets als professionelle Ansprechpartner wahrgenommen werden. Zweitens kann das Spektrum aktivierender Methoden in Gruppen innerhalb und außerhalb des Unterrichts zur Verbesserung der Schlüsselkompetenzen beitragen. Drittens sollten Projekte in den Unterricht integriert werden, die ein umfangreicheres Entwicklungspotential bieten. Sie stellen eine größere Herausforderung an die Lernenden und können damit auch größere Lerneffekte erzielen. Viertens lassen sich auch im DaF-Unterricht Aufgaben zur Reflexion erstellen, die interessante Diskussionsverläufe versprechen, und bei denen die Lernenden ihr Reflexionsvermögen trainieren können.

Abschließend lässt sich sagen, dass es auch hilfreich ist, sich immer mal wieder bewusst zu machen, welche überfachlichen Effekte das eigene Lehrverhalten für die Teilnehmer mit sich bringt.

Literatur

- Dahrendorf, R. (1956). Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung. *Kölner Zeitung für Soziologie und Sozialpsychologie*, 8. 540–568.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Jung, H. (2017). *Personalwirtschaft*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung: Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bildungsforschung* (Band 1). Bonn und Berlin: BMBF.
- Lange, E. (2005). *Soziologie des Erziehungswesens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange, E. (2009). *Schlüsselkompetenzen – Wie sie entstehen und verbessert werden können. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden*. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Mertens, D. (1974). *Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7 (1), 36–43.
- OECD (2005): *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*. Letzter Zugriff am 25.10.2018 unter <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>
- Rychen, D. S. (2008). OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick. In I. Bormann & Gerhard de Haan (Hrsg.). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rychen, D. S. & Salganik L. H. (Hrsg.) (2003 a). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S. & Salganik L. H. (Hrsg.) (2003 b). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Summary of the final report*. Letzter Zugriff am 25.10.2018 unter http://www.netuni.nl/courses/hre/uploads/File/deseeco_finalreport_summary.pdf
- Stäudel, T. (2008). *Handlungskompetenz für Auszubildende* (Band 1: Anforderungen, Bedarf und Maßnahmen für Schlüsselkompetenzen im gewerblich-technischen Bereich). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Trier, U. P. (2002). Key Competencies in OECD Countries – Similarities and Differences. In D. S. Rychen, L. H. Salganik & M. E. McLaughlin (Hrsg.). *Contributions to the Second DeSeCo Symposium, Geneva, Switzerland, 11–13 February, 2002*. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of competence (Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo))*. Neuchâtel: DeSeCo.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz.
- Wolgast, G. (1996). *Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung: mit einem kurzen Abriss der »Geschichte der Erwachsenenbildung im Überblick«*. Neuwied und Berlin: Luchterhand.

Forum

Kein Sieg auf ganzer Linie – Binnendifferenzierung im Lehrwerk »Linie 1«

Thomas Kuklinski-Rhee

Zusammenfassung

Das neue Lehrwerk »Linie 1« aus dem Klett-Verlag wurde speziell für heterogene Integrationskurse entwickelt und bietet eine Fülle von binnendifferenzierenden Aufgaben und Aufgabenvariationen an; dazu wird im Kurs- und Übungsbuch unter anderem ein vorbildliches Piktogramm verwendet. Im vorliegenden Aufsatz wird untersucht, ob und inwiefern diese Aufgaben bestimmte Kategorien wie Binnendifferenzierung nach verschiedenen Lerntypen, Interessen, Sozialformen, Grundfertigkeiten und Schwierigkeitsgraden abdecken. Dabei zeigt sich, dass die vergleichsweise anspruchslose Variation nach Schwierigkeitsgraden am häufigsten vorkommt, die für Binnendifferenzierung nachhaltigste Methode der Variation von Sozialformen geradezu vernachlässigt wird und die Kategorie der Lerntypen entgegen dem selbst gesetzten Anspruch gar keine eigenständig abgedeckte Kategorie darstellt.

1. Einleitung

Ein wiederkehrendes Thema in der DaF-Szene Korea der letzten zwei Jahre war die Frage nach dem richtigen Verständnis vom Umgang mit Heterogenität und Binnendifferenzierung im DaF-Unterricht. Ohne auf die bisherigen Argumente dazu näher einzugehen, wollen wir uns in der vorliegenden Untersuchung der Problematik aus einer praxisbezogenen Sichtweise nähern. Gibt es vielleicht ein Unterrichtswerkzeug, das es einem ermöglicht, das Problem souverän in den Griff zu kriegen? Das neue Lehrwerk »Linie 1. Deutsch in Alltag und Beruf« aus dem Klett-Verlag scheint ein geeigneter Kandidat zu sein, da es »speziell für den Unterricht mit heterogenen Lerngruppen entwickelt« wurde und »Differenzierung in vielerlei Hinsicht ernst nimmt: nach Schwierigkeit, Lerntyp, Fertigkeit, Interesse, Sozialform« (*Lehrerhandbuch A1*, S. 4).

2. »Linie 1«: Aufbau und Konzeption

Das druckfrische Lehrwerk *Linie 1* ist eine Art Nachfolger der bekannten Lehrbuchreihe *Berliner Platz* aus dem gleichen Hause und soll diese in absehbarer Zeit ablö-

sen.¹ Es ist gezielt für den Unterricht in extrem heterogen besetzten Deutschkursen für Flüchtlinge in Deutschland konzipiert und hat vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) auch gleich die offizielle Zulassung als kurstragendes Lehrwerk für die sogenannten Integrationskurse erhalten. Es tritt vielversprechend auf, da bei seiner Konzeption die Herausforderung im Mittelpunkt gestanden habe, Lernende aus vielen Kulturen mit unterschiedlichen Herkunftssprachen, Lernerfahrungen, Erwartungen und Zielen in einem Kurs zu unterrichten und lernungsgewohnte wie schneller Lernende gleichermaßen zu berücksichtigen (*Lehrerhandbuch A1*, S. 4).

Zu den Niveaustufen A1 bis B1 gibt es jeweils den Gesamtband *Kursbuch und Übungsbuch* mit jeweils 16 Kapiteln, 8 sogenannten Haltestellen mit Material für spielerische Wiederholungen und zur Prüfungsvorbereitung und 6 bis 8 Testtrainings. Alternativ gibt es jeweils zwei Halbbände zu Unterstufen wie A1.1 oder A1.2 mit einer entsprechend halbierten Anzahl von Kapiteln, Haltestellen und Testtrainings. Außerdem enthält jeder Gesamtband im Anhang eine alphabetische Wortliste, einen Grammatiküberblick sowie eine DVD-ROM mit den Audio- und Video-Dateien für den jeweiligen Band und einem dazu konstruierten Menü für Windows- und Macintosh-Systeme. Die Audio- und Video-Dateien sind auch online unter <https://www.klett-sprachen.de/linie-1>² frei erhältlich, wo man auch zu jedem Kapitel zusätzliche, interaktive Online-Übungen findet. Darüber hinaus umfasst das Online-Angebot u. a. Transkripte, Wortlisten, Videotrainer, Lösungen und Wortschatzlisten. Zu jeder Niveaustufe gibt es jeweils separat erhältliche CDs mit den Hörtexten, eine DVD mit zusätzlichen Video-Clips, eine CD-ROM mit Vokabeltrainer sowie eine zusätzliche DVD-ROM namens *Linie 1 digital* mit dem kompletten Kurs- und Übungsbuch als interaktive PDFs, mit Lehrerhandbuch, Lösungen und interaktiven Tafelbildern für Smart-Screens. Als ergänzende Printwerke sind pro Niveaustufe jeweils ein Lehrerhandbuch mit Kopiervorlagen, ein Intensivtrainer mit Wortschatz- und Grammatikübungen sowie ein Testheft zur gezielten Prüfungsvorbereitung erhältlich.

Jeder Gesamtband beginnt mit einer Übersicht über die 16 Kapitel, in der für jedes Kapitel die ans Rahmencurriculum für Integrationskurse angelehnten Lernziele pro Fertigkeit sowie für den Beruf angegeben sind, ferner die dort jeweils verwendeten Redemittel, die Grammatik sowie Aussprache-Elemente. Seitenzahlen verweisen jeweils auf den Beginn von Kursbuch- und Übungsteil sowie der Haltestellen. Ein Band bietet Material für etwa 160–200 Unterrichtseinheiten.

Jedes Kapitel beginnt zunächst mit einer Einstiegsseite, die in das Kapitelthema einführt und jeweils Lernziele, Wortschatz und Redemittel präsentiert. Danach fol-

¹ Die Erstausgabe erschien bei Klett-Langenscheidt in München 2015 (A1), 2016 (A2) und 2017 (B1). In diesem Jahr (September 2018) erschien der Band für B1+/B2.1, weitere sind in Planung. Für die vorliegende Untersuchung wurden die Bände A1 bis B1 berücksichtigt.

² In den Bänden A1 bis B1 sowie im *Lehrerhandbuch A1* ist jeweils fälschlicherweise <https://www.klett-sprachen.de/linie1> angegeben; diese URL führt zwar meist zur richtigen Seite, manchmal jedoch auch zu einer Fehlermeldung (24.07.2018).

gen jeweils drei Doppelseiten für den Kursbuch- und drei für den Übungsbuch-Teil, in denen praktischerweise dieselben Nummerierungen für einander entsprechende Aufgaben verwendet werden, sowie als Abschluss pro Kapitel eine Rückschauseite, wo der jeweilige Lerninhalt mit »Das kann ich« (Sprachaktivitäten) und »Das kenne ich« (Grammatik) zusammengefasst wird. Nach jeweils zwei Kapiteln folgt auf zwei Seiten eine sogenannte Haltestelle mit spielerischen und quizzartigen Wiederholungsübungen, gefolgt von zwei Seiten mit Aufgaben für ein authentisches Testtraining (außer bei den ersten beiden A1-Haltestellen, die daher jeweils selbst vier Seiten umfassen).

Als Zusatzmaterial stehen offline pro Kapitel jeweils zwei Seiten mit Kopiervorlagen ganz hinten in den Lehrerhandbüchern sowie zusätzliche Wortschatz- und Grammatikübungen im *Intensivtrainer* zur Verfügung, den es für jede Niveaustufe gibt. Die dortige Nummerierung der Aufgaben dort pro Kapitel entspricht ungefähr der Nummerierung der dazu gehörigen Aufgaben im Kurs- und Übungsbuch, was aus dem *Intensivtrainer* ein sehr handliches Einsatzinstrument im Unterricht macht. Mit seinem Lösungsteil ganz am Ende kann er auch fürs Selbststudium verwendet werden, ganz ähnlich wie die interaktiven Online-Übungen. Abgerundet wird der *Intensivtrainer* mit einer nach Nomen, Verben, Adjektiven und anderen Wörtern unterteilten Liste des neuen Wortschatzes pro Kapitel.

Ein fetter Stempel auf dem jeweiligen Buchrücken weist übrigens darauf hin, dass der Inhalt dem § 14 des Jugendschutzgesetzes entspricht. Von der BAMF-Zulassung als Lehrwerk für Integrationskurse erfährt man dagegen erst auf der entsprechenden Webseite bei Klett.

3. Binnendifferenzierung mit dem Lehrwerk

Als modernes Lehrwerk, das sich dem kommunikativen Ansatz verpflichtet sieht, bietet *Linie 1* zahlreiche spielerische Aktivitäten, die Vermittlung verschiedener Lern-techniken und eine Grammatikerarbeitung nach den Prinzipien des entdeckenden Lernens, wie es in einem Überblick über die didaktische Konzeption am Ende der Einleitung zu jedem Gesamtband (S.VIII) festgehalten ist. Dort wird weiter erklärt, dass »Binnendifferenzierung [...] durch Wahlmöglichkeiten nach Lerntyp, Interessen, Lerntempo etc.« erfolge. Auf derselben Seite werden weiter unten einige Gebrauchssymbole oder Piktogramme für Hörtexte, Partner- bzw. Gruppenarbeit usw. erklärt; darunter befindet sich auch ein fetter, roter Pfeil in zwei Richtungen (\longleftrightarrow), der mit einem »oder« beschriftet ist, als Symbol für die Möglichkeit der Binnendifferenzierung. Und im *Lehrerhandbuch A1* heißt es dazu:

Das Kurs- und Übungsbuch bietet Wahlmöglichkeiten für unterschiedliche Lernwege in den Aufgaben, z. B. nach *Lerntyp*, nach *Schwierigkeit*, nach *Interessen*, nach *Fertigkeiten* und nach *Sozialform*.

Aufgaben mit der Anweisung »Wählen Sie« fordern die Lernenden direkt auf, die Aufgabe *entsprechend ihrer sprachlichen Kompetenz und ihrem Interesse* zu wählen. Haltestellen und Übungsbuchteil sind ebenfalls so aufgebaut, dass der Lernprozess *je nach Voraussetzung der Lernenden verlangsamt, vertieft oder differenziert* werden kann. Darüber hinaus gibt es im Lehrerhandbuch eine große Auswahl an Erweiterungen, Varianten, Spielen und Projekten, die eine *Differenzierung nach Qualität und Quantität* so wie eine *Individualisierung nach Themen, Interessen, Lern-typ und Fertigkeit* ermöglichen. (S. 9; Hervorhebungen durch TKR)

Der rote Doppelpfeil ist in den Kurs- und Übungsbüchern also meist mit der Aufforderung »Wählen Sie« verknüpft. Über diese expliziten Anweisungen zur binnendifferenzierten Durchführung einzelner Aufgaben hinaus macht das *Lehrerhandbuch A1* zahlreiche zusätzliche, praktische Vorschläge, wie auch andere Kursbuch- und Übungsbuch-Aufgaben binnendifferenziert gestaltet werden können. Dazu wird bei den jeweiligen Unterrichtserläuterungen zu den einzelnen Aufgaben durch das komplett in Großbuchstaben geschriebene Wort »BINNENDIFFERENZIERUNG« auf diese Option hingewiesen, parallel zu und teilweise kombiniert mit anderen Vorschlägen wie etwa Variationen der Aufgabenstellung, z. B. durch eine andere Sozialform, ihrer Erweiterung, z. B. beim Kursbucheinsatz im Ausland, oder der expliziten Einbindung einer interkulturellen Perspektive, z. B. durch Fragen nach Vergleichen mit dem jeweiligen Herkunftsland der TN. Diese anderen Vorschläge sind ebenfalls in Großbuchstaben gesetzt; dadurch fallen diese Hinweise auch beim zügigen Überfliegen der Erläuterungen in der Hektik des Unterrichtsgeschehens auf.³

4. ... in den Aufgaben

Der auch beim schnellen Durchblättern auffällige rote Doppelpfeil mit der Aufforderung »Wählen Sie« taucht nur im eigentlichen Lehrwerk auf, dem sogenannten Gesamt- oder Halbband, nicht aber bei zusätzlichen Materialien wie etwa den Intensivtrainern, Kopiervorlagen oder Online-Übungen. In jedem Band auf jeder Niveaustufe kommt er in praktisch jeder Lektion mindestens einmal vor, meist mehrmals, ausgenommen folgende Lektionen, wo er gar nicht zu finden ist: A1/7, A1/8, A1/10, A2/13 und A2/14 (lies: »Band A1, Lektion 7« usw.). Spitzenreiter sind die Lektionen A2/8 und B1/16 mit jeweils fünf derartigen Doppelpfeilen. In der Regel befinden sich diese Angaben jeweils im Kursbuchteil, bei mehrfachem Auftreten auch im Übungsbuchteil. Zusätzlich gibt es ab und zu an den sogenannten Haltestellen nach jeweils zwei Lektionen einen oder auch mal zwei rote Doppelpfeile als Hinweise zur Binnendifferenzierung. Nachfolgend einige Beispiele für binnendifferenzierende Alternativen bei verschiedenen Aufgaben:

³ Es darf davon ausgegangen werden, dass ähnliche Erläuterungen und ergänzende Vorschläge auch in den entsprechenden Lehrerhandbüchern zu den anderen Gesamtbänden bzw. Niveaustufen gemacht werden; bei unserer Untersuchung lag uns allerdings nur das *Lehrerhandbuch A1* vor.

- Die Buchstaben des Alphabets wahlweise nachsprechen oder mitsingen (A1/1, S. 4).
- Notizen über sich selbst machen, wahlweise als EA oder GA (A1/2, S. 19).
- Fragen wahlweise aus Vorlagen bilden oder selbst formulieren (A1/3, S. 39).
- Eine Antwort wahlweise als SMS schreiben oder auf einen »Anrufbeantworter« sprechen (A1/5, S. 71).
- Eine E-Mail wahlweise selbst schreiben oder einem Partner diktieren (A1/14, S. 212).

Die ersten drei Beispiele können geradezu als Prototypen verschiedener Arten von Binnendifferenzierungskategorien angesehen werden, wie sie etwa in der oben zitierten Passage im *Lehrerhandbuch A1* erwähnt wurden: Differenzierung nach verschiedenen Interessen (Beispiel 1), nach der Sozialform (Beispiel 2) oder nach verschiedenen Schwierigkeitsgraden der Aufgabenstellung (Beispiel 3). Das vierte Beispiel differenziert sowohl nach verschiedenen Fertigkeiten als auch nach verschiedenen Lerntypen, das fünfte Beispiel kombiniert Fertigkeiten und Sozialformen. Eine Durchsicht sämtlicher mit roten Doppelpfeilen markierter Stellen im A1-Band ergibt folgende Häufungen:⁴

- Interessen: 1, 4, Db, 9b, 12, 13, 14a, 14b, 15a, 15b, 16a, 16b, Hb
- Sozialform: 2, 3b, Da, 14c, Ha
- Schwierigkeit: 3a, 5a, 9c, 11b, 15c
- Fertigkeiten: 5b, 6, Da, 9a, 11a, 11c, 14c, Ha
- Lerntyp: 5b, 6, Db, 11c

Abzüglich der doppelt kategorisierten Differenzierungsaufgaben ergibt sich also eine Gesamtzahl von 28 Binnendifferenzierungsaufgaben. Bei der Art der Binnendifferenzierungen ist ein deutliches Gefälle zu erkennen. Einsamer Spitzenreiter ist die Kategorie der verschiedenen Interessen, die nur einmal klarerweise mit der Lerntypen-Kategorie vermischt ist, wo die TN ein heiteres Beruferaten wahlweise durch sprachliche Äußerungen oder per Pantomime durchführen können (S. 126). Typische Mischformen sind hingegen Fertigkeiten & Lerntyp sowie Fertigkeiten & Sozialform, die jeweils dreimal vorkommen. Daran erkennt man, dass verschiedene Lerntypen an sich noch keinen hinreichenden Grund für Binnendifferenzierungen darstellen – ganz anders, als nach der oben zitierten und weiterer, ähnlicher Selbstbeschreibungen über das Lehrwerk vermutet werden könnte, wo »Lerntyp« immer wieder als erstes Kriterium genannt wird. Dagegen ist die Kategorie variierender Schwierigkeiten die einzige unvermischte, sozusagen reine, Kategorie. Die weitere Durchsicht der

⁴ Die Zahlen geben jeweils die Lektionen des A1-Bandes von *Linie 1* an, bei mehreren Differenzierungsaufgaben in einer Lektion markiert ein Buchstabe hinter der Zahl die Reihenfolge (a–c) zur eindeutigen Identifizierung. Großbuchstaben bezeichnen jeweils die sogenannten Haltestellen (A–H) im Anschluss an jede zweite Lektion.

A2- und B1-Bände bestätigt diesen Eindruck (mehrfache Zählungen wie oben möglich):

Kategorie	A1	A2	B1	Σ
Interessen	13	26	27	66
Sozialform	5	6	1	12
Schwierigkeit	5	8	4	17
Fertigkeiten	8	6	3	17
Lerntyp	4	8	5	17

Tab. 1: Kategorisierung der Binnendifferenzierungsaufgaben im Kursbuch- und Übungsbuchteil von »Linie 1«, Bände A1–B1

In den A2- und B1-Bänden sind die Kategorien Fertigkeiten und Lerntypen durchgehend Mischformen, oftmals untereinander, oft aber auch im Verbund mit den Sozialformen, wobei letztere nur in einem einzigen Fall (A2/9, S. 133: fünf Fragen bzw. Sätze schreiben und wahlweise einen Partner fragen oder nicht) rein, d. h. ohne Vermischungen mit anderen Kategorien, bleibt. Und genau wie im A1-Band bleiben die Variationen nach Schwierigkeit als einzige Kategorie durchgehend rein.⁵

5. ... im Lehrerhandbuch

Eine Untersuchung der zweiten Art von expliziten Hinweisen auf Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung, die sich in den einzelnen Erläuterungen des *Lehrerhandbuchs* finden, kommt zu noch erstaunlicheren Ergebnissen. Eine eigene, doppelt überprüfte (freilich nicht unabhängig verifizierte) Zählung kommt bei dem A1-Band auf insgesamt 124 Hinweise zur »BINNENDIFFERENZIERUNG«, also im Schnitt rund einer für jede der zusammen 125 Aufgaben der 16 Lektionen. Sie sind nicht gleichmäßig verteilt, manchmal werden eine oder zwei Aufgaben übersprungen, bei anderen Aufgaben finden sich bis zu drei Hinweise. Hinzu kommen noch 6 weitere Hinweise in den 8 »Haltestellen«. Insgesamt enthält das *Lehrerhandbuch A1* demnach 130 Hinweise zur weiteren Binnendifferenzierung. Diese Hinweise werden unabhängig von den Differenzierungsaufgaben im Kurs- und Übungsbuch, die mit den roten Doppelpfeilen markiert sind, angegeben und sind daher als zusätzliche Möglichkeiten zu wer-

⁵ Diese grobe Analyse erhebt selbstverständlich keinen Anspruch auf wissenschaftliche Genauigkeit und sollte eher essayistisch verstanden werden. So sind etwa die Kategorien weder systematisch entwickelt noch trennscharf definiert, und die Aufgaben lassen oftmals mehrere Interpretationen zu, wenn etwa nach Notizen zum tatsächlichen vs. Notizen zum Wunscheruf unterschieden wird (B1/12, S. 178) – ist das wirklich nur nach Interessen oder nicht auch nach Schwierigkeitsgraden oder gar Persönlichkeitstypen differenziert? Wie jeder erfahrene KL weiß, können solche für Muttersprachler trivialen Unterschiede im Fremdsprachenunterricht den entscheidenden Ausschlag geben, nicht zuletzt in einer Prüfungssituation.

ten. Alles zusammengerechnet ergeben sich für den A1-Band von *Linie 1* demnach 158 Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung, im Durchschnitt also fast eine pro nominelle Unterrichtseinheit.

Richtig interessant wird es nun bei der inhaltlichen Verteilung der Hinweise zur Binnendifferenzierung. Eine eigene, doppelt überprüfte Zählung ergab zu den obigen Kategorien folgende Häufungen (wobei wieder mehrfache Kategorisierungen möglich waren):⁶

Interesse	Sozialform	Schwierigkeit	Fertigkeiten
20	15	89 + 6 = 95	14

Tab. 2: Anzahl der Binnendifferenzierungsaufgaben pro Kategorie im »Lehrerhandbuch A1«

Mit den sechs zusätzlichen Differenzierungshinweisen aus den »Haltestellen«, die sämtlich nach Schwierigkeit unterscheiden, beziehen sich insgesamt 95, also umgerechnet rund 73 % oder fast drei Viertel aller zusätzlichen Angaben zur Binnendifferenzierung im *Lehrerhandbuch A1* auf Variationen der Aufgabenschwierigkeit, oftmals durch bloße Zusatzaufgaben wie z. B.: »BINNENDIFFERENZIERUNG: Schnellere TN machen mit 2b weiter oder bearbeiten ÜB 2 « (Lek. 3, Aufg. 2a, S. 20). Dabei ist wichtig zu wissen, dass die Kategorie der Schwierigkeit nur sehr selten (nach unserer Zählung drei Mal) gekoppelt mit anderen Kategorien auftaucht, die anderen Kategorien untereinander dagegen regelmäßig miteinander verbunden sind.

Doch am erstaunlichsten ist, dass die Kategorie Lerntyp in der obigen Tabelle 2 nicht etwa einfach vergessen wurde – sie wird im *Lehrerhandbuch A1* gar nicht abgedeckt. Es sind tatsächlich null entsprechende Fälle von Aufgabenvariationen zu finden, in denen die besonderen Stärken und Schwächen eher kommunikativ, visuell, auditiv, kognitiv etc. orientierter Lerner berücksichtigt werden.

6. Fazit

Der erste Eindruck über das Lehrwerk *Linie 1. Deutsch in Alltag und Beruf* hinsichtlich der Binnendifferenzierung ist sehr positiv. Das Thema wird an vielen Stellen als wichtig hervorgehoben und stand bei der Konzeption des Lehrwerks erkennbar weit oben auf der Agenda. In den Kurs- und Übungsbüchern hat es ein eigenes, selbst erklärendes, sensationell deutlich erkennbares Piktogramm bekommen, wie man es

⁶ Es sollte nicht verschwiegen werden, dass die jeweilige Zuordnung in vielen Fällen weitaus komplizierter ist, da bei den Aufgabenvarianten zum Teil ganz andere Formulierungen verwendet werden als im Kurs- und Übungsbuch. So wird etwa eine Aufgabe als Differenzierung nach Schwierigkeit kategorisiert, wenn sie (in den meisten Fällen) »[s]chnellere« (S. 11) und »[l]angsamere« (S. 12) TN unterscheidet oder wenn der KL »[b]ei Bedarf [...] zur Vorentlastung« etwas an die Tafel schreiben soll (S. 72).

in anderen, verbreiteten Lehrwerken noch nicht gesehen hat.⁷ Diese systematische Präsentation von Wahlmöglichkeiten für die TN in einem Lehrwerk kann sicherlich jeden regelrecht begeistern, der als TN selbst die leidvolle Erfahrung unzähliger Unterrichtsstunden mit belanglosen Themen oder Aufgaben gemacht hat, ohne sich dagegen wehren zu können, letztendlich mit komplett fruchtlosem Lernerfolg (bzw. dessen Abwesenheit). In einem demokratischen Unterricht ist es eine Selbstverständlichkeit, den TN so oft wie möglich eine Wahl zu bieten und sie in die Unterrichtsgestaltung einzubinden, anstatt einen vordefinierten Unterrichtsablauf durchzuzwingen.

Auch das *Lehrerhandbuch A1* ist gespickt mit weiteren Hinweisen darüber, wie fast jede einzelne Aufgabe variiert und an die verschiedenen Bedürfnisse und Anforderungen der TN angepasst werden kann. Wer es beruhigend findet, solche Möglichkeiten beim Unterricht in der Hand (bzw. im Handbuch) zu haben, da die Aktentasche vor lauter Würfeln, Kärtchen, Spielplänen und Zusatzaktivitäten überquell, die thematisch und vom Niveau her halbwegs zum Unterricht passen und zur Variation von Aufgaben eventuell irgendwann einmal eingesetzt werden könnten, für den stand ein umfassendes Lehrwerk, das all das bereits enthält, sicherlich immer ganz oben auf der Wunschliste. *Linie 1* tritt mit dem Anspruch auf, diesen Wunsch einzulösen. Leider scheint es, als müsste man weitersuchen.

Wie die Analyse gezeigt hat, täuscht die reine Quantität der binnendifferenzierenden Aufgabenstellungen und die progressive Heterogenitätsentspannung bei der Selbstpräsentation und den Erläuterungen der Konzeption und der methodischen Schwerpunktsetzung darüber hinweg, dass die allermeisten, binnendifferenzieren-

7 Bei den bekannten Lehrwerken wird das Thema freilich explizit behandelt, vor allem in den jeweiligen Lehrerhandbüchern und in den neueren Ausgaben jeweils stärker als in den älteren. Bei *Schritte international Neu* (Hueber, seit 2016) etwa wurde der alte Farbcode für die beiden binnendifferenzierenden Aufgaben pro Lektion im Arbeitsbucheil hinten im Lehrwerk durch zwei recht mühsam erkennbare Piktogramme ersetzt, ohne dass die Anzahl entsprechender Aufgaben zugenommen hätte. In den Lehrerhandbüchern dagegen gibt es seit Anbeginn ein großes, graues, gut erkennbares Piktogramm in Form eines dynamischen Doppelpfeils, der die zahlreichen Hinweise zur binnendifferenzierenden Gestaltung der einzelnen Aufgaben deutlich markiert. Leider ist davon im Kursbucheil immer noch nichts zu sehen. Auch der *Studio D*-Nachfolger *Studio [21]* (Cornelsen, seit 2013) hat für den Hinweis auf »zusätzliche interaktive Übungen« im E-Book für Wortschatz und Grammatik im Anschluss an jede Lektion zwei verwirrend ähnliche Piktogramme bekommen, die über mehr als eine dekorative Funktion nicht hinauskommen. Ähnlich dekorative Piktogramme für vertiefende und erweiternde Aufgaben gibt es im Lehrwerk *Menschen* (Hueber, seit 2012), allerdings nur im Arbeitsbuch nach jeweils drei Lektionen, wo die TN in einem »Rückblick« eine von jeweils zwei Aufgaben zu den letzten drei Lektionen frei wählen können. Im Kursbuch finden sich auf den »Aktionsseiten« zu den einzelnen Lektionen hinten im Buch ab und zu kurze Hinweise dazu, wie die jeweilige Aktion variiert werden könnte, was sich in der Hektik des Unterrichts aber leicht übersehen lässt. Und ganz selten enthalten die Kopiervorlagen ganz hinten in den Lehrerhandbüchern ebenfalls Hinweise zu Variationen (z. B. eine »Profiversion« bei einem Rollenspiel für Lektion 10, Aufgabe 8b, in *Menschen A2.1, Lehrerhandbuch*, S. 130). Anders als die reflektierte Konzeptbeschreibung im Lehrerhandbuch mit einer »Förderung unterschiedlicher Lerntypen« (ebd., S. 12) und mit zahlreichen »Tipps und Hinweisen[n] für die Binnendifferenzierung« (14 f) erhoffen lässt, ließ sich leider nicht erkennen, dass eine solche nach anderen Kategorien als variierender Schwierigkeit vorkommt. Kurz: alle drei genannten, beispielhaft durchgesehenen Lehrwerke scheinen nur nach Schwierigkeit zu differenzieren, wenn überhaupt.

den Aufgaben auch nichts anderes machen als den Schweregrad zu variieren, oft durch bloße Zugabe von Extraaufgaben. Das aber kriegt man mit ein bisschen Erfahrung und minimaler Vorbereitung auch so hin, derart billige Angaben (»Schnellere TN machen mit 2b weiter«) kann man sich in einem ambitionierten Lehrbuch eigentlich sparen.

Das ist nicht nur überflüssig, es kann auch kontraproduktiv sein. Denn wie die langjährige Erfahrung mit ziemlich heterogenen Lerngruppen wiederholt zeigt, ist die Strategie, die Leistungsstärksten permanent mit Sonder- und Zusatzaufgaben zu füttern, auf dass die Unterschiede noch größer werden, durchaus nicht immer goldrichtig. Viel fruchtbarer scheint zu sein, die Sozialformen im Unterricht möglichst oft und möglichst oft neu zu variieren, sodass sich leistungsschlechtere TN immer wieder etwas von den besseren TN abgucken können und letztere nicht in eine Isolation abdriften. Umso bestürzter musste man nun bei der Analyse erkennen, dass die Differenzierung über variierende Sozialformen sowohl in den Lehr- und Übungsbüchern als auch im Lehrerhandbuch geradezu als unterentwickelt bezeichnet werden muss: in den Hauptlehrwerken liegt es quantitativ an letzter Stelle, im Lehrerhandbuch fast. Hier ist ganz offensichtlich viel Potential verschenkt worden.

Der größte Kritikpunkt freilich bezieht sich auf die Differenzierung nach verschiedenen Lerntypen. Obwohl sie bei jeder Gelegenheit beschworen und ganz nach vorn gestellt wird, ist sie nicht etwa bloß unterentwickelt, sondern praktisch überhaupt nicht vorhanden. Im Lehrerhandbuch taucht diese Kategorie bei der Binnendifferenzierung gar nicht auf, und im Kurs- und Übungsbuch wird sie vollständig von den Kategorien Fertigkeiten, Sozialform und Interesse abgedeckt. Unter den 158 binnendifferenzierenden Aufgaben des A1-Bandes gibt es keine einzige Aufgabe, die explizit auf verschiedene Lerntypen zugeschnitten ist; das widerspricht leider vollkommen der ursprünglich geweckten Erwartung.

Kurz: Das Lehrwerk *Linie 1* dürfte im Hinblick auf Binnendifferenzierung sicherlich zu den modernsten Lehrwerken überhaupt zählen, es lässt die Konkurrenz in entscheidenden Punkten weit hinter sich; letztendlich aber immer noch nicht gut genug, als dass man sich nur darauf verlassen könnte.

Literatur

- Dengler, S., Hoffman, L. et al. (2016). *Linie 1. A2. Deutsch in Alltag und Beruf. Kurs- und Übungsbuch mit DVD-ROM*. Stuttgart: Klett.
- Dengler, S., Hoffman, L. et al. (2017). *Linie 1. B1. Deutsch in Alltag und Beruf. Kurs- und Übungsbuch mit DVD-ROM*. Stuttgart: Klett.
- Harst, E. (2015). *Linie 1. A1. Deutsch in Alltag und Beruf. Lehrerhandbuch*. Stuttgart: Klett.
- Harst, E., Kaufmann, S. et al. (2015). *Linie 1. A1. Deutsch in Alltag und Beruf. Kurs- und Übungsbuch mit DVD-ROM*. Stuttgart: Klett.
- Kaufmann, S., Moritz, U. et al. (2015). *Linie 1. A1. Deutsch in Alltag und Beruf. Intensivtrainer*. Stuttgart: Klett.
- Moritz, U., Rodi, M. & Rohrmann, L. (2016). *Linie 1. A2. Deutsch in Alltag und Beruf. Intensivtrainer*. Stuttgart: Klett.

Moritz, U., Rodi, M. & Rohrmann, L. (2017). *Linie 1. B1. Deutsch in Alltag und Beruf. Intensivtrainer*. Stuttgart: Klett.

Ulrike Draesners Erzählung »Rosakäfer« – Eine Adaption von Kafkas »Verwandlung« im koreanischen Germanistikunterricht

Tanja Rudtke

Zusammenfassung

Ulrike Draesners Geschichte »Rosakäfer« erschien 2011 und ist ein Beispiel für die Kafka-Rezeption der Gegenwart. Draesners intertextuelle Vorgehensweise verweist zwar deutlich auf die knapp hundert Jahre früher erschienene Erzählung Kafkas »Die Verwandlung«, doch handelt es sich um einen eigenständigen Text, dessen Neuakzentuierung u. a. aktuelle Aspekte wie Kritik an der Medialisierung der Gesellschaft und das Verhältnis von Wissenschaft und Ethik in den Fokus rückt. Diese Themen sind auch in der gegenwärtigen koreanischen Gesellschaft aktuell, werden aber auf andere Weise als in der westlichen Welt diskutiert. Das gibt – abgesehen von der starken Beachtung, die der Autor Kafka auch in Korea erfahren hat – einmal mehr Anlass dazu, diese Adaption des Kafka-Textes im koreanischen Germanistikunterricht aufzugreifen, zumal die Autorin drei Koreanerinnen in die Handlung integriert und dadurch auch ein Blick auf nationale Fremd- und Selbstbilder geworfen werden kann.

1. Einleitung

Kafkas Erzählung *Die Verwandlung* gehört zu den bekanntesten Texten der Weltliteratur. Entsprechend häufig, vielseitig und unterschiedlich sind die Adaptionen. Ein Beispiel ist die Transformation in ein anderes literarisches Genre, der Graphic Novel. Der Autor Kafka hat in besonderem Maße Zeichner dazu angeregt, sich mit seinem Werk auseinanderzusetzen, neben der gezeichneten Kafka-Biographie *Introducing Kafka* (1993) von Robert Crumb wurden eine ganze Reihe seiner Texte als Literaturcomics gestaltet, allein die *Verwandlung* gibt es in zwei Versionen, von Peter Kuper (2003) und Eric Corbeyran (2010). Dieser Umstand wird auch als Reminiscenz an die Nähe Kafkas zu Theater und Kino verstanden. Dazu gehört die Tatsache, dass Kafka selbst gezeichnet hat und eine starke Affinität zu den Bildmedien hatte. Die fremdsprachige Kafka-Rezeption zeigt sich nicht nur in der westlichen Welt, sondern ebenso im asiatischen Kulturkreis. Der chinesische Nobelpreisträger Mo Yan beispielsweise erzählt in einer Novelle von einem chinesischen Kafka-Forscher, der sich in einen Affen verwandelt (Richter, 336). Ein japanisches Manga mit dem Titel *Bug Boy* nimmt das Käfermotiv im Kontext des Hikikomori-Phänomens auf (Nowotny/Jossen, 2015), und auch in Korea findet Kafka auf ganz unterschiedliche Weise Eingang in die Literatur (Kim, 2004). Jüngstes Beispiel für Kafka-Rezeption ist der

Roman *Die Vegetarierin* der Autorin Han Kang, der im deutschen Feuilleton immer wieder mit Kafkas Texten, vor allem der *Verwandlung* in Verbindung gebracht wurde, da einige Parallelen dazu erkennbar sind (Peschel, 2016). Angesichts dieser internationalen und intermedialen Wirkungsgeschichte ist es fast verwunderlich, dass sich eine deutsche Autorin wieder des Textes annimmt und dabei sogar bei demselben Genre, der Erzählung, bleibt. Ulrike Draesners Version der *Verwandlung* bringt aber durch die Versetzung der Handlung in die Gegenwart eine Reihe aktueller Aspekte ein, sie richtet das Augenmerk u. a. auf die Medialisierung der Gesellschaft. Im Folgenden wird zudem darauf eingegangen, welche Relevanz ihre Kontrafaktur zu Kafkas *Verwandlung* (Braun, 2013) für die koreanische Perspektive haben kann.

2. Intertextuelle Verfahren in Ulrike Draesners Erzählung »Rosakäfer«

In Draesners 2011 erschienenem Erzählband *Richtig liegen* stellt die Geschichte »Rosakäfer« die längste dar. Durch die intertextuellen Verfahren tritt der Hypertext einerseits in einen Dialog mit dem Original, dem Hypotext, andererseits wird er durch die Art der Transformation zu einer eigenständigen Erzählung, die neue Interpretationsmöglichkeiten entfaltet. Der Bezug zum Ausgangstext zeigt sich in einer Fülle von Möglichkeiten, vom wörtlichen Zitat über versteckte Anspielungen bis hin zu paraphrasierenden Hinweisen auf einzelne Textstellen, deren Quantität und Häufigkeit ebenfalls aufschlussreich für die intertextuelle Analyse sind (Böhn, 208). Weitere Verfahren kommen zum Einsatz, wie die Modifizierung der Figuren, beispielsweise die Änderung des Geschlechts, der Nationalität oder weiterer Eigenschaften, desgleichen können natürlich Ort, Zeit und Handlung verändert werden (Böhn, 209). Bei all dem sorgen die Bezüge zum Prätext dafür, dass er als Folie für den neuen Text fungiert, aber erst durch das Ineinandergreifen dieser Elemente eröffnen sich die neuen Deutungsräume der Erzählung.

Draesner nutzt eine ganze Reihe dieser Bezugsmöglichkeiten. Der berühmte Anfangssatz von Kafkas *Verwandlung* wird hier teilweise paraphrasiert, allerdings wird durch die Namensnennung sofort deutlich, dass nun von einer weiblichen Hauptfigur die Rede ist, und es fehlt auch die Feststellung, es handle sich um ein ungeheures Ungeziefer, stattdessen wird zunächst ganz harmlos von der Schaukelbewegung gesprochen, die Rosa Maregg, so heißt die Protagonistin, mit ihrem neuen Körper vollführen kann.

Auf den Autor Kafka selbst wird wenig später angespielt, indem auf dem Bildschirm von Rosas Computer ein Bild erscheint, das der Beschreibung nach ein bekanntes Porträtfoto Kafkas vor seinem Wohnhaus in Prag darstellt:

Der in einem altmodischen Überzieher und Hut Gekleidete warf einen langen, nur wenig schrägen Schatten auf das ihn umgebende Kopfsteinpflaster. Das Haus hinter ihm zeigte altmodische Konturen, am unteren Rand der Aufnahme glänzte

ein auffallend schwarzer, hoch aufgewölbter Schuh, der andere Fuß des Abgebildeten ragte ganz aus dem Bild. (Draesner, 218 f)

Kurz darauf wird in diesem Zusammenhang von einem »Käferschuh« (Draesner, 224) gesprochen. Das erinnert an die Zeichnungen Kafkas, zum Teil als Selbstporträts gedacht, dünne Strichmännchen mit insektenartigen Beinchen, an deren Ende schuhartige Verdickungen sind. Die assoziative Beschreibung des Fotos verweist also auf Kafka selbst, auf seine Zeichnungen und wiederum auf den Prätext, als eine Art textimmanente intermediale Hommage.

Parallel zum Vorbild werden zunächst die einzelnen Familienmitglieder vorgestellt, indem sie sich der Reihe nach zu Wort melden und mit Rosas neuer Käferexistenz konfrontiert werden: Die Mutter Claudia ist hier esoterisch angehaucht, besucht regelmäßig einen Guru und fühlt sich zum Hinduismus hingezogen. Der Geschlechtertausch wird mit dem Bruder Rainer fortgesetzt, einem vierzehnjährigen Schüler, der der älteren Schwester Rosa auf die Nerven geht. Bei Vater Thorsten sind starke Anleihen zu Gregors Vater in Kafkas Erzählung zu bemerken. Er ist für seine Wutausbrüche bekannt, hat sich mit Geldgeschäften verspekuliert und damit sich und seine Familie verschuldet. Ebenso wie Gregor muss Rosa, indem sie für ein Callcenter arbeitet, diese Schulden abarbeiten. Der Vater ist übergewichtig und außerdem herzkrank geworden und verbringt seine Tage in Nachtwäsche herumsitzend zu Hause.

Einzelne Szenen sind fast wortwörtlich aus der *Verwandlung* übernommen, so wie diese, als die Mutter vor der Käfergestalt zurückweicht: »[Sie] hatte vergessen, dass hinter ihr der gedeckte Tisch stand; setzte sich, als sie bei ihm angekommen war, wie in Zerstretheit, eilig auf ihn; und schien gar nicht zu merken, dass neben ihr aus der umgeworfenen großen Kanne der Kaffee in vollem Strome auf den Teppich sich ergoss.« (Kafka, 5) Bei Draesner lautet der Satz so: »Dass der von ihr selbst gedeckte Tisch im Weg stand, musste sie vergessen haben – als sie dort ankam, setzte sie sich eilends darauf und schien gar nicht zu merken, dass sich aus der umgeworfenen Kanne neben ihr der Kaffee in vollem Strom auf den Teppich ergoss.« (Draesner, 217) Auch in Draesners Version verwandelt sich nicht nur Rosa, sondern die ganze Familie, die Eltern verändern ihre körperliche Erscheinung – sie werden schlanker und Rainer fällt wie seinem weiblichen Pendant im Original im Verlauf des Geschehens eine zentrale Rolle zu.

Ähnlich ist der Einsatz von Gewalt, das zeigt sich in Szenen mit dem Vater: Bei Kafka wird Gregor mit einem heftigen Stoß in sein Zimmer befördert, später mit Äpfeln beworfen, von denen einer in seinem Körper stecken bleibt. Bei Draesner wird Rosa mit einer Kamingabel attackiert, der Vater sticht mehrmals auf sie ein, versetzt ihr schließlich einen mächtigen Tritt »unter dem ihr Po, klein und spitz, zerbrach« (Draesner, 230), außerdem verliert sie ein Bein.

Draesner behält die Familienkonstellation, die Stellung der einzelnen Familienmitglieder zueinander, bei. Ebenso die Erzählweise, bei der einerseits die Gedanken

Rosas durch erlebte Rede mitgeteilt werden, andererseits die Handlung durch einen auktorialen Erzähler auf distanzierte Weise geschildert wird. Die Gedankenwelt des Rosakäfers zeichnet außerdem dieselbe widersprüchliche Mischung von Unmut über die Behandlung, Fürsorge der Familie gegenüber und resignative Schicksalsergebenheit wie die Gregors aus.

3. Der Aspekt der Medialisierung in »Rosakäfer«

Der Bruder ist derjenige, der Rosa in ihrem Zustand sofort medial auszubeuten beginnt. Er bringt ihr mehrere Nahrungsmittel, die Fütterung ist ganz ähnlich der Gregors, es werden ihr viele verschiedene Speisen angeboten, dabei auch Halbverdorbenes. Rosas Geschmack scheint sich ebenfalls geändert zu haben, wie Gregor stürzt sie sich auf den halbverfaulten Käse. Dabei beginnt der Bruder Rosa ohne ihr Einverständnis zu filmen und richtet bald eine Seite im Internet ein. Während er sich ihr gegenüber in der Realität eher gefühllos verhält, baut er ein Scheinverhältnis zu ihr gegenüber anderen auf: »Eileen, sie ist bockig wie ein richtiger Käfer. Wie soll ich mit ihr kommunizieren? Ich würde sie wirklich so gern verstehen. Oh, dachte Rosa, du Lügner, du Schleimfisch.« (Draesner, 235) Er filmt Rosa fortwährend, kommentiert ihr Verhalten und füttert mit diesen Informationen seinen immer erfolgreicher werdenden Blog.

Draesners Kontrafaktur ist eine starke Kritik an den sozialen Medien und deren Konsequenzen. Die Familie erlebt mit dem Erfolg des Rosablogs das Auf und Ab in der Medienwelt, bei den anschließenden Fernsehauftritten werden die Mechanismen der Vereinnahmung und der ethischen Grenzüberschreitung auf ebenso selbstverständliche Weise bloßgelegt: Der Vater lässt die Misshandlung des Tochterkäfers zu mit dem Satz: »Neugier bringt die Menschheit voran« (Draesner, 251), und karikiert damit rücksichtslosen Forscherdrang. Das Thema der Naturwissenschaft an den ethischen Grenzen ist schon früher mehrfach Thema bei Draesner gewesen (Ertel, 2011). Deutlich wird auch, dass die Familie einzig und allein durch Rosa einen finanziellen Aufschwung erfährt, es ist nur allzu wahrscheinlich, dass sie nach dem Hype um den Käfer wieder in die Bedeutungs- und vor allem Mittellosigkeit geraten werden. Zu den gefürchteten Geschehnissen in der Socialmedia-Welt, neben dem Nebeneinander von Erfolg und Misserfolg, gehört das vollkommene Schwenden des öffentlichen Interesses, vor allem, wenn die Einnahmequellen einzig und allein von der medialen Aufmerksamkeit abhängen. Dahingegen bewirkt bei Kafka die Verwandlung der Familie, dass jedes Familienmitglied einem eigenen Gelderwerb nachgeht, die Familie wird finanziell unabhängig vom Verdienst Gregors, wohingegen bei Draesner die Geldquellen unmittelbar an die Käferexistenz Rosas gekoppelt sind und nach dem Tod des Käfers wohl wieder versiegen werden.

In den drei Fernsehshowauftritten werden satirisch sämtliche Mechanismen des Zusammenpralls einer Durchschnittsfamilie mit der medialen Öffentlichkeit gezeigt,

beim ersten Mal wirken sie verunsichert, Geschlecht und Art des Käfers werden von der Öffentlichkeit angezweifelt. Kritik an der Naturwissenschaft und dem Befriedigen von Wissen ohne ethische Einschränkung in einer Art pervertiertem Glauben an den Wissensfortschritt wird hier deutlich. Der Moderator erscheint dabei als jesusähnliche Gestalt, die etwas verkünden will: »Der Moderator schüttelte die dichten braunen Locken, die ihm fast bis zu den Schultern reichten. ›Glaubenssehnsüchtig‹, flüsterte er, ›glaubensbereit sind wir. Heiß darauf. Aber wie sollen wir zu diesem Glauben kommen?‹ ›Genprobe‹, sagte Thorsten ruhig.« Diese wird anschließend von einem Arzt durchgeführt (Draesner, 244). Auch hier offene Widersprüche, der Glaube braucht Beweise und die Familie gibt Rosa als Mensch in Käfergestalt aus, behandelt sie aber längst als Tier, über das bestimmt wird.

Beim zweiten Mal treten sie schon als berühmt gewordene Familie auf, dann stellt sich heraus, dass es sich bei Rosa wohl doch nur um einen normalen Käfer handeln muss. Es folgt der mediale Absturz der Familie, der Rückzug aus der Öffentlichkeit, es kommt zu Morddrohungen. Draesner karikiert die Inszenierung eines öffentlichen Auftritts in seinen verschiedenen möglichen Phasen in stark geraffter Form.

Bei dem dritten Auftritt in der Fernsehshow, es wurden schon Wetten abgeschlossen, Merchandisingprodukte verteilt, kommt es zum Finale, der Käfer soll einem Herztest unterzogen werden, da eine Röntgenaufnahme keinen Aufschluss brachte. Damit findet die Gewalt gegen Rosa ihren Höhepunkt. Begann es zunächst mit dem Stich des Vaters mit der Kamingabel in ihren Körper, setzte sich das fort mit dem Versuch der koreanischen Untermieterin der Mareggs den Käfer mit einer Stricknadel zu untersuchen, ihr werden mit Spray die Atemöffnungen verklebt, ein Gentest mit einem Nadeleinstich gemacht und am Ende wird Rosa mit einem Stich ins Herz getötet.

Auffällig ist das Durchspielen von Gefühlen, obwohl auf Seiten der Menschen gegenüber Rosa völlige Gefühllosigkeit zu herrschen scheint, sind gerade Gefühle wesentlicher Bestandteil verschiedener Inszenierungs- und medialer Mitteilungspraktiken. Der Bruder ist im direkten Kontakt zu Rosa ohne jede Empathie, im starken Gegensatz dazu heißt sein Blog »Alle lieben Rosa«, über den er erfundene Gefühle austauscht. Im Fernsehen werden ebenfalls Emotionen geweckt, gesteuert und erwartet, die nichts mit, um es mit Draesners Wort zu sagen, der »Realaufmerksamkeit« zu tun haben, stattdessen gibt es den »Fernsehausdruck«, der Sensationslust widerspiegelt (Draesner, 228). Sind die Eltern zunächst noch darauf bedacht, ihre Privatsphäre zu schützen, ändert sich das schlagartig, als klar wird, wie sehr die Öffentlichkeit Interesse an dem Käfer zeigt und das entsprechend lukrativ umgesetzt werden kann: Als Rainer zum ersten Mal einen Fernsehauftritt vorschlägt, reagiert die Familie wie folgt: »Seine Idee empörte sie. Seine Idee überraschte sie, seine Idee erleichterte sie.« (Draesner, 242)

Anders als in Kafkas Erzählung wird die Außenwelt miteinbezogen, während bei ihm die Nebenfiguren kommen und gehen wie auf einer Bühne und die Wohnung der Samsas wie ein eingekapselter Theaterraum wirkt, wird durch die Medialisierung eine Kommunikation mit der Außenwelt auf verschiedenen Ebenen erreicht. Der Käfer verlässt mehrmals im Gegensatz zu Kafkas Erzählung die Wohnung. Das erste Mal wird er zu Claudias Guru gebracht, die Behandlung bleibt jedoch erfolglos.

Eine zusätzliche Wende gibt Draesner der Erzählung, indem sie die drei Zimmerherren bei Kafka durch drei Koreanerinnen ersetzt: »Die Mieterinnen spielten Geige, trugen das schwarze Haar in einem Pagenschnitt, waren gleich klein und liebten karierte Faltenröcke, die ein gutes Stück überm Knie endeten.« (Draesner, 240) Es stellt sich heraus, dass die Koreanerinnen perfekt Deutsch sprechen und wegen dem Blog »Alle lieben Rosa« bei den Mareggs eingezogen sind. Sie bestehen darauf, dass das Käfertamagotchi, für das Rosa von ihnen gehalten wird, ihr Zimmer sauber hält, eine Art Putzroboter, über den sie dann Kommentare im Blog verfassen. Rosa erfüllt in ihren Augen den Niedlichkeits- und zugleich den Nützlichkeitsaspekt auf nahezu perfekte Weise. Doch sie unterbricht ihre Arbeit, um der Geigenmusik zu lauschen (bei Kafka spielte Gregors Schwester Geige), was zu Irritationen bei den Koreanerinnen führt, soll das Ding doch seine Aufgabe verrichten.

Als Abgang, den bei Kafka der Ausflug der Familie »mit der Elektrischen ins Freie vor die Stadt« (Kafka, 63) darstellt, dient hier ein Helikopterflug der Familie auf Kosten der Fernsehleute. An dem Flug nimmt auch eine der Koreanerinnen teil, sie übersetzt für den Blog die Geschehnisse ins Chinesische, so wird der Kreis der Follower entsprechend erweitert. Der Satzsatz handelt vom Stolz der Eltern auf ihren Sohn in Anlehnung an Kafkas Ende der Erzählung.

4. Vorschläge zur Diskussion im Unterricht

Die Aspekte, die Draesner miteinbringt, sind gut geeignet, um über Phänomene der Alltagskultur in Deutschland und Korea zu sprechen. Die Medialisierung der Gesellschaft ist in Korea bekanntlich wesentlich weiter fortgeschritten und wird auch in vielen Bereichen weniger kritisch gesehen.

Mit der Konstellation Fernsehen, Privatpersonen plus sensationsheischendes Thema ist eine Überschneidung von Bereichen berührt, deren Zurschaustellung im deutschen Trashfernsehen einen großen Platz einnimmt (Rützel, 2017). Es werden Menschen, die in gewisser Weise wehrlos sind oder nicht der Norm entsprechen, unter dem Deckmantel der Anteilnahme, der Neugier und Erkenntnislust einem Voyeurismus preisgegeben. Ärzte werden bei verschiedenen Formaten miteinbezogen, führen fragwürdige Operationen durch, die eine ethische Haltung vermissen lassen.

Ein weiteres Thema ist der Bereich Wissenschaft und Ethik, der im weitesten Sinne angesprochen wird: Neugier bringt die Welt voran. Damit werden Eingriffe und

Verletzungen Rosas stets gerechtfertigt, die hier symbolhaft für die Frage nach den ethischen Grenzen der Wissenschaft stehen kann.

Bei der Tamagotchiszene lässt sich an die fortgeschrittene Technologie der Roboter-tiere denken, die in Asien viel stärker akzeptiert wird, man denke an den Hund namens Aibo, den Sony bereits 1999 der Öffentlichkeit vorstellte und damit die Tradition der elektronisch gesteuerten Wesen begründete (Weymayr, 2010). Zu dieser Kategorie wird der Rosakäfer hier gezählt, da er nur annähernd wie ein real vorkommendes Tier aussieht, aber gleichzeitig einen fließenden Übergang zwischen Mensch, Tier und Maschine darstellt. Ist anfangs noch die Erinnerung an die Tochter bzw. Schwester präsent, wird sie zunehmend nur noch als Käfer gesehen, zuletzt als elektronisches Spielzeug interpretiert. Schließlich war dies auch die zentrale Frage, die in den Fernsehauftritten gestellt wurde: Was ist der Rosakäfer überhaupt?

Diskussionsanlass bietet schließlich das Verhältnis von Fremd- und Eigenwahrnehmung, das mit der Beschreibung der drei Koreanerinnen, ihrem Aussehen und Auftreten gezeigt wird. Waren bei Kafka die Zimmerherren drei nur schemenhaft auftretende Figuren, nutzt Draesner die Gelegenheit, ein stereotypes Fremdbild einzuführen, indem sie die drei Geige-Spielerinnen zwar ausführlich beschreibt, aber untereinander trotzdem austauschbar erscheinen lässt, was sich mit dem Blick auf das Fremde, das nicht unterschieden werden kann, aber auch als beabsichtigtes äußeres Zeichen eines Kollektivbewusstseins in Zusammenhang bringen ließe.

Literatur

- Böhn, A. (2007). Intertextualitätsanalyse. In T. Anz, *Handbuch Literaturwissenschaft*. Bd. 2 (S. 204–216). Stuttgart: Metzler.
- Braun, M. (2013). Kafka im Netz, *Wirkendes Wort* 63 (1), 121–135. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Braun, M. (2014). Intertextueller Zauber im Zoo. Ulrike Draesners Poetik der Verwandlung. *Text + Kritik*, 201, Ulrike Draesner, 37–47.
- Corbeyran, E. & Horne, R. (2010). *Die Verwandlung von Franz Kafka*. München: Knesebeck.
- Draesner, U. (2011). Rosakäfer. In U. Draesner, *Richtig liegen, Geschichten von Paaren* (S. 217–252). München: Luchterhand.
- Ertel, A. A. (2011). *Körper, Gehirne, Gene. Lyrik und Naturwissenschaft bei Ulrike Draesner und Durs Grünbein*. Berlin: de Gruyter.
- Kellermann, R. (2013). *Franz Kafka. Die Verwandlung. Text und Kontext*. Stuttgart: Reclam.
- Kim, Y. O. (2004). Kafka in Texten koreanischer Schriftsteller. In B. Cha, *Interkulturalität: Theorie und Praxis: Deutschland und Korea* (S. 179–188). Berlin: LIT.
- Kuper, P. (2003). *The Metamorphosis*. New York.
- Mairowitz, D. Z. & Crumb, R. (1993). *Introducing Kafka*. New York.
- Nowotny J. & Jossen B. (2015). Gregor Samsa als Bug Boy. Eine japanische Kafka-Adaption unter den Vorzeichen des Hikikomori-Diskurses. In F. Trabert, *Graphisches Erzählen* (S. 171–188). Bielefeld: transcript.
- Peschel, S. (22.09.2016) *Han Kang. Kafkaeske Literatur aus Südkorea*. Zugriff am 15.09.2018 unter www.dw.com
- Richter, S. (2017). *Eine Weltgeschichte der deutschsprachigen Literatur*, hier das Kapitel: Kafka und kein Ende. Neue Kafkas (S. 333–337). München: Bertelsmann.
- Rützel, A. (2017). *Trash-TV*. Stuttgart: Reclam.

- Schmitz-Emans M. (2012). Kafka-Comics als mediale Verwandlungen: Reminiszenzen an Theater, Stummfilm, Literaturverfilmung, Filmreportage, Photoalbum – und den Jazz. In *Literaturcomics. Adaptionen und Transformationen der Weltliteratur* (S. 175–217). Berlin: de Gruyter.
- Weymayr, C. (2010). *Strom im Napf. Kriechen und fleuchen auf Knopfdruck: Robotertiere machen ihren Artgenossen aus Fleisch und Blut zunehmend Konkurrenz*. Zugriff am 15.09.2018 unter www.brandeins.de

Kompetenz- und aufgabenorientiertes Lernen mit Film am Beispiel von »Good Bye Lenin!«

Anja Scherpinski

Zusammenfassung

Die Arbeit mit Film im Fremdsprachenunterricht entwickelt sich immer mehr zu einer Konstante in der curricularen Planung. Seit den 1990er Jahren sind eine Fülle an wissenschaftlichen Auseinandersetzungen sowie unterrichtspraktische Materialien zum Umgang mit Film erschienen, wobei die Ausbildung von Filmerschließungskompetenz zunehmend betont wird. Am Beispiel des Klassikers »Good Bye Lenin!« soll im Folgenden demonstriert werden, wie filmisches Lernen mit Sprachlernen verknüpft werden kann.

1. Das Handlungsfeld Film

Der Umgang mit Film im Fremdsprachenunterricht stellt nach wie vor ein wichtiges Thema in der Fremdsprachendidaktik dar, wie aktuelle Publikationen zum Thema zeigen, wie z. B. die Themenhefte der Zeitschriften *Info DaF* 2018 45 (1) und *Fremdsprachen lehren und lernen* 2016 (1) sowie die Beiträge im Band 2 *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung* (2016) der Reihe »Film, Bildung, Schule«.

Blell/Surkamp (2016) setzen sich mit dem aktuellen Stand der Unterrichtspraxis mit Film im (Fremd-)Sprachenunterricht an deutschen Schulen auseinander und stellen ein Manko fest: Noch immer scheint Film vordergründig als Unterrichtsgegenstand für den primären Zweck des Sprachlernens eingesetzt zu werden. Sie plädieren für eine konsequentere Hinwendung zur Ausbildung von »Filmerschließungskompetenz, die über das reine Hör-Sehverstehen hinaus geht und auch Filmwissen, Medialitätsbewusstsein und filmrezeptionsspezifische Reaktionsmuster« (9) einbezieht. Sie konstatieren: »Sprachliches Lernen geht mit filmischem Lernen Hand in Hand« (10). Dabei betrachten sie Filme als ein Handlungsfeld, das vor allem sprachlich geprägt ist – angefangen von Ideenfindung und Drehbuchkonzeption bis hin zur Gestaltung von Kinoplakaten und Verfassung von Filmkritiken. Der Fremdsprachenunterricht sollte sich dies zunutze machen und »als *Outcome*-Produkte des Filmunterrichts entsprechend lebensweltlich relevante Genres berücksichtigen, also in Kommunikationsakten im kulturellen *Handlungsfeld Film* denken« (13). Lerneräußerungen über Film sollten nicht auf der Ebene didaktisch motivierter Sprechbeiträge im Klassenzimmer beschränkt bleiben, sondern authentische, filmbezogene, sprachlich-diskursive Handlungen darstellen, die soziale Wirklichkeit konstruieren und damit Lerner auf die Bewältigung von Alltagssituationen vorbereitet. Blell/Surkamp

kritisieren in diesem Zusammenhang, dass bislang im Unterricht mit Film noch zu selten aufgabenorientiert gedacht wird. Die Mehrzahl der Didaktisierungsvorschläge zu Filmen beschränke sich auf das Training des Hör-Sehverstehens durch Nacherzählen von Inhalten, Beschreiben von Szenenbildern oder Multiple Choice-Aufgaben zum Sprach- und/oder Filmverständnis. Es fehle aber an Aufgabenformate, die eine umfassende Förderung sprachlich-kommunikativer und filmischer Kompetenzen vorsehen und filmanalytische Methoden (rezeptiv) sinnvoll mit handlungs- und produktionsorientierten Methoden (produktiv) kombinieren, um Filmkompetenz sukzessive zu entwickeln (17). Diese Forderungen sollten auch für die Unterrichtspraxis mit Film im Kontext des DaF-Unterrichts in Korea gelten.

2. Übungen – Lernaufgaben – Kompetenzaufgaben für die Arbeit mit und über Film

Im Band »Film in den Fächern der sprachlichen Bildung« (Blell et al. 2016) werden bisherige Ergebnisse aus einem interdisziplinären Forschungsprojekt zur fächerübergreifenden Filmbildung zusammengefasst und vier didaktisch Kompetenzfelder für die Filmbildung beschrieben, die (fremdsprachliches) Lernen mit Filmen mit dem Lernen *über* Filme verbinden sollen: Das Feld *filmbezogenes sprachliches Handeln* beinhaltet Sprachrezeption (Hör-, Lese- und Sehverstehen) und -produktion (Sprechen, Schreiben, szenisches Spielen, Übersetzungen). Das Feld *Filmkontextualisierung* bezieht sich auf das Erkennen des Zusammenhangs zwischen dem jeweiligen Film und seiner kulturellen Bedeutung, seiner Reflexion in der Mediengesellschaft sowie das Erkennen intermedialer Bezüge. Das Feld *Filmanalyse* umfasst die Auseinandersetzung mit Filmsemiotik und filmischen Darstellungsverfahren. Das Feld *Filmgestaltung* bezieht sich auf Produktionen im Handlungsfeld Film, wie z. B. Planung und Durchführung von eigenen filmischen Produktionen, bspw. »als Antwort« auf Filmsequenzen, als alternative oder als weiterführende filmische Umsetzungen der Filmstory.

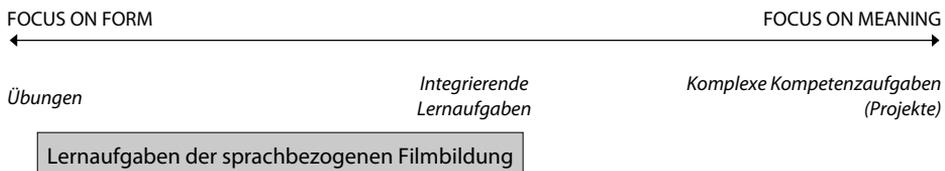


Abb. 1: nach Leitzke-Ungerer 2016: 116

Um Kompetenzentwicklung in den einzelnen Handlungsfeldern zu initiieren, dienen klassische sprachfokussierende Übungen dazu, ein grundlegendes inhaltliches Filmverstehen in Bezug auf Sprache im Film und auf das Erschließen sprachlicher Mittel zur Partizipation über Film bei den Lernenden herzustellen. Zu solchen Übun-

gen zählen bspw. klassische Textfragen, Zuordnungsaufgaben und Verständnissicherung mittels Multiple-Choice-Formate, Beschreibung von Szenenbildern, Lektüre von Inhaltsangaben und bedeutungstragenden Filmdialogen. Wichtig ist, dass Übungen dieser Art *filmspezifisch* aufgebaut sind, also nicht vordergründig in den Dienst der Ausbildung einzelner Fertigkeiten wie Hör-Sehverstehen, Sehverstehen, Sprechen, Schreiben oder Leseverstehen gestellt werden, sondern vielmehr kontextualisierend wirken, indem sie dazu beitragen, thematischen Wortschatz für die inhaltliche Auseinandersetzung mit Filminhalt und Machart zu generieren.

Integrierende Lernaufgaben sollen hingegen Lernprozesse über das rein sprachlich-inhaltliche Verstehen (des Films bzw. einzelner Filmsequenzen) hinaus anregen und steuern. Solche Aufgaben orientieren sich am aufgabenorientierten Ansatz des *task-based-learning* und zeichnen sich durch folgende Merkmale aus:

- Sie beziehen sich spezifisch jeweils auf den Film, mit dem im Unterricht gearbeitet wird, sind also gegenstandsbezogen (*focus on form*) und wirken kontextualisierend (*focus on meaning*).
- Sie sind kommunikativ orientiert, indem sie mehrdimensionale Interaktions- und Aushandlungsprozesse auslösen.
- Sie knüpfen an eine außerunterrichtliche Realität an und stellen somit einen lebensweltlichen Bezug her.
- Sie sind prozess- und produktorientiert, indem sie zum einen schrittweise kompetenzentwickelnd wirken und zum anderen die Erarbeitung von Outcome-Produkten im »Handlungsfeld Film« anleiten.

Mittels Kompetenzaufgaben sollen schließlich Outcome-Produkte im Rahmen von umfassender Projektarbeit angeregt werden. Idealerweise werden solche Produkte im authentischen Rahmen wie bspw. Filmvorführung für andere Mitschüler, Veröffentlichung in Foren oder Printmedien nochmals präsentiert.

3. Symbiose der vier Handlungsfelder am Beispiel von »Good Bye Lenin!«

Im Folgenden sollen mögliche Übungen, Lern- und Kompetenzaufgaben, die zur Filmbildung beitragen können, am Beispiel des Spielfilms *Good Bye Lenin!* vorgestellt werden. Aufgrund seiner Vielschichtigkeit auf inhaltlicher Ebene (Chronologie der Wiedervereinigung und fiktive Familiengeschichte), in Erzählweise (ironisch-lakonischer Narration des Ich-Erzählers im Voice Over) und Machart (Einbindung von historischen Filmdokumenten in eine fiktive Filmgeschichte) bietet sich der bekannte Film an, um ein mögliches Zusammenspiel im Einsatz von Kompetenzaufgaben zu demonstrieren und ein Unterrichtsszenario (Niveau B1, 6–8 UE à 100 Minuten) zu skizzieren. Der Film hat seit seinem Erscheinen im Jahre 2003 nicht nur zahlreiche Preise erhalten, sondern auch zu zahlreichen didaktischen Vorschlägen für den Einsatz im DaF-Unterricht angeregt. Diese Unterrichtsvorschläge setzen un-

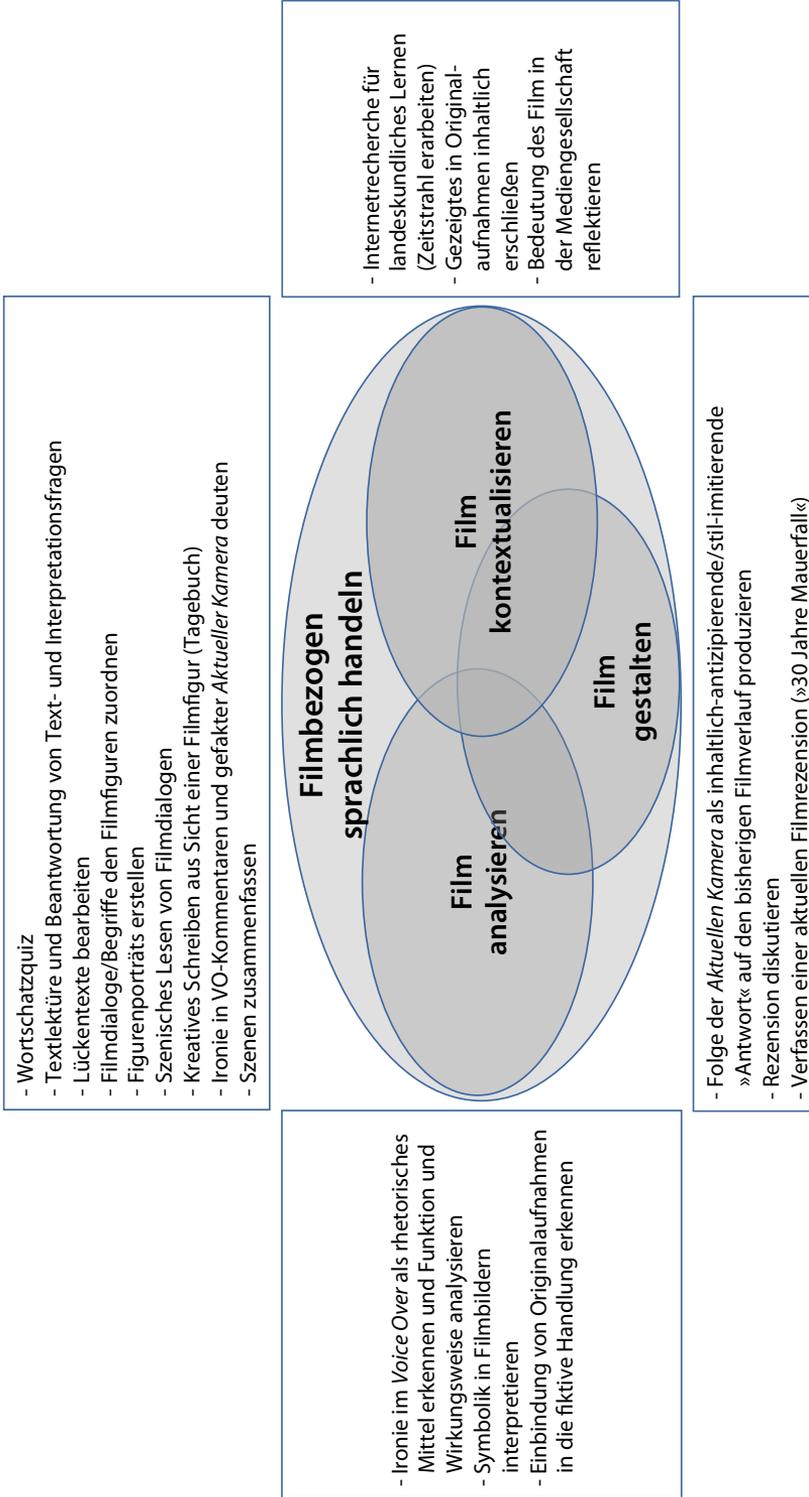


Abb. 2: in Anlehnung an Blell et al. (2016)

terschiedliche Schwerpunkte und verfolgen verschiedene Ziele, wie u. a. landeskundliches Lernen, geschichtliches Lernen, kulturkontrastives Lernen, Wortschatzlernen, kreatives Schreiben und Diskussionen über lebensweltliche Fragen, die der Film evoziert. Lediglich ansatzweise lässt sich bei allen Vorschlägen ein übergreifendes Konzept der Filmbildung ausmachen, in dem im rezeptiven Prozess mit der Semiotik des Films (vgl. Santana 2010: 101, Hallet 2010: 32) gearbeitet wird sowie im produktiven Prozess unmittelbar auf den Film Bezug genommen wird. Nichtsdestotrotz bieten die Arbeitsvorschläge einen reichhaltigen Fundus zur Erstellung eines umfassenden Unterrichtskonzepts, das die Ausbildung in den vier Kompetenzfeldern sukzessive fördert. Im Folgenden soll das Spektrum an Möglichkeiten zur Ausbildung von Filmerschließungskompetenz in den einzelnen Feldern grafisch zusammengefasst und anschließend durch das Seminarskript zur Arbeit mit diesem Film illustriert werden.¹

Literatur

- Abraham, U. (2009). *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Blell, G. et al. (Hrsg.) (2016). *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Blell, G. & C. Surkamp (2016). (Fremd-)Sprachenlernen mit Film. Theoretische Grundlagen und praxisorientierte Anwendungen für einen kompetenz- und aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Jim Jarmuschs *Night on Earth*. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 45 (1), 8–32.
- Blell, G. & C. Lüdtke (2008). Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 37, 124–140.
- Burger, G. (1995). Fiktionale Filme im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen* 95 (6), 592–608.
- Faistauer, R. (2010). Prinzipien im Sprachunterricht = Prinzipien für die Arbeit mit Filmen im Sprachunterricht?! In T. Welke & R. Faistauer (Hrsg.). *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. (S. 33–45). Wien: praesens.
- Hallet, W. (2010). Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In C. Hecke & C. Surkamp (Hrsg.). *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden* (26–54). Tübingen: Narr.
- Hallet, W. (2016). Was heißt *film literacy*? Filmverstehen und fremdsprachige Diskursfähigkeit. In G. Blell et al. (Hrsg.) (2016). *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. (S. 177–194) Baltmannsweiler: Schneider.
- Leitzke-Ungerer, E. (2016). Lernaufgaben für die sprachbezogene Filmbildung. Am Beispiel des französischen Films INTOUCHABLES. In G. Blell et al. (Hrsg.) (2016). *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. (S. 111–134) Baltmannsweiler: Schneider.
- Santana de, S. (2010). Filmsemiotik und Sprachunterricht. In T. Welke & R. Faistauer (Hrsg.). *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. (S. 101–110). Wien: praesens.

¹ Das Seminarskript wurde von mir für das von mir geleitete Seminar »Sprache im Film II« (HUF5, Wintersemester 2012) erstellt. Ergänzungen um die filmspezifische Perspektive werden durch das Kamerasympol verdeutlicht. Die Didaktisierung befindet sich auch auf der Website der Lektoren-Vereinigung Korea unter www.lvk-info.org.

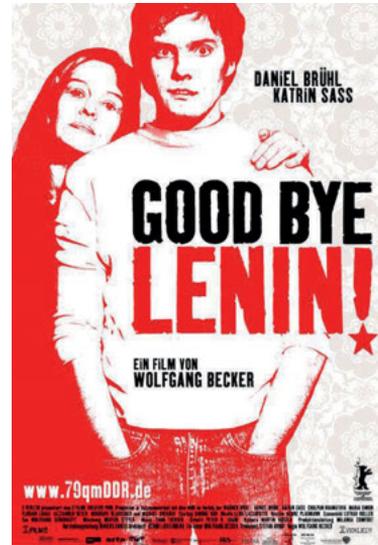
Didaktisierungen und Materialien zum Film

- D'Allesio, G., Marbach, B. & Sauer, M. (2004). *Arbeitsmaterialien für den Unterricht. Projekt »Filmrucksack«*. Goethe-Institut Mailand/SUPSI – Servizio Lingue e Mobilita.
- Schuch, E. & Z. Csörgo (2005). *Good Bye Lenin! Filmdidaktisierung für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*. Österreich Institut.
- Salokannel, C. (2007). Good Bye Langeweile. *Fremdsprache Deutsch* 36, 36–41.
- Moles Kaupp (2003). Filmheft *Good Bye Lenin!* Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.)
- Hughes, E. (2003). *Good Bye Lenin!* IFI Education. Irish Film Institute (Hrsg.)

Teil 1: Filminhalt

① Lesen Sie die Inhaltsangabe zum Film.

Familie Kerner führt in Ostberlin ein normales Leben. Vater Robert ist Arzt und Mutter Christiane ist Lehrerin. Sie haben zwei Kinder, Alexander und Ariane. Im Sommer 1978 kehrt Robert von einer Konferenz in Westberlin nicht mehr in die DDR zurück. Die Stasi verhört Christiane zur Republikflucht ihres Mannes. Zur gleichen Zeit feiert die DDR den ersten deutschen Kosmonauten im Weltall. Christiane versinkt in tiefen Depressionen und muss für einige Wochen in die Psychiatrie. Nachdem sie wieder zu Hause ist, beschließt sie, durch aktives politisches Engagement ihren Ehemann zu vergessen und ein normales Leben in der DDR weiterzuleben.



1989 feiert die DDR ihren 40. Geburtstag mit einer großen Militärparade. Ariane hat inzwischen ein Kind. Alex arbeitet als Fernsehmonteur. Die Mutter erhält für ihr langjähriges politisches Engagement eine Einladung zur offiziellen Feier im Palast der Republik. Auf dem Weg dorthin gerät sie eine Demonstration von Bürgern, die gegen das DDR-Regime demonstrieren und Reformen verlangen.

Auch Alex nimmt an der illegalen Demonstration teil. Als Christiane sieht, wie Demonstranten von Polizisten geschlagen werden und auch Alex festgenommen wird, erleidet sie einen Herzinfarkt und fällt ins Koma. Sie liegt acht Monate lang im Krankenhaus und verschläft die Wendezeit: Die Berliner Mauer wird geöffnet, der Staatsratsvorsitzende Erich Honecker tritt zurück, die ersten freien Wahlen finden statt und beide deutsche Staaten sind auf dem Weg zur Wiedervereinigung.

Auch in der Familie Kerner gibt es viele Veränderungen. Ariane bricht ihr Studium ab und arbeitet nun bei Burger King. Ihr neuer Freund Rainer, ein Westdeutscher, zieht in die Wohnung ein. Alex findet eine neue Arbeitsstelle in einer Westfirma, wo er seinen neuen Freund Denis kennenlernt.

Plötzlich wacht Christiane wieder aus dem Koma auf. Alex beschließt gegen den Rat des Arztes, seine Mutter aus dem Krankenhaus nach Hause zu holen. Da die Mutter immer noch sehr schwach ist, soll er jede Aufregung von ihr fernhalten. Doch wie kann Alex die tiefgreifenden politischen und gesellschaftlichen Veränderungen vor seiner Mutter verheimlichen?

② Wortschatzarbeit: Was bedeuten folgende Begriffe? Versuchen Sie, passende Übersetzungen zu finden.

<i>deutsch</i>	<i>koreanisch</i>	<i>deutsch</i>	<i>koreanisch</i>
-e Stasi (<i>offiziell</i> : -r Staatssicherheitsdienst)		-e Wende / -e Wendezeit	
-e Republikflucht (<i>Verb</i> : flüchten)		-r Staatsratsvorsitzende	
-s Engagement (<i>Verb</i> : sich engagieren für)		-e Wiedervereinigung (sich vereinigen)	
-r Kosmonaut (<i>ostdeutsch</i>) = -r Astronaut (<i>westdeutsch</i>)		-e Aufregung (<i>Verb</i> : sich aufregen über)	
-e Demonstration (<i>Verb</i> : demonstrieren für/gegen)		-e Veränderung (<i>Verb</i> : sich verändern)	
-s Koma (in ein ~ fallen, im ~ liegen)		verheimlichen (-s Geheimnis)	
-r Herzinfarkt (einen ~ bekommen/erleiden)		-r Bürger / -e Bürgerin	

③ Partnerarbeit: Besprechen Sie die Fragen zum Film:

1. Was wissen Sie über die Familie Kerner?

2. Was macht der Vater? Wie reagiert die Mutter darauf?

3. Wie entwickeln sich Alexander, Ariane und Christiane während Zeit zwischen 1978 und 1989?

4. Wohin geht die Mutter Christiane am 40. Jahrestag der DDR? Warum geht sie dorthin?

5. Was macht Alexander am 40. Jahrestag der DDR? Warum macht er das wohl?

6. Warum fällt Christiane in ein Koma? Wie lange liegt sie im Koma?

7. Was passiert während der Zeit, in der Christiane im Koma liegt?

8. Was soll Alexander beachten, nachdem seine Mutter aus dem Koma erwacht ist?

9. Wie kann Alexander das wohl machen? Vermuten Sie.

④ Film im Kontext: Arbeiten Sie in Kleingruppen (3-4 Personen).

a) Betrachten Sie die Fotos und Zeitungsausschnitte und besprechen sie, aus welchem Jahr ein Bild stammt und welches geschichtliche Ereignis dazu passt. Wählen Sie 3-5 Ereignisse und finden Sie im Internet genauere Informationen über die Ereignisse. Notieren Sie wichtige Inhalte.



	<p>8. Mai 1945</p>	<p>Kriegsende</p>
	<p>1945</p>	<p>Teilung Deutschlands in 4 Besatzungszonen</p>
	<p>23. Mai 1949</p>	<p>Gründung der BRD</p>
	<p>7. Oktober 1949</p>	<p>Gründung der DDR</p>
	<p>1950er Jahre</p>	<p>Wirtschaftswunder in der BRD</p>
	<p>1950</p>	<p>Gründung der Stasi</p>
	<p>13. August 1961</p>	<p>Mauerbau</p>

	<p>1970er Jahre</p>	<p>DDR-Alltag: Datsche und Trabant</p>
	<p>26. August 1978</p>	<p>erster Deutscher im Weltraum</p>
	<p>ab August 1989</p>	<p>Flucht über Botschaften in Prag und Budapest</p>
	<p>seit September 1989</p>	<p>regelmäßige Demonstrationen gegen die SED-Herrschaft in ostdeutschen Städten</p>
	<p>9. November 1989</p>	<p>Mauerfall</p>
	<p>1. Juli 1990</p>	<p>Währungsreform</p>
	<p>3.10.1990</p>	<p>Wiedervereinigung Deutschland</p>

b) „Wander-Präsentation“ am Zeitstrahl: Präsentieren Sie den anderen Ihre Erklärungen zu den einzelnen Ereignissen am Zeitstrahl. Der Zeitstrahl wird Ihnen beim Filmsehen helfen, geschichtliche Hintergründe im Film besser zu verstehen.

⑤ Testen Sie Ihren Wortschatz und lösen Sie das Quiz.

→ Deutschland hat den 2. Weltkrieg verloren. Die USA, Frankreich, England und die UdSSR haben den Krieg gewonnen. Man nennt diese Länder

Siegermächte



→ Das war in der DDR der offizielle Titel des Oberhauptes der DDR=der St_____

→ Viele Menschen gingen heimlich und illegal von Ostdeutschland nach Westdeutschland. Diese Handlung nennt man die R_____

→ Viele Menschen gehen auf die Straße gehen und kämpfen dort gemeinsam für Reformen und Verbesserungen.

= die D_____



→ Das war die ostdeutsche Geheimpolizei, die die DDR-Bürger überwachte. =die _____



→ In diesem Gebäude arbeitete das Parlament der DDR. Außerdem wurden dort auch offizielle politische Staatsfeiern durchgeführt.

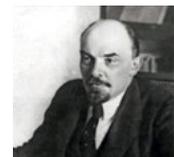
= der _____

→ So nennt man umgangssprachlich die Zeit der politischen Veränderungen, die ab 1989 in Ost- und Westdeutschland stattfanden. Während dieser Zeit gab es unzählige Demonstrationen, die ersten freien Wahlen, die Wiedervereinigung Deutschlands, die Währungsreform usw. =die W_____

→ Wegen eines Schocks oder eines Herzinfarkts fällt man in einen tiefen Schlaf, der viele Tage oder sogar Jahre dauern kann. = das K_____

→ Dieser Mann war ein russischer kommunistischer Politiker und Revolutionär. Seine politischen Ideen wurden nicht nur in Russland, sondern auch in der DDR geschätzt.

= L_____

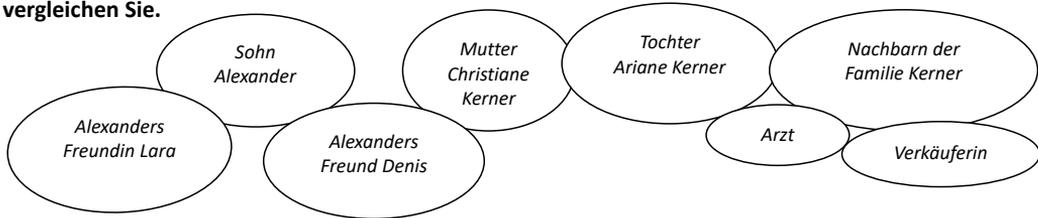


→ Zum Alltag in der DDR gehörten sie beide: das Gartenhäuschen am Stadtrand „D_____“ und die ostdeutsche Automarke

„T_____“.

Teil 2: Good Bye Lenin– Kinotrailer

① Lesen Sie die Aussagen. Wer von den Figuren im Film sagt das vielleicht? Sehen Sie dann den Trailer und vergleichen Sie.



- _____ ★ Mein Name ist Alexander Kerner. Ich bin Bürger der Deutschen Demokratischen Republik und ich habe ein Problem: die Mauer ist weg. Eigentlich ist das kein Problem, aber meine Mutter hat von all dem nichts mitbekommt. Sie liegt seit Monaten im Koma. Und jetzt ist sie aufgewacht. Was soll ich denn jetzt machen?
- _____ ★ Sie müssen jegliche Aufregung, ja nur die Gefahr einer Aufregung von Ihrer Mutter fernhalten. Einen zweiten Infarkt wird sie nicht überstehen.
- _____ ★ Und das hier?
- _____ ★ Mama soll ihr Zimmer genauso wieder vorfinden, wie sie es verlassen hat.
- _____ ★ Das ist jetzt nicht dein Ernst!
- _____ ★ Und sagt ja kein falsches Wort!
- _____ ★ Hier hat sich ja gar nichts verändert!
- _____ ★ Was soll sich denn auch schon verändert haben?
- _____ ★ Alex, ich habe so einen Heißhunger auf Spreewaldgurken ...
- _____ ★ Spreewaldgurken? Mensch Junge! Wo lebst du denn? Wir haben jetzt die D-Mark!
- _____ ★ Soweit haben sie uns jetzt schon, dass wir im Müll rumfischen müssen.
- _____ ★ Alex, was ist eigentlich passiert in den 8 Monaten, die ich verschlafen habe?
- _____ ★ Guten Appetit und vielen Dank, dass Sie sich für Burger King entschieden haben.
- _____ ★ Du musst es deiner Mutter sagen!
- _____ ★ Also ob die Scheiß-Gurken nicht genug wären! Jetzt will sie auch noch fernsehen!
- _____ ★ Auf einer historischen Sondersitzung des Zentralkomitees der sozialistischen Einheitspartei Deutschlands hat der Generalsekretär des ZK der SED und Vorsitzender des Staatsrats der DDR Genosse Erich Honecker in einer großen humanitären Geste die Einreise der seit 2 Monaten in den DDR-Botschaften Prag und Budapest Zuflucht suchenden BRD-Bürgern zugestimmt.
- _____ Mama, du bist die beste Mutter der Welt und wir lieben dich alle!
- _____ ★ Alex, was ist denn das?
- _____ ★ Ich weiß ja auch nicht, was die Genossen da wieder ..., also ...
- Nachbar _____ ★ Ist es denn wirklich so, dass wir jeden Dreck, der vom Westen kommt, kopieren müssen?

② Sehen Sie den Trailer noch einmal. In welcher Situation sagen die Figuren das wohl?

Teil 3: Charakterisierung

① Sehen Sie den Filmanfang (00:00 – 00:08). Welche Stichwörter passen zu Alexander Kerner? Welche passen zur Mutter Christiane Kerner? Ordnen Sie zu.

- ❖ begeistert von Sigmund Jähn
- ❖ Depressionen
- ❖ von der Stasi verhört
- ❖ Raketen bauen
- ❖ 8 Wochen im Krankenhaus
- ❖ Kosmonaut
- ❖ TV-Kindersendung „Sandmann“
- ❖ Auszeichnung für Verdienste beim Aufbau des Sozialismus
- ❖ Sorge um Mutter
- ❖ Ehemann in der BRD
- ❖ Schwester
- ❖ Leben in der DDR
- ❖ Enttäuschung über verlorenen Vater
- ❖ Chor-Leiterin für die „Jungen Pionieren“

Christiane Kerner



Alexander Kerner
begeistert von Sigmund
Jähn

② Schreiben Sie zu den beiden Figuren einen kurzen Text. Benutzen Sie die Wörter aus ①.

Der kleine Alexander Kerner _____

Christiane Kerner _____

Teil 4: Ironie und Voice Over

- ① Der erwachsene Alexander Kerner erzählt die Geschichte seiner Familie und gibt als Chronist viele ironische Kommentare. Lesen Sie die **Kommentare** in den Kästchen.
- ② Sehen Sie dann den Filmanfang noch einmal und beantworten Sie die Fragen. Welche Kommentar-Stellen zeigen Ihrer Meinung nach Ironie? Begründen Sie Ihre Meinung.
- ③ Was meinen Sie: Warum lässt der Drehbuchautor die Figur Alexander die geschichtlichen Ereignisse ironisch kommentieren? Was sagt die Ironie vielleicht über Alexanders Denkweise?

„Am 26. August 1978 waren wir auf Weltniveau: Sigmund Jähn, Bürger der Deutschen Demokratischen Republik, flog als erster Deutscher ins All.“

→ Wer ist mit „wir“ gemeint?

→ Wer ist Sigmund Jähn?

→ Welche Rolle spielt er für den kleinen Alexander?

„Mit unserer Familie aber ging es an diesem Tag so richtig den Bach runter. Meine Mutter wurde so traurig, dass sie aufhörte zu reden. Sie sprach einfach nicht mehr. Nicht mit uns, nicht mit anderen.“

→ Was bedeutet „den Bach runter gehen“?

→ Was ist in der Familie passiert?

→ Wer waren die beiden Männer? Worüber haben sie wohl mit der Mutter gesprochen?

„Nach 8 Wochen kam Mutter wieder nach Hause. Sie war wie verwandelt und das Leben hatte sie zurück. Wir sprachen nie mehr von Vater.“

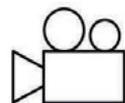
→ Wo war die Mutter 8 Wochen lang? Warum?

→ Wie hat sich die Mutter „verwandelt“?

„Meine Mutter hat sich von dieser Zeit an mit unserem sozialistischen Vaterland verheiratet.“

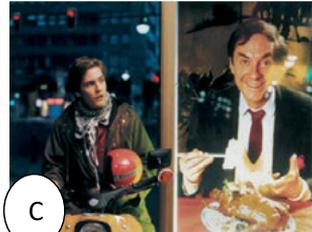
→ Was macht die Mutter? Geben Sie einige Beispiele.

④ **Diskussion: Warum benutzen Drehbuchautor und Regisseur das Voice Over für den Film? Welchen Effekt hat das Voice Over vielleicht für den Film / auf den Zuschauer?**



Teil 5: Wendezeit

① Sehen Sie sich die Szenebilder an und lesen Sie die Inhaltsangabe. Welche Bilder passen zu den Textabschnitten? Sehen Sie dann die Filmsequenz (00:08 – 00:29) und vergleichen Sie.



Inhaltsangabe:

→ Bild I: Der Film erzählt die Erlebnisse der ostdeutschen Familie Kerner. Der Film beginnt im Sommer 1978, als der Familienvater von einer Dienstreise in den Westen nicht mehr zurückkommt und seine Frau Christiane und die beiden Kinder Alexander und Ariane in der DDR zurücklässt. Christiane wird von zwei Stasi-Beamten befragt. Deswegen erleidet sie einen Schock und muss 8 Wochen lang im Krankenhaus bleiben. Nachdem sie sich von dem Schock wieder erholt hat, beginnt sie, sich für die Arbeit in der sozialistischen Partei zu engagieren und wird eine Muster-Bürgerin der DDR. Sie übt mit den Kindern sozialistische Lieder und schreibt Eingaben für ihre Nachbarn.

→ Bild ____: Elf Jahre später, am 7. Oktober 1989, soll die Mutter anlässlich des 40. Jahrestages der DDR eine Auszeichnung für ihr Engagement im Palast der Republik erhalten.

→ Bild ____: Auf dem Weg dorthin wird sie zufällig Zeugin einer Demonstration, an der sich auch Alexander beteiligt. Als sie mit ansieht, wie die Polizei Demonstranten schlägt und auch Alexander festgenommen wird, bricht sie zusammen, erleidet einen Herzinfarkt und fällt ins Koma.

→ Bild ____: Während Christiane im Koma liegt, fällt die Mauer. Vieles ändert sich für die Kerners.

→ Bild ____: Alexander macht seine ersten Besuche in Westberlin und erfährt die Freiheit.

→ Bild ____ : Alexanders Firma muss schließen und er wird Vertreter für Satellitenschüsseln. In der neuen Firma arbeiten Ostdeutsche und Westdeutsche zusammen.

→ Bild ____ : Dort lernt er seinen neuen Freund Denis kennen, der ein Hobby-Filmmacher ist und in seiner Freizeit Hochzeits- und Geburtstagsvideos dreht.

→ Bild ____ : Außerdem verliebt er sich während seiner Krankenhausbesuche in die russische Krankenschwester Lara.

→ Bild ____ : Seine Schwester Ariane bricht ihr Studium ab und verliebt sich in den Westdeutschen Rainer, der mit in die Wohnung der Familie einzieht.

Im Juni 1990, als Alex zum ersten Mal Lara küsst, wacht Christiane plötzlich nach 8 Monaten aus dem Koma auf.

② **Christiane wacht nach 8 Monaten aus dem Koma auf. Lesen Sie das Gespräch mit dem Arzt:**

Arzt: Es tut mir leid Ihnen das sagen zu müssen, aber Ihre Mutter ist immer noch sehr gefährdet.

Ich kann Ihnen kaum Hoffnungen machen, dass sie die nächsten Wochen überleben wird.

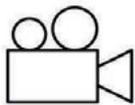
Alex: Na ja, können wir sie denn mit nach Hause nehmen?

Arzt: Ausgeschlossen. Sie ist hier viel besser aufgehoben. Es ist auch viel einfacher für Sie. Einen zweiten Infarkt wird sie nicht überstehen. Sie müssen jegliche Aufregung, ja nur die Gefahr einer Aufregung, von Ihrer Mutter fernhalten. Und wenn ich das sage, dann meine ich jedwede Aufregung, Herr Kerner!

Alex: Jedwede Aufregung ...

Arzt: Es ist lebensbedrohlich.

Alex: Und das hier? (*zeigt eine Ausgabe der Bild-Zeitung*) Ist das kein Grund zur Aufregung? Meine Mutter hat von der Wende nichts mitbekommen. Hier erfährt sie alles sofort.



③ **Die Filmsequenz (00:08 -00:32) besteht teilweise aus Originalaufnahmen dieser Zeit sowie aus gedrehten Filmszenen. Sehen Sie die Sequenz noch einmal und sammeln Sie Ereignisse, die Mutter Christiane „verschlafen“ hat. Warum nutzt der Regisseur wohl Originalaufnahmen?**

Originalaufnahmen

Filmszenen

④ Auf welche geschichtlichen Ereignisse beziehen sich diese Kommentare wohl?

„Mutter schlief fest. Ihr Schlaf verdunkelte den Abgang des werten Genossen Erich Honecker, Generalsekretär des ZK der SED und Vorsitzender des Staatsrates der DDR.“

→

„Mutter verschief ein klassisches Konzert vor dem Rathaus Schöneberg und den Beginn einer gigantischen und einzigartigen Altstoffsammlung.“

→

„Ihr entging die zunehmende Verwestlichung unserer 79-Quadratmeter-Plattenbau-Wohnung.“

→

„Mutter verschlief den Siegeszug des Kapitalismus.“

→

„Ihr Schlaf ignorierte, wie Helden der Arbeit arbeitslos wurden.“

→

⑤ Kreatives Schreiben



Stellen Sie sich vor, Sie sind Alexander Kerner oder Ariane Kerner. Sie leben in der Wendezeit. Sie schreiben Ihre Erfahrungen und Erlebnisse in ein Tagebuch. Was haben Sie erlebt? Was hat sich in Ihrem Alltag verändert? Was finden Sie gut? Was gefällt Ihnen nicht so gut. Schreiben Sie einen kleinen Eintrag in das Tagebuch.

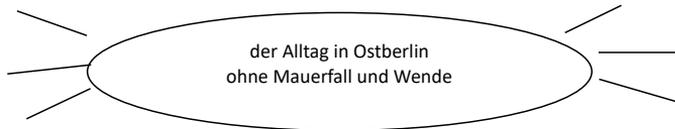
Berlin, den 4. Mai 1990

Liebes Tagebuch,

in meinem Leben sind viele neue Dinge passiert.

Teil 6: Auferstehung der DDR

① Was muss Alex tun, um den Mauerfall und die Wende vor seiner Mutter zu verheimlichen? Sammeln Sie einige Ideen.



② Lesen Sie Alexanders Kommentare. Markieren Sie: An welchen Stellen bezieht sich Alexander auf welche Tatsachen? Sehen Sie dann die Filmsequenz (00:32 – 1:00) und vergleichen Sie.

- ① Viele ostdeutsche Schullehrer verlieren ihre Arbeit. ② Ostdeutsche Produkte verschwinden. ✓
- ③ Bei der Währungsreform wird Ost-Mark 2:1 in D-Mark umgetauscht.
- ④ Viele DDR-Bürger verließen die DDR über Botschaften in Prag und ließen ihren Besitz zurück.
- ⑤ In den Supermärkten gibt es ein großes Angebot an westdeutschen Produkten.
- ⑥ Der Wiedervereinigungsvertrag wird vorbereitet. ⑦ Deutschland wird Fußballweltmeister 1990.
- ⑧ Ostdeutsche sind im „Kaufrausch“ nach westdeutschen Produkten wie Kleidung und Möbeln.

„Mein Leben veränderte sich gewaltig. Und der Tag, an dem wir Mutter nach Hause holen wollten, rollte mit der Unerbittlichkeit eines tonnenschweren russischen Panzers auf uns zu.

Ende Juni 1990 leerten sich die Kaufhallen unseres sozialistischen Vaterlandes. Und aus dem Land hinter der Mauer kam echtes Geld. Von allen erhnt, überflutete die D-Mark unsere kleine Menschengemeinschaft. Getauscht wurde 2:1, Deutschland gewann 1:0.

Über Nacht hatte sich unsere graue Kaufhalle in ein buntes Warenparadies verwandelt. Und ich wurde als Kunde zum König.

Da einige Mitbürger erst gar nicht aus ihrem Ungarn-Urlaub zurückgekommen waren, hatte sich die Wohnungslage in der Hauptstadt merklich entspannt. Überall versteckt gab es verlassene Wohnungen, in die wir nur einziehen mussten.

Während die Weltzeit-Uhr am Alexanderplatz auf Mutters Geburtstag zuraste, vereinte ein kleiner runder Ball die gesellschaftliche Entwicklung der geteilten Nation und ließ zusammenwachsen, was zusammengehörte.

Ich aber mühte mich wie ein Held der Arbeit ab, um bis zu diesem Tag in Mutters Zimmer eine allseitig entfaltete DDR wieder aufleben zu lassen.

Die ersten Geburtstagsgäste waren eingeladen. Andere mussten erst noch überzeugt werden, denn viele aus der Technischen Oberschule „Werner Seelenbinder“ hatten sich plötzlich ins Private zurückgezogen. So auch Dr. Klapparth, einst Schulleiter und verdienter Lehrer des Volkes.“

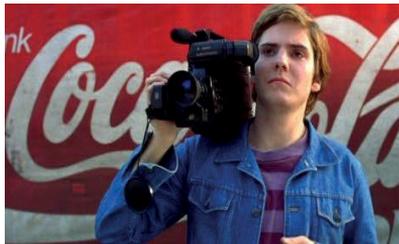
③ Was macht Alex, um die DDR wieder „aufstehen“ zu lassen? Schreiben Sie zu jedem Bild eine kurze Erklärung.











Teil 7: Aktuelle Kamera

① Lesen und sehen Sie einen Ausschnitt (00:06:10 – 00:07) aus der wirklichen „Aktuellen Kamera“.



[Original-Nachrichtensprecher:] ... Und nun unser Bericht von der feierlichen Auszeichnung im Amtssitz des Staatsrates. Arbeiter und Angestellte, Wissenschaftler und Genossenschaftsbauern, Künstler und Veteranen der Arbeit sind heute nach Berlin gekommen, um hier im Staatsrat die höchsten Auszeichnungen unseres Landes entgegenzunehmen. Das ZK der SED zeichnet verdienstvolle Persönlichkeiten aus, die würdevolle Verdienste beim Aufbau und der Entwicklung der sozialistischen Gesellschaftsordnung erlangt haben.

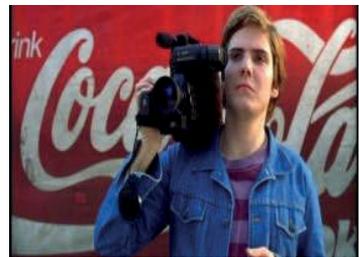
Wie könnte man die Sprache und den Stil der Fernsehendung charakterisieren?

neutral lobend kritisch unterhaltsam ernst locker ...

② Alex und Denis fälschen die „Aktuellen Kamera“.

Lesen Sie den Text und sehen Sie dann die Szene (01:03 – 01:07).

[„Reporter“ Denis:] Heute besuchte Günther Mittag, Sekretär für Wirtschaft im Zentralkomitee der SED, den Coca Cola Konzern in Westberlin. Grund des Besuchs des Genossen sind Einzelheiten des abgeschlossenen Handelsabkommens zwischen dem Coca-Cola-Konzern und dem VEB Getränkekombinat Leipzig. Westberliner Sicherheitsbeamte behindern die Arbeit des Fernsehens der DDR. Zu peinlich ist wohl den kapitalistischen Pressezensoren die Niederlage des mächtigen Coca-Cola-Konzerns im Patentverfahren mit dem VEB Getränkekombinat Leipzig. Ein Gutachten: Internationale Wissenschaftler bestätigten nun endlich dem Kombinat, wonach der originäre Geschmack von Coca-Cola bereits in den 50er Jahren in den Laboratorien der DDR entwickelt wurde. Zurück ins Studio.



③ Beantworten Sie die Fragen.

Was war der Anlass für diese Fälschung?

Welche Lüge fabrizieren Alex und Denis?

Auf welche Weise imitieren Alex und Denis den Stil der originalen „Aktuellen Kamera“?

Wie reagiert die Mutter beim Sehen der Nachrichtensendung? Was sagt sie?

Wie findet Alex wohl „seine“ Aktuelle Kamera“? Begründen Sie Ihre Meinung.

Teil 8: Mutter entdeckt die „neue“ Welt

Inhalt: Alex schläft am Bett seiner Mutter. Die kleine Enkelin Paula geht zum Fenster und zeigt hinaus; ein West-Zeppelin fliegt vorbei. Die Mutter steht plötzlich auf und geht hinunter auf die Straße. Alex und seine Schwester Ariane finden sie und bringen sie zurück in die Wohnung.



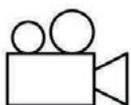
① Sehen Sie die folgenden Filmsequenzen (01:15 –01:21) mehrmals an und notieren Sie in der Tabelle links.

<i>Wen / Was sieht die Mutter?</i>	<i>symbolisch für ...</i>
<i>Werbepplakat für Autoversicherung, die das Hinterteil des ostdeutschen Trabis und das Vorderteil einer westdeutschen Automarke zeigt</i>	

② In dieser Szene finden wir viele Symbole für die Veränderungen in der DDR zu dieser Zeit. Wofür stehen die Symbole wohl? Notieren Sie Ihre Ideen in der Tabelle rechts.

③ Video-Projekt:

Inhalt: Nachdem die Mutter Christiane die Veränderungen in ihrer Umgebung entdeckt hat, fabrizieren Alex und sein Freund Denis wieder eine Lüge. Sie kopieren wieder den Stil der ostdeutschen Nachrichtensendung „Aktuelle Kamera“ und erklären die „neue“ Welt.



Arbeiten Sie im Team (3 Personen). Überlegen Sie gemeinsam, wie Alex seiner Mutter die Veränderungen in der DDR erklären wird? Erfinden Sie selbst Lügen. Drehen Sie dann selbst einen Bericht der „Aktuellen Kamera“. Achten Sie auf typischen Stil und Sprache dieser Sendung.

④ Partnerarbeit: Lesen Sie die Nachrichten und sehen Sie die Filmsequenz (01:21 – 01:23) versuchen Sie, den Text auf Koreanisch zu übersetzen.



[Nachrichtensprecher:] Berlin: Auf einer historischen Sondersitzung des Zentralkomitees der sozialistischen Einheitspartei Deutschlands hat der Generalsekretär des ZK der SED und Vorsitzender des Staatsrats der DDR Genosse Erich Honecker in einer großen humanitären Geste die Einreise der seit 2 Monaten in den DDR-Botschaften Prag und Budapest Zuflucht suchenden BRD-Bürgern zugestimmt. Honecker sieht in dieser Entwicklung eine historische Wende der Ost-West-Beziehungen und versprach jedem Einreisenden ein Begrüßungsgeld von 200 Mark.

Arbeitslosigkeit, mangelnde Zukunftsaussichten und die zunehmenden Wahlerfolge der neonazistischen Republikaner haben die deutlich verunsicherten BRD-Bürger in den letzten Monaten dazu bewogen, dem Kapitalismus den Rücken zu kehren und einen Neuanfang im Arbeiter und Bauernstaat zu versuchen.

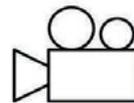
Hier parken sie: die neuen DDR-Bürger aus der BRD. Die einreisewilligen BRD-Bürger wurden zunächst in den Berliner Bezirken „Mitte“ und „Friedrichshain“ untergebracht. Das ZK der SED hat aufgrund der historischen Situation die Aktion „Solidarität West“ ins Leben gerufen, um die Wohnraumlenkung für die neuen Mitbürger zu gewährleisten. (...) Bürger, die bereit sind, kurzfristig einen Flüchtling aus der BRD aufzunehmen, mögen sich bei ihrem Abschnittsbevollmächtigten melden.

⑤ Welche geschichtlichen Fakten sind richtig? Welche sind falsch? Korrigieren Sie die Fehler.

1. „SED“ bedeutet „Sozialistische Einheitspartei Deutschlands“. R F
2. Erich Honecker war der Generalsekretär des ZK der SED. R F
3. Viele Westdeutsche versuchten vor der Grenzöffnung, über die ostdeutschen Botschaften in Prag und in Budapest nach Ostdeutschland zu fliehen. R F
4. Erich Honecker hat die Grenzen geöffnet. R F
5. Nach der Grenzöffnung hat jeder Westdeutsche 200 D-Mark Begrüßungsgeld bekommen. R F
6. Viele Ostdeutsche wollten in Westdeutschland einen Neuanfang versuchen. R F
7. Viele Westdeutsche sind wegen Arbeitslosigkeit in die DDR geflüchtet. R F
8. Die DDR hieß auch „Arbeiter- und Bauernstaat“, weil dort nur Arbeiter und Bauern lebten. R F
9. In Ostdeutschland herrschte Kapitalismus. In Westdeutschland herrschte Sozialismus. R F
10. Ostdeutsche sollten westdeutsche Flüchtlinge in ihrer Wohnung aufnehmen. R F

⑥ Regieanweisung: Wie sollten die Schauspieler diesen Dialog wohl lesen?

Wer ist wohl ... stolz besorgt genervt ärgerlich ?



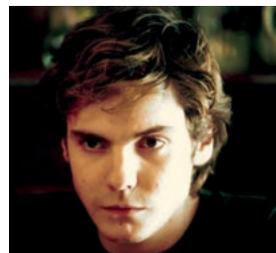
Mutter: Wie viele sind es schon?
Alex: Keine Ahnung! Zehn-, zwanzigtausend?
Mutter: Schaut euch das an! Die Menschen wollen in unser Land. Wo sollen die denn alle wohnen?
Alex: Da wird sich schon was finden. Hast ja gehört, die kümmern sich drum.
Mutter: Nee, Kinder. Hier sind wir gefordert. Da müssen wir helfen.
Ariane: Wie stellst du dir das vor? Ich meine, hier haben wir keinen Platz mehr.
Mutter: In der Datsche*.
Alex: In der Datsche?
Mutter: Wir können sie wieder herrichten. Wir wollten sowieso mal wieder rausfahren.
[Die Mutter ist in einem anderen Zimmer.]
Ariane: Na herzlichen Glückwunsch! Das hast du super gemacht. Jetzt will sie auch noch zur Datsche. Dann musst du ja die ganze Stadt umdekorieren. Da fängst du am besten gleich damit an. Aber eins sag ich dir: Ich mach da nicht mehr mit!
Rainer: Ari und ich suchen uns eine größere Wohnung. In spätestens vier Wochen sind wir hier raus.
Alex: Wie bitte?
Ariane: Ich bin schwanger.
Alex: Schon wieder? Sag mal, könnt ihr nicht mal aufpassen? Reicht euch Paula nicht? Und Mama? Ihr könnt mich doch nicht hier alleine mit Mama lassen!
Ariane: Ja, nimm doch ein paar Flüchtlinge aus der BRD auf!
Alex: Du bist so zynisch! Dir wäre es doch am liebsten, wenn sie stirbt!

(* die Datsche = russisches Wort, bedeutet: kleines Gartenhaus auf dem Land)

⑦ Lesen Sie das Gespräch zu viert. Versuchen Sie, die Gefühle zu intonieren. Sehen Sie dann den Ausschnitt (01:23 – 01:26) und vergleichen Sie.

⑧ Diskussion: Was meint Alex wohl mit diesem Kommentar?

„Irgendwie musste ich zugeben, dass sich mein Spiel verselbstständigte. Die DDR, die ich für meine Mutter schuf, wurde immer mehr die DDR, die ich mir vielleicht gewünscht hätte.“



Teil 9: Letzte Aktuelle Kamera

① Kleingruppenarbeit: Ordnen Sie die Szenebilder und in die richtige Reihenfolge. Finden Sie einen passenden Titel für jedes Bild. Fassen Sie dann gemeinsam zusammen, was in dieser Szene passiert ist.



② Lesen Sie nun den Inhalt des Film-Endes.



Alex möchte seine Mutter mit einem Ausflug zur Datsche überraschen. Er verbindet ihr die Augen, damit sie die Veränderungen in Berlin nicht entdeckt. Die ganze Familie fährt gemeinsam zum Gartenhaus. Dort erzählt Mutter Christiane ihr großes Geheimnis: ihr Ehemann hat sie nicht, wie sie immer behauptete, wegen einer anderen Frau verlassen. Stattdessen war geplant, dass sie später mit den Kindern nach Westdeutschland nachkommt.

Sie blieb jedoch aus Furcht vor Konsequenzen eines Ausreiseantrags in der DDR. Am selben Abend muss Christiane plötzlich wieder ins Krankenhaus eingeliefert werden. Alex findet seinen Vater und bringt ihn ins Krankenhaus zu seiner Ex-Frau. Kurz vor dem Tod der Mutter produzieren Alex und Denis zum letzten Mal „ihre“ Aktuelle Kamera.



③ Lesen Sie die letzte gefälschte „Aktuelle Kamera“ und ergänzen Sie die Lücken. Sehen Sie dann die Szene und vergleichen Sie Ihre Lösung.

Alternative	Bürger	Ellbogen-Mentalität	Feinde	Geburtstag	Grenzen	
Kosmos	Leben	Maueröffnung	Menschheit	Welt	Wunder	Ziel



[Reporter:] Anlässlich des Jahrestages der Deutschen Demokratischen Republik ist Erich Honecker am heutigen Tag von all seinen Ämtern zurückgetreten. In seiner Rede auf dem Empfang zu den Feierlichkeiten des Jahrestages der DDR im Palast der Republik begründete Erich Honecker seinen Entschluss damit, dass die in der DDR in den letzten Monaten erreichten Veränderungen sein politisches Lebenswerk würdig abschließen.

Erich Honecker gratulierte dem neuen Generalsekretär des ZK der SED und Vorsitzenden des Staatsrats der DDR Sigmund Jähn. Sigmund Jähn war 1978 als erster deutscher Kosmonaut im All. Das neue Staatsoberhaupt wandte sich noch am Abend an die Bevölkerung der Deutschen Demokratischen Republik.

[der „neue“ Staatsratsvorsitzende der DDR:] „Liebe Bürgerinnen, liebe _____ der Deutschen Demokratischen Republik. Wenn man einmal das _____ erlebt hat, unseren blauen Planeten aus der Ferne des _____ zu betrachten, sieht man die Dinge anders. Dort oben in den Weiten des Weltalls kommt einem das Leben der Menschen klein und unbedeutend vor. Man fragt sich, was die _____ erreicht hat. Welche Ziele hat sie sich gestellt? Und welche hat sie verwirklicht? Unser Land hat heute _____. Aus dem Kosmos gesehen ist es ein sehr kleines Land, und doch sind im letzten Jahr tausende Menschen zu uns gekommen. Menschen, die wir früher als _____ gesehen haben und die heute hier mit uns leben wollen. Wir wissen, dass unser Land nicht perfekt ist. Aber das, woran wir glauben, begeisterte immer wieder viele Menschen aus aller Welt. Vielleicht haben wir unser _____ manchmal aus den Augen verloren. Doch wir haben uns besonnen. Sozialismus, das heißt nicht, sich einzumauern. Sozialismus, das heißt, auf den Anderen zuzugehen und mit den Anderen zu leben, nicht nur von einer besseren _____ zu träumen, sondern sie wahrzumachen. Ich habe mich daher dazu entschlossen, die _____ der DDR zu öffnen.“

[Reporter:] Schon in den ersten Stunden der _____ haben tausende Bürger der BRD die Möglichkeit genutzt, der Deutschen Demokratischen Republik einen ersten Besuch abzustatten. Viele wollen bleiben. Sie sind auf der Suche nach einer _____ zu dem harten Überlebenskampf im kapitalistischen System. Nicht jeder möchte bei Karrieresucht und Konsumterror mitmachen. Nicht jeder ist für die _____ geschaffen. Diese Menschen wollen ein anderes _____. Sie merken, dass Autos, Videorekorder und Fernseher nicht alles sind. Sie sind bereits, mit nichts anderem als guten Willen, Tatkraft und Hoffnung ein anderes Leben zu verwirklichen.

④ Welche Wünsche oder Träume hätte Alex für „seine“ DDR? Was findet er am Leben im vereinten Deutschland vielleicht nicht so gut? Finden Sie passende Stellen im Text.

Teil 10 Abschlussdiskussion

Osten + Nostalgie = Ostalgie

Definition: Als „Ostalgie“ (Mix aus Osten und Nostalgie) wird die nostalgische Sehnsucht nach der DDR bzw. die Sehnsucht nach bestimmten Lebensweisen und Alltagsgegenständen der DDR bezeichnet.

(Quelle: <http://wikipedia.org/wiki/Ostalgie>)



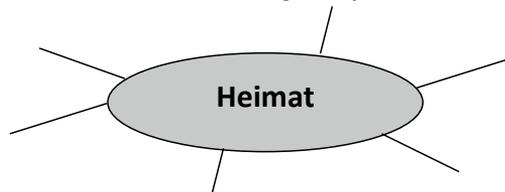
*deutsches Volkslied,
oft von den Jungen Pionieren
gesungen*

Unsere Heimat

Unsere Heimat, das sind nicht nur die Städte und Dörfer,
Unsere Heimat sind auch all die Bäume im Wald.
Unsere Heimat ist das Gras auf der Wiese, das Korn auf dem Feld,
Und die Vögel in der Luft und die Tiere der Erde
Und die Fische im Fluss sind die Heimat.

Und wir lieben die Heimat, die schöne
Und wir schützen sie, weil sie dem Volke gehört,
Weil sie unserem Volke gehört.

① Was bedeutet für Sie „Heimat“? Notieren Sie einige Beispiele:



② Stellen Sie sich vor, Sie haben Ihr Heimatland verlassen, leben seit vielen Jahren in einem anderen Land und können nicht mehr in Ihre Heimat zurückkehren. Nach welchen Alltagsgegenständen und Lebensweisen hätten Sie vielleicht nostalgische Sehnsucht?

Alltagsgegenstände	Lebensweisen

③ Reaktionen auf den Film: Lesen Sie die Filmkritik.

„Das Schöne an diesem halb sentimental, halb sarkastischen Film sind jedenfalls die vielen Arten von Gelächter, die er erzeugt: herzhaftes und höhnisches, verständnisvolles und kaltes. Lachen des Wiedererkennens, aber auch ein paar Tränen der Rührung.“ (Die ZEIT 2003)

Diskussion: Was meinen Sie? Warum haben Menschen wohl ...

- ... herzlich
- ... höhnisch
- ... verständnisvoll
- ... kalt
- ... gerührt

... über den Film gelacht?

④ Am 9. November 2019 jährt sich der Mauerfall zum 30. Mal. Zum Jubiläum des Mauerfalls wird der Film „Good Bye Lenin!“ im Fernsehen und vielen Kinos gezeigt. Was meinen Sie: Welche Bedeutung hat der Film heute? Schreiben Sie eine aktuelle Rezension zum Film.

„Good Bye Lenin!“ nach 30 Jahren Mauerfall

Eine Neu-Rezension von _____

Sie können Ihre Neu-Rezension auf die Website zum Film <http://www.good-bye-lenin.de/> hochladen.

Verleihung des Mirok-Li-Preises an Hans-Alexander Kneider

Michael Menke



Hans-Alexander Kneider

Von der Koreanisch-Deutschen Gesellschaft erreichte uns die Nachricht, dass Prof. Hans-Alexander Kneider am 15. November der renommierte *Mirok-Li-Preis* verliehen wird. Der Preis ist nach dem koreanischen Schriftsteller Dr. Mirok Li (1899–1950) benannt, der 1920 als Flüchtling vor politischer Verfolgung unter der japanischen Kolonialherrschaft nach Deutschland kam und 1949 dort seinen erfolgreichen Roman *Der Yalu fließt* veröffentlichte. Der Preis wurde 1999 anlässlich des 100. Geburtsjahres des Autors gemeinsam von der Deutsch-Koreanischen und der Koreanisch-Deutschen Gesellschaft geschaffen und wird in jährlichem Wechsel verliehen. Er wird an Personen vergeben,

die sich besonders um den bilateralen Kulturaustausch verdient gemacht haben.

Alexander Kneider dürfte den meisten LektorInnen als Gründungsmitglied der Lektoren-Vereinigung Korea und langjähriger Betreuer der LVK-Website bekannt sein. Nachdem er zunächst zwei Jahre Chemie an der Ruhr-Universität in Bochum studiert hatte, entschied er sich, doch lieber seinem Interesse zu folgen und nahm das Studium der Koreanistik auf, kam als Student 1988 nach Korea und war in Folge zunächst an der Seoul National-Universität, danach und bis heute an der Hankuk-Fremdsprachen-Universität tätig. Eine seiner »Nebentätigkeiten« ist das Ehrenamt des Bezirksbürgermeisters von Songbuk-dong in Seoul. Er übt dieses Amt als einziger Ausländer in Korea aus. Von seiner Dienststelle, dem *Global Village Center*, wird unter anderem der »Europäische Weihnachtsmarkt« organisiert, der auch in diesem Jahr wieder am 8. und 9. Dezember stattfindet.

Seit über 30 Jahren erforscht Alexander Kneider die koreanisch-deutschen Beziehungen von ihren ersten Anfängen bis zum Ende der Joseon-Ära 1910. Sein Buch *Globetrotter, Abenteuer, Goldgräber* erschien 2009 in Deutschland (siehe auch *DaF-Szene Korea* 30) und 2013 in koreanischer Übersetzung. Damit entstand ein umfangreiches Nachschlagewerk, das die kulturellen Anfänge der bilateralen Beziehungen schlaglichtartig beleuchtet.

Der Vorstand der LVK gratuliert ganz herzlich!

Rezensionen & Filmbesprechungen

3,0 Millisievert pro Stunde. Ein Roman von Adolf Muschg vermisst Fukushima mit dem Geigerzähler

Friedrich Strahl

Protagonist des Romans *Heimkehr nach Fukushima* ist der 62-jährige, versnobte Philosoph Paul Neuhaus, den im Schwarzwald eine Einladung erreicht, zur Kirschblüte nach Japan zu reisen. Am 21. April 2017 besteigt er in Zürich eine Maschine der Swiss Air nach Tokyo, wo er sich im Imperial Hotel einquartiert. Weiter geht es mit dem Shinkansen auf eine japanische »Insel des Glücks« (68). Ins Japanische übersetzt: nach Fukushima. – Ziel der Reise ist das Dorf Yoneuchi, eine evakuierte Ortschaft, in etwa 30 bis 40 Kilometern Entfernung zum havarierten Atomkraftwerk *Dai-Ichi*.

Die Mission ist dubios. Pauls Aufenthalt soll der Werbung für die »Ansiedlung einer internationalen Künstler-Kolonie in Yoneuchi« dienen. Dem Bürgermeister des Dorfes, Seizô Irie, schwebt eine Art Monte Verità oder Worpsswede auf japanischem Boden vor (10). Er ist der Onkel der 37-jährigen Mitsuko, der zweiten Hauptfigur des Romans. Charakterlich zeichnet sie sich durch eine Verbindlichkeit im Handeln und Sprechen aus, die ihrem Ehemann Ken abgeht. Er ist der Typ des Zynikers, der mit Freimut gegen die Macht zu sprechen vermag, sich aber schwer festlegen lässt. So lädt er Paul mit einem Zitat aus Werbematerialien der US-amerikanischen Tourismusindustrie ein, die in den 80er Jahren des letzten Jahrtausends einen nuklearen Schlagabtausch im Kalten Krieg prognostiziert hat: »besuchen Sie uns in Japan, so lange es noch steht« (11). Von hier strahlt der Ironieverdacht auf alle anderen Äußerungen dieser Figur aus, mit der sie Paul die Lage erklärt:

Die Frist bis zu den Olympischen Spielen 2020 wird zum Saubermachen etwas knapp, wenn man an die Halbwertszeiten von Tritium, Strontium, Cäsium und Konsorten denkt, aber unsere Regierung erklärt: wir schaffen das! Und zehn Kilometer von unserem Großen Werk entfernt sei die Strahlung heute schon fast gesund.

Oder zweifelst du, daß unsere Tüchtigkeit aus dem Ende eines Atomkraftwerks gleich die nächste Zukunftsindustrie entwickelt? Dai-Ichi ist ein Laboratorium, eine Versuchsstation für Techniken, die wir ohnehin brauchen, aber jetzt ganz schnell. Zum Beispiel Roboter, die vor keiner Strahlung schlapp machen [...]. Vielleicht läßt sich die Strahlung auch zum Heizen verwenden, dafür hat die Hölle immer Bedarf, und warum soll uns der Teufel keinen guten Preis machen? Seit Hiroshima und Nagasaki sind wir doch im Geschäft und haben unsere Meiler nicht umsonst mit buddhistischer Weisheit dekoriert. Prinzipiell ist Energie aus der Kernspaltung immer noch die günstigste, der Mensch muß ihr nur sein Fassungsvermögen anpassen, vielleicht für eine Mutation sorgen, die damit umgehen kann. (53)

Ken präsentiert die Atomkraft als die adäquate Energieversorgung für eine Gesellschaftsform, in der sich alles auf die Reproduktion des Kapitals und oberflächliche Sauberkeit konzentriert: »Zum Glück stinkt die Kernmasse so wenig wie das Geld, das man bereits in ihre Entsorgung investiert. Und bis sie ausgestunken hat, kommt es nur darauf an, sie profitabel zu machen.« (53)

Kens Vater war als Arzt im Zweiten Weltkrieg in Hiroshima und Nagasaki. Im Alter von 53 Jahren stirbt er an Leukämie (70). Die Krankheit hat er seinem Sohn vererbt (149, 186). Zur Verbindlichkeit von Mitsukos Charakter gehört, dass sie Ken pflegen wird, bis zu seinem Tod. Dabei ist die Beziehung schon so zerrüttet, dass sie ihm bei einer Auseinandersetzung am Telefon mit ihrem Selbstmord droht, sollte er es noch einmal wagen, sie anzurufen (134).

Zu diesem Zeitpunkt ist Mitsuko mit Paul bereits im Gasthaus *Kawasemi* (Eisvogel) abgestiegen, ihrem Basislager für Exkursionen in die verstrahlte Zone (82). Sie durchqueren eine Landschaft, in der sich die Messwerte ihres Geigerzählers bei einem Wert von »unter 3,0 Millisievert pro Stunde« einpendeln (108). Um diese Zahl zu begreifen, muss man sie in Relation setzen zur »natürlichen Strahlenbelastung«. In Ländern wie der Schweiz oder Deutschland beträgt sie etwa 2 Millisievert – im Jahr.

An einer Stelle, an der sich der Dosimeter bei 0,8 Millisievert beruhigt hat, schlafen Paul und Mitsuko im Wald zum ersten Mal miteinander (152 ff). Beim zweiten Mal schaltet Mitsuko den störenden Geiger einfach aus (169). Als sie ihn wieder aktiviert, zeigt er 3,2 Millisievert an (171). Ihre erotische Reise führt das Paar zum Pazifik, in den aus der Ruine von Fukushima noch immer Wasser sickert:

Denn hier ist es ja endlich, das Meer, der unabsehbare ›still‹ genannte Ozean. Er rauscht und spült, wischt Welle um Welle den Gedanken in weite Ferne, daß dieses scheinbar unerschöpfliche Wasser krank sein könnte, die Nährlösung des Planeten eine giftige Lake. Das beginnen Meßwerte an der Gegenküste Nordamerikas zu beweisen, erhoben an Algen und Krill, dem Grundstoff der Nahrungskette, der sich mit Strahlung sättigt, bevor sie in ihre größeren Glieder einwandert, vom Blauflossen-Thunfisch bis zum Wal, und Feinschmeckerküchen und Apotheken beliefert mit Maguro-sashimi und Lebertran. Der Ozean hat sie hoffentlich, die nötigen abertausend Jahre, um Cäsium und Strontium-Isotope zu überdauern, sogar die hunderttausend, die das Plutonium für seinen Rückbau benötigt. (178)

Der Roman macht darauf aufmerksam, dass an dieser »schwer verletzten Stelle« »ein mittleres Erdbeben« ausreicht, um das »Ende der japanischen Inseln und ihrer Delikatessen« zu besiegeln (180).

Erzählt wird weitgehend aus der Perspektive von Paul. Er lässt keinen Zweifel daran, dass er es für vernünftig hielte, wenn Japan die Atomenergie aufgäbe (188). Scharf kritisiert er den Menschen, der seine »Energiesucht zu befriedigen« sucht, indem er die Kerne von Materie spaltet (109). Den Versuch, die Landschaft zu dekontaminieren, indem man die verstrahlte Erde in Millionen schwarze Säcke verpackt, verwirft er als vergeblich: »Wir stehen vor einem japanischen Kunstwerk der Verzweif-

lung, einem flächendeckenden Tagebau des reinigenden Wahns.« (111) Er speist sich aus der Insellage Japans, die es nicht zulässt, dass die Bewohner dieses Landes auch nur ein Stück Boden preisgeben (188).

Gegen Ende des Romans trennt sich Mitsuko von Paul, damit sie sich um ihren todkranken Ehemann kümmern kann (209). Paul begibt sich indes für zwölf lange Tage nach Hakone, um den Fuji-san zu sehen, dessen erhabener Kegel die Berge am See Ashinoko überragt (216). Er spürt obligatorisch »die explosive Kraft unter der hauchzarten Kuppe« (217). Mehr aber noch quälen ihn Einsamkeit und Eifersucht. Unerträglich der Anblick der Touristen, die hier paarweise unterwegs sind. Er verzehrt sich nach einem Anruf von Mitsuko (219 f). Erst auf dem Flughafen Narita sieht er sie wieder, wo sie ihm mit dem Geständnis aufwartet, dass sie von ihm schwanger sei – kein Unglück, dem zu Leibe zu rücken sei, sondern ein Wunschkind (239). Mitsuko gibt Paul frei, aber der nimmt das Angebot nur so lange an, wie »der Eisvogel brütet« (244). Das sind etwa drei Wochen. Ein Haus für die Familie, das ihm Seizô Irie angeboten hat, ist schon so gut wie gekauft. Der »Heimkehr nach Fukushima« scheint nichts mehr im Weg zu stehen.

Der Roman ist zu Ende, vor allem für Mitsuko beginnt jetzt das wirkliche Leben. Sie ist eine in jeder Hinsicht ungewöhnliche Frau und es ist nicht notwendig, sie davor zu warnen, sich von Paul ökonomisch abhängig zu machen. Wenn dieser ihr mit Adelbert Stifter metaphysisch angehauchte, chthonische Ideen von Heimat und Nachkommenschaft aus dem 19. Jahrhundert zu soufflieren sucht, sollte sie resistent sein. Was dieses Werk Muschgs zu einer relevanten Lektüre macht, ist der physikalisch informierte und kritische Blick auf Japan. Um Wirkung als Weltliteratur zu entfalten, muss es übersetzt werden, zunächst für eine japanische Leserschaft, die noch auf der Suche nach einer Sprache für das Nachdenken über die Risiken der Kernenergie und für den Kampf gegen die internationale Atomindustrie ist.

Auch eine Übersetzung ins Koreanische ist deshalb keine abwegige Idee. Steht man am nassen Felsengrab von König Munmu und blickt über das Ostmeer nach Japan, dann ist das ein Blick in die Zukunft. Einige hundert Meter den Strand hinunter erhebt sich stacheldrahtbewehrt eine Festung – das Atomkraftwerk *Wolseong*. Wer den Pazifik je hat toben sehen, wird nicht glauben, dass der Tand von Menschenhand vor den Naturgewalten sicher ist.

Adolf Muschg: *Heimkehr nach Fukushima*. München: Beck 2018. – ISBN 978-3-40672-702-3. 244 Seiten, € 22,00.

Seminare & Tagungen

Bericht über den LVK-Workshop zu berufssprachlichem Deutschunterricht am 27. Oktober 2018 an der HUFSS

Thomas Kuklinski-Rhee

Am 27. Oktober 2018 hatte die LVK in Kooperation mit dem Hueber-Verlag zu einer Fortbildungsveranstaltung für LektorInnen mit dem Titel »Passgenau und praxisnah – Beruflich orientierter Deutschunterricht« an die Hankuk University of Foreign Studies (HUFSS) eingeladen. Als Referent kam der Hueber-Fachberater und Lehrerfortbildner Stefan Deinzer aus Berlin zusammen mit seinem Kollegen Daniel Krasa nach Seoul. Letzterer ist bei dem Verlag für den Vertrieb zuständig und hatte einen Stapel einschlägiger Lehrwerke zum Thema mitgebracht. Außerdem bot Herr Soon-Seop Song, der an der HUFSS Tschechisch lehrt und dessen Literaturagentur »Sigma« Vertriebspartner des Hueber-Verlags für Korea ist, eine große Auswahl an Lehrwerken mit Preisermäßigung zum Verkauf an.

Ziel des Workshops war es, einen Blick auf zentrale Kernaspekte des beruflich orientierten Sprachunterrichts durch Beleuchtung vor allem des sprachlichen Inhalts, der Optionen bei der Curriculums- bzw. Lehrwerksgestaltung und der damit verbundenen Aufgabentypologien zu werfen. Als Arbeitsgrundlage dienten verschiedene Beispiele aus Lehrwerks-Klassikern wie »Menschen«, »Sicher!« oder der Neubearbeitung von »Schritte International«.¹

Dazu wurden zahlreiche Methoden der kommunikativen Unterrichtsgestaltung vorgestellt und eingeübt. Bei dem Mini-Rollenspiel »Erstkontakt« liefen die Teilnehmer zur Einstimmung umher und begannen mit den jeweils zufälligen Nachbarn auf ein Zeichen hin entweder eine sehr herzliche, eine eher distanzierte oder eine sachlich-nüchterne Kontaktaufnahme, um die unterschiedlichen Gesprächsdynamiken zu demonstrieren. Andere Übungen spielten mit den verschiedenen Assoziationen und Erwartungen zu unterschiedlichen Berufen, etwa, indem man selbst versuchen sollte, kontrafaktische Aussagen einer Berufsbeschreibung unterzujubeln oder einschätzen sollte, für welche Berufe sich die meisten Jungs und Mädels in einer Gesellschaft vermutlich entscheiden würden.

Als Quintessenz wurde festgehalten, dass berufssprachliche Kompetenz vor allem bedeutet, sich in berufsspezifischen Situationen richtig verhalten bzw. agieren zu können. Es wäre daher wenig sinnvoll, im berufsbezogenen Deutschunterricht seitensweise Fachwörter durchzuexerzieren, von denen die meisten in der Regel nicht gebraucht werden würden. Um sich gezielt auf bestimmte Berufe vorzubereiten, bie-

¹ Zu näheren Einzelheiten siehe den Mitgliederbereich auf <http://lvk-info.org>.

tet der Verlag für beliebte Branchen wie den Tourismus oder medizinische Berufe jeweils eigene Lehrwerke an. Ansonsten stehe anders als im allgemeinsprachlichen Unterricht zunächst eine Bedarfsanalyse an. Dabei werden im 1. Schritt zunächst die kommunikativen Anforderungen des Arbeitsplatzes definiert, bevor das GER-Niveau der Lerner im 2. Schritt ermittelt und im letzten Schritt deren Trainingsbedarf als Kann-Bestimmung festgelegt wird. Um diese Abfolge einzuüben, wurden Gruppenweise verschiedene Szenarien als mehrteilige Handlungsabfolgen nach ihren Anforderungen untersucht.



Zum Abschluss wurde das niederländische Online-Projekt <https://mijn.schooltas.net> vorgestellt, mit dem der Hueber-Verlag kooperiert. Dort kann man erworbene Lizenzen zu Hueber-Lehrwerken direkt eingeben und erhält sofort weltweit Zugriff auf die entsprechende E-Book-Version. Wer sich beispielsweise für eine temporäre Probe-Lizenz interessiert, um sich ein bestimmtes Lehrwerk einmal genauer anzusehen, solle sich nicht scheuen, beim Hueber-Verlag nachzufragen.

Leistungsschau der koreanischen Germanistik – Ein Symposium diskutiert über interkulturelle und postkoloniale Studien

Thomas Schwarz

Interkulturalität in der deutschsprachigen Literaturgeschichte. Das 24. internationale Sorak-Symposium der Koreanischen Gesellschaft für Germanistik (KGG), in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD). Gyeongju, 28.–30. 9. 2018.



Prof. Dr. Michael Hofmann (Universität Paderborn)

Das Symposium, das als Leistungsschau der koreanischen Germanistik gilt, war wie immer seit seiner Gründung im Jahr 1991 selbst ein interkulturelles Event, brachte es doch Germanisten aus Korea, Taiwan, China, Japan und Deutschland zusammen. Geleitet wurde es von Michael Hofmann (Universität Paderborn), der sich in seinem Eröffnungsvortrag zunächst gegen die Tendenz wandte, die internationale Germanistik auf die Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch zu reduzieren. Stattdessen unterstrich er die Bedeutung einer Forschung, die interkulturelle Beziehungen in den Mittelpunkt rückt und sich mit der ethischen Frage befasst, wie mit Differenzen umzugehen sei. Die Diskussion, ob der Islam zu Deutschland gehöre, kritisierte Hofmann mit Verweis auf die lange Rezeptionsgeschichte dieser Weltreligion in der deutschen Kultur und Literatur als absurd. Seine Paradebeispiele waren Lessings *Nathan* (1779) und vor allem Goethes pantheistische Anverwandlung des Sufismus im *West-östlichen Divan* (1819). Der zweite Vortrag von Hofmann setzte sich im Anschluss an Goethes

Wendung gegen die Nationalliteratur mit den postkolonialen Perspektiven der deutschen Gegenwartsliteratur auseinander. Sein erstes Beispiel war Uwe Timm, der mit *Morenga* 1978 einen postkolonialen Roman *avant la lettre* vorlegte. In ihm wendet sich der Tierarzt Gottschalk gegen die genozidale Kampagne, mit der die deutsche Kolonialarmee in Afrika gegen die aufständischen Herero vorgeht. Er erlebt seine Tätigkeit als sinnlos und verlässt Afrika. Iliya Trojanows *Der Weltensammler* (2006) war Hofmanns zweiter Referenztext. Er schildert die Biographie des Offiziers Richard Francis Burton, der in Indien als Spion für die britische Armee arbeitet, aber zum kulturellen Überläufer wird. Im Vergleich erklärte Hofmann, dass Trojanow anders als Timm beispielsweise mit Naukaraam auch eine Figur aus der Gruppe der kolonisierten Subalternen zu Wort kommen lässt.

Zusammengehalten wurde die Veranstaltung durch eine Reihe von Plenarvorträgen. Die japanische Germanistin Miyuki Soejima (Otaru University of Commerce) ging in ihrem Beitrag auf postkoloniale Literatur über koloniale Interventionen Deutschlands in China und im Pazifik ein. Gerhard Seyfrieds *Gelber Wind oder Der Aufstand der Boxer* (2008) und Uwe Timms *Halbschatten* (2008) problematisieren den »Boxeraufstand« (1900), verzichten aber beide bewusst darauf, aus der Perspektive der Kolonisierten zu schreiben. Soejima stellte auch Jürgen Petschulls Abenteuerroman *Der letzte Tanz im Paradies* (2009) vor, der das »Baininger Massaker« von 1904 thematisiert, als einheimische Gemeindemitglieder auf Neubritannien eine größere Gruppe von Missionaren töteten. Zwei literarische Werke setzen sich kritisch mit der Niederschlagung der Sokehs-Rebellion durch die deutsche Kolonialmacht 1910/11 auseinander: Gerhard Grümmers Dokumentarroman *Ponape im Aufstand* (1991) und *Die Missionarin* (1997), ein historischer Roman von Sibylle Knauss. Dessen Protagonistin Lina gelangt ähnlich wie Timms Gottschalk zu der Erkenntnis, dass die Anwesenheit der Missionare auf der mikronesischen Insel überflüssig ist. Das Bemerkenswerte ist, dass es heute auch vor der koreanischen Germanistik möglich ist, über deutsche Kolonialgräuere wie die militärische Vernichtungsstrategie General von Trothas gegen die Herero oder die Exekution der Sokehs-Rebellen kritisch zu sprechen, ohne in eine Grundsatzdiskussion verwickelt zu werden, ob solche Themen nicht die Krise des Fachs verschärfen, weil das Studierende demotivieren könnte, sich mit der deutschen Kultur auseinanderzusetzen.

Wei Luo (Peking University) referierte über den patriotischen Taumel, in den sich Alfred Döblin und Bertolt Brecht hatten reißen lassen, als sie vom Fall der Kolonie Tsingtau hörten. Die deutschen Truppen dort hatten im November 1914 kapituliert. Luo schlug vor, die Kriegsliteratur zu relativieren mit dem späteren Interesse der beiden an chinesischer Kultur und warb »vom historischen Standpunkt« aus um Verständnis für sie. So behauptete Luo, dass die »letzten Stunden der Belagerung« Tsingtaus besonders »dramatisch« gewesen seien, die Soldaten hätten gegen die japanische Übermacht »hartnäckig Widerstand« geleistet. Diese Darstellung reproduziert aller-

dings nur die deutsche Kriegspropaganda, der Brecht und Döblin auf den Leim gegangen waren. Um ein sinnloses Gemetzel im Straßenkampf zu vermeiden, hatte Gouverneur Alfred Meyer-Waldeck die Artilleriemunition verschießen lassen und die Stadt dann ohne Heldenkampf übergeben.

Shoou-Huey Chang (Wenzao Ursuline University of Languages, Taiwan) sprach über das jüdische Kulturleben im Shanghaier Exil im Zeitraum zwischen 1933 und 1950, wie es sich in einem Quellenkorpus von fast 100 autobiographischen Schriften darstellt. Unter anderem ging sie auf das Tagebuch der Schauspielerin Rose Shoshana Kahan ein (*In fayer un flamen*, 1949), der es gelungen war, in Shanghai auch jiddisches Theater zu inszenieren.

Getagt wurde in zwei Parallelsektionen, und ich beschränke mich im Folgenden summarisch auf die Vorträge, die ich auch hören konnte. Stefan Hannig (Keimyung University, Daegu) analysierte den interkulturellen Konflikt zwischen italienischer und deutscher Künstlermentalität in Franz Werfels *Verdi-Roman* (1924). Yun-Chin Kim (Ewha Womens University, Seoul) führte in Dea Lohers gesellschaftskritische Groteske *Unschuld* (2003) ein. Friedhelm Bertulies (Daegu University) präsentierte interkulturelle Lyrik aus der Feder des auch als Komparatisten bekannten Autors Heinrich Detering. Yun-Young Choi (Seoul National University), die Übersetzerin von Yoko Tawadas *Etüden im Schnee* (2014), stellte den Roman als Beispiel für eine interkulturelle Kommunikation zwischen Tier und Mensch vor. Chieh Chien (National Taiwan University) sprach sich in ihrem Vortrag über Ferdinand von Schirachs Stück *Terror* (2015) gegen Inszenierungen aus, die das Publikum dazu zwingen, innerhalb weniger Sekunden seine Meinung zu äußern.

Erwartungsgemäß spielte auch der interkulturelle Austausch zwischen Deutschland und Korea auf dem Symposium eine Rolle. Youn-Ock Kim (Sungshin University, Seoul) machte in ihrem prominent platzierten Plenarvortrag auf eine Leerstelle in Mirok Lis autobiographischem, in bestem Deutsch verfassten Roman *Der Yalu fließt. Eine Jugend in Korea* (1946) aufmerksam. Der Autor hatte sich 1919 in der koreanischen Unabhängigkeitsbewegung gegen die japanische Kolonialmacht engagiert und war nach München emigriert. Zurück ließ er eine Frau und zwei Kinder, klammerte aber seine Vaterschaft und alles Geschlechtliche in der literarischen Darstellung vollständig aus. Kein Geringerer als Wilhelm Hausenstein rühmte den Roman Lis in der *Süddeutschen Zeitung*. Die »Begegnung des Ostens mit Europa« sei das »überpersönliche Problem des Buches«. Der »Erzähler« arrangiere die »Begegnung von Ost und West [...] diskret, mit höflichen, ja kaum spürbaren, aber tief sinnigen Vorbehalten«. Kim charakterisiert die »Schreibstrategie« Lis als einen »transkulturellen Prozess«, der »unterschiedliche Kulturen vermischt«, sie in einen interkulturellen Dialog bringt und zugleich voneinander abgrenzt. Kim legt nahe, dass Li die »taoistisch-konfuzianische Harmonie-Lehre« mit ihren »allumfassenden All-Einheitsgedanken« in »deutsch-romantischen Konzeptionen der Seele und des Geistes« wiedererkennt

habe. Das »Erotisch-Geschlechtliche« werde in beiden Kulturen »vergeistigt«, ins »Metaphysische transponiert und damit seiner sinnlich-leibhaftigen Authentizität beraubt«. In einer derart »reinlich-reinigenden Seelen- und Geisteslandschaft« werde das »explizit Körperlich-Geschlechtliche – wie schon immer in der geistbetonten, konfuzianisch-buddhistischen«, aber auch der »christlich-weltentrückten Geschichte« nicht nur »unterminiert«, sondern geradewegs »eliminiert«. Li präferiere stattdessen aufgrund seiner Verwurzelung in der koreanischen Kultur die auf einer »selbstgenügsam-zweckfreien Menschenfreundlichkeit fußende Kulturliebe«. Die Referentin ließ keinen Zweifel daran, dass sie die Philanthropie des Autors schätzt, nicht aber die Ausmerzungen der Erotik in seinem Werk. Sie findet sie jedoch wieder im semiotischen Umgang Lis mit dem Namen seiner studentischen Verehrerin Eva Kraft, der er 1947 privat Kalligraphie-Stunden gab. Li schrieb ihren Namen mit chinesischen Schriftzeichen 愛波 (chinesisch /ài bō/, koreanisch /aepa/), auf Deutsch: Liebeswelle. Es sei »nicht schwer zu erraten, was Mirok Li dabei gedacht haben mag«. Kim beendete ihren Vortrag mit der moralischen Mahnung, dass sich Li »nach seiner Frau und seinem Nachwuchs in der Heimat« hätte »umsehen können«. Sie vermutet jedoch, Li habe gehaut, dass seinen Landsleuten mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln nicht zu helfen war. Nach dem Zweiten Weltkrieg sprach sich Li für die Unparteilichkeit und Tendenzlosigkeit des Schriftstellers aus. Das korrespondiert mit der Haltung des totalen Ideologieverdachts, den die westdeutschen Literaten nach 1945 als Reaktion auf die Propaganda des Nazi-Regimes entwickelten. Aber war er wirklich deshalb nicht zurückgekommen, weil er das Publikum seiner koreanischen Heimat nicht anzusprechen vermochte?

Im Rahmen des Kulturprogramms zeigte Iris Brose (Hongik University, Seoul) einen Ausschnitt aus dem Filmmaterial *Im Land der Morgenstille* mit dem Titel *Eine koreanische Hochzeit*, gedreht im Jahr 1925 von dem Benediktinermönch Norbert Weber. Eine koreanische Teilnehmerin reagierte auf die Filmvorführung spontan, indem sie ihre Erleichterung zum Ausdruck brachte, dass man heute anders heirate. Auch bei der Ehe Mirok Lis handelte es sich um eine arrangierte Allianz unter einem erheblichen gesellschaftlichen Druck, sich fortzupflanzen und einen männlichen Nachkommen zu zeugen. Er war zwölf Jahre alt, als ihn seine Eltern verheirateten. Kann man Li nicht einfach zugestehen, dass ihm seine Beziehung zur ›Liebeswelle‹ Eva wichtiger war als eine Recherche nach Familienangehörigen, die sich auch ihrerseits bei ihm hätten melden können?

Kim zitierte in ihrem Vortrag auch ein Bonmot Lis: »Die Koreaner« seien »die Deutschen Asiens«, während »die Deutschen« die »Koreaner Europas« seien. – Das ist als Chiasmus einprägsam, aber der rhetorische Schachzug sollte einen nicht dazu verleiten, sich kritiklos zu ergeben. Dem Reich der interkulturellen Seelenverwandtschaft nähert man sich besser nicht ohne eine gesunde Ironie. Der Vortrag konzentrierte sich auf das Thema Interkulturalität, die koloniale Situation Koreas wurde in

knappen, aber doch auch deutlichen Sätzen angesprochen. Das Land war 1910 »von den japanischen, militaristisch-imperialistischen Machthabern annektiert« worden. Li nahm neun Jahre später am »Volksaufstand« gegen die »japanische Besatzung« teil und musste dann vor der »brutalen Eingriffs- und Verhaftungsmaschinerie über das chinesische Schanghai nach Europa« flüchten. Darüber, wie sich das Verhalten der japanischen Kolonialmacht im Text Lis niedergeschlagen hat, hätte man aus postkolonialer Perspektive gern noch mehr erfahren.

Hosung Lee (Seoul National University) verglich in seinem einschlägigen Vortrag Berichte über Reisen in die Mandschurei und nach Korea aus den 1920er Jahren. Die Verfasser, Alice Schalek und Richard Goldschmidt, konnten sich vor Ort unter den Augen von Vertretern der japanischen Kolonialherrschaft bewegen. Positiven Wahrnehmungen des kolonialen Projekts durch Schalek hielt Lee entgegen, dass die japanische »Kulturherrschaft« einher ging mit der Einführung des »Kapitalismus«, mit »Enteignung, Proletarisierung und Naturausbeutung«. Goldschmidt war damals auch am Tagungsort in Gyeongju und erlebte dort den Beginn der Musealisierung dieser Stadt, die im Jahr 2000 zum Weltkulturerbe avancierte.

Programm des Lektorentreffens am 25. November 2018

Veranstaltungsort: Hankuk University of Foreign Studies (HUFS)

ab 10:30 Uhr *Anmeldung*

Begrüßung: Anja Scherpinski (HUFS)

11:00 Uhr Einführung ins Thema
»Berufsorientierter
Deutschunterricht«

Hermann Funk
(Friedrich-Schiller-Universität Jena)

12:30 Uhr *Gemeinsames Mittagessen*

14:00 Uhr Vorstellung des Projekts
»Dhoch3« und des Moduls
»Berufsorientierter
Deutschunterricht«

Anna Korneva
(Friedrich-Schiller-Universität Jena)

15:30 Uhr *Kaffeepause*

15:45 Uhr Gruppenarbeit:
1.) Arbeit mit Zahlen/
Statistiken im
berufsorientierten
Deutschunterricht
2.) Szenario-Technik im
berufsorientierten
Deutschunterricht

Hermann Funk
(Friedrich-Schiller-Universität Jena)

Anna Korneva
(Friedrich-Schiller-Universität Jena)

ab 18:00 Uhr *Gemeinsames Abendessen*

unterstützt durch den

DAAD

Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service

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

Mitglied werden

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

Autorenhinweise

Hermann Funk: Prof. Dr., Lehrstuhl für Didaktik und Methodik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Interkulturelle Studien, Präsident des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen (2009–2011), Direktor der Arbeitsstelle Lehrwerkforschung und Materialentwicklung (ALM) seit 2011 (www.alm.uni-jena.de), Wissenschaftlicher Koordinator der ERFA-Wirtschaft-Sprache seit 2005 (www.erfa-wirtschaft-sprache.de), Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats der Deutschen Auslandsschulen (ZfA) seit 2011. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Fremdsprachendidaktik und -methodik, Lehrmaterialforschung und -entwicklung, Mentales Lexikon und Grammatik im Unterricht.

Christian Horn: Linguist und Mediator. Assistant Professor an der Hankuk University of Foreign Studies, Seoul. Vorher wissenschaftlicher Mitarbeiter in linguistischen Projekten in der DFG-Forschergruppe 600 sowie im DFG-Sonderforschungsbereich 991 an der Universität Düsseldorf. Forschungs- und Arbeitsfelder: Semantik, Pragmatik, Korpuslinguistik, Sprache und Konflikt, Interkulturalität, Didaktik.

Anna Korneva: Diplom-Abschluss in Linguistik und interkultureller Kommunikation (Deutsch, Englisch und Spanisch) an der Irkutsker Staatlichen Linguistischen Universität (Russland), MA-Abschluss in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Deutschland). Derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin im DAAD-Projekt »Dhoch3« und Promovendin am Institut für DaF/DaZ und Interkulturelle Studien der FSU Jena. Interessensgebiete: Fremdsprachendidaktik und -methodik, berufsorientierter Deutschunterricht, deutschsprachige Gegenwartsliteratur.

Thomas Kuklinski-Rhee: Ph. D., lebt seit 16 Jahren in Korea und unterrichtet DaF an der HUFU.

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

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

Manuela Sato-Prinz: DAAD-Lektorin z. B. V. an der Keio University sowie der DAAD-Außenstelle in Tokyo. Studium (M. A., Dr. phil.) der Fächer Deutsch als Fremdsprache, Japanologie und Interkulturelle Kommunikation an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Mehrjährige Erfahrung in den Bereichen internationale Hochschulkooperationen, Studierendenmobilität und Studiengangsentwicklung.

Anja Scherpinski: Magisterabschluss DaF, Interkulturelle Wirtschaftskommunikation und Anglistische Literaturwissenschaft an der FSU Jena. Seit 2007 als Lektorin für Deutsch als Fremdsprache in Korea tätig; derzeit an der Hankuk Fremdsprachenuniversität in Seoul. Interessengebiete: Sprache und Kultur Koreas, Cultural Studies, Didaktik und Methodik DaF, bes. Umgang mit Film im Fremdsprachenunterricht.

Thomas Schwarz: Promoviert mit einer Arbeit über den österreichischen Expressionisten Robert Müller, DAAD-Lektorate in Korea (Keimyung University, Daegu) und Indien (University of Pune, Jawaharlal Nehru University in New Delhi). Von 2013 bis 2018 an der Rikkyo University in Tokyo (Germanistik), dort von 2015–2017 Leitung der Forschungsgruppe »Pacifism« der Japan Society for the Promotion of Science (JSPS). Seit April 2018 Lehrtätigkeit in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache und im Bereich »Germanistik/German studies« an der University of Tokyo (Komaba).

Friedrich Strahl: Oberst bei der Bundeswehr (i. R.), nach Auslandseinsätzen Arbeit als freier Journalist in Brandenburg, bis zur Schließung des Samsung-Werks in Berlin Dozent für Firmenangehörige im Bereich Deutsch als Fremdsprache, heute Militärhistoriker und Aktivist der Anti-AKW-Bewegung.

Andrea Westermeier: Ausbildung zur Bankkauffrau und Tätigkeit in Beratung und Vertrieb. Nach Abschluss des zweiten Bildungsweges Studium der Wirtschaftspädagogik mit Zweitfach Germanistik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Seit 2017 Stipendiatin des Lektorenprogramms der Robert-Bosch-Stiftung sowie Lehrbeauftragte an der Chosun Universität in Gwangju.

Hinweise für Beitragende

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

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

Fristen und Veröffentlichung

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

Formatierung

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

Gliederung

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

Abbildungen, Tabellen, Grafiken

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

Literaturangaben

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

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

Monographien

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

Zeitschriftenartikel

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

Sammelbände

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

Beiträge in Sammelbänden

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

Filme

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

Elektronische Quellen

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

Kontakte

DAAD-Informationszentrum Südkorea

Lars Bergmeyer, Leiter

☎ (02) 324-0655

✉ lars.bergmeyer@daad.or.kr

🌐 www.daad.or.kr

DAAD-Verbindungslektorat für Südkorea

Jan-Philipp Holzapfel

☎ (02) 3277-3940

✉ holzapfel@ewha.ac.kr

Goethe-Institut Seoul

Ulrike Drissner, Leiterin der
Spracharbeit Region Ostasien

☎ (02) 2021-2800

✉ ulrike.drissner@goethe.de

🌐 www.goethe.de/korea

Deutsche Botschaft Seoul

Markus Hatzelmann, Leiter des
Kultur-, Rechts- und Konsularreferats

☎ (02) 748-4117

✉ ku-1@seou.diplo.de

Wolfgang Faust, Kulturreferat

☎ (02) 748-4120

✉ ku-10@seou.diplo.de

🌐 www.seoul.diplo.de

Schweizerische Botschaft Seoul

Suna Kim, Kulturabteilung

☎ (02) 3704-4757

✉ suna.kim@eda.admin.ch

🌐 www.eda.admin.ch/seoul

Österreichische Botschaft Seoul

☎ (02) 732-9071

✉ seoul-ob@bmeia.gv.at

🌐 www.bmeia.gv.at/oeb-seoul

DAAD-Außenstelle Tokyo

Dr. Manuela Sato-Prinz

☎ +81 (3) 3582-5962

✉ lekt@daadjp.com

Koreanische Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF, 한국독일어교육학회)

Prof. Dr. Chang-Uh Kang, Präsident

✉ kcu@snu.ac.kr

🌐 www.kgdaf.or.kr

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

Prof. Dr. Yeong-zae Her, Präsident

☎ (051) 510-2055

✉ yzher@pusan.ac.kr

🌐 www.kgd.or.kr

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

Prof. Dr. Chi-Hyoun Wang

✉ chwang@inha.ac.kr

🌐 http://dugerman.or.kr

Koreanische Gesellschaft für Germanistik (KGG, 한국독어독문학회)

Prof. Dr. Dong-Youl Jeon

✉ kgg@kggerman.or.kr

🌐 http://kggerman.or.kr

Koreanischer Deutschlehrer-Verband (KDV, 한국독일어교사회)

Young-Il Han

☎ 010-7273-7208

✉ kontakt@dreamwiz.com

🌐 www.kdv.or.kr

DAAD Bonn

Arpe Caspary, Referent für das
Ortslektorenprogramm

☎ +49 (228) 882-650

✉ ortslektoren@daad.de

🌐 www.daad.de/ortslektoren

Impressum

Herausgeber: Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK e. V.)
Postanschrift: Dr. Reinhold Arnoldi, Prinzregentenstr. 7, 10717 Berlin
und
Lektoren-Vereinigung Korea (LVK)
Postanschrift: Songpa-gu, Samjeon-ro 4-gil, 05593 Seoul

Vorstand FALK
Dr. Reinhold Arnoldi (Geschäftsführer)
Christina Youn-Arnoldi (stv. Geschäftsführerin)

chrisarnoldi@hotmail.com

Vorstand LVK
Iris Brose
Jan-Philipp Holzapfel (DAAD-Verbindungslektor)
Christian Horn
Michael Menke
Monika Moravkova
Anja Scherpinski
Marcus Stein

kontakt@lvk-info.org

Website der LVK: www.lvk-info.org
Redaktion: Iris Brose, Jan-Philipp Holzapfel, Monika Moravkova,
Anja Scherpinski
Layout: Jan-Philipp Holzapfel, Monika Moravkova
Coverdesign: Young Whea Kim, indesign80@naver.com
Anzeigen: Michael Menke
Bankverbindung Korea: Kto.: 795-21-0072-726 (Kookmin Bank, Michael Menke)
Bankverbindung Deutschland: IBAN: DE89 1007 0024 0410 8106 00
BIC: DEUTDE33HAN (Deutsche Bank 24, Michael Menke)

Die DaF-Szene Korea wird in Berlin und Seoul herausgegeben vom Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK e. V.) und der Lektoren-Vereinigung Korea (LVK). Sie erscheint zweimal jährlich, i. d. R. im Mai und im November. Sprache der Aufsätze ist i. d. R. Deutsch. Die DaF-Szene Korea hat wechselnde thematische Schwerpunkte, etwa zum deutsch-koreanischen Kulturaustausch und zum Unterricht für Deutsch als Fremdsprache, in denen die Unterrichtsbedingungen in der ostasiatischen Region besonders berücksichtigt werden. Das Magazin bedient die Rubriken Unterrichtsentwürfe, Forum, Rezensionen und Konferenzberichte. Kulturfeuilletons und Berichte sollen Lebens-, Arbeits- und Vertragsbedingungen transparent machen, die für neue Lektoren in Korea relevant sind. Neue Entwicklungen im Bereich der Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaft werden in Hinblick auf ihre Bedeutung für die Germanistik in Ostasien diskutiert. Die DaF-Szene Korea fördert insbesondere die wissenschaftlichen Diskussionen zwischen den Mitgliedern von LVK und FALK, steht aber grundsätzlich allen Interessierten als Plattform zur Verfügung.

Für den Inhalt der einzelnen Texte sind die jeweils benannten Autoren verantwortlich. Die Inhalte der Texte spiegeln nicht zwangsläufig die Meinung der Herausgeber wider.

Redaktionsschluss für die nächste Ausgabe: **15. April 2019**.

☛ Wir bedanken uns bei den **Anzeigenkunden** für die finanzielle Unterstützung dieser Ausgabe! ☛