DaF-Szene Korea

Nr. 48

Aufgaben- und Inhaltsorientierung im DaF-Unterricht

herausgegeben vom
Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea FALK e.V.

und der
Lektoren-Vereinigung Korea

Berlin & Seoul, Juni 2019

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit Genehmigung der Autoren

ISSN 1860-4463

Inhalt

Vorwort —— V

Aufgaben- und Inhaltsorientierung im DaF-Unterricht

Michael Schart
Impulse, Ideen, Interaktion: Zur Umsetzung inhalts- und aufgabenbasierten Unterrichts am Beispiel eines Programms für Deutschlandstudien an einer japanischen Universität —— 3

Christian Horn
Wenn Studierende Lehrmaterialien entwickeln – Aufgabenorientierung im Phonetikunterricht für angehende koreanische Deutschlehrende —— 27

Forum

Marc Herbermann
Die zwei Seiten des berufsrelevanten Deutschunterrichts —— 45

Thomas Kuklinski-Rhee
Kim in Afrika – Kulturimperialistische Abenteuer in Äthiopien —— 55

Seminare & Tagungen

Anja Scherpinski
Tage der deutschen Sprache am 24./25. November 2018 —— 77

Christian Horn
Bericht zum Symposium »Aufgabenstellungen und Arbeitsanweisungen« an der HUFS —— 81

Angela Jeannette
Bericht zum Vernetzungstreffen der DAAD-Lektoren Ostasien —— 83

Christian Horn
Bericht zum Symposium »Phonetik in DaF« an der HUFS —— 85

Programm des Lektorentreffens am 08. Juni 2019 —— 87

Über die Lektoren-Vereinigung Korea —— 88

Autorenhinweise —— 89

Hinweise für Beitragende —— 90

Kontakte —— 92

Impressum — 93

Vorwort

Auf die richtige Mischung kommt es nicht nur im Chemielabor an. Auch im Fremdsprachenunterricht müssen Lehrende bei der Unterrichtsplanung und während des Unterrichtsverlaufs entscheiden, in welchem Maße sie an Progressionsvorgaben in Lehrwerken festhalten und die Einführung und das Einüben von vorgefertigten Sprachstrukturen fokussieren, und in welchem Maße sie ihre Lerner vor komplexere Handlungssituationen stellen, sie mit authentischem Input konfrontieren oder sie Unterrichtsinhalte mitbestimmen lassen. Die diesmalige Ausgabe der *DaF-Szene Korea* zeigt verschiedene Herangehensweisen in der Unterrichtsplanung und -durchführung aus dem Blickwinkel »Aufgaben- und Inhaltsorientierung«.

Im ersten Beitrag zeigt Michael Schart am Beispiel des Intensivprogramms für Deutschlandstudien an der Juristischen Fakultät der Keio University in Tokio, wie sich inhalts- und aufgabenbasierte Prinzipien bereits ab einem frühen Zeitpunkt in den Unterricht integrieren lassen. Er beschreibt die Umsetzung eines Themengenerators als Ausgangspunkt für die Konzeption eines themenbasierten Syllabus, der Deutschlernende von der ersten Unterrichtsstunde an durch studienfachbezogene Inhalte intellektuell herausfordert und Sprachlernen in die aufgabengeleitete, interaktionale Auseinandersetzung mit Inhalten integriert.

Christian Horn zeigt in seinem Beitrag eine aufgabenorientierte Vorgehensweise zur Durchführung eines Kurses zur deutschen Phonetik, bei dem die Studierenden selbstständig Unterrichtsmaterialien zu für sie schwierigen Lauten entwickelten. In wöchentlichen Sitzungen in Form eines Kolloquiums diskutierten und reflektierten sie ihre Materialien und entwickelten sie so schrittweise weiter.

Im Forum berichtet Marc Herbermann von seinen langjährigen Erfahrungen mit berufsorientiertem Deutschunterricht und gibt Einblicke, wie etwa durch Firmenbesuche der DaF-Unterricht mehr Praxisrelevanz erhält und was bei der Vorbereitung solcher Unterrichtseinheiten zu beachten ist.

Thomas Kuklinski-Rhee schildert seine Reise nach Äthiopien im Rahmen eines Kulturaustausch-Projektes der Pacific Asia Society. Als offizieller vereidigter Vertreter Südkoreas unterstützte er in Adama koreanische Studierende drei Wochen lang dabei, an einer Universität und einer Grundschule Koreanischkurse durchzuführen und durch Taekwondo-Trainings sowie kulturelle Veranstaltungen die koreanische Kultur bekannt zu machen.

Im Teil »Tagungsberichte« finden wir eine Rückschau von Anja Scherpinski auf die »Tage der deutschen Sprache«, die am 24. und 25. November 2018 sowohl als Publikumstag am Goethe-Institut Seoul als auch im Rahmen der Lektorenveranstaltung

mit dem Schwerpunkt »Deutsch und Beruf« realisiert wurden. Christian Horn referiert über das 5. HUFS-Symposium zur Didaktik mit dem Titel »Aufgabenstellungen und Arbeitsanweisungen«, das am 8. Dezember 2018 durchgeführt wurde. Angela Jeannette berichtet vom Vernetzungstreffen der DAAD- und Ortslektoren Ostasiens, das im Dezember 2018 in Hongkong stattfand. Abschließend gibt Christian Horn einen Rückblick auf das 6. HUFS-Symposium zur Didaktik zum Thema »Phonetik in DaF«, das von Christian Horn und Monika Moravkova am 27. April 2019 veranstaltet wurde.

Den Abschluss des Heftes bildet die Programmübersicht für das kommende Lektorentreffen zum Thema »Aufgaben- und Inhaltsorientierung im DaF-Unterricht«, das am 8. Juni 2019 im Goethe-Institut stattfindet.

Die Herausgeber danken allen Autorinnen und Autoren für die Mitgestaltung dieser Ausgabe. Eine anregende Lektüre wünschen

die Herausgeber
Berlin & Seoul, Juni 2019

Aufgaben- und Inhaltsorientierung im DaF-Unterricht

Impulse, Ideen, Interaktion: Zur Umsetzung inhalts- und aufgabenbasierten Unterrichts am Beispiel eines Programms für Deutschlandstudien an einer japanischen Universität

Michael Schart

Zusammenfassung

Am Beispiel eines Programms für Deutschlandstudien an einer japanischen Universität verdeutlicht der Beitrag, wie sich inhalts- und aufgabenbasierte Prinzipien bereits ab einem frühen Zeitpunkt in den Deutschunterricht integrieren lassen. Es werden zunächst die curricularen und didaktischen Grundlagen des Programms dargestellt. An konkreten Beispielen wird dabei insbesondere die Verknüpfung von Inhalten und Aufgaben thematisiert. In einem zweiten Schritt geht der Beitrag auf empirische Erkenntnisse zu inhalts- und aufgabenbasierten Programmen ein und benennt mögliche Probleme, mit denen man bei der Umsetzung dieses Konzepts rechnen muss. Es wird aber ebenfalls aufgezeigt, weshalb der Einfluss der Lernkultur nicht überbewertet werden sollte.

1. Einleitung [1]

Die Möglichkeit, im Rahmen des Bildungssystems eine zweite Fremdsprache zu erlernen, eröffnet sich vielen jungen Japanerinnen und Japanern erst dann, wenn sie mit einem Hochschulstudium beginnen. Und so finden mehr als 93 Prozent des Deutschunterrichts in Japan an den Universitäten statt (JGG-Komitee, 2013)[2], entweder in Sprachenzentren oder in speziellen Fremdsprachenprogrammen der einzelnen Fakultäten. In beiden Fällen wird Deutsch jedoch von Lehrenden unterrichtet, die sich eigentlich als Germanisten verstehen (Schart & Ohta 2018). Das hat unmittelbare Auswirkungen auf die Konzeption der Curricula bzw. die Gestaltung des Unterrichts, denn die Lehrenden legen ihren Schwerpunkt auf die Vermittlung systematischen Sprachwissens oder sie wählen für ihre Veranstaltungen im Rahmen der Deutschausbildung literatur- und kulturwissenschaftliche Themen, und das ganz unabhängig davon, welchem Fachbereich die Studierenden angehören. Der Deutschunterricht wird also im Sinne eines Studium Generale als Teil der Allgemeinbildung be-

1 Der Beitrag beruht auf Textauszügen aus Schart (2019), die überarbeitet, neu zusammengestellt und ergänzt wurden.

2 Gemessen an der Zahl der Lernenden im Jahr 2012. Auf Oberschulen entfielen dagegen nur 3 Prozent der Lernenden.

trachtet, die gerade in den ersten beiden Studienjahren an japanischen Universitäten eine bedeutsame Stellung einnimmt.

Als Anfang der 1990er Jahre das Konzept für ein neu zu errichtendes Intensivprogramm an der Juristischen Fakultät der Keio Universität Tokio erstellt werden musste, brachen die verantwortlichen Programmgestalter mit dieser Tradition und griffen stattdessen eine naheliegende Idee auf: Man wollte den Studierenden Lernräume bieten, in denen sie sich mit Themen auseinandersetzen können, die ihnen auch in ihrem Hauptfach – Jura oder Politikwissenschaft – begegneten. Nur sollte das im Medium der Fremdsprache Deutsch geschehen und aus der Perspektive des deutschsprachigen Raumes (Sambe, 1996). Man setzte also auf die Synergieeffekte, die sich aus der Verbindung von fremdsprachlichen und inhaltlichen Lernprozessen ergeben. Die Weiterentwicklung dieses Konzepts in den letzten beiden Jahrzehnten ist von zwei Tendenzen geprägt: Zum einen fließen die fachlichen Inhalte bereits ab der Niveaustufe A1 in die Gestaltung des Unterrichts ein. Zum anderen wird das aufgabenbasierte Lehren und Lernen zumindest in einem Teil der Kurse sehr konsequent umgesetzt.

Am Beispiel dieses Programms soll der folgende Beitrag daher verdeutlichen, wie sich inhalts- und aufgabenbasierte Prinzipien bereits ab einem frühen Zeitpunkt in den Deutschunterricht integrieren lassen. Es werden curriculare und didaktische Überlegungen ebenso zur Sprache kommen wie empirische Erkenntnisse über deren praktische Umsetzung.

2. Programmstruktur

Am Intensivprogramm für Deutschlandstudien an der Juristischen Fakultät der Keio Universität Tokio können Studierende der Fachbereiche Jura und Politikwissenschaft über die gesamte Dauer ihres vierjährigen Bachelor-Studiums hinweg teilnehmen. Die meisten Lernenden beginnen das Programm ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache und sie belegen im Normalfall vier Semesterwochenstunden (à 90 Minuten). Die besonderen Merkmale dieses Studienangebots ergeben sich demnach aus seiner Intensität, der Kontinuität und der bereits erwähnten Verknüpfung von fremdsprachlichem und fachlichem Lernen.

In den 1990er Jahren gingen die verantwortlichen Programmgestalter noch davon aus, dass die Integration von Fach und Sprache erst auf der Grundlage solider fremdsprachlicher Kompetenzen möglich und sinnvoll sei. Sie blieb daher vor allem den Kursen für die Studierenden des 3. und 4. Studienjahres vorbehalten. Als Folge einer umfassenden Evaluation des Programms und mehrerer empirischer Unterrichtsstudien (siehe Abschnitt 6) wurde dieser Ansatz jedoch zumindest teilweise revidiert. Inzwischen arbeitet ein Großteil der Kurse im 2. Studienjahr themenbasiert und auch einer der beiden Grundstufenkurse zielt seit mehreren Jahren auf eine mög-

lichst frühzeitige Integration fachlicher Aspekte in den fremdsprachlichen Lernprozess.

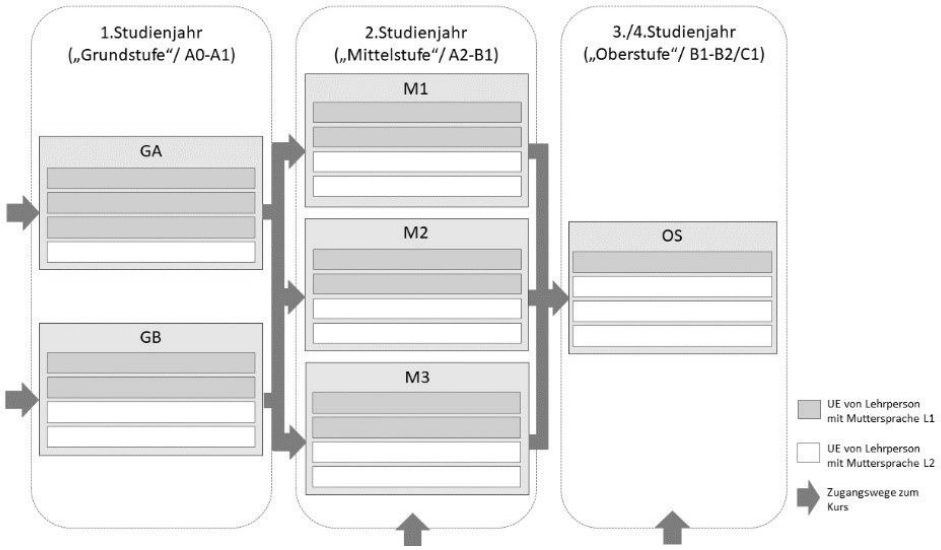


Abb. 1: Struktur des Intensivprogramms für Deutschlandstudien an der Juristischen Fakultät der Keio Universität Tokio (L1 = Japanisch; L2 = Deutsch)

Abbildung 1 bietet einen Überblick über die Struktur des Programms im Jahr 2019. Ins Auge fällt dabei unter anderem der unterschiedliche Charakter der beiden Grundstufenkurse GA und GB.[3] Hinter der abweichenden Verteilung der Lernzeit auf die beiden Lehrenden verbirgt sich eine grundlegend andere Idee von Fremdsprachenunterricht. Während im Grundstufenkurs GA der Schwerpunkt des Unterrichts darauf liegt, den Studierenden systematisches Wissen über die Funktionsprinzipien und Strukturen der deutschen Sprache zu vermitteln, arbeitet der Grundstufenkurs GB konsequent inhalts- und aufgabenbasiert. An den beiden Kursen lässt sich daher studieren, wie sich bestimmte Vorstellungen über die Natur von Sprache und fremdsprachlichen Lernprozessen in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts niederschlagen: Während der Kurs GA eher ein Beispiel für eine kognitive Herangehensweise darstellt, werden im Kurs GB die soziokulturellen Aspekte des Lernens im Klassenraum betont (Schart 2019). Diese Gegensätze erzeugen zwangsläufig ein Spannungsfeld, das sich bislang für die Weiterentwicklung des Intensivprogramms als äußerst produktiv erwiesen hat. Es regt dazu an, Routinen und vermeintliche Gewissheiten über angemessene Wege des Lehrens und Lernens beständig zu hinterfragen, es belebt die didaktischen Diskussionen innerhalb des Programms und nicht zuletzt kris-

3 Die Studierenden können bei Studienbeginn ihre persönliche Präferenz für einen dieser Kurse angeben, was jedoch nur in seltenen Fällen geschieht. Sie werden daher anhand von Studienrichtung und Geschlecht gleichmäßig und nach dem Zufallsprinzip den beiden Kursen zugeordnet.

tallisieren sich immer wieder neue Fragestellungen heraus, an denen empirische Forschungsprojekte ihren Ausgang nehmen (siehe Abschnitt 6).

3. Curriculum

Die Juristische Fakultät der Keio Universität fasst ihren Bildungsauftrag in wenigen Sätzen zusammen.[4] Es handelt sich um Formulierungen, die zunächst einmal wenig überraschend wirken, weil sie einem allgemeinen Anspruch an universitäre Bildung in demokratisch gefassten Gesellschaften entsprechen: So sollen die Studierenden im unabhängigen, kreativen und kritischen Denken geschult werden. Die Veranstaltungen in der Juristischen Fakultät sollen ihnen dabei helfen, Selbstwertgefühl, Verantwortungsgefühl, Kooperationsbereitschaft und Führungsqualitäten zu entwickeln. Vor allem sieht die Fakultät ein wichtiges Ziel darin, die Fähigkeit herauszubilden, gesellschaftliche Prozesse aus fachlicher Perspektive analysieren und bewerten zu können. Und nicht zuletzt geht es ihr darum, jungen Menschen internationale Perspektiven zu öffnen, weshalb die fremdsprachlichen Anteile im Studienprogramm auch einen maßgeblichen Raum einnehmen.

Wie sich solche Bildungsziele in der Gestaltung von Lehrveranstaltungen widerspiegeln sollten, bleibt allerdings offen und damit der Interpretation der Lehrenden überlassen. Im Intensivprogramm für Deutschlandstudien ging man daher einen Schritt weiter: Die curricularen Zielsetzungen der Fakultät wurden in einzelne Kompetenzbereiche aufgefächert, die in den Kursen auf allen Niveaustufen berücksichtig werden sollen (siehe Sambe, 1996; Schart, 2010). Die folgende Aufzählung gibt einen Überblick über diese Kompetenzbereiche.

- Fremdsprachliche Kompetenzen in allen vier Fertigkeiten (z.B. kontextangemessene, kommunikative Kompetenz in Wort und Schrift)
- Fachkompetenz/politische Bildung (z.B. fachspezifisches Beschreiben, Erklären und Analysieren von Ereignissen, Prozessen und Strukturen)
- Studienkompetenz (z.B. Informationen finden, bewerten, verarbeiten und darstellen; kritisches Denken und Problemlösefähigkeiten)
- Methodenkompetenz (z.B. Lern- und Arbeitstechniken; Präsentationstechniken)
- Interkulturelle Kompetenz (z.B. Mediationskompetenz und Diskurskompetenz im Austausch zwischen Japan und Deutschland)
- Selbstkompetenz (z.B. Kreativität, Initiative, Ausdauer, Selbstwertgefühl)
- Sozialkompetenz (z.B. Teamfähigkeit, Konflikt- und Kritikfähigkeit)

Aus dieser Auflistung von sprachlichen, fachlichen und generischen Kompetenzen lässt sich noch nicht unmittelbar auf einzelne methodische Arrangements schließen.

4 Siehe: http://www.admissions.keio.ac.jp/fac/policy; http://www.law.keio.ac.jp/en/ [07.01.2019]

Der damit umrissene curriculare Rahmen ist beispielsweise weit genug, um dem oben beschriebenen Spannungsverhältnis zwischen einem kognitiven und einem soziokulturell orientierten Zugang zu Sprache und Fremdsprachenlernen Raum zu geben. Zugleich schließt er jedoch eine Reihe von in Japan weit verbreiteten Unterrichtskonzeptionen für den Deutschunterricht aus, etwa eine Konzentration auf alltagssprachliche oder touristische Themen oder eine Beschränkung auf das kontextlose Erlernen von fremdsprachlichen Strukturen.

Offen legt dieser curriculare Rahmen aber zugleich, wie hoch die Anschlussfähigkeit einerseits zu Konzeptionen fach- und sprachintegrierten Fremdsprachenlernens ist (Bonnet & Breidbach, 2013; Coyle, Hood & Marsh, 2010), andererseits zu aufgabenbasierten Arrangements (Breen, 2001; Ellis, 2018; Long, 2015). Diese Verbindungslinien möchte ich in den folgenden Abschnitten herausarbeiten.

4. Aufgabenbasierter Unterricht

Die kommunikative Fremdsprachendidaktik muss sich in der Unterrichtspraxis mit der bis heute weit verbreiteten Vorstellung arrangieren, dass sich fremdsprachliches Lernen als linearer Prozess vollzieht, bei dem sich in den Köpfen der Lernenden diskrete Komponenten von Sprache nach und nach zu einem vollständigen Ganzen fügen. Eine Annahme, aus der weitreichende Konsequenzen für das Konzipieren von Unterricht erwachsen: Um die Fremdsprache einer Planung zugänglich zu machen, wird sie zunächst in kleinere Einheiten zerlegt. Derart isolierte sprachliche Phänomene, seien sie nun formaler oder funktionaler Natur, können dann in eine bestimmte Reihenfolge (Progression) gebracht und anschließend mit Hilfe von verschiedenen Texten und Arbeitsaufträgen zu einer Lernumgebung gestaltet werden. Eine Sichtweise, die die Fremdsprache selbst ins Zentrum rückt und nicht das Fremdsprachenlernen (Ellis & Shintani, 2014)). Anhand einer vorab entwickelten Progression sollen die Lernenden die fremde Sprache in immer differenzierterer Weise kennen und darauf aufbauend auch verwenden lernen. Dabei stehen sie vor der Herausforderung, die Synthese der zuvor isoliert geübten sprachlichen Einzelteile zu erbringen, weshalb man auch von einem synthetischen Ansatz spricht (Nunan, 2009). Folgerichtig enthält ein typisches Unterrichtsdesign den Dreischritt von der Präsentation (neuer) sprachlicher Elemente, über das Einüben dieser Elemente bis hin zur selbstständigen Produktion dieser Elemente.

Den Ideen der kommunikativen Didaktik öffnet sich dieses Unterrichtsmodell vor allem in der dritten Phase, in der die Lernenden zum mehr oder weniger selbstbestimmten Gebrauch der Fremdsprache angehalten werden. Die negativen Folgen dieses eher dürftigen Rückgriffs auf die Möglichkeiten, die der kommunikative Ansatz eigentlich bietet, wurden vielfach beschrieben. Sie zeigen sich etwa in der mangelnden Aktivität und Kreativität der Lernenden oder der fehlenden Relevanz der Interaktionen (z.B. Legutke & Thomas, 1991).

Es war somit nur eine Frage der Zeit, bis man sich daran machte, die kommunikative Didaktik konsequenter zu denken und umzusetzen und der aufgabenbasierte Ansatz gehört sicher zu den prominentesten Beispielen dieser Bewegung. Er bricht mit dem soeben umrissenen Modell von Unterricht und setzt ihm ein vollkommen anderes Verständnis von fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen entgegen. Der Fokus der Unterrichtsplanung liegt dabei nicht auf den formalen oder funktionalen Aspekten der Fremdsprache, sondern auf ihrer selbstbestimmten und kreativen Anwendung. Die Lernenden sollen der Fremdsprache von Beginn an in möglichst komplexer Form begegnen, eingebettet in einen bestimmten kommunikativen Kontext und verbunden mit Handlungsabsichten.

Im Unterschied zu einem Unterrichtskonzept, das formalen oder funktionalen Progressionen folgt, sehen sich hier also die Lernenden mit der Herausforderung konfrontiert, eigene Lernwege zu erschließen, indem sie die Fremdsprache analysieren und deren Regelmäßigkeiten und Konventionen verstehen. Daher spricht man auch von einem analytischen Ansatz des Fremdsprachenlernens (Nunan, 2009, S. 11). Übungssequenzen, bei denen ausgewählte sprachliche Elemente in isolierter Form trainiert werden, spielen bei der Planung des Unterrichts eine untergeordnete oder – wie in vielen Kursen des hier besprochenen Intensivprogramms – keine Rolle. Denn es entspricht der Zielsetzung von Aufgaben, dass sie die Aufmerksamkeit der Lernenden vor allem auf die Bedeutung sprachlicher Äußerungen lenken. Sie sollen animiert werden, ihre eigenen Ressourcen zu aktivieren, um die Aufgabe zu bewältigen. Ein einheitlicher Lernprozess aller Teilnehmenden eines Unterrichts, wie er beispielsweise mit einer grammatischen Progression angestrebt wird, ist somit nicht intendiert.

Es wäre allerdings ein Missverständnis, den aufgabenbasierten Unterricht als eine neue Methode für den Fremdsprachenunterricht zu begreifen, denn er setzt auf bekannte und bewährte Vorgehensweisen. Dass die Lernenden beispielsweise angeregt werden, Informationen aus komplexen Zusammenhängen zu extrahieren, in andere Textformen umzuformen oder sie neu anzuordnen, gehört zum traditionellen Inventar von fremdsprachendidaktischen Aufgabenstellungen. Das Neue oder Innovative der Aufgabenbasierung ergibt sich daher nicht aus den Unterrichtstechniken, sondern aus den Prinzipien, nach denen diese angeordnet werden. Diese lassen sich in wenigen Punkten zusammenfassen (vgl. Ellis, 2018, S. 175; Long, 2015, S. 7; Nunan, 2009, S. 35; Samuda 2015; Samuda & Bygate, 2008; Willis & Willis, 2007):

1. Die Triebkraft des Unterrichts bilden Aufgabenstellungen, also offen gestaltete Impulse, die zu einem kreativen, selbstständigen und zielgerichteten Gebrauch der Fremdsprache anregen.
2. Das Unterrichtsgeschehen wird von Lückenaktivitäten (*gap activities*) geprägt. Das sich aus der Heterogenität von Meinungen, Ideen, Argumentationen oder

Lösungsansätzen ergebende Potenzial für den Austausch und das Lernen wird planvoll genutzt.

3. Der Unterricht zielt auf die Verknüpfung von Sprachgebrauch und Sprachlernen. Die »intuitiven Heuristiken« (Kumaravadivelu, 2003) der Lernenden werden aktiviert. Systematische Sprachbetrachtungen erfolgen immer eingebunden in einen inhaltlichen Kontext und sind nachgeordnet (*focus on form*).
4. Die individuellen Lernwege der Lernenden werden respektiert und gefördert. Sie erhalten vielfältige Möglichkeiten, ihre sprachlichen und nicht-sprachlichen Kompetenzen einzubringen und weiterzuentwickeln.
5. Zugleich wird das Potenzial kooperativen Lernens intensiv genutzt. Es werden permanent Räume geschaffen, in denen die Lernanlässe von den Lernenden ausgehen und sich Aushandlungsprozesse unter den Beteiligten vollziehen können.
6. Die Materialien zeichnen sich durch reichhaltigen, elaborierten und anspruchsvollen sprachlichen Input aus.

Diese Merkmale aufgabenbasierten Unterrichts treffen im wissenschaftlichen Diskurs auf einen großen Konsens. Wie man jedoch auf der Grundlage solcher Prinzipien zu einem Kurskonzept gelangt, ist damit noch nicht geklärt. Die Aufgabenforschung, die dieser Frage seit etwa zwei Jahrzehnten nachgeht, konzentrierte sich bislang auf relativ eng begrenzte Ausschnitte von Unterrichtspraxis, untersuchte beispielsweise in quasi-experimentellen Settings die Auswirkungen von Planungszeiten oder von unterschiedlichen Komplexitätsgraden einer Aufgabe auf die (oft) mündliche Sprachproduktion. Man gewinnt beim Lesen solcher Studien unweigerlich den Eindruck, als vollziehe sich die Aufgabenbearbeitung in einem gleichsam luftleeren Raum und beim Fremdsprachenunterricht ginge es ausschließlich darum, Lernziele umzusetzen, die sich aus linguistischer Perspektive beschreiben lassen. Ein umfassenderes Verständnis der Einbindung von Aufgaben in einen konkreten pädagogischen Kontext mit Lehrenden, Lernenden und sonstigen Interessengruppen, lokalen Bedingungen und vielschichtigen Lernzielen bleibt bei dieser Form von Forschung unerreichbar. Dass auch einflussreiche Vertreter dieser Forschungsrichtung wie Ellis (2018) und Skehan (2016) inzwischen eher ernüchternde Analysen zur Aussagekraft bisheriger empirischer Erkenntnisse vorlegen, kann daher nicht verwundern. All die Jahre intensiver Betrachtung einzelner Faktoren der Aufgabenbewältigung haben letztlich nicht dazu geführt, dass wir heute auf ihrer Grundlage sagen könnten, wie ein aufgabenbasierter Syllabus für einen mehrwöchigen Kurs oder auch nur eine 90minütige Unterrichtseinheit anhand empirisch begründeter Kriterien aussehen sollte.

Und das ist zugleich Kernproblem des aufgabenbasierten Unterrichts (vgl. Nunan, 2009, S. 30): Wenn man bewusst auf das Gerüst verzichtet, das grammatische Progressionen bereitstellen, und wenn zugleich die empirische Aufgabenforschung

kaum hilfreiche Erkenntnisse für eine systematische Unterrichtsplanung hervorbringt, welches Kriterium bleibt Lehrenden und Programmgestaltern dann, um das vielfältige Angebot an Aufgaben zu einem pädagogisch sinnvollen Verlauf anzuordnen? Die Antwort liegt auf der Hand: Soll ein »Schrotflinten-Syllabus« (van Lier, 1996), also eine mehr oder weniger beliebige Aneinanderreihung von Impulsen vermieden werden, dann bedarf die Planung aufgabenbasierten Unterrichts eines inhaltlichen Rahmens. Auch sehr kreative und anregende Aufgabenstellungen können zu frustrierenden Aktivitäten führen, wenn sie sich nicht zugleich auf Gegenstände beziehen, die von den Lernenden als interessant, herausfordernd oder motivierend empfunden werden. Es kommt beim aufgabenbasierten Unterricht – anders als es die Bezeichnung suggeriert – demnach keineswegs vor allem auf die Aufgabenstellungen an. Tatsächlich entfaltet sich sein Potenzial erst durch die Komposition von Aufgaben und Inhalten. Und wie dies gelingen kann, möchte ich im Folgenden thematisieren.

5. Verknüpfung von Aufgaben und Inhalten

Eines der stringentesten Konzepte für eine inhaltsbasierte Anordnung von Aufgaben zu einem Syllabus stammt von Long (2015). Er setzt an einer Bedarfsanalyse an, fragt also zunächst danach, auf welche Situationen in der Arbeits- bzw. Lebenswelt ein Kurs die Teilnehmenden vorbereiten soll. Diese Situationen werden dann in unterrichtliche Aufgaben übersetzt, so dass sich das Geschehen innerhalb des Klassenraums schrittweise jenem außerhalb annähert. Nur auf diese Weise, so Longs Argumentation, sei es überhaupt möglich, einen kohärenten Syllabus aufgabenbasierten Unterrichts zu erstellen. Die traditionelle Unterscheidung zwischen dem Gegenstand eines Unterrichts und der Methode wird somit weitgehend aufgehoben (vgl. van den Branden, 2006).

Longs Vorgehensweise hat zweifellos Charme, denn sie erleichtert es Lehrenden erheblich, die Relevanz des Unterrichts zu verdeutlichen. Wenn beispielsweise die Teilnehmenden an einem berufsorientierten Sprachkurs bereits im Klassenzimmer mit Aufgaben konfrontiert werden, die sich sehr eng an den Anforderungen ihrer künftigen beruflichen Tätigkeit orientieren, dann ist dieses Vorgehen unmittelbar einsichtig und bedarf keiner weiteren Begründung. Und es finden sich auch im Kontext japanischer Universitäten Versuche, Longs Ideen umzusetzen. So beschreibt Lambert (2010), wie er auf der Grundlage einer Bedarfsanalyse bei potenziellen künftigen Arbeitgebern seiner Studierenden den Englischunterricht neu konzipiert. Und Iizuka (2019) führt eine Bedarfsanalyse durch, um das bevorstehende Auslandsstudium seiner Lernenden besser vorbereiten zu können. Durch Umfragen und Interviews – beispielsweise mit erfahrenen Gastfamilien – versucht er systematisch, die kommunikativen Anforderungen während des Auslandsaufenthaltes zu erfassen,

die dann in einem zweiten Schritt in die Planung eines aufgabenbasierten Kurses einfließen.

Wie diese Beispiele verdeutlichen, überzeugt das von Long vertretene Konzept – das er selbst als das einzig sinnvolle betrachtet – durch seine Stringenz. Gleichwohl gehen Longs Überlegungen weit an den unterrichtlichen Bedingungen vorbei, wie sie viele Lehrende in den Bildungssystemen weltweit vorfinden. Zumeist lassen sich die Anforderungen, vor denen die Lernenden in Zukunft stehen werden, nur sehr grob umreißen. Daher gewinnen bei der Programmgestaltung neben den fremdsprachlichen und fachlichen Kompetenzen die generischen Kompetenzen als Bildungsziele eine besondere Bedeutung. Sie werden mit Themen verknüpft, die auf das Interesse der Teilnehmenden stoßen oder – wie im Fall des Intensivprogramms an der Keio Universität – sich am Studienfach orientieren. Je nach Kontext können auf diesem Wege sehr unterschiedliche Modelle einer Verknüpfung von Inhalten und Impulsen entstehen. Sie weisen letztlich nicht weniger Kohärenz als der von Long favorisierte Ansatz auf, auch wenn der unmittelbare Zusammenhang mit künftigen Gebrauchssituationen fehlt.

Als ein Beispiel lässt sich Breens (1987) Prozess-Syllabus anführen, der konsequent von den Interessen der Teilnehmenden ausgeht und seine Gestalt erst durch einen gemeinsamen Findungsprozess aller Beteiligten erhält. Wenn institutionelle Bedingungen jedoch diesem sehr offenen Ansatz entgegenstehen, bietet sich ein themenbasierter Syllabus an. Dessen Struktur wird eher von den Entscheidungen der Lehrperson bzw. curricularen Vorgaben geprägt.

Sowohl beim Prozess-Syllabus als auch beim themenbasierten Syllabus kann sich die konkrete inhaltliche Planung an unterschiedlichen Leitgedanken orientieren. So schlägt Cameron (2010) vor, jedes Rahmenthema in die Aspekte Menschen, Objekte, Aktionen, Prozesse, typische Ereignisse und Orte zu untergliedern. Ellis (2003) gruppiert in seinem »Themengenerator« die Inhalte konzentrisch um das lernende Individuum. Im unmittelbaren Umfeld der Lernenden befinden sich somit die Gegenstände der alltäglichen Lebenswelt, am weitesten entfernt globale Themen und auch die Welt der Imagination. Mit fortschreitender fremdsprachlicher Kompetenz, so die Idee, erschließen sich die Lernenden nach und nach den derart vorgezeichneten Raum.

Diese Vorschläge für die Strukturierung der inhaltlichen Planung richtet sich an Kursangebote, deren Curriculum sich im Unterschied zu Longs Konzept nicht an fest umrissenen, zukünftigen (beruflichen) Anforderungen orientieren kann. Sie sind daher auch für das Intensivprogramm für Deutschlandstudien an der Keio Universität von besonderem Interesse. Vor allem der Themengenerator inspirierte dessen inhaltliches Konzept (siehe auch Schütterle & Hamano, 2018). So befasst sich der Unterricht im ersten Studienjahr schwerpunktmäßig mit Fragen der Identität und richtet sich in den folgenden Studienjahren auf die Themenbereiche Generation und Gesellschaft.

Die Übergänge sind jedoch fließend gestaltet, d.h. auch wenn sich beispielsweise die Studierenden im Grundstufenkurs mit Themen beschäftigen, die sehr eng mit dem Alltagsleben verknüpft sind, etwa den Beziehungen zwischen den Menschen und den Dingen, können gesellschaftspolitische bzw. juristische Fragen ins Spiel kommen (siehe Schart, 2019).

Studienjahr (Niveaustufen)	**Leitbegriffe**	**Beispiel für thematische Schwerpunkte**
1. Studienjahr (A0-A1/2)	Identität	- personale Identität und soziale Rollen - Dinge und Identität - Beziehungen zu Menschen - Beziehungen zu Orten
2. Studienjahr (A1/2- B1)	Generation (Erwachsen werden)	- Lebensziele, Lebenswege und gesellschaftliches Engagement - Erwachsen werden in Deutschland und Japan - Geschlechterbeziehungen
3./4. Studienjahr (B1- B2/C1)	Gesellschaft (Recht und Gerechtigkeit)	- Politische Kultur - Rechtskultur und Gerechtigkeit - Migration und Integration - Demografischer Wandel und Bevölkerungspolitik - Widerstand, Protest und gesellschaftliche Umbrüche - Geschichts- und Identitätspolitik

Tab. 1: Thematische Gestaltung des Intensivprogramms für Deutschlandstudien an der Juristischen Fakultät der Keio Universität Tokio (pro Studienjahr ca. 60 UE à 90 min)

Wie Tabelle 1 verdeutlicht, geht es in den ersten Lernmonaten um Gegenstände, die sich auch in jedem kommunikativen Lehrwerk finden, etwa das Thematisieren der eigenen Person und des unmittelbaren Lebensumfelds. Die grundlegende Idee des gesamten Programms liegt jedoch darin, solche Themen möglichst mehrperspektivisch anzugehen, zur Auseinandersetzung mit dem Gewohnten anzuregen und dabei, soweit möglich, auch wissenschaftliche Betrachtungsweisen einzubeziehen. Das Ziel sind somit eher disziplinbezogene Inhalte als disziplindeterminierte Inhalte, wie Widdowson (2010) diesen Unterschied begrifflich fasst.

Konkret bedeutet das beispielsweise, dass man sich in den ersten Wochen des Unterrichts nicht nur damit beschäftigt, woher man kommt oder welche Hobbies man pflegt. Es werden zugleich auch die gesellschaftlichen Rollen thematisiert, die das Handeln und Fühlen von Menschen in bestimmten Situationen beeinflussen. Aus der unterschiedlichen Wahrnehmung von Rollen wie »ältester Sohn«, »Studentin/Student an der Keio Universität« oder »Japanerin/Japaner« ergeben sich bereits in den ersten Unterrichtsstunden Anknüpfungspunkte für jene Differenzerfahrungen, in denen Bonnet und Breitbach (2013, S. 28) das besondere Bildungspotenzial fach- und sprachintegrierten Unterrichts sehen.

Die inhaltliche Planung im ersten Studienjahr bezieht sich schwerpunktmäßig auf die verschiedenen Facetten von Identität, integriert in den folgen Studienjahren aber mehr und mehr gesellschaftspolitische und juristische Aspekte. So entfaltet sich im zweiten Studienjahr die thematische Gestaltung anhand des Leitbegriffs »Generati-

on«. Daher kommen beispielsweise die Entwicklungsaufgaben zur Diskussion, die junge Menschen beim Hineinwachsen in einer Gesellschaft bewältigen müssen. In den letzten beiden Studienjahren stehen mit Leitbegriffen wie »Soziale Gerechtigkeit«, »Politische Kultur« oder »Demografischer Wandel« die Fachinhalte im Vordergrund. Sie werden abwechselnd jeweils über ein gesamtes Studienjahr hinweg bearbeitet.

Das Bestreben, die politische Bildung der Studierenden umfassend zu fördern, schlägt sich in der Konzeption der oberen Niveaustufen am deutlichsten nieder. Dass es seinen Ausdruck aber ebenso in den Kursen auf Grundstufenniveau findet, möchte ich einem Beispiel illustrieren. Die betreffende Sequenz spiegelt die inhaltlichen Gestaltungsprinzipien im Unterricht des ersten Studienjahres wider. Sie wird nach 7-8 Lernmonaten behandelt und ist eingebettet in einen größeren Themenkomplex, der sich über das gesamte zweite Semester erstreckt und sich der Frage widmet, wie unsere Identität geprägt wird durch die Dinge, die uns umgeben und mit denen wir uns – bewusst oder unbewusst – umgeben. Dabei setzen sich die Studierenden unter anderem mit dem Begriff »Wohlstand« auseinander. Sie untersuchen beispielsweise anhand des Glücksatlas der *Deutschen Post* die Faktoren für die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit der Menschen mit ihrem Leben in unterschiedlichen Regionen Deutschlands. Sie entwickeln anschließend eigene Parameter für den Wohlstand eines Landes und recherchieren Informationen dazu. Auf dieser Grundlage vergleichen sie dann die Situation in Deutschland und Japan. Das auf diese Weise entstehende, vielschichtige Bild von Wohlstand bietet schließlich den Anknüpfungspunkt, um das Bruttoinlandsprodukt als gängiges Maß zu hinterfragen und sich gemeinsam in alternative Modelle von Wohlstandsindikatoren einzuarbeiten (vgl. Schart, 2015).[5]

Nachdem auf diese Weise ein inhaltlicher Rahmen für eine Unterrichtseinheit abgesteckt wurde, kann sich die Planung der Frage zuwenden, wie sich darin Aufgaben sinnvoll integrieren lassen. Auch hierfür wurde eine Reihe unterschiedlicher Vorgehensweisen entwickelt. Die einzelnen Aufgaben können beispielsweise so arrangiert werden, dass sie die Lernenden nach und nach zu einer Zielaufgabe führen. Der Planungsprozess setzt also an den Kompetenzen an, die Lernende entwickelt haben müssen, um ein bestimmtes Endprodukt hervorzubringen. Von diesem Punkt aus rückwärts blickend werden vorbereitende Aufgaben zu längeren Unterrichtssequenzen bzw. Lernszenarien (Legutke, 2006; Piepho, 2003) verknüpft.

Auch für Modelle, die auf Vorwärtsplanung gerichtet sind, finden sich in der Fremdsprachendidaktik Beispiele. Detailliert ausgearbeitet ist etwa der *Six T's approach* von (Stoller/Grabe 2017). Bei diesem Ansatz werden Rahmenthemen (*themes*) zunächst in Unterthemen (*topics*) zerlegt, und anschließend mit Materialien (*texts*) und geeigneten Ausgaben (*tasks*) zu Unterrichtssequenzen angeordnet. Gezielt

5 Lehrmaterialien und Transkripte der Unterrichtseinheit finden sich auf: www.forschung.id-keio.org/clil

geplante Übergänge (*transitions*) und sich im Unterricht eher spontan ergebende Verknüpfungen (*threads*) sorgen für eine insgesamte kohärente Struktur eines Kursangebots.

Auch das lineare Modell von Ellis (2018) setzt an einem Rahmenthema an, geht jedoch dann direkt zu den Aufgabenstellungen über: deren Verbindung führt zu der oben beschriebenen Lücke und der Entscheidung für einen bestimmtes Ergebnis. Erst dann werden die Materialien entwickelt, die im Modell von Stoller und Grabe als Bestandteil des Themas betrachtet werden.

Im hier dargestellten Programm werden diese unterschiedlichen Planungsansätze zusammengeführt. Während also einige Unterrichtseinheiten aus einer Rückwärtsplanung hervorgehen (Schart, 2013), entstehen andere eher aus einem vorwärtsgerichteten Verfahren. In einigen Fällen kommt der Impuls für die Entwicklung einer Unterrichtseinheit von einem interessanten Text, in anderen beginnt die Planung bei zu fördernden Kompetenzen und entsprechenden Aufgabentypen. Anders als es die oben beschriebenen linearen Modelle nahelegen, gestaltet sich die Planung in der Praxis normalerweise als ein iterativer Prozess. Die Auswahl und Formulierung von Aufgaben einerseits und die Gestaltung der Texte andererseits wird kontinuierlich aufeinander bezogen. Neben der Orientierung an einer inhaltlichen Kohärenz sind im Intensivprogramm für Deutschlandstudien dabei zwei weitere Prinzipien von zentraler Bedeutung. Zum einen werden die Unterrichtseinheiten so konzipiert, dass die Studierenden auf kognitive Konflikte stoßen. Die Planung wird also beständig dahingehend hinterfragt, inwiefern sie zu intellektuell herausfordernden Situationen führen kann (vgl. Gillies, 2014). Im Einklang mit der inhaltlichen Relevanz liegt hierin eine grundlegende Voraussetzung dafür, dass die Lernenden animiert werden, sich auf den Gegenstand einzulassen, Problemstellungen motiviert anzugehen und sich auf den Austausch mit den anderen Mitgliedern der Lerngruppe einzulassen. Interaktion wird dadurch zu einem inhärenten Merkmal des Unterrichtsgeschehens. Es zeigt sich also, dass bei all den genannten Planungsprozessen ein wichtiges Element nicht vernachlässigt werden darf: die Inhalte und Aktivitäten sollten so organisiert werden, dass sie Austausch- und Aushandlungsprozesse nicht nur ermöglichen, sondern auch wahrscheinlich machen.

Die folgenden beiden Abbildungen geben abschließend einen Überblick über das im Intensivprogramm entwickelte Konzept der Integration von inhalts- und aufgabenbasiertem Unterricht. Abbildung 2 verdeutlicht, dass sich die unterrichtliche Planung auf drei gleichwertige Säulen stützt: die Impulse (Aufgaben), die Ideen (Themen) und die Interaktionsprozesse im Klassenraum. Abbildung 3 fokussiert auf die Prinzipien bei der Umsetzung und soll aufzeigen, welcher Lernprozess mit dieser Art von Planung angestrebt wird. Abbildung 3 verweist zugleich darauf, dass in den betreffenden Kursen des Intensivprogramms versucht wird, angelehnt an Longs Konzept des *focus on form* (Long, 1991) konsequent einen analytischen Ansatz von Fremd-

sprachenlernen zu verfolgen. Das Hauptaugenmerk liegt also von der ersten Unterrichtsstunde an auf den Inhalten und den Aktivitäten und sprachliche Phänomene werden nur insoweit thematisiert als sie die erfolgreiche Bearbeitung der Aufgaben unterstützen bzw. ermöglichen.

Auch wenn sich die inhaltliche Gestaltung entsprechend der sprachlichen und fachlichen Entwicklung der Studierenden verändert, so zielen doch die Planungen auf allen Niveaustufen des Intensivprogramms darauf, Lernräume zu schaffen, in denen die akademische Neugier gefördert wird und die kritische Auseinandersetzung mit sozialen, politischen und juristischen Fragen im Zentrum steht (vgl. auch ähnliche Programmkonzepte bei Cammarata, 2016; Coyle, 2007; Pessoa & Urzêda Freitas, 2012).

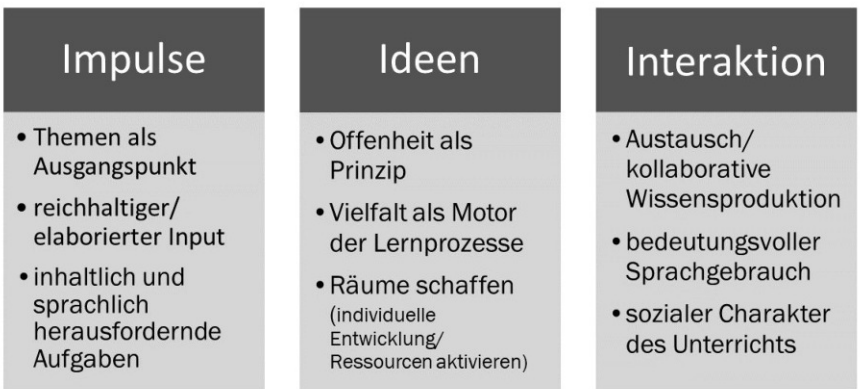


Abb. 2: Elemente der Unterrichtsplanung

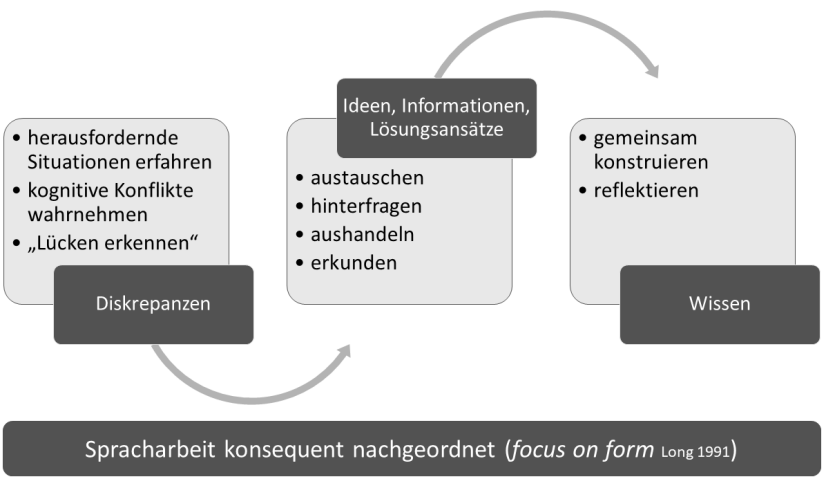


Abb. 3: Stufen des Lernprozesses

6. Empirische Erkenntnisse

6.1 Erkenntnisse aus vergleichbaren Programmen

Die konzeptionellen Überlegungen, die in den vorangegangenen Abschnitten angestellt wurden, führen unmittelbar zu der Frage, welche Lernerfolge konsequent inhalts- und aufgabenbasierten Programme ermöglichen. Bedenken sind dabei durchaus berechtigt, denn sowohl zu aufgaben- als auch fach- und sprachintegrierten Angeboten liegen bislang nur wenige Studien vor, die einen umfassenden evaluativen Ansatz verfolgen (Edwards & Willis, 2005; Norris, 2015; van den Branden, 2016). Als ein wichtiges Beispiel muss zunächst das *Bangalore Communicational Teaching Project* (CTP) genannt werden. Es gilt als ein erster, systematisch dokumentierter Versuch, ein aufgabenbasiertes Programm konsequent umzusetzen (Beretta, 1990, 1992; Beretta & Davies, 1985). Trotz des bedauerlichen Schwachpunktes, dass diese Evaluation keine Einblicke in die Interaktionsprozesse ermöglicht, kann sie als eine bahnbrechende Studie bezeichnet werden. Denn sie machte greifbar, dass Grammatikerwerb auch dann stattfindet, wenn sich die unterrichtlichen Aktivitäten konsequent auf Inhalte richten.

Die Arbeit von Markee (1997) ist eines der wenigen Beispiele für eine Studie, die sich umfänglich auf einen lokalen Kontext einlässt und ein aufgabenbasiertes Programm aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick nimmt. Interessant an dieser Untersuchung ist auch heute noch, dass Markee verdeutlicht, weshalb mit einer innovativen Veränderung der Unterrichtsgestaltung nur ein erster Schritt der Programmentwicklung getan ist. Sie muss begleitet werden von einer weitergehenden Innovationsbereitschaft, die die gesamte Institution einbezieht. Nur so lasse sich, wie Markees Studie nahelegt, gewährleisten, dass alle Beteiligten die Veränderungen auch langfristig mittrügen.

Was die Umstellung eines Programms auf den aufgabenbasierten Ansatz auf Seiten der Lernenden bewirkt, demonstrieren Towell und Tomlinson (1999) in ihrer Evaluation eines Französischprogramms an einer britischen Universität. Mit Hilfe von Umfragen und Tagebüchern zeichnen sie ein positives Bild der studentischen Wahrnehmung, allerdings sind auch hier die Interaktionsprozesse nicht Gegenstand der Analyse.

Dass ein aufgaben- und inhaltsbasiertes Konzept für Englischkurse an einer japanischen Universität den individuellen Interessen der Lernenden entgegenkomme, resümiert Lingley (2006). Mit seiner Studie reiht er sich ein in eine Gruppe von Arbeiten, die zu sehr ähnlichen Ergebnissen kommen. So zieht Pinner (2013) als Ergebnis einer Umfrage unter Studierenden aus CLIL-Kursen an einer japanischen Universität den Schluss, dass die Lernenden vor allem aufgrund der Inhalte das Klassenraumgeschehen als authentisch empfänden. Nach ihrer Erfahrung mit CLIL-Kursen, so Pinner, werde grammatiklastiger Englischunterricht von den Studierenden mehr-

heitlich abgelehnt und auch künftig ein lernerzentriertes und inhaltsbasiertes Vorgehen eingefordert. Vergleichbare, optimistisch stimmende Ergebnisse zu aufgaben- und/oder inhaltsbasierten Angeboten finden sich bei Cutrone und Beh (2014); Murphey (1997); Nunn (2006); Sampson (2010) und in mehreren der von Thomas und Reinders (2015) zusammengestellten Projekte. Als eine der wenigen Studien, die Daten aus der unterrichtlichen Interaktion einbeziehen, analysiert Stone (2012) den aufgabengestützen Austausch japanischer Studierender und zeigt dabei, wie wichtig interpersonale Beziehungen für die Performanz und den Erfolg der Aufgabenbearbeitung sind.

Insgesamt lässt sich festhalten: Bisherige Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass mit aufgaben- und inhaltsbasierten Kursangeboten auch in Japan bzw. Ostasien positive Lerneffekte einhergehen können. Die sprachliche Entwicklung wird gefördert und auch die Wahrnehmung der Lernenden spricht keineswegs gegen eine Einführung solcher Ansätze in diesem kulturellen Kontext. Allerdings, und diese Einschränkung ist gerade vor dem Hintergrund des hier beschriebenen Programms bedeutsam, profitieren davon anscheinend vor allem Lernende jenseits des Anfängerniveaus (vgl. Übersicht bei Lai, 2015).

Es ist also durchaus mit negativen Effekten zu rechnen, was von mehreren empirischen Studien veranschaulicht wird. Die Arbeiten von Watson Todd (2006) sowie McDonough und Chaikitmongkol (2007) in Thailand beispielsweise führen vor Augen, wie eine zu ambitionierte Umstellung auf ein aufgabenbasiertes Konzept Abwehrreaktionen auf Seiten der Lernenden hervorrufen kann. Beide Arbeiten plädieren daher für einen Ansatz, der Elemente eher traditioneller Unterrichtsformen und Phasen aufgabengestützen Lehrens und Lernens miteinander kombiniert. Eine in diesem Sinne abgeschwächte Variante der Innovation untersucht auch Ikeda (2013). Der Fokus liegt dabei auf einem fach- und sprachintegrierten Kursangeboten für Lernende an einer japanischen Oberschule. Die Analyse richtet sich zum einen auf die schriftlichen Fertigkeiten und kommt zu dem Ergebnis, dass sich in den Essays der Lernenden eine positive Entwicklung bei Flüssigkeit und Komplexität des L2-Sprachgebrauchs (Englisch) abzeichnet, während sich bei der Korrektheit keine Verbesserungen konstatieren lassen. Damit bestätigen Ikedas Resultate den Forschungsstand. Zum anderen nimmt diese Studie mit Hilfe von Umfragen, Interviews, Portfolios und Beobachtungen aber auch die unterrichtlichen Prozesse und Sichtweisen der Beteiligten in den Blick. Hierbei zeigt sich einmal mehr, dass die Lernenden die kognitiven Herausforderungen, den Zuwachs an inhaltlichem Wissen und die Verbesserung ihrer kommunikativen Fertigkeiten als Vorteile empfinden. Ikeda führt zudem aus, dass der Erfolg des Konzepts sehr stark von einer gezielten Vorbereitung der Lehrenden für diese Form des Unterrichts abhängt.

Damit verweist diese Studie auf eine zentrale Problematik, die in Arbeiten zum aufgabenbasierten bzw. fach- und sprachintegrierten Unterricht im ostasiatischen

Kontext immer wieder genannt wird: Neben institutionellen Barrieren wie bestimmten Prüfungsformaten, großen Klassen oder der Tradition des Frontalunterrichts kommt dabei immer wieder die Rede auf die Lehrenden (Adams & Newton, 2009; Butler, 2011; Harada, 2017). Wir wissen aus zahlreichen empirischen Studien, dass sich die Einstellung der Lehrpersonen zu ihrem Fach und ihrer Rolle im Lernprozess unmittelbar auf verschiedene Aspekte des Unterrichtsgeschehens auswirkt, auf die Motivation der Lernenden beispielsweise (vgl. Dörnyei & Ushioda, 2011, S. 79; Sakai & Kikuchi, 2009; Zhang, 2007), auf das Klassenraumklima oder die Interaktionsformen.

Wie Breen (1989) bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Diskussionen um aufgabenbasiertes Lehren und Lernen herausarbeitete, muss konsequent zwischen der Form einer Aufgabe (*task as workplan*) und ihrer Umsetzung im Unterricht (*task as process*) getrennt werden. Zunächst wurde diese Unterscheidung vor allem mit Blick auf die Lernenden getroffen, doch sie hat natürlich für Lehrende nicht weniger Relevanz: dieselbe Aufgabe kann von Lehrpersonen sehr verschieden in unterrichtliches Handeln übersetzt werden (siehe z.B. Calvert & Sheen, 2015; McDonough, 2015; Samuda, 2015). Und auch für fach- und sprachintegrierte Ansätze liegen vergleichbare Studien vor, die verdeutlichen, weshalb den einzelnen Lehrenden bei der Umsetzung innovativer Vorhaben eine zentrale Funktion zufällt (z.B. Cammarata, 2010; Lo, 2014; Pessoa et al., 2007).

Die Arbeit von Schütterle und Hamano (2018) halte ich in diesem Zusammenhang für besonders aussagekräftig. Die beiden Lehrer legen in einer autoethnografisch angelegten Arbeit am konkreten Beispiel eines Deutschprogramms an einer japanischen Universität sehr eindrücklich die Schwierigkeiten offen, auf die sie bei der Implementierung einer konsequenten Variante des aufgabenbasierten Unterrichts (analytischer Syllabus) stießen. Sie thematisieren die Irrwege und Erfolge, mit denen sie während dieses Prozesses konfrontiert wurden, wobei immer wieder erkennbar wird, von welch essenzieller Bedeutung die Lehrphilosophien der beteiligten Lehrenden sind. So ergaben sich zum Beispiel dann Probleme bei der Umsetzung, wenn Unterrichtsentwürfe von anderen Lehrenden einfach übernommen wurden, ohne zuvor gemeinsam die hinter der Aufgabenauswahl und -anordnung liegende pädagogische Idee besprochen zu haben. Zugleich wird an der Studie von Schütterle und Hamano greifbar, dass aufgabenbasierter Unterricht hohe Ansprüche an die Flexibilität und auch Kreativität von Lehrenden stellt.

Letztlich ist diese Studie ein überzeugendes Plädoyer für eine von den vor Ort tätigen Lehrenden eigenverantwortlich geplante und zugleich systematisch erforschte Implementierung einer pädagogischen Innovation. Sie macht an einem konkreten Beispiel nachvollziehbar, wie eine kontextsensitive Integration von aufgabenbasierten oder auch fach- und sprachintegrierten Konzepten in Ostasien aussehen kann (vgl. dazu auch Butler, 2017; Murphey, 1997). Und genau diesem Anspruch folgen

auch die Forschungen im Umfeld des Intensivprogramms für Deutschlandstudien an der Juristischen Fakultät der Keio Universität, die ich im Folgenden überblicksartig darlegen möchte.

6.2 Erkenntnisse aus dem Intensivprogramm

In den zurückliegenden Jahren war das Intensivprogramm nicht nur geprägt von curricularen und didaktischen Weiterentwicklungen, sondern vor allem auch von kontinuierlichen Forschungsaktivitäten. Erste wegweisende Einsichten erbrachten dabei die Arbeiten von Mori (2007) und Schart (2008). In einer Kombination von ethnographischer Studie und Aktionsforschung wurde in diesem Projekt über ein Studienjahr hinweg eine Lerngruppe im Anfängerbereich begleitet. Der Kurs folgte einem aufgabenbasierten Ansatz. Es handelte sich mithin um die ersten Versuche, die weiter oben dargelegten konzeptionellen Überlegungen in unterrichtliche Praxis umzusetzen. Die bereits erwähnten Ergebnisse der Arbeiten von Watson Todd (2006) sowie McDonough und Chaikitmongkol (2007) bestätigend, gab die Studie zunächst eher Anlass zur Skepsis als zu Optimismus, denn das Kursangebot wurde nur von einem Drittel der Lerngruppe positiv aufgenommen.[6] Der Rest der Klasse empfand es entweder als zu anspruchsvoll oder die Lernenden fühlten sich unterfordert.

Als verantwortlichem Lehrenden gelang es mir in dem betreffenden Kurs nicht, die Idee hinter der Gestaltung des Unterrichts überzeugend zu vermitteln, was sich nicht zuletzt auf meine eigene Unsicherheit zurückführen ließ. Um den unterschiedlichen Erwartungen gerecht zu werden, verschob ich den Fokus der Aufgaben immer wieder vom eher spielerischen und kreativen Sprachgebrauch hin zu inhaltlich herausfordernden Situationen, ohne dabei auf inhaltliche Kohärenz zu achten. Auch über das Schaffen von ausreichenden Freiräumen für die Interaktion machte ich mir zu diesem Zeitpunkt noch zu wenige Gedanken. In der Lerngruppe entwickelte sich keine Atmosphäre des vertrauensvollen Miteinanders aller Beteiligten und im Vergleich zum parallel laufenden Grammatikkurs schätzten die Studierenden den aufgabenbasierten Kurs nicht nur als weniger effektiv für ihren Sprachlernprozess ein, sondern auch als weniger interessant – eine durchaus desillusionierende Erkenntnis.

Dass nicht nur mangelnde Professionalität bei der Unterrichtsgestaltung, sondern auch institutionelle Bedingungen diese eher enttäuschenden ersten Erfahrungen mit einem aufgabenbasierten Design begünstigten, zeigte sich in einer Evaluationsstudie, die den Zeitraum von 2003 bis 2007 umfasste (Schart 2010). Als eine zentrale Schwierigkeit kristallisierte sich in dieser Untersuchung die besondere Struktur der Grundstufe heraus, die in Abschnitt 3 bereits thematisiert wurde. Die vier 90minütigen Unterrichtseinheiten, die von Studierenden im ersten Studienjahr wöchent-

6 Vergleichbare Ergebnisse bei den ersten Versuchen, ein aufgabenbasiertes Konzept an einer japanischen Universität umzusetzen, beschreiben Schütterle und Hamano (2018).

lich besucht wurden, waren im ursprünglichen Programmkonzept in zwei parallellaufende Unterrichte unterteilt. Der eine, von einer japanischen Lehrperson durchgeführt, nahm drei Viertel der zur Verfügung stehenden Zeit ein und war der Beschäftigung mit dem Sprachsystem des Deutschen vorbehalten. Der andere Unterricht lag in den Händen einer Lehrperson mit der Muttersprache Deutsch und sollte die kommunikativen Kompetenzen fördern. Diese Konstruktion erschwerte es in beachtlichem Maße, den Studierenden das Potenzial des aufgabenbasierten Unterrichts näher zu bringen, denn das »richtige Lernen« fand in ihren Augen im zeitlich dominierenden Grammatik-Kurs statt.

Von diesen beiden Studien ging der Anstoß zu einer grundlegenden Umgestaltung in der Grundstufe aus und das weiter oben beschriebene Konzept eines fach- und sprachintegrierten Kurses mit einem hohen Anteil dialogischer Lehr- und Lernprozesse nahm Schritt für Schritt konkrete Gestalt an. Als eine erste Maßnahme wurden die vier Unterrichtseinheiten zwischen japanischer und deutscher Lehrkraft ausgeglichen verteilt und durch die gemeinsame Entwicklung des Unterrichtsmaterials zugleich eng verzahnt.[7]

Um den Bedenken bezüglich dieses gravierenden Eingriffes in die traditionelle Programmstruktur gerecht zu werden und die weiteren curricularen Entscheidungen auf der Grundlage empirischer Evidenz treffen zu können, bildete sich eine Forschungsgruppe von insgesamt sieben Personen, zu der sowohl am Programm beteiligte Lehrende als auch externe Forschende gehörten. Ausgehend von der Frage, wie das Verhältnis zwischen aufgabenbasierten Unterrichtsphasen und systematischer Grammatikarbeit im Intensivprogramm effektiv gestaltet werden kann, begleitete sie die Lernprozesse in drei Kursen mit unterschiedlichen Anteilen aufgabenbasierten Lernens (Schart, Hamano, Schütterle & Meyer, 2010). Dabei wurde die Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz von jeweils 5 Studentinnen und Studenten aus jeder der Lerngruppen über drei Semester hinweg ausgewertet. Zudem floss über Gruppeninterviews, Lerntagebücher und schriftliche Befragungen auch deren subjektive Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens in die Datengrundlage ein.[8]

Als eine zentrale Erkenntnis dieses Projekts konnte die Forschungsgruppe konstatieren, dass sich keine nachteiligen Effekte zeigen, wenn der Unterricht konsequent den Prinzipien des aufgabenbasierten Ansatzes folgt. Auffällige Tendenzen ergaben sich vor allem bei der Komplexität der studentischen Äußerungen. Je größer der Anteil aufgabenbasierter Lernprozesse, so das Ergebnis der Analyse, desto höher lagen die Werte für die Komplexität der verwendeten Sprache. Im Hinblick auf die Lexikva-

7 Diese Neukonzeption des Unterrichts war nur möglich durch die enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit meinem Kollegen Hidemi Hamano.
8 siehe auch die Dokumentation des Projekts unter
www.forschung.id-keio.org/unterrichtsforschung/aufgabenbasierter-unterricht

rianz und die Korrektheit hingegen konnten keine besonders auffälligen Unterschiede zwischen den Studierenden der drei Kurse ausgemacht werden.
Für die weitere Gestaltung des Unterrichts im Intensivprogramm war diese Untersuchung von großer Bedeutung, denn sie konnte Vorbehalte ausräumen und anschaulich belegen, dass die Lernenden auch dann zu einem grammatisch angemessenen mündlichen Sprachgebrauch gelangen, wenn sie im Unterricht ausschließlich einen analytischen Ansatz der Beschäftigung mit Grammatik erfahren hatten.

Auch von der Auswertung der Daten zur studentischen Perspektive gingen ermutigende Impulse aus. Die weiter oben beschriebenen Probleme mit den ersten Versuchen aufgabenbasierten Unterrichtens konnten mit einer durchdachteren Herangehensweise weitgehend aus dem Weg geräumt werden. Neben der konsequenten Umsetzung der Prinzipien von Aufgabenbasierung (siehe Abschnitt 4) und der engen Verzahnung aller Unterrichtsstunden bildete die kontinuierliche Reflexion der Lehr- und Lernprozesse mit den Studierenden einen wichtigen Bestandteil des Kurskonzepts. Das trug nachweislich zu einer deutlich größeren Akzeptanz der ungewohnten Unterrichtsform bei. Die Studierenden erkannten beispielsweise das Potenzial, das im gemeinsamen Lernen und im aktiven Austausch ruht. Sie betrachteten den aufgabenbasierten Unterricht nunmehr als ebenso interessant wie effektiv und sie veränderten ihre Sicht auf die Rolle der Grammatik beim Fremdsprachenlernen. Die zentrale Hürde, auf die im Zusammenhang mit aufgabenbasierten Ansätzen in Ostasien gerne verwiesen wird (vgl. Ellis 2018, S.172) konnte im Intensivprogramm demnach überwunden werden. Mit einem Auszug aus einem Gruppeninterview, bei dem sich die Studierenden unter anderem über ihre Sicht der Grammatik in einem aufgabenbasierten Kurs verständigen, möchte ich diese Entwicklung illustrieren:[9]

Student 1: Es heißt immer, wir machen keine Grammatik, aber irgendwie verstehe ich sie trotzdem. Im April war ich noch sehr unsicher, aber jetzt verstehe ich es. Deshalb meine ich, es kann so weiter gehen. Wir lernen Grammatik auch so.

Student 2: Genau, es ist nicht so, dass wir hier keine Grammatik machen. Wir ignorieren sie nicht.

Student 3: Ja, wir machen Grammatik, aber nicht in konzentrierter Form.

Student 1: Nur das, was wir brauchen.

Student 2: Wir lernen sie durch das, was wir brauchen, um kommunizieren zu können.

Student 4: Ich habe das Gefühl, dass wir in diesem Unterricht Grammatik machen, die man wirklich benutzen kann.

9 aus dem Japanischen übersetzt, Originalversion siehe: Schütterle, Schart & Meyer, 2010

So motivierend die Ergebnisse zu den mündlichen Sprachkompetenzen der Studierenden und ihrer Sicht auf das Fremdsprachenlernen für uns als Lehrende auch waren, diese Studie warf zugleich neue Fragen auf. Da die Daten für die Analyse der sprachlichen Entwicklung nicht unmittelbar aus der unterrichtlichen Interaktion stammten, sondern in prüfungsähnlichen Formaten erhoben wurden, blieb beispielsweise vorerst unklar, mit welchen konkreten Prozessen im Klassenraum die Resultate in Verbindung standen. Ebenso unsicher war, ob es uns gelingen würde, den Unterricht in den folgenden Jahren nachhaltig weiterzuentwickeln und dadurch die ersten positiven Effekte zu verstetigen. Und so waren in den Erkenntnissen bereits die nächsten Forschungsaktivitäten angelegt.

Diese Überlegungen führten schließlich zur bislang umfassendsten Studie, die im Intensivprogramm durchgeführt wurde und deren Ergebnisse hier nur angerissen werden können. Für detaillierte Informationen sei auf den Projektbericht verwiesen, der in Kürze erscheinen wird (Schart 2019) sowie auf die Projekt-Homepage[10]. In dieser multiperspektivisch angelegten Studie wurden von einer sechsköpfigen Forschungsgruppe vor allem der inhalts- und aufgabenbasierte Unterricht im Anfängerbereich untersucht. Die Datengrundlage bildeten die studentischen Lehrveranstaltungsbewertungen aus den Jahren 2009 bis 2016 sowie zehn Stunden unterrichtlicher Interaktion aus zwei Unterrichtseinheiten auf der Niveaustufe A1 zu den Themenbereichen »Wohlstand« und »Pfänden«.

Die Analysen zeigen sehr anschaulich, dass die kontinuierliche und auf empirische Erkenntnisse gestützte Arbeit an der Weiterentwicklung des Konzepts in den letzten Jahren erkennbare Früchte trägt: Der aufgaben- und inhaltsbasierte Unterricht wird von einem Großteil der Studierenden – durchaus nach anfänglichen Unsicherheiten – als eine effektive Art des Lernens akzeptiert. In der Folge übernehmen sie immer mehr Verantwortung für die Organisation der Interaktionsprozesse im Unterrichtsverlauf und nutzen somit die Freiräume, die ihnen durch das Konzept eingeräumt werden. Auf der einen Seite zeigt die Studie an konkreten Beispielen, unter welchen Bedingungen es den Studierenden gelingt, in der Interaktion gemeinsam neues fachliches und sprachliches Wissen zu schaffen und wann sie an dieser Aufgabe scheitern. Die Daten geben zugleich tiefgehende Einblicke in die individuellen Lernverläufe und machen somit greifbar, welche Folgen es hat, wenn man den Anspruch aufgibt, ein Lernen im Gleichschritt organisieren zu wollen.

7. Abschlussbemerkung

Dieser Beitrag wollte an einem konkreten Programm verdeutlichen, dass sich inhalts- und aufgabenbasiertes Lehren und Lernen bereits in den ersten Lernmonaten und auch mit Lernenden in Ostasien konsequent verwirklichen lässt. Zwei Bedingungen,

10 www.forschung.id-keio.org/clil

die im wissenschaftlichen Diskurs häufig als Ausschlusskriterien für dieses didaktische Konzept angeführt werden. Dass es für die erfolgreiche Umsetzung nicht zuletzt eines geeigneten Kontextes bedarf, liegt auf der Hand. Das Intensivprogramm an der Keio Universität findet fraglos unter privilegierten Bedingungen statt. Den verantwortlichen Programmgestaltern ist es vor nunmehr 25 Jahren in einem günstigen Moment der curricularen Erneuerung gelungen, eine innovative Idee von fremdsprachlicher Ausbildung langfristig in den universitären Strukturen der Juristischen Fakultät der Keio Universität zu etablieren (vgl. Sambe, 1996). Sie profitierten dabei von sehr günstigen Voraussetzungen, beispielsweise im Hinblick auf überschaubare Größe der Lerngruppen, die selten mehr als 15 Studierende beträgt. Zudem konnten sie sich auf das hohe gesellschaftliche Renommee ihrer Universität verlassen, das ihnen einen anhaltenden Zustrom motivierter und leistungsstarker Studierender sicherte. Dieser Beitrag verfolgt daher kein missionarisches Anliegen. Es geht ihm nicht darum, ein bestimmtes Modell von universitärem Deutschunterricht zu propagieren, das sich in andere Kontexte transferieren ließe. Inwiefern die hier vorgestellten konzeptionellen Ideen und empirischen Ergebnisse für vergleichbare Programme andernorts unmittelbar von Belang und Interesse sind, können nur die dortigen Verantwortlichen abwägen. Gleichwohl will der Beitrag dazu ermutigen, eingefahrene Wege bei der Planung und Organisation von Unterrichtsprozessen zu überdenken und vermeintliche Gewissheiten zu hinterfragen. Wenn wir als Lehrende von den Studierenden kritisches, selbständiges und kreatives Denken erwarten, dann sollte das auch unmittelbare Folgen dafür haben, wie wir Unterricht denken.

Literaturverzeichnis

Adams, R. J. & Newton, J. (2009). TBLT in Asia: Constraints and Opportunities. In *Asian Journal of English Language Teaching, 19*, 1–17.

Beretta, A. (1990). Implementation of the Bangalore Project. In *Applied Linguistics, 11*(4), 321–337.

Beretta, A. (1992). What can be learned from the Bangalore evaluation? In J. C. Alderson & A. Beretta (Hrsg.), *Evaluating Second Language Education* (S. 250–273). Cambridge: Cambridge University Press.

Beretta, A. & Davies, A. (1985). Evaluation of the Bangalore Project. In *ELT Journal, 39*(2), 121–127.

Bonnet, A. & Breidbach, S. (2013). Bilingualer Unterricht: Bildungstheoretische Grundlegung. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht* (S. 26–31). Seelze: Kallmeyer.

Breen, M. P. (1987). Learner contributions to task design. In C. Candlin & D. Murphy (Hrsg.), *Language learning tasks* (S. 23–46). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International, (English language teaching v. 7).

Breen, M. P. (1989). The evaluation cycle for language learning tasks. In R. K. Johnson (Hrsg.), *The Second Language Curriculum* (S. 187–206). Cambridge: Cambridge University Press.

Breen, M. P. (Hrsg.). (2001). *Learner contributions to language learning: New directions in Research.* Harlow: Longman.

Butler, Y. G. (2011). The Implementation of Communicative and Task-Based Language Teaching in the Asia-Pacific Region. In *Annual Review of Applied Linguistics, 31*, 36–57.

Butler, Y. G. (2017). ISLA in East Asian Contexts. In S. Loewen & M. Sato (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (S. 321–338). Florence: Taylor and Francis (Routledge Handbooks in Applied Linguistics).

Calvert, M. & Sheen, Y. (2015). Task-based language learning and teaching: An action-research study. In *Language Teaching Research, 19*(2), 226–244.
Cameron, L. (2010). *Teaching languages to young learners.* Cambridge: Cambridge Univ. Press (Cambridge Language Teaching Library).
Cammarata, L. (2010). Foreign Language Teachers' Struggle to Learn Content-Based Instruction. In *L2 Journal, 2*(1).
Cammarata, L. (Hrsg.). (2016). *Content-based foreign language teaching: Curriculum and pedagogy for developing advanced thinking and literacy skills*. New York: Routledge.
Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10*(5), 543–562.
Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
Cutrone, P. & Beh, S. (2014). Increasing Motivation in the Japanese University EFL Classroom - Towards a task-based approach to language instruction. In *Center for Language Studies Nagasaki University Departmental Bulletin Paper* (2), 1–20.
Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Longman/Pearson (Applied linguistics in action).
Edwards, C. & Willis, J. (Hrsg.). (2005). *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*.
Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford Univ. Press (Oxford applied linguistics).
Ellis, R. (2018). *Reflections on Task-Based Language Teaching*. Bristol: Channel View Publications (Second Language Acquisition).
Ellis, R. & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London: Routledge (Routledge introductions to applied linguistics).
Gillies, R. M. (2014). Developments in Cooperative Learning: Review of Research [Desarrollos en aprendizaje cooperativo: revisión de la investigación]. In *Anales de Psicología 30*(3).
Harada, T. (2017). Developing a content-based English as a foreign language program: Needs analysis and curriculum design at the university level. In M. A. Snow & D. Brinton (Hrsg.), *The content-based classroom: New perspectives on integrating language and content* (S. 37–52). Ann Arbor: University of Michigan Press.
Iizuka, T. (2019). Task-based needs analysis: Identifying communicative needs for study abroad students in Japan. In *System, 80*, 134–142.
Ikeda, M. (2013). Does CLIL Work for Japanese Secondary School Students? Potential for the ›Weak‹Version of CLIL. In *International CLIL Research Journal 2*(1), 31–43.
JGG-Komitee zur Untersuchung der Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan (2013): *Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan. Untersuchungsbericht*. Abgerufen am 01.04.2019 unter http://www.jgg.jp/modules/neues/index.php?page=article&storyid=1435
Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press (Yale language series).
Lai, C. (2015). Task-based language teaching in the asian context: where are we now and where are we going? In M. Thomas & H. Reinders (Hrsg.), *Contemporary Task-Based Language Teaching in Asia* (S. 12–29). London etc.: Bloomsbury Academic (Contemporary studies in linguistics).
Lambert, C. (2010). A task-based needs analysis: Putting principles into practice. In *Language Teaching Research, 14*(1), 99–112.
Legutke, M. (2006). Projekt Airport- Revisited. Von der Aufgabe zum Szenario. In A. Küppers & J. Quetz (Hrsg.), *Motivation revisited: Festschrift für Gert Solmecke* (S. 71–80). Berlin: LIT (Hallenser Studien zur Anglistik und Amerikanistik 12).
Legutke, M. & Thomas, H. (1991). *Process and experience in the language classroom*. London: Longman (Applied Linguistics and Language Study).
Lingley, D. (2006). A task-based approach to teaching a content-based Canadian studies course in an EFL context. In *Asian EFL Journal, 8*, 122–139.

Lo, Y. Y. (2014). Collaboration Between L2 and Content Subject Teachers in CBI: Contrasting Beliefs and Attitudes. In *RELC Journal, 45*(2), 181–196.

Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Markee, N. (1997). *Managing curricular innovation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Cambridge Language Teaching Library).

McDonough, K. (2015). Perceived benefits and challenges with the use of collaborative tasks in EFL contexts. In M. Bygate (Hrsg.), *Domains and directions in the development of TBLT: A decade of plenaries from the international conference* (S. 222–246). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company (Task-based language teaching Volume 8).

McDonough, K. & Chaikitmongkol, W. (2007). Teachers' and Learners' Reactions to a Task-Based EFL Course in Thailand. In *TESOL Quarterly, 41*(1), 107–132.

Mori, T. (2007). *Foreign language course design for university freshman education. An ethnographic study of collaborative learning.*

Murphey, T. (1997). Content-based instruction in an EFL setting: Issues and strategies. In M. A. Snow & D. Brinton (Hrsg.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (S. 117–131). White Plains, NY: Longman.

Norris, J. M. (2015). Thinking and acting programmatically in taskbased language teaching. In M. Bygate (Hrsg.), *Domains and directions in the development of TBLT: A decade of plenaries from the international conference* (S. 27–58). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company (Task-based language teaching Volume 8).

Nunan, D. (2009). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Cambridge Language Teaching Library).

Nunn, R. (2006). Designing Holistic Units for Task-Based Learning. In *Asian EFL Journal, 8*(2), 69–93.

Pessoa, R. R., Urzêda F. & Marco T. (2012). Challenges in Critical Language Teaching. In *TESOL Quarterly, 6*(1), 753-776.

Pessoa, S., Hendry, H., Donato, R., Tucker, G. R. & Lee, H. (2007). Content-Based Instruction in the Foreign Language Classroom: A Discourse Perspective. In *Foreign Language Annals, 40*(1), 102–121.

Piepho, H.-E. (2003). *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht: »Szenarien«in Theorie und Praxis*. Hannover: Schroedel (Unterrichts-Perspektiven Fremdsprachen).

Pinner, R. (2013). Authenticity and CLIL: Examining Authenticity from an International CLIL Perspective. In *International CLIL Research Journal* (1), 44–54.

Sakai, H. & Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. In *System, 37*(1), 57–69.

Sambe, S. (1996). Das neue Konzept für die Deutschkurse an der juristischen Fakultät der Keio-Universität. In. G. Gad & K. Aizawa (Hrsg.), *Deutsch in Japan: Interkulturalität und Skepsis zwischen Vergangenheit und Zukunft ; Dokumentation eines Seminars in Minakami/Japan vom 2. - 5. November 1995; Tagungsbeiträge* (S. 197–206). Bonn: DAAD (Reihe Germanistik).

Sampson, R. J. (2010). Student-negotiated Lesson Style. In *RELC Journal, 41*(3), 283–299.

Samuda, V. (2015). Tasks, design, and the architecture of pedagogical spaces. In M. Bygate (Hrsg.), *Domains and directions in the development of TBLT: A decade of plenaries from the international conference* (S. 271–302). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company (Task-based language teaching Volume 8).

Samuda, V. & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. Basingstoke England: Palgrave Macmillan (Research and practice in applied linguistics).

Schart, M. (2008). What matters in TBLT – Task, teacher or team? An action research perspective from a beginning German language classroom. In J. Eckerth & S. Siekmann (Hrsg.), *Task-based language learning and teaching: Theoretical, methodological, and pedagogical perspectives* (S. 47–67). Frankfurt am Main: Lang (Duisburg papers on research in language and culture Bd. 71).

Schart, M. (2010). Programmevaluation und Aktionsforschung im Zusammenspiel – theoretische Grundlagen und Ergebnisse eines longitudinalen Forschungsprojekts in einem Intensivsprachprogramm

für Deutsch an der Juristischen Fakultät der Keio Universität. In Kyoyo-Ronso, Hogaku-Kenkyu-Kai, Faculty of Law, Keio University (131), 3–107.

Schart, M. (2013). »Straßenstars 2050«– ein Aktionsforschungsprojekt zu einer Aufgabensequenz im Unterricht für Anfänger. In M. Schart, M. Hoshii & Raindl, M. (Hrsg.), *Lernprozesse verstehen - empirische Forschungen zum Deutschunterricht an japanischen Universitäten* (S. 188–218). München: Iudicium.

Schart, M. (2015). Interaktiv-dialogisches Lernen im CLIL-Unterricht. In H. P. Krings & B. Kühn (Hrsg.), *Fremdsprachliche Lernprozesse: Erträge des 4. Bremer Symposions zum Fremdsprachenlehren und -lernen an Hochschulen* (S. 251–264). Bochum: AKS-Verl. (Fremdsprachen in Lehre und Forschung 48).

Schart, M., Hamano, H., Schütterle, H. & Meyer, A. (2010), Wie viel Aufgabenorientierung ist zu viel Aufgabenorientierung? Antworten aus dem Deutschunterricht. In C. Altmayer, G. Mehlhorn, C. Neveling, N. Schlüter & K. Schramm (Hrsg.), *Grenzen überschreiten: sprachlich - fachlich - kulturell: Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Leipzig, 30. September - 3. Oktober 2009* (S. 231–242). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Beiträge zur Fremdsprachenforschung 11).

Schart, M. & Ohta, T. (2018). Von den Lehrenden her denken – zur Konzeption von Fortbildungen am Beispiel eines Qualifizierungsangebots für Deutschlehrkräfte in Japan. In *Informationen Deutsch als Fremdsprache, 45*(5), 672–694.

Schütterle, H. & Hamano, H. (2018). Curriculare Veränderung als langwierige und gemeinsame Herausforderung. In *Informationen Deutsch als Fremdsprache, 45*(6), 771–792.

Schütterle, H., Schart, M. & Meyer, A. (2010). *Die Lernkultur in Japan – nur ein Mythos? Vortrag, Herbsttagung der Japanischen Gesellschaft für Germanistik, Universität Chiba*. Abgerufen von http://forschung.id-keio.org/unterrichtsforschung/aufgabenbasierter-unterricht.

Skehan, P. (2016). Tasks Versus Conditions: Two Perspectives on Task Research and Their Implications for Pedagogy. In *Annual Review of Applied Linguistics, 36*, 34–49.

Stoller, F. L. & Grabe, W. (2017). Building coherence into the content-based curriculum: Six Ts revisted. In M. A. Snow & D. Brinton (Hrsg.), *The content-based classroom: New perspectives on integrating language and content* (S. 53–66). Ann Arbor: University of Michigan Press.

Stone, P. (2012). Learners Performing Tasks in a Japanese EFL Classroom: A Multimodal and Interpersonal Approach to Analysis. In *RELC Journal, 43*(3), 313–330.

Thomas, M. & Reinders, H. (Hrsg.). (2015). *Contemporary Task-Based Language Teaching in Asia*. London: Bloomsbury Academic (Contemporary studies in linguistics).

Towell, R. & Tomlinson, Peter. (1999). Language curriculum development research at university level. In *Language Teaching Research, 3*(1), 1–32.

van den Branden, K. (2006). Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. In K. van den Branden (Hrsg..), *Task-based language education: From theory to practice* (S. 1–16). Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge applied linguistics).

van den Branden, K. (2016). The Role of Teachers in Task-Based Language Education. In *Annual Review of Applied Linguistics, 36*, 164–181.

van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Hoboken: Taylor and Francis (Applied Linguistics and Language Study).

Watson Todd, R. (2006). Continuing change after the innovation. In *System, 34*(1), 1–14.

Widdowson, H. G. (2010). *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford Univ. Press (Oxford applied linguistics).

Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press (Oxford handbooks for language teachers).

Zhang, Q. (2007). Teacher Misbehaviors as Learning Demotivators in College Classrooms: A Cross-Cultural Investigation in China, Germany, Japan, and the United States. In C*ommunication Education, 56*(2), 209–227.

Wenn Studierende Lehrmaterialien entwickeln – Aufgabenorientierung im Phonetikunterricht für angehende koreanische Deutschlehrende

Christian Horn

Zusammenfassung

Im Zentrum des Beitrags steht eine aufgabenorientierte Vorgehensweise im Rahmen eines Kurses zur deutschen Phonetik für koreanische Studierende, die Deutsch auf Lehramt studieren. Im ersten Teil des Kurses wurden zunächst die fachlichen Grundlagen der Phonetik erarbeitet. Im zweiten Teil des Kurses entwickelten die Studierenden dann selbstständig Unterrichtsmaterialien zu Lauten, die sie als für Koreaner schwierig zu lernen erachteten. In wöchentlichen Sitzungen, die in Form eines Kolloquiums durchgeführt wurden, diskutierten und reflektierten sie ihre Materialien und entwickelten sie so schrittweise weiter. Das verwendete Unterrichtsformat lenkte dabei die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden nicht nur auf die Entwicklung der Materialien selbst, sondern intensivierte auch Prozesse zur Sensibilisierung für die korrekte Artikulation der deutschen Laute und trug so zu einer Verbesserung ihrer eigenen Aussprache bei. Darüber hinaus erarbeiteten sich die Studierenden Grundlagen zu Aspekten der systematischen Lehrmaterialentwicklung sowie zu wissenschaftlicher Arbeitsweise und wissenschaftlichem Austausch.

1. Einleitung

Der Beitrag referiert und reflektiert einen im Wintersemester 2018 in der Abteilung für Deutschlehrerausbildung an der Hankuk University of Foreign Studies (HUFS) in Seoul durchgeführten und auf Deutsch gehaltenen Einführungskurs zur deutschen Phonetik. Im Rahmen des Kurses entwickelten die Studierenden nach einer fachlichen Einführung selbstständig Unterrichtsmaterialien für Laute, die sie als für koreanische Deutschlerner schwierig erachteten. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wählten dabei individuell Laute aus, mit denen sie sich beschäftigen wollten, entwarfen als Hausaufgabe Übungsmaterialien und diskutierten gemeinsam in Form von drei wöchentlichen Kolloquien ihre Überlegungen und Materialien. Sie gaben sich Feedback, lobten, kritisierten fachlich und trugen zu den Konzepten der anderen ihre Ideen bei. Das Unterrichtsformat stellte die Studierenden dabei vor mehrere Herausforderungen: (i) Fachlich verfügten fast alle Studierenden ausschließlich über die in diesem Kurs erworbenen Phonetik-Kenntnisse. Diese waren zwar ausreichend

für die Erfüllung der Aufgabe und der Bewältigung der damit verbundenen Unterrichtssequenzen, aber natürlich handelte es sich um für sie neue Inhalte. (ii) Die Veranstaltung fand komplett auf Deutsch statt, auch die Diskussionen, sodass die Studierenden durchgängig deutsche Fachbegriffe verwenden mussten. (iii) Keiner der Studierenden hatte Vorerfahrungen mit dem Format der Veranstaltung, nie war jemand auch nur mit einem Kolloquium in Kontakt gekommen. Das Veranstaltungsformat, im Rahmen dessen sich Studierende als gutwillige, aber kritische, und gegenseitig hilfreiche Kollegen auf Augenhöhe verhalten und wahrnehmen, und bei dem die Lehrkraft eine Stimme von mehreren ist, musste damit neu gelernt werden. (iv) Das Format wurde den Studierenden im Rahmen der Besprechung der Kursstruktur zu Beginn vorgestellt. Auf die Frage, wie sie es fänden, war die erste Reaktion »Angst!« Auch diese emotionale Hürde war also zu überwinden.

Im Folgenden werden die einzelnen Elemente der Kursgestaltung nun näher erläutert. Die fachlichen Ergebnisse der Studierenden werden dabei nur gestreift, da hier die Gestaltung des Unterrichtsformats im Vordergrund steht. Der nächste Abschnitt gibt einige Informationen zu den Rahmenbedingungen des Kurses, zu den teilnehmenden Studierenden und nennt die zu Beginn aufgestellten Zielsetzungen. Abschnitt 3 referiert die Gestaltung und den Ablauf des Kurses in sechs Phasen, beginnend in 3.1 mit der Einführungsstunde, einigen Informationen zu den erarbeiteten fachlichen Inhalten in 3.2 und zur Vorstellung des Unterrichtsformats »Kolloquium«, die im späteren Kursverlauf eingesetzt wurde, in 3.3. Daran schließt in 3.4 die Erläuterung der Aufgabenstellung, des Arbeitsplans und des von den Studierenden zu verfassenden Arbeitsberichts an, der den Rahmen für die eigene Arbeit bildete. Im Zentrum von 3.5 steht die Phase der Entwicklung der Lehrmaterialien durch die Studierenden und die damit verbundenen (Haus-)Aufgaben, Diskussionen und Reflektionen im Unterricht. 3.6 fasst das Feedback der Studierenden zur Gestaltung des Kurses zusammen. In Abschnitt 4 werden dann Schlussfolgerungen aus den Betrachtungen gezogen. Der Beitrag schließt mit einem Fazit in Abschnitt 5.

2. Rahmenbedingungen, Kursteilnehmer und Lehrziele

2.1 Rahmenbedingungen und Kursteilnehmer

Der Kurs umfasste einen Unterrichtsblock mit 100 Minuten pro Woche und erstreckte sich über 13 Semesterwochen. Bei dem sehr kleinen Kurs nahmen insgesamt sechs Studierende aus zwei Abteilungen teil, fünf aus der Abteilung für Deutschlehrerausbildung und eine Studentin aus der Germanistik. Alle Studierenden verfügten über Deutschkenntnisse auf B1-Niveau (GER) oder höher. Keiner der Teilnehmer hatte vorher einen Phonetik-Kurs zum Deutschen besucht, alle hatten aber mehr oder weniger praktische Erfahrungen mit Ausspracheübungen aus ihren eigenen Deutschkursen in der Vergangenheit. Die Aussprache der Studierenden war dabei recht un-

terschiedlich: Die Artikulation von zwei Teilnehmern klang sowohl segmental als auch suprasegmental recht natürlich. Die anderen Studierenden zeigten dagegen noch eine deutlich »koreanisierte« Aussprache. Während Intonation, Sprechpausen und Wortakzent bei ihnen aber relativ unproblematisch waren, zeigten sich auf der Ebene der einzelnen Laute noch größere Schwierigkeiten, insbesondere bei

i. der Artikulation des Konsonanten [ʁ][1], der oft durch [l] ersetzt wurde,
ii. den bilabialen Plosiven [p]/[b], die oft ohne Lippenverschluss gebildet wurden und in diesen Fällen wie die labiodentalen Frikative [f]/[v] klangen,
iii. den Affrikaten [t^{s}] und [p^{f}], deren korrekte Artikulation oft nur mit viel Konzentration oder gar nicht gelang,
iv. den Vokalen [ə], [e] und [ɐ], von denen die ersten beiden meist als [ɛ] und der Reduktionsvokal [ɐ] als [a] realisiert wurden.

Werfen wir kurz einen näheren Blick auf diese Ausspracheschwierigkeiten, weil sie häufig bei koreanischen Deutschlernenden auftreten. Der Grund dafür liegt darin, dass die entsprechenden Laute in der koreanischen Sprache gar nicht vorkommen (wie etwa das [ʁ], das [p^{f}] oder das [e]), oder sie in ihrer Realisierung abweichen (wie etwa die Intensität des Lippenverschlusses und der Verschlusslösung bei [b]). Die häufig zu beobachtende Verwendung von [l] statt [ʁ] führt zur Verwechslungsgefahr bei Minimalpaaren wie *Rippe* [ʁɪpə] vs. *Lippe* [lɪpə] oder *Brei* [bʁa͡ɪ] und *Blei* [bla͡ɪ]. Dies war auch bei einigen der Studierenden zu beobachten.

Die Aussprache der unter (ii) genannten Plosive [p] und [b] von koreanischen Deutschlernenden ist manchmal nur schwer zu verstehen (ein gegebener Kontext hilft aber natürlich), weil Plosive oft ohne richtigen Lippenverschluss und damit ohne den typischen akustischen Knall bei der Verschlusslösung erzeugt werden. Im Deutschen ist dieser Knall aber sehr prominent und geht meist auch noch mit Aspiration einher. Die von koreanischen Deutschlernenden artikulierten Plosive klingen für deutsche Muttersprachler dagegen teils wie Frikative und können so zu Verwechslungen oder zu Verständnisschwierigkeiten führen.

Es lässt sich leicht erkennen, dass mehrere der für Koreaner problematischen Laute in einem Wort, ggf. sogar noch aufeinander folgend, die Gefahr von Verständnisschwierigkeiten noch erhöhen.

1 Im Folgenden werden für die Repräsentation der Laute die Symbole der *International Phonetic Association* (IPA) verwendet, die in dieser Hinsicht einen internationalen Standard darstellen. Die in weiter Transkription verwendeten Symbole für deutsche Laute beziehen sich dabei immer auf eine angenommene Standardlautung, wie man sie in vielen Werken zur Phonetik des Deutschen findet. Eine Diskussion dazu, ob und wie auch andere Varietäten des Deutschen berücksichtigt werden sollen, wird an dieser Stelle nicht vorgenommen.

2.2 Lehrziele

Bei der Planung des Kurses war mit einer Konstellation von Studierenden zu rechnen, die unterschiedlich stark ausgeprägte Stärken im Bereich der deutschen Phonetik und Phonologie zeigten. Der Kurs verfolgte dabei mehrere Zielsetzungen:

1. Zunächst sollten die Studierenden grundlegende Kenntnisse der Konzepte und Begriffe im Bereich der artikulatorischen und der perzeptiven Phonetik erlangen. Im Rahmen der Fachgespräche im Kreis der »Kolleginnen und Kollegen« stand dann eine regelmäßige, aktive Anwendung dieser fachlichen Kenntnisse im Vordergrund. Dadurch sollten eine tiefere Durchdringung und ein nachhaltigerer Erwerb der entsprechenden Kenntnisse sowie erste Kompetenz im Bereich der phonetischen Analyse erreicht werden.
2. Durch die Beschäftigung mit den deutschen Lauten sollte ein höheres phonetisches Bewusstsein und Sensibilität für diese Lautkategorien entwickelt werden, sodass die Studierenden selbst ihre Kategorien schärfen und ihr *Monitoring* verbessern können. Dies sollte letztlich zu einer natürlicheren Aussprache des Deutschen führen.
3. Die praktische Anwendung der erworbenen phonetischen Fachkenntnisse in einer wirklichkeitsnahen Aufgabe, die typisch ist für Deutschlehrkräfte (die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer studierten ja an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung), sollte den Studierenden die hohe praktische Relevanz von Phonetikkenntnissen vermitteln. Dieser Wirklichkeitsbezug wird von vielen Autoren im Bereich der Aufgabenorientierung oder auch der Projektarbeit als essentiell hervorgehoben (vgl. hierzu etwa Ellis, 2009, Portmann-Tselikas, 2010, oder Schart, 2010) und bildete auch in diesem Kurs einen grundlegenden Ausgangspunkt. Ziel war, dass die Studierenden erkennen, dass diese Kenntnisse nicht rein theoretisches Wissen sind, das man im Berufsleben nie brauchen wird, sondern dass sie, wenn Sie Deutschlehrer werden, regelmäßig auf diese Kenntnisse zurückgreifen werden.
4. Im Rahmen des Kurses sollte auch vermittelt werden, dass die Entwicklung von Lehrmaterialien (für sich und andere) alles andere als trivial ist. Die Studierenden sollten aber erkennen, wie man bei dieser Aufgabe vorgehen kann, wie man Übungen iterativ verbessern kann, dass Schwierigkeiten in diesem Prozess normal sind, sowie zu der Erkenntnis gelangen, dass Lehrmaterialien oft auf eigener Perspektive basieren, die andere (egal ob Lernende oder Lehrkräfte) aber so nicht teilen müssen und eine andere Herangehensweise vielleicht besser finden. Damit verbunden ist die in der Literatur belegte Erkenntnis, dass es zu Lernschwierigkeiten kommen kann, wenn Unterrichtsstil und Lernstil nicht zueinander passen (vgl. dazu den Übersichtsartikel von Aguado & Riemer, 2010, insbesondere Seite 856).

Diese Ziele wurden über mehrere Kursphasen adressiert, die im Folgenden vorgestellt werden.

3. Kursphasen

3.1 Phase 1: Einführungsstunde

In einer Einführungsstunde, insbesondere bei Fachkursen, werden an der HUFS normalerweise organisatorische Dinge zum Kurs besprochen, der Seminarplan vorgestellt, die Notenvergabe erläutert, Aufgaben verteilt, Termine geklärt und dergleichen. Die Studierenden können sich in der ersten Woche auch noch für andere Veranstaltungen anmelden und sich am Ende des ersten Monats auch von bereits belegten Veranstaltungen wieder abmelden, sodass es in den ersten beiden Wochen noch zu kleinen Veränderungen in der Teilnehmerzahl und -zusammensetzung kommen kann.

Die Einführungsstunde spielte für diesen Kurs eine besondere Rolle, weil sie die Studierenden, die noch nicht recht wussten, was sie in diesem Kurs erwartete, mit dem für sie noch unbekannten Unterrichtskonzept vertraut machen, sie aber nicht abschrecken sollte. Dazu kam, dass dieser Kurs das erste Mal angeboten wurde. Wie in der Einleitung bereits angesprochen, sind koreanische Studierende in Fachkursen in der Regel mit dem Vorlesungsstil konfrontiert, in der ihnen selbst lediglich die Rolle des (mehr oder weniger aktiven) Zuhörers zukommt. In diesem Kurs sollten Sie nun von Anfang an Fragen stellen, Inhalte diskutieren und klären, eigene Gedanken vortragen, begründen und reflektieren, andere Meinungen aushalten und konstruktiv in der Gestaltung eigener Materialien berücksichtigen. Sie waren also mit neuen Aufgaben und Herausforderungen konfrontiert, die mit Unsicherheit einhergingen. Aus Sicht des Lehrenden bedeutete dies, dass die Studierenden von Anfang an das Gefühl haben sollten, dass ihnen in diesem Unterrichtsformat »nichts passieren kann«, dass sie ihre Aufgaben zwar zu erledigen hatten, dass es sich im Wesentlichen aber um eine gemeinsam gestaltete Veranstaltung handelt, im Rahmen derer man die ungewohnte Herangehensweise ausprobieren kann. So wurde das Unterrichtsformat dann auch in der Einführungsstunde erläutert und als in Deutschland gängige Seminarform vorgestellt. Abschließend wurden die Studierenden gefragt, ob sie dieses Format mal gemeinsam ausprobieren wollten, was alle, zugegebenermaßen zögerlich, bestätigten. Über die Gründe für die Zustimmung lässt sich spekulieren; in der kommenden Woche waren jedoch alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer wieder anwesend.

3.2 Phase 2: Erarbeitung der fachlichen Grundlagen

Phase 2 des Kurses diente der Erarbeitung fachlicher Grundlagen der Phonetik. Vier Sitzungen widmeten sich der artikulatorischen Phonetik, und in diesem Rahmen

lernten die Studierenden fachliche Grundbegriffe und Grundlagen. Dazu gehörten etwa das Atmungssystem, die Artikulationsorgane, Artikulationsorte und -arten sowie die Kategorisierung der einzelnen deutschen Konsonanten und Vokale. Außerdem wurde ein Vergleich der deutschen und koreanischen Lautsysteme vorgenommen. Neben der Erarbeitung der fachlichen Grundlagen im Kurs, die auf Basis von von der Lehrkraft vorbereiteten Lehrmaterialien und Übungen erfolgte, trainierten sich die Studierenden auch intensiv durch phonetische Übungen sowie durch Schreiben in deutscher Lautschrift. Eine weitere Sitzung widmete sich der akustischen Phonetik, im Rahmen derer Schallwellen von teils vorbereiteten, teils im Kurs selbst erzeugten und aufgenommenen Lauten in verschiedenen Darstellungsformen sichtbar gemacht wurden. Die Studierenden konnten so die besonderen Eigenschaften von Lauten erkennen, etwa den Knall bei Plosiven, der sich im Oszillogramm klar erkennen lässt. Dagegen ließ sich sofort zeigen, wie ein Plosiv ohne rechte Verschlusslösung (wie er von vielen koreanischen Deutschlernern zu Beginn artikuliert wird) unterscheidet. Die letzte Sitzung dieser Phase war für die perzeptive Phonetik vorgesehen. Wichtigstes Lehrziel war hier, dass die Studierenden erkennen, dass die Kategorisierung von akustischen Signalen als Sprachlauten im Gehirn erfolgt und dass die Kategorien für bisher unbekannte Sprachlaute durch entsprechende Stimulation angelegt werden müssen, damit sie in der Artikulation getroffen und beim Hören sicher unterschieden werden können. Dies war eine wichtige Voraussetzung für die Gestaltung der Lehrmaterialien. Die Grundlagen der Phonetik wurden im Rahmen einer Zwischenprüfungsklausur überprüft und bewertet.

3.3 Phase 3: Einführung in das Unterrichtsformat »Kolloquium«

Nachdem die fachlichen Grundlagen gelegt wurden, wurde in der folgenden Sitzung das Konzept »Kolloquium«, wie es an vielen Universitäten etwa in Deutschland existiert, vorgestellt. Die Idee eines Kolloquiums besteht darin, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Semesterverlauf verschiedene Inhalte bzw. Projekte kurz vorstellen und dann die vorgestellten Inhalte von den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern (inklusive der Kolloquiumsleitung) diskutiert werden. Die Grundhaltung aller dabei sollte wertschätzend in Bezug auf den Beitrag des/der Referierenden sein, denn er/sie hat sich mit dem Thema auseinandergesetzt und einen (so sollte man es zumindest annehmen) nach bestem Wissen, Können und Gewissen erstellten Beitrag vorbereitet. Im Sinne dieser Wertschätzung übernehmen die anderen Teilnehmer dann die Rolle von gutwilligen Kolleginnen und Kollegen, die gemeinsam zu einer Weiterentwicklung und Verbesserung des Projekts beitragen wollen. Sie machen eigene Vorschläge, weisen auf Schwierigkeiten, Logikfehler, andere Wahrnehmungen hin, ergänzen aus eigener Erfahrung oder Kenntnissen aus der Literatur. Das Ziel besteht dabei stets darin, den Vortragenden bei der Gestaltung seines Projekts zu unterstützen, und er/sie kann daher alle Beiträge als von dieser Art Unterstützung

geprägt wahrnehmen. Die Aufgabe der Moderation liegt dabei darin, darauf zu achten, dass diese Grundregeln auch eingehalten werden. Der/die Moderierende stellt sicher, dass übergriffige Bemerkungen ausbleiben bzw. sanktioniert werden, sodass der/die Referierende sich als Person sicher fühlen kann.

In der gegebenen Unterrichtssituation spielte die Einführung in dieses Format eine besondere Rolle, da die Studierenden mit dem Unterrichtsformat »Kolloquium« bisher nicht vertraut waren. Für sie wirkte das Format nach der zunächst formalen Beschreibung eher wie eine ständige Prüfungssituation, in der – natürlich – doch die Lehrkraft sagt, was richtig und was falsch ist. Daher war eine intensive Einführung in das Unterrichtsformat erforderlich. Hierzu wurde ein verkürzter Ausschnitt aus dem Text von Lehmann[2] verwendet. Lehmann beschreibt wunderbar das Ideal einer Situation wissenschaftlichen Austauschs, bei dem jeder ohne Angst seinen Beitrag beisteuern kann – und zeigt dabei auch, dass es geradezu die Aufgabe aller wissenschaftlich Arbeitenden ist, sich bei derlei Diskussionen einzubringen.

Die Besprechung des Textausschnitts sollte den Studierenden einerseits zeigen, wie unser Kolloquium gestaltet sein würde, und dass sie sich dabei nicht wie in einer klassischen Prüfungssituation fühlen müssten, andererseits sollten sie so auch etwas darüber erfahren, wie wissenschaftlicher Austausch generell funktioniert bzw. funktionieren sollte, und dass sie selbst als in der wissenschaftlichen Ausbildung Befindliche ebenfalls ihren Beitrag oder ihre Fragen zu wissenschaftlichen Themen liefern dürfen und sollen.

3.4 Phase 4: Aufgabenstellung, Arbeitsplan und Arbeitsbericht

Im Anschluss an die Einführung in das Unterrichtsformat wurde die Aufgabe im Kurs bekanntgegeben und gemeinsam besprochen: Jeder Studierende sollte für einen deutschen Laut Übungsmaterialien entwickeln, die dabei helfen sollten, dass koreanische Deutschlernende diesen Laut besser wahrnehmen und artikulieren können. Dazu wurde folgender Arbeitsplan mit Arbeitsanweisungen für die Studierenden im Kurs vorgestellt:

1. *Gemeinsam sammeln:* Zusammenstellung der deutschen Laute und Identifikation der Fälle, die für koreanische Deutschlerner schwierig sind.
2. *Gemeinsam diskutieren:* Warum sind diese Laute problematisch? Wie könnte man dieser Schwierigkeit begegnen?
3. *Gemeinsam die Arbeit aufteilen:* Wer entwickelt Materialien für welche Laute? So erhält jeder sein individuelles Projekt.
4. *Gemeinsam diskutieren:* Wichtige Fragen für alle, zum Beispiel: Was sind gute Ideen für das prinzipielle Design der Übungen und Materialien? Welche Me-

2 https://www.christianlehmann.eu/ling/epistemology/techniques/index.html [22.05.2019]

dien könnten hilfreich sein? Was könnte man machen, damit das Lernen den Studierenden auch Spaß macht? Wie viel Zeit dürfen die Übungen kosten?

5. *Eine Aufgabe pro Person bearbeiten:* Jeder entwickelt Lehrmaterialien zu der Aufgabe, die er/sie unter Punkt (3) übernommen hat.
6. *Materialien wöchentlich gemeinsam besprechen:* Damit man auch die Perspektive von anderen Personen berücksichtigen kann, stellt jeder in den kommenden Wochen kurz seine Ideen, Übungen, Materialien und Medien vor. Auf Basis des Feedbacks verbessert jeder sein Konzept für die nächste Woche.
7. *Einen Bericht verfassen:* Schreiben Sie eine Erklärung für andere Lehrer, damit diese Ihre Unterlagen nachvollziehen können. Überlegen Sie sich wichtige Aspekte, zum Beispiel: Warum haben Sie die Materialien so gestaltet? Warum haben Sie diese Medien gewählt?
8. *IPA-Schrift benutzen:* Benutzen Sie bitte die Transkriptionssymbole der IPA, wo dies erforderlich ist. Sie können Sie etwa auf folgender Internetseite finden: http://ipa.typeit. org/full/
9. *Existierende Materialien sichten und bewerten:* Sie können existierende Materialien verwenden und kombinieren! Sie müssen nichts oder nicht alles neu erfinden. Wichtig ist, dass Sie plausibel auswählen und begründen.

Neben diesem Arbeitsplan wurde auch ein Zeitplan vorgestellt, damit die Erreichung der geplanten Materialienentwicklung sichergestellt würde. Wie im obigen Arbeitsplan erwähnt, sollten die Studierenden nicht unbedingt Materialien neu erfinden; wichtig war, dass sie ihrer Ansicht nach geeignete und ggf. vorhandene Materialien begründet auswählten und reflektierten, angelehnt an einen didaktisch-methodischen Kommentar. Dieser Prozess war über drei Sequenzen angelegt. Damit sichergestellt war, dass die Studierenden sich der Reflexion ausführlich widmen würden und sich diese Reflexion in den entwickelten Unterrichtsmaterialien niederschlagen würde, sollten sie einen Bericht zu ihrer Arbeit erstellen, der auch ihre eigene Leistung nachvollziehbar macht und belegt. Zu jedem Schritt der Materialienentwicklung sollten sie dabei eine Erläuterung und eine Reflexion im Bericht schreiben, jeweils im Anschluss an die durchgeführte Sequenz (vgl. dazu die unten angegebene Berichtstruktur). Außerdem sollten sie ihre eigene Leistung selbst einordnen, daher war dem Bericht ein ausführlicher Reflexionsteil im Fazit nachgestellt.

Die Struktur zum Bericht wurde von der Lehrkraft vorgegeben und damit auch die inhaltliche Gestaltung der einzelnen Kolloquiumssitzungen festgelegt, da jeder Teilnehmer nun einmal pro Woche vortragen musste, um das erforderliche Feedback für die Bearbeitung der Unterlagen erhalten zu können. Die Struktur des Berichts, die den Studierenden auf einem Handout vorgestellt wurde, ist in Abbildung 1 wiedergegeben.

In der weiteren Sitzung und einem Teil der folgenden stand dann die Bearbeitung der ersten vier Arbeitsschritte auf dem Programm. Hier hatten die Studierenden ihre

1. Ihr Name
2. Welche deutschen Laute sollen mit Ihren Materialien besser und leichter gelernt werden?
3. Warum sind diese Laute für koreanische Lernende schwierig?
4. Welches prinzipielle Design haben Sie für Ihre Lehrmaterialien gewählt und warum?
5. Übungen, Materialien und Medien: Schritt 1
   - 5.1. Präsentation der Übungen, Materialien und Medien, die Sie sich für das erste Kolloquium überlegt haben.
   - 5.2. Warum haben Sie diese gewählt?
   - 5.3. Welches Feedback haben Sie erhalten?
6. Übungen, Materialien und Medien: Schritt 2
   - 6.1. Wie haben Sie die Übungen, Materialien und Medien für das zweite Kolloquium überarbeitet und warum?
   - 6.2. Welches Feedback haben Sie erhalten?
7. Übungen, Materialien und Medien: Schritt 3
   - 7.1. Wie haben Sie die Übungen, Materialien und Medien für das dritte Kolloquium überarbeitet und warum?
   - 7.2. Welches Feedback haben Sie erhalten?
8. Fertige Übungen, Materialien und Medien: Schritt 4
   - 8.1. Wie haben Sie die Übungen, Materialien und Medien überarbeitet und warum?
   - 8.2. Präsentation der fertigen Lehrmaterialien
9. Fazit
   Schreiben Sie einen Rückblick auf Ihre Arbeit mit folgenden Punkten:
   - Was glauben Sie, wie hilfreich sind die Übungen, Materialien und Medien, die Sie entwickelt haben, für koreanische Studierende?
   - Finden Sie, Sie haben genug Zeit in das Projekt investiert?
   - Was haben Sie aus der Entwicklung der Übungen, Materialien und Medien gelernt?
   - Wie fanden Sie das Feedback in den Kolloquien?
   - Was würden Sie beim nächsten Mal bei Ihrem Projekt anders machen?

Abb. 1: Struktur des Berichts, den die Studierenden zu verfassen hatten

ersten eigenständigen Schritte vorzunehmen: Sie stellten für koreanische Deutschlernende schwierige Laute zusammen, diskutierten, warum sie problematisch sind und suchten sich jeder einen Laut zur Bearbeitung aus.

3.5 Phase 5: Entwicklung von Unterrichtsmaterialien durch die Studierenden

Nach der Entscheidung für einen bestimmten Laut begannen die Studierenden damit, sich mit ihrer Aufgabe auseinanderzusetzen. Sie hatten eine Woche Zeit, erste Ideen zu sammeln und Materialien zu sichten, um sie dann im Kurskolloquium vorzustellen und zu erläutern, wie sie ihre eigenen Materialien gestalten wollten. Die Studierenden wählten insgesamt folgende Laute aus:

- den Plosiv [p], wie in *Lampe* [lampə]
- die Affrikate [tˢ], wie in *Zahn* [tˢaːn]
- die Frikative [ç] und [x] im Rahmen der ich/ach-Alternation
- die Vokale [y] und [ø], wie in *übel* [ʔyːbl] und in *Möbel* [møːbl]
- den Frikativ [ʁ], wie in *rund* [ʁʊnt]
- den Plosiv [b] im Kontrast zum Frikativ [v] (*Bein* [ba͡ɪn] vs. *Wein* [va͡ɪn]).

Im ersten gemeinsamen Kolloquium stellten die Studierenden ihre Ideen vor. Damit alle die gleichen Rahmenbedingungen hatten, wurde die Zeit entsprechend so eingeteilt, dass jeder fünf Minuten Zeit zur Vorstellung des Konzepts hatte und im Anschluss noch 10 Minuten für die Diskussion zur Verfügung standen. Die Zeit war sehr knapp bemessen, sollte aber das Format zunächst in Gang bringen und allen gleiche Bearbeitungszeiten (sowohl für die Erarbeitung der Inhalte wie für die Reflexion in den Berichten) ermöglichen. Zu Beginn des Kolloquiums wurde noch einmal wiederholt, dass alle mit hilfreichen Beiträgen versuchen sollten, die Ideen und Konzepte zu verbessern, und dass wir so gemeinsam einen Schritt weiterkämen. Die Studierenden setzten dies in den anschließenden Diskussionen lebhaft, ideenreich, engagiert und motiviert um, sodass die vorgesehene Diskussionszeit von 10 Minuten sich sehr schnell als viel zu kurz zeigte. Im Rahmen der Diskussion übernahm die Lehrkraft im Wesentlichen die Aufgabe eines Moderators, um kein (aus studentischer Perspektive unter Umständen so verstandenes) »Richtig« und »Falsch« in die Ideenfindung einzuschleusen. Lediglich in einem Fall, wo eine Studentin ihre Idee am angedachten Konzept vorbei entwickelt hatte und der wesentliche Punkt von den anderen Teilnehmern nicht aufgedeckt wurde, wies die Lehrkraft selbst auf diesen Punkt hin und leitete damit eine Diskussion zur Lösung an. Am Ende der ersten Sitzung hatten alle Studierenden ihre ersten Ideen vorgestellt, erstes Feedback dazu erhalten und andere Meinungen gehört. Entsprechend des Arbeitsberichts bestand ihre Hausaufgabe nun darin, ihre Ideen, Konzepte und erste Materialien schriftlich festzuhalten, zu begründen, warum sie diese gewählt hatten, das Feedback aus dem Kurs auszuformulieren und dann eine begründete Überarbeitung der Konzepte und

Materialien vorzunehmen. Bei der nächsten Sitzung sollten diese dann vorgestellt werden.

Das zweite Kolloquium verlief strukturell analog. Hier war allerdings beachtlich, wie stark die Studierenden ihre Konzepte und Materialien überarbeitet und wie sehr sie die Rückmeldungen der anderen eingearbeitet hatten. Im Rahmen der kurzen Präsentationen nahmen sie regelmäßig Bezug auf die Kommentare anderer Studierenden in der vergangenen Sitzung (etwa »Wie Seungha letztes Mal vorgeschlagen hat, …« oder »Haeun hatte die Idee, dass…«) und gaben an, welche Schlussfolgerungen sie daraus für die Gestaltung ihrer Materialien gezogen hatten. Dabei folgten sie teils den geäußerten Vorschlägen, widersprachen ihnen an anderer Stelle aber auch, wenn sie anderer Meinung waren. Dass die Autoren dabei jeweils selbst entscheiden durften, wie sie die Materialien gestalteten, wurde dabei von den anderen Studierenden nie grundsätzlich in Abrede gestellt, in der Gestaltung gab es aber auch zahlreiche kritische Diskussionen. In dieser Hinsicht unterschied sich die thematische Auseinandersetzung nicht von denen in Kolloquien, die dem Verfasser dieses Textes aus Deutschland bekannt sind. Beachtlich war, dass eine Moderation durch die Lehrkraft eigentlich nur noch in Bezug auf die Einhaltung der Zeit erforderlich war, inhaltlich kamen so viele Beiträge von allen Studierenden, dass es nie einer Aufforderung zur Beteiligung bedurfte. Als besonders bemerkenswert ist in dieser Phase die Einsicht einer Studentin hervorzuheben, die äußerte, man könne ja sehen, wie unterschiedlich die Wünsche an die Materialien seien, und dass man doch eigentlich mit Anfängern mal ausprobieren sollte, wie die eigenen Materialien helfen und ankommen würden. Die Lehrkraft bot allen Studierenden daraufhin an, ihre Materialien im A1-Kurs der Abteilung zu testen. Das Angebot nahm die genannte Studentin an und probierte ihr Konzept für 15 Minuten in dem Sprachkurs aus. Im Anschluss an die Testphase holte sie zusätzlich Feedback von den koreanischen Deutschlernenden ein, im Duktus analog zur Sitzung im Kolloquium, wo jeder seine Meinung äußern und eigene Ideen beisteuern durfte. Die Befunde, die sie auch in ihrem Bericht niederlegte, trugen weiter zur Verbesserung ihrer Materialien bei. Außerdem berichtete sie von ihrem Einsatz im Anfängerkurs im nächsten Kolloquium und bereicherte so die Diskussion mit Erlebnissen »aus der Praxis«. Am Ende des zweiten Kolloquiums war es wieder an den Studierenden, ihre Konzepte auf Basis der Rückmeldungen zu reflektieren, dies schriftlich im Bericht festzuhalten und die eigenen Materialien begründet weiterzuentwickeln.

Die dritte Kolloquiumssitzung war ebenfalls analog gestaltet. Das Konzept war zu diesem Zeitpunkt schon etabliert, und von der anfänglichen »Angst« vor dem Format war nichts mehr zu bemerken. Die Studierenden lobten die von den anderen entwickelten Materialien, sahen aber auch deren Schwierigkeiten. Immer öfter fiel auch der Satz, man müsse das jetzt mal mit Anfängern testen, um zu sehen, wie es bei ihnen ankäme, sodass hier ein wichtiger Erkenntnisschritt bezüglich der Ent-

wicklung von Lehrmaterialien zu beobachten war. Ebenso nutzten die Studierenden die Materialien, um selbst (und laut) in der Klasse die jeweiligen Laute zu üben; dies war ihnen zu Beginn des Kurses noch etwas unangenehm, mittlerweile jedoch ganz üblich geworden. Auf diese Weise nutzten sie selbst ständig die Gelegenheit, ihre eigene Aussprache mit den zur Verfügung stehenden Ideen zu verbessern. Am Ende des Kolloquiums, dass gleichzeitig auch das Ende der Veranstaltung markierte, hatten die Studierenden letztmalig ihre Elemente für die Berichte zu verfassen und eine letzte Überarbeitung der Materialien vorzunehmen. Die Berichte waren dann einzureichen und gingen in die Kursgesamtnote ein. Diese setzte sich zu 50% aus der Bewertung des Berichts und der entwickelten Materialien sowie zu 50% aus der Bewertung der Zwischenprüfungsklausur zu den fachlichen phonetischen Grundlagen zusammen.

3.6 Phase 6: Feedback der Studierenden zur Gestaltung des Kurses

Zu allen im Kurs vorgestellten Ideen, Unterrichtskonzepten und -materialien wurde regelmäßig Feedback von den anderen Studierenden eingeholt, sodass es aus Sicht der Lehrkraft nur fair war, den Studierenden zum Ende der Veranstaltung die Möglichkeit zu geben, selbst Feedback zur Gestaltung des Kurses zu geben. Da wir bisher im Kurs eine offene und respektvolle Feedback-Atmosphäre etabliert hatten, schlug die Lehrkraft vor, ebenfalls eine offene Feedback-Runde zum Kurs durchzuführen, bei der gemeinsam besprechen werden sollte, was man noch verbessern könnte. Die Studierenden stimmten dem einhellig zu. Folgende Punkte wurden in der Besprechung gesammelt:

- Das Format wurde, trotz anfänglicher Angst, als tolle Möglichkeit wahrgenommen, selbst aktiv mitzuarbeiten und sich mit einem Thema zu beschäftigen. Sie hatten den Eindruck, dass sie selbst kreativ werden und selbst denken konnten.
- Die Studierenden fühlten sich durch die Diskussionen tiefer in das Thema eingebunden und erkannten mehr, warum sie bestimmte Grundbegriffe und Grundlagen lernten. Sie hatten außerdem mehr das Gefühl, etwas für ihre künftige Tätigkeit (evtl. als Lehrkraft) zu lernen.
- Es war für sie ungewohnt, dass in den Diskussionen vor allem die Studierenden und nicht die Lehrkraft die ganze Zeit gesprochen hatten, aber sie fanden diese Perspektivenerweiterung sehr hilfreich und facettenreich. Sie haben nach eigenen Angaben wesentlich von der Kreativität der Kommilitonen profitiert.
- Die Studierenden wünschten sich mehr Zeit für die Besprechung, also mehr Kolloquiumssitzungen. Außerdem hätten sie in den einzelnen Sitzungen gern mehr Zeit für die Vorstellung und Diskussion ihrer Beiträge gehabt.
- Die Studierenden gaben an, dass sie beim nächsten Mal keine Angst mehr vor diesem Unterrichtsformat hätten, im Gegenteil, sie würden sich mehr Veranstaltungen wünschen, in denen sie sich so beteiligen könnten.

- Insgesamt fanden die Studierenden, dass sie sehr viel Arbeit für diesen Kurs, der auch noch auf Deutsch war, erbringen mussten, gaben allerdings an, dass es ihnen, weil sie sich dabei selbst kreativ einbringen konnten, auch viel Spaß gemacht habe, sich damit auseinanderzusetzen. Die Erstellung des Berichts war ebenfalls mit großem Aufwand verbunden, aber, da dieser wöchentlich zu ergänzen war, noch akzeptabel.

4. Reflexion und Schlussfolgerungen

Es wird oft behauptet, dass koreanische Studierende im Unterricht schüchtern seien, sich nicht einbringen und sich etwa auf Projekte im Unterricht nicht recht einlassen würden. In diesem Kurs zeigten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht von dieser Seite, im Gegenteil. Ein Rückblick auf den Kurs erlaubt folgende Beobachtungen und Einschätzungen, auch in Hinblick auf die zu Beginn genannten Zielsetzungen:

1. Die Studierenden haben im Rahmen des für sie neuen Formats beachtlichen Einsatz gezeigt, sind den jeweiligen Anforderungen an kritischer Auseinandersetzung mit eingebrachten Themen intensiv nachgekommen, haben kreative Herangehensweisen gewählt und voneinander gelernt. Sie haben in den Kolloquiumssitzungen erkannt, dass die gelernten (oder zwischendurch auch mal vergessenen) Fachbegriffe den Austausch über die Inhalte ermöglichen und diese daher in ihrer funktionalen Relevanz verstanden. Ob damit auch ein nachhaltigerer Erwerb der Grundbegriffe einhergegangen ist, könnte nur eine zu einem späteren Zeitpunkt durchgeführte Studie zeigen.
2. Praktisch alle Studierenden haben im Lauf des Kurses ihre Sensibilität für die deutschen Laute verbessert, dies zeigte sich etwa in entsprechenden Äußerungen (»ich habe nie gewusst, dass man das so aussprechen muss«), aber auch in direkt beobachtbaren Verbesserungen, etwa bei den Affrikaten. Nachhaltig schwierig erwiesen sich die Vokale, die von den Studierenden zwar mit mehr Konzentration auf die korrekte Aussprache auch natürlich artikuliert wurden, bei einem starken Fokus auf den Inhalt einer Äußerung aber wieder durch das koreanische »Pendant« ersetzt wurden.
3. Die Bearbeitung der Aufgaben zeigte sehr unterschiedliche Lernertypen und Herangehensweisen in der Vermittlung, von eher theorielastig bis hin zu sehr praktischen Übungen. Hier konnten die Studierenden erleben, dass Menschen unterschiedliche Präferenzen für das Lernen und Verarbeiten von Inhalten haben, eine Erkenntnis, die ihnen auch bewusst machte, dass ihre Schüler künftig auch unterschiedlich sein werden und ggf. durch verschiedene Arten von Aufgaben oder Übungen angesprochen werden sollten. Damit einher ging die im

Kurs oft von den Studierenden geäußerte Einsicht, wie schwierig die Entwicklung von Unterrichtsmaterial sei, das die beabsichtigen Effekte erzielt.

4. Insgesamt standen die von den Studierenden eingebrachten Reflexionen und das Feedback am Ende des Kurses (gerade im Kontrast mit der zu Anfang geäußerten »Angst« vor dem neuen Unterrichtsformat) einer Feedbackrunde in einem Kurs mit deutschen Studierenden in nichts nach. Auch hier zeigt sich also, dass die Studierenden den Raum zur Äußerung und Entwicklung gern nutzen, wenn er ihnen gewährt wird.
5. Durch den vorgegebenen Arbeitsplan, die Berichtsstruktur und die Zeitplanung in Kombination mit den Kolloquiumssitzungen, haben die Studierenden eine übliche, wissenschaftliche Herangehensweise an Problemstellungen kennengelernt bzw. die damit verbundenen Aufgaben ausgeführt. Bei einer umfangreicheren Unterrichtssequenz (etwa bei einem Kurs, der im Folgesemester eine Fortsetzung findet), könnten die Studierenden diese Planung nun selbst übernehmen, sodass die Verantwortung immer mehr an sie abgegeben wird. Die immer komplexere Gestaltung von Aufgaben bzw. Projekten leistet so auch ihren Beitrag zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen (vgl. dazu u.a. Lange, 2009; Horn, 2018, für Schlüsselkompetenzen in DaF).
6. Die Studierenden schätzten an diesem Unterrichtsformat sehr, dass ihr Einsatz, ihre Kreativität, ihre Beiträge und ihre Perspektive »gesehen« und ernst genommen wurden. Wie der Austausch in den Kolloquien zeigte, gab es oft kein »Richtig« und »Falsch«, eher ein »Besser« und »Schlechter«, das jeweils davon abhing, wie gut die Ideen und Vorschläge die anderen erreichten und überzeugten. In diesem Sinne fand durchgängig ein Austausch auf Augenhöhe aller Beteiligten statt.
7. Insgesamt zeigt sich das Zeitbudget allerdings als kritischer Punkt. In den meisten Kursen dürften deutlich mehr Lernende sitzen, sodass die Umsetzung in einem Format, in dem jeder jede Woche vortragen und Feedback bekommen kann, schwierig wird. Selbst bei diesem kleinen Kurs wurde das Zeitbudget ausgereizt.
8. Letztlich werden mit einigen der Studierenden in diesem Kurs auch künftige Deutschlehrkräfte ausgebildet. Viele Studierende, auch in anderen Kursen, sprechen sich derzeit für modernere Methoden im Unterricht aus. Daher ist auch zu hoffen, dass die Studierenden, die an derlei Projekten teilnehmen, irgendwann eine Multiplikatorfunktion wahrnehmen und den in Korea oft noch üblichen, traditionellen Frontalunterricht durch moderne Methoden aufbrechen oder zumindest ergänzen.

5. Fazit

Obwohl zu Beginn des Kurses unklar war, wie die Studierenden mit dem für sie neuen Konzept umgehen und sich darauf einlassen würden, kann die Umsetzung insgesamt als ermutigender Erfolg angesehen werden. Die Studierenden engagierten sich intensiv in den Diskussionen, brachten kreative Vorschläge für die Gestaltung von Ausspracheübungen ein, unterstützten sich gegenseitig in den Kolloquien, und beleuchteten ihre eigenen Überlegungen kritisch in den Reflexionen im Rahmen der Berichte. Einschränkend muss gesagt werden, dass sich die Befunde nicht verallgemeinern lassen. Der kleine Kurs mit Studierenden, die bereits über gute Deutschkenntnisse verfügten, und die damit verbundene Atmosphäre können einen Beitrag geleistet haben, der in anderen Kursen nicht verfängt. Trotzdem zeigt sich das aufgabenorientierte Format als fortsetzungswürdig, auch, um den Studierenden zu ermöglichen, sich in Schlüsselkompetenzen wie Problemlösen, Konfliktfähigkeit und Kooperation weiterzuentwickeln.

Literaturverzeichnis

Aguado, K. & Riemer, C. (2010). Lernstile und Lern(er)typen. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK), Band 35, Halbband 1. (S. 850-858). Berlin: Walter de Gruyter.

Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Horn, C. (2018). Schlüsselkompetenzen in DaF. *DaF-Szene Korea 47*. 37-49.

Lange, E. (2009). *Schlüsselkompetenzen – Wie sie entstehen und verbessert werden können. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden.* Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Portmann-Tselikas, P. (2010). *Aufgabenorientierung.* In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK), Band 35, Halbband 2. (S. 1166-1171). Berlin: Walter de Gruyter.

Schart, M. (2010). Projektorientierung. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK), Band 35, Halbband 2. (S. 1172-1176). Berlin: Walter de Gruyter.

Forum

Die zwei Seiten des berufsrelevanten Deutschunterrichts

Marc Herbermann

Der folgende Beitrag befasst sich mit zwei Aspekten eines berufsorientierten Deutschunterrichts. Einerseits können Rollenspiele, Simulationen, die Arbeit mit berufsrelevanten Texten, Filme und orientierende Informationen gezielt auf berufsrelevante Situationen vorbereiten. Andererseits lassen sich auch durch den Kontakt mit Personen oder Organisationen, die außerhalb der Lehrinstitution stehen, Berufsbezüge herstellen.

1. Einleitung

Die vorliegende Zeitschrift hat sich in den vergangenen Jahren konkret mit diesen beiden Aspekten befasst. Einige Beispiele seien hier genannt. Die Frage »Was mache ich mit meinem Germanistik-Studium?« spielte in der *DaF-Szene Korea* Nr. 24 eine hervorgehobene Rolle. Das dort abgedruckte Interview mit der Flugbegleiterin Kim Min-Hee (Menke, 2006) dient mir als Vorlage für den Unterricht. Vor acht Jahren erörterte ich anhand einiger Beispiele, wie sich die Themen »Wirtschaft« und »Beruf« im Deutschunterricht in Korea behandeln lassen (Herbermann, 2011). Der Aufsatz befasste sich insbesondere mit der Sprache in Arbeitszeugnissen. Somit zeigte er die Relevanz von Sprachkenntnissen für berufliche Belange, die über das bloße wirtschaftliche Vokabular hinausgehen. Vor vier Jahren erschien in der *DaF-Szene Korea* ein Erfahrungsbericht über Besuche von Firmenvertretern in der Universität und Besuche von Sprachen lernenden Studenten im Unternehmen (Menke, 2014).

Zur Zeit unterrichte ich jedes Semester einen Kurs mit Studenten des vierten Jahrganges. Zu diesen Studenten, die in absehbarer Zeit ihr Studium beenden, sage ich: »Sie werden bald Ihr Studium abschließen und dann eine Arbeitsstelle suchen. Was ist wichtig dabei?« Diese Frage stellte ich auch im September 2018 im Kurs 독일학연구 [Deutsche Landeskunde]. Die Kursteilnehmer neigen beim Beantworten einer solchen Frage dazu, verschiedene Faktoren, die für Angestellte vorteilhaft sind, zu benennen: ein angemessenes Gehalt, arbeiten in einer großen Firma, Arbeitsplatzsicherheit, betriebliche Sozialleistungen, möglichst geringe Arbeitszeit.

Erstaunlicherweise übersehen die Studierenden einige zentrale Aspekte. Die Frage war bewusst offen gestellt: »Was ist wichtig dabei?« und nicht: »Was ist wichtig für Sie?«. Die Studenten umschiffen die Nachfrageseite. Welche Vorstellungen hat ein möglicher Beschäftiger? Welche Erwartungen richtet ein Unternehmen an neue Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen? Zum Zweiten fand – bei der Aufzählung der aus Sicht der Studenten wichtigen Punkte – die Frage des »Was?« kaum Erwähnung. Of-

fenbar sind viele Studenten extrinsisch motiviert. Arbeitsinhalte, also die Zufriedenheit mit einer Tätigkeit als solcher, scheinen keine große Rolle zu spielen. Schließlich thematisierten die Studenten nicht die erste entscheidende Hürde, die sie nehmen müssen, wenn sie eine Anstellung finden wollen: die Bewerbung.

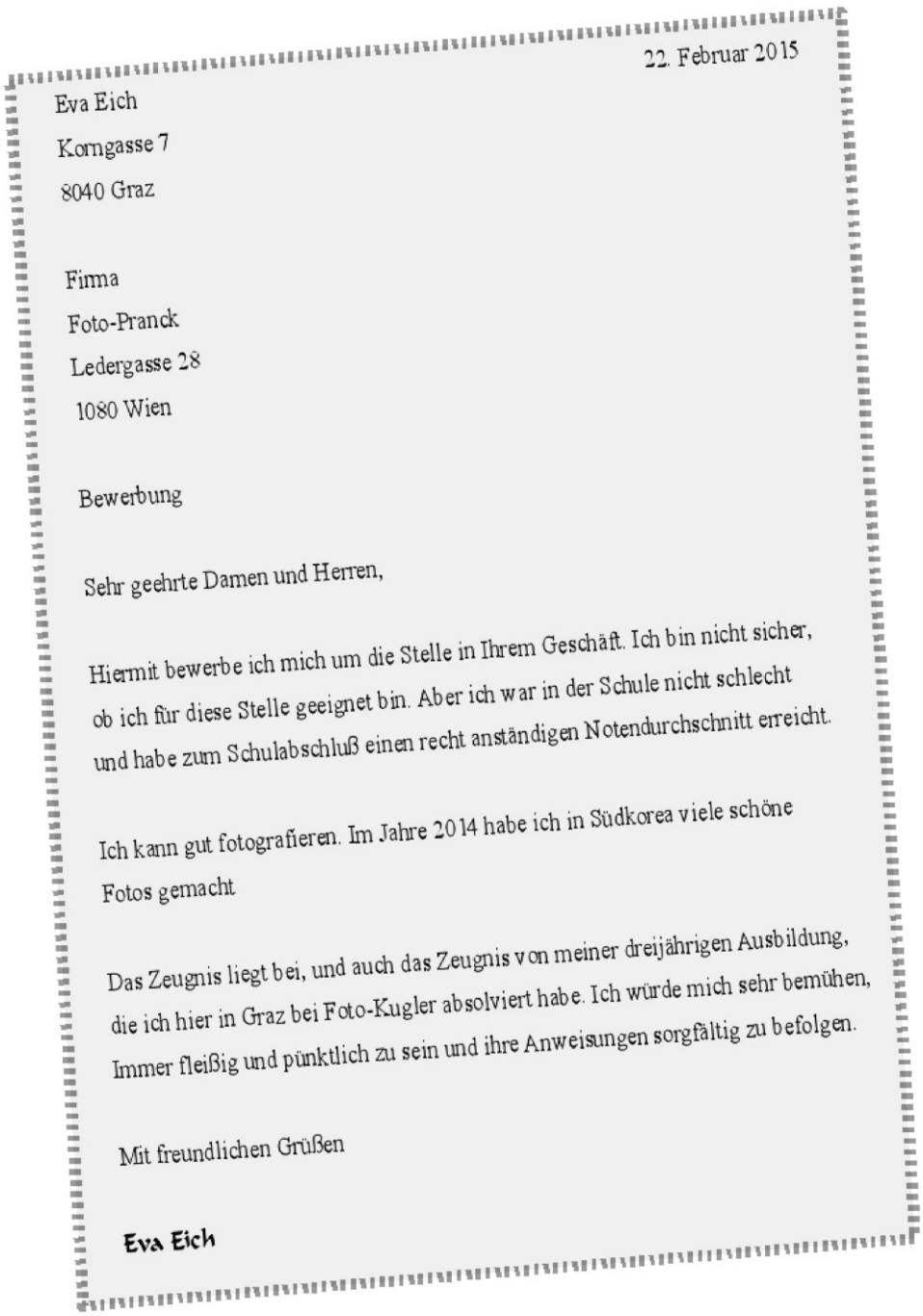
Es gibt Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei »koreanischen« und »deutschen« Bewerbungen. Große koreanische Firmen und Behörden haben im Jahr nur wenige Einstellungstermine, manchmal nur einen einzigen. Einige Koreaner sind bei einem entscheidenden Bewerbungstermin nicht erfolgreich. Sie bereiten sich dann erneut ein ganzes Jahr auf den nächsten Termin vor. Dagegen stellen deutsche Organisationen eher zeitlich flexibler neues Personal ein. In Korea scheint auch die standardisierte, anonymisierte Bewerbung über das Internet einen höheren Stellenwert zu haben als in Deutschland.

Auf der anderen Seite dürften viele Gemeinsamkeiten bestehen bei Bewerbungsanschreiben und Vorstellungsgesprächen (vgl. Kocken, 2015; Just landed, o. J.). Zentral bei Bewerbungsanschreiben, einerlei in welchem Land wir uns befinden, ist die Begründung, warum gerade dieser Bewerber für eine bestehende Stelle geeignet sein soll. Ebenso dürfte es in jedem Land einen guten Eindruck machen, wenn sich der Bewerber im Vorfeld seiner Bewerbung informiert über die entsprechende Organisation, in der er tätig sein möchte.

2. Vom Lebenslauf zum Bewerbungsanschreiben

Im Kurs 실무독일어 [Praktisches Deutsch] erkläre ich, wie eine Bewerbung bei deutschen Firmen und Organisationen grundsätzlich abläuft und welche Dokumente die Bewerber einzureichen haben. Ebenso erörtere ich mit den Kursteilnehmern die Praxis in Korea. Doch zunächst sollen die Studenten lernen, grundsätzlich wichtige berufsrelevante Begriffe anzuwenden. Dazu eignen sich etwa Wortfeld-Übungen aus Prüfungsvorbereitungs- oder thematisch geordneten Wortschatzbüchern.[1] Die Studenten haben dann die Aufgabe, ihre Lebensläufe zu schreiben und im Dialog ihrem Übungspartner zu erklären.[2] Zu einem späteren Zeitpunkt im Unterricht sollen die Kursteilnehmer formale und inhaltliche Aspekte eines Bewerbungsanschreibens überprüfen (vgl. Abb.). Die Arbeitsanweisung lautet in diesem Fall: »Überlegen Sie kritisch, ob diese Bewerberin als Verkäuferin geeignet ist. Bedenken Sie, eine Verkäuferin sollte mutig, kontaktfreudig, sachkundig, selbstsicher, schnell und selbstständig sein.«[3]

1 Etwa Maenner & Heringer, 2010; Lemcke & Rohrmann, 2007.
2 Vgl. die Übungen im Buch *studio d A2* (Funk u. a., 2008, S. 143).
3 Diese Arbeitsanweisung findet sich bei Häussermann und Piepho, 1996, S. 341. Das Bewerbungsanschreiben das dort abgedruckt ist, habe ich etwas abgewandelt und auf koreanische Verhältnisse übertragen.



22. Februar 2015

Eva Eich
Korngasse 7
8040 Graz

Firma
Foto-Pranck
Ledergasse 28
1080 Wien

Bewerbung

Sehr geehrte Damen und Herren,

Hiermit bewerbe ich mich um die Stelle in Ihrem Geschäft. Ich bin nicht sicher, ob ich für diese Stelle geeignet bin. Aber ich war in der Schule nicht schlecht und habe zum Schulabschluß einen recht anständigen Notendurchschnitt erreicht.

Ich kann gut fotografieren. Im Jahre 2014 habe ich in Südkorea viele schöne Fotos gemacht

Das Zeugnis liegt bei, und auch das Zeugnis von meiner dreijährigen Ausbildung, die ich hier in Graz bei Foto-Kugler absolviert habe. Ich würde mich sehr bemühen, Immer fleißig und pünktlich zu sein und ihre Anweisungen sorgfältig zu befolgen.

Mit freundlichen Grüßen

Eva Eich

Abgewandelte Version des Anschreibens bei Häussermann und Piepho, 1996, S. 341.

Was ist von diesem Bewerbungsanschreiben zu halten? Wie ist es formal und inhaltlich zu beurteilen? Wäre es auf einer DINA-4 Seite geschrieben, entspräche der Briefkopf nicht genau den Bestimmungen der DIN-Normen 5008 (Brief-Formatierung) und 676 (Formatierung der Postanschrift).[4] So sehen zwar diese Regelsätze vor, unter die Adresse des Absenders die Empfängeradresse zu platzieren, doch das Datum steht unter der Empfängeradresse am rechten Rand des Briefes. Ebenso dürften die Maße nicht stimmen. Beispielsweise ist der linke Einzug im obigen Beispiel etwas klein geraten; er beträgt nach den oben genannten Normen 24,1 mm. Doch zumindest enthält das Bewerbungsanschreiben wichtige Bestandteile eines typischen formalen Briefes. Die Betreffzeile sollte spezifischer formuliert sein, etwa: »Bewerbung um Ihre in der Wiener Zeitung vom 10. Januar 2015 ausgeschriebene Stelle als Verkäuferin.« Den fehlenden Bezug auf die ausgeschriebene Stelle in der Betreffzeile hätte die Autorin nachholen können: in der ersten Zeile ihres Anschreibens, in der Einleitung. Doch auch hier ist nur von »Stelle in Ihrem Geschäft« die Rede. Die Verfasserin hat die neue Rechtschreibung (»Schulabschluß«) sowie die Groß- und Kleinschreibung nicht richtig beachtet: Nach der Anrede sollte es mit einem kleinen Buchstaben weitergehen. Ebenso treten bei »Immer« und »ihre« Fehler auf.

Doch kommen wir nun zur eigentlichen Fragestellung, inwiefern sich anhand dieses Schreibens feststellen lässt, ob Eva Eich als Verkäuferin geeignet ist. Im Unterricht meinen die meisten Studenten, Eva Eich habe eine überzeugende Bewerbung geschrieben. Sie würden Eva Eich einstellen, wenn sie in die Rolle der für Personalfragen verantwortlichen Person bei Foto Prank schlüpften. Nur wenige Studenten erkennen, dass dieses Bewerbungsanschreiben nicht die oben genannten Qualifikationen belegt.

Die Begründung, warum Eva Eich als Verkäuferin geeignet ist, fällt mager aus. Eine wichtige Voraussetzung ihrer zukünftigen Tätigkeit sind Kenntnisse von Kameras und Foto-Ausrüstungen. Alleine ihre guten Bilder in Südkorea sprechen noch nicht für ihre Sachkunde. Verschiedene Formulierungen zeugen nicht gerade von Selbstsicherheit. So etwa die beiden negativen und damit ungenauen Wendungen »nicht sicher« und »nicht schlecht«. Negative Formulierungen sollte man in Bewerbungsschreiben vermeiden. Der Gebrauch des Konjunktivs - »Ich würde mich sehr bemühen« - lässt auf eine eher bedächtige Arbeitsweise schließen.

Ähnlich wie im Arbeitszeugnis vermittelt die Formulierung »bemühen« die Konnotation, dass die entsprechende Person im Grunde genommen ihren Aufgaben nicht gewachsen ist, auch wenn sie redlich danach strebt, sie zu erfüllen. Pünktlichkeit ist keine Qualifikation, sondern eine selbstverständliche Voraussetzung. Wer im Bewerbungsanschreiben seine Pünktlichkeit und seinen Fleiß hervorhebt, zeigt, dass ihm die entscheidenden Qualifikationen fehlen.

4 Briefkopf (Form A nach DIN 676) mit Bezugszeichenzeile (Herweg, Konopka & Schmitt-Ackermann, 2006, S. 371–374).

Der letzte Satz im Bewerbungsanschreiben spricht gegen Eva Eichs Fähigkeit, selbstständig und selbstbewusst Entscheidungen zu treffen. Zwar sollte eine Mitarbeiterin grundsätzlich den Anweisungen ihres Vorgesetzten folgen. Doch hat sie bei der Ausführung einen gewissen Ermessensspielraum. Viele Unternehmen erwarten von ihren Mitarbeitern, dass diese selbstständig erkennen, welche Aufgaben sie zu erledigen haben. Vorgesetzte sehen es nicht gerne, wenn ihre Mitarbeiter fortwährend nach Arbeitsaufträgen oder Rückversicherungen fragen.

3. Ein Video mit Tipps zum Vorstellungsgespräch - berufsrelevante Inhalte im Unterricht

Was sollte ein Bewerber oder eine Bewerberin beim Vorstellungsgespräch vermeiden? »Unpünktlichkeit ist einer der größten Fehler im Bewerbungsgespräch«, heißt es in einem Video, das sich mit häufigen Fehlern im Bewerbungsgespräch befasst (Tantscher, 2016). Weitere Punkte, die es behandelt, sind: höfliches und interessiertes Verhalten im Interview, weder zu wenig, noch zu viel reden, nicht ans Handy gehen. Dieses Video halte ich geeignet für den berufsorientierten Deutschunterricht. Denn es dürfte sich auf dem Niveau A2 oder B1 bewegen und enthält auch gut lesbare deutsche Untertitel. Da das Video hauptsächlich Verhaltensweisen behandelt, die ein Bewerber vermeiden sollte, erhalten die Studenten die Aufgabe, Regeln für ein angemessenes Verhalten vor und im Bewerbungsgespräch zu formulieren.

Die folgenden Abschnitte dieses Beitrages gehen auf den zweiten Aspekt des eingangs skizzierten berufsorientierten Deutschunterrichts ein, auf die Möglichkeit, den Deutschunterricht durch externe Stimuli anzureichern. Die Erfahrungen, auf die ich dabei eingehe, verliefen grundsätzlich zufriedenstellend. Nicht alles gelang. Jedenfalls ergeben sich so Anhaltspunkte darüber, was man beim Anbahnen von Kontakten beachten sollte.

An der Dongduk Frauenuniversität war ich im zweiten Semester beschäftigt. Im Jahre 2008 beabsichtigte ich, den Deutschunterricht durch berufspraktische Aspekte zu ergänzen, allerdings nicht nur durch das Einüben berufsrelevanter Sprachspiele, etwa durch die Simulation und audiovisuelle Aufzeichnung von Vorstellungsgesprächen, sondern durch den Austausch mit Vertretern außeruniversitärer Organisationen. Daher nahm ich Kontakt auf mit der Deutsch-Koreanischen Industrie- und Handelskammer (KGCCI) und telefonierte mit dem damaligen Präsidenten der KGCCI, Herrn Jürgen Wöhler. Wir sprachen über einen möglichen Besuch der Studentinnen in den Geschäftsräumen dieser Einrichtung. Der Präsident brachte in diesem Telefonat offen seine Skepsis zum Ausdruck und seine geringe Meinung, die er über die germanistische Profession hegte. Germanisten verstünden wenig von wirtschaftlichen Fragen oder von unternehmerischem Handeln. Sie lebten in einer Art Elfenbeinturm. Es trifft sicher zu, dass an Universitäten im Allgemeinen, und an germanistischen Fachbereichen in Korea im Besonderen, viele Personen beschäftigt sind, die sich auf

die Forschung in ihrem Fach konzentrieren, die ihre Aufsätze in angesehenen Zeitschriften unterbringen wollen, berufspraktische Fragen ihrer Studenten oder die wirtschaftliche Relevanz ihres Studienganges aber ausblenden. In einigen Fällen lässt sich dies zurückführen auf ein geringes Interesse an berufsrelevanten Fragen. In anderen Fällen können dafür institutionelle Rahmenbedingungen verantwortlich sein, etwa erhebliche Lehr- und Veröffentlichungsverpflichtungen, die kaum Raum für andere Aufgaben lassen. Der KGCCI-Präsident nannte den damaligen Leiter der Abteilung »Marketing & Research«, Herrn Lienemann, als Ansprechpartner. Er könne in der Dongduk Frauenuniversität einen Vortrag halten. Tatsächlich gewannen wir ihn dann für einen Vortrag zum Thema »Deutsch Koreanisches Wirtschaftsleben« am 12.11.2008. Er referierte im Rahmen des 학술제, der jährlich stattfindenden Präsentations-Veranstaltung der Studentinnen. Herr Lienemann lieferte informative Statistiken über die Arbeitsproduktivität in unterschiedlichen Ländern und verglich die deutsche und koreanische Firmenkultur. Er übersetzte auch einige Passagen seines Vortrages ins Koreanische, so dass die Studentinnen leicht folgen konnten. Die Abstimmung mit ihm im Vorfeld verlief reibungslos. Für den Vortrag berechnete der KGCCI-Vertreter allerdings ein Honorar. Es floss ihm aus einem Sonderfonds des Fachbereichs zu.

Rückblickend betrachtet erstaunt es, dass ein Telefonat mit dem KGCCI-Präsidenten zustande kam. Denn die bisherigen Kontakte, die ich mit der Intereressensvertretung der deutschen und koreanischen Firmen in Korea hatte – auch bereits vor meiner Beschäftigung an der Dongduk Frauenuniversität – verliefen meistens nach demselben Muster: Auf schriftliche Anfragen oder Anrufe folgten kurze, oftmals wenig aussagekräftige Antworten oder der Verweis, dass die zuständige Person zur Zeit nicht zur Verfügung stehe. Telefonate führten oft in die Warteschlange. Die KGCCI scheint sich in erster Linie für ihre rund 500 Mitglieder zuständig zu sehen. Interesse zeigt sie auch für potentielle Mitglieder, für einflussreiche Medienvertreter oder für maßgebende Personen in Wirtschaft und Politik. Doch Personen oder Institutionen, die außerhalb dieses Kreises stehen, sind offenbar weniger attraktiv für diese Einrichtung. Daher würde ein germanistischer Fachbereich, der Kontakte mit deutschen Unternehmen über die KGCCI anbahnen möchte, eine bessere Position haben, wenn er selbst Mitglied dieser Organisation wäre.

4. Austausch mit Führungskräften im Unterricht und im Unternehmen

Im zweiten Semester 2010 plante ich erneut mit den Studentinnen an der Dongduk Frauenuniversität Kontakt zu einem Unternehmen aufzunehmen. Mit der damaligen Fachbereichsleiterin richtete ich zusammen den Kurs 경력개발 직업탐방 및 특강[5] aus. Am Anfang der Veranstaltung sammelten wir in der Gruppe, die ich betreute, Punkt-

5 »Karriereentwicklung, Arbeitsbereiche und spezielle Verträge«, im Folgenden: »Karriereentwicklung«

werte für Fragestellungen, Unternehmen und Einrichtungen, die uns interessierten: Personalabteilung eines Unternehmens (65 Punkte), KGCCI (58 Punkte), Lufthansa (44 Punkte) und MCM (35 Punkte). Wir konnten eine Mitarbeiterin der Personalabteilung eines Unternehmens gewinnen. Die Absolventin der Dongduk Frauenuniversität war zu diesem Zeitpunkt bei der koreanischen Niederlassung des Unternehmens Boeringer Ingelheim AG & Co. KG beschäftigt. In ihrem Vortrag sprach sie in der Gruppe der Fachbereichsleiterin über ihre Erfahrungen und gab Tipps, die Absolventen beim Berufseinstieg berücksichtigen können.

Allerdings wollte ich mit dem Kurs auch ein Unternehmen besuchen. Da ein Besuch bei der Lufthansa nicht möglich war, kommunizierte ich mit anderen Unternehmen in Korea: mit Firmenvertretern der NIVEA Seoul Ltd., der Schott Korea Co., Ltd. und der Carl Zeiss Co., Ltd. Nach einigen vorbereitenden Gesprächen und E-Mails machte der gesamte Kurs »Karriereentwicklung« am 15.11.2010 einen Firmenbesuch bei der Zweigstelle der Carl Zeiss AG in Seoul. »Bei diesem Besuch stellten sie [die Studentinnen, M.H.] der anwesenden HR-Managerin auch vorher im Kurs behandelte Fragen: Wie bewirbt man sich am besten bei internationalen Unternehmen? Welche Qualifikationen sind wichtig? Kann man in Ihrer Firma ein Praktikum absolvieren? Haben auch Geisteswissenschaftler, also Personen, die kein ingenieurwissenschaftliches oder betriebswirtschaftliches Fach studiert haben, bei Ihnen eine Chance?« (Herbermann, 2011, 15).

Der Besuch der Niederlassung dieses deutschen Unternehmens war für die Studentinnen eine hilfreiche Erfahrung. In den Augen der Studenten ist das Ansehen dieses Unternehmens sicherlich gestiegen. Wenngleich die koreanische Zweigstelle der Carl Zeiss AG keine Angebote für Germanistikstudenten hatte, beeindruckte doch ihre Bereitwilligkeit, sich auf einen Firmenbesuch von Studenten fachfremder Studiengänge einzulassen und deren Fragen zu beantworten.

Die Vorbereitung des Besuches verlief erfreulich sachlich und konzentriert. In Erinnerung ist mir noch die durchweg professionelle, schnelle und freundliche Beantwortung meiner E-Mails. Während des Besuches sprachen die Vortragenden auch auf Koreanisch. Das war für die Studierenden angenehm, für den Kursleiter entstand allerdings dadurch eine gewisse Sprachbarriere.

Ein Vortragender der Carl Zeiss Co., Ltd. hob den Gedanken hervor, dass die Firma vergleichsweise viele Ressourcen in Forschung und Entwicklung investiere, während andere Firmen mehr Wert auf Public Relations legten. Es sei effektiver, langfristig in die Qualität der Produkte zu investieren als etwas mit einem großen Etat zu bewerben, das noch nicht ausgereift sei. In Erinnerung geblieben ist mir auch die relativ lange Vorstellung des Unternehmens zu Beginn des Firmenbesuches. Ein solches Selbstvorstellungsritual war mir von früheren Bewerbungsgesprächen aus Deutschland bekannt. Die Vertreter vieler Unternehmen tendieren dazu, auch bei Bewerbungsgesprächen, ihr Unternehmen ausführlich vorzustellen. Dabei tritt manch-

mal der nach außen hin dargestellte Zweck, im Rahmen eines Gespräches eine geeignete Person für eine Stelle zu finden, in den Hintergrund.

Zu einem späteren Zeitpunkt stellte die Dongduk Frauenuniversität einen Professor im Fachbereich Germanistik ein, der Kontakte zu Unternehmen der EU herstellen sollte. In welchem Umfang er dies tat oder gar Studentinnen an entsprechende Unternehmen vermittelt hat, ist mir nicht bekannt. Einige Universitäten sind dazu übergegangen, besondere Stellen für die Außenkontakte zu Unternehmen einzurichten. Eine Mitarbeiterin der Kyonggi-Universität teilte mir mit, es gebe auch dort Professoren (산학협력교수), die Beziehungen zu Unternehmen unterhalten.

Dennoch wollte ich mit einem Kurs der Kyonggi-Universität einen Unternehmensbesuch im zweiten Semester des Jahres 2018 wiederholen. Dieses Mal aber in Eigenregie, ohne Abstimmung mit einem Kollegen. Daher nahm ich im Mai 2018 Kontakt auf mit der koreanischen Niederlassung der Brose GmbH in Gwangyo. Die Brose GmbH ist ein international operierender deutscher Fahrzeugteilehersteller mit circa 26 000 Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen. Sie wirbt damit, weltweit jedes zweite Fahrzeug mit mindestens einem mechanischen oder elektronischen Teil auszustatten. 1926 ließ sich Max Brose den »Kurbelantrieb für versenkbare Fenster« patentieren. In Gwangyo, etwa drei Kilometer von der Kyonggi Universität entfernt, befindet sich eine der zwei koreanischen Niederlassungen dieser Firma. Ein Firmenbesuch würde sich hier also ohne großen logistischen Aufwand organisieren lassen, dachte ich.

Deshalb schrieb ich dem damaligen Niederlassungsleiter im Mai 2018 einen Brief. Dieses Schreiben gab ich persönlich in der Zweigstelle in Gwangyo ab. Doch über einen Monat erhielt ich darauf keine Antwort. Daher ging ich nochmals persönlich zu der Niederlassung in Gwangyo. Nun jedoch sendete mir noch am selben Tag eine der koreanischen Mitarbeiterinnen, eine Key Account Managerin, eine schriftliche Antwort. In mehreren E-Mails konkretisierten wir unsere Vorstellungen, klärten ein Programm für einen Firmenbesuch und vereinbarten als Termin den 10. Oktober 2018. In den letzten E-Mails machte die Mitarbeiterin noch einmal deutlich, dass das Unternehmen keine Praktikumsplätze oder sonstigen Angebote der Mitarbeit für den Kurs anbieten könne. Mir fiel ebenso auf: Das vorher geplante Programm war nun reduziert. Ich bestätigte, dass der Besuch Informationszwecken dienen solle, dass wir mit ihm keine Erwartungen an ein Praktikum oder eine Mitarbeit in der Firma verknüpften. Mit den Studenten sprach ich einige Male über den Firmenbesuch und erörterte gemeinsam mit ihnen mögliche Fragen, die wir in englischer und deutscher Sprache einübten.

Der Firmenbesuch am 10. Oktober rückte näher. Am 5. Oktober erhielt ich allerdings die Nachricht, dass dieser nicht zustande kommen soll/kann, da hochrangiger Besuch des Unternehmens aus Deutschland »plant«, an diesem Tag nach Korea zu kommen, um dort »außergewöhnliche Gelegenheiten« auszuloten. »Since we need to pro-

vide them with the best protocol, we decided that the visit of your students this time should be cancelled«, hieß es lapidar.

5. Unterschiedliche Firmenkulturen in Deutschland und Korea

Ich hatte zwar keinen Vertrag mit dem Unternehmen unterschrieben, doch traf ich eine schriftliche Vereinbarung. Mir ist klar, dass Mitarbeiter in einem Unternehmen manchmal kurzfristig auf Terminumstellungen reagieren müssen. Allerdings sah ich weder mich, noch die Studenten aus dem Kurs als weisungsgebundene Mitarbeiter der Brose GmbH. Diese kurzfristige Absage auf einen mehrere Wochen im Voraus geplanten und vereinbarten Besuch konnte ich nicht nachvollziehen. Auf E-Mails an das Unternehmen, in denen ich um eine Stellungnahme bat, erhielt ich keine Antwort. Nun waren mehrere Stunden Arbeit in die Vorbereitung dieser Veranstaltung geflossen und ich musste den Studenten erklären, dass sie nicht zustande kommen konnte. Rückblickend erkläre ich mir diese kurzfristige Absage mit Geschlossenheit dieses Unternehmens nach außen und seiner koreanischen Unternehmenskultur (!).

Tatsächlich sind auf den Webseiten kaum Anlaufstellen genannt. Auch die Dame in der Zentrale in Bamberg sagte mir, sie könne mir aus datenschutzrechtlichen Gründen (?) keinen Ansprechpartner in Deutschland nennen. Zwar ist die Brose GmbH ein deutsches Unternehmen, doch in ihren koreanischen Zweigstellen sind überwiegend koreanische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschäftigt. Nach Andreas Brüch und Alexander Thomas tendieren Beschäftigte koreanischer Unternehmen dazu, etwas in Aussicht zu stellen, auch wenn sie nicht genau wissen, ob sie dieses zu einem festgelegten Zeitpunkt auch liefern können (»I can do-Einstellung«, Brüch und Thomas, 1995, 35 ff.). Das liege häufig daran, dass Mitarbeiter dieser Unternehmen ihre eigene Unkenntnis nicht zugeben oder die Erwartungen ihres Gesprächspartners nicht enttäuschen wollen. Darüber hinaus hielten koreanische Unternehmen zuweilen auch schriftliche Vereinbarungen, von deren Erfüllung die andere Seite ausging, nicht ein. Schriftliche Verträge hätten in Korea einen niedrigeren Grad an Verbindlichkeit als etwa in Deutschland. Gehe es darum, aufgrund von Engpässen eine Verpflichtung nicht einhalten zu können, würden koreanische Unternehmen eher aus einem Vertrag aussteigen als deutsche, könnten dies aber nicht offen sagen, da es gelte, das Gesicht zu wahren (ebd., S. 111). Auf einem Flug von Deutschland nach Korea teilte mir einmal ein deutscher Ingenieur mit, er habe in Korea eine Vereinbarung mit einer koreanischen Firma über mehrere hunderttausend Euro getroffen. Bestimmte Motorenteile sollten zu einem bestimmten Zeitpunkt fertig sein. Die koreanische Seite willigte ein. Als der deutsche Ingenieur dann zum vereinbarten Zeitpunkt in Korea erschien, waren die Maschinen jedoch nicht fertig gestellt.

Lässt sich aus den oben geschilderten Erfahrungen etwas lernen? Gibt es Vorkehrungen, die das Zustandekommen eines Firmenbesuches wahrscheinlicher machen? Am Anfang steht die nüchterne Erkenntnis der eigenen kulturellen und individu-

ellen Maßstäbe, und dass diese bei der Organisation eines Firmenbesuches im Ausland nur begrenzt gelten. Der erste praktische Schritt besteht im Finden der richtigen Anlaufstelle. Gezielt eine Nachricht an eine PR- oder HR-Abteilung oder an einen entsprechenden Ansprechpartner zu senden erscheint erfolgversprechender als den Niederlassungsleiter eines großen Unternehmens anzuschreiben. Sind keine geeigneten Adressen verfügbar, sollte man mit einer anderen Firma Kontakt aufnehmen. Zweitens sollte das Interesse an der Firma oder das Interesse »an einem international operierenden Unternehmen« bei einem (ersten) Firmenbesuch im Vordergrund stehen, die Frage dagegen zurücktreten, ob geeignete Studenten eine Beschäftigung in diesem Unternehmen finden können, sei es im Rahmen eines Praktikums oder einer Stelle. Drittens sieht sich das Unternehmen sicherlich eher dazu veranlasst, einen Firmenbesuch zu ermöglichen, wenn auch der Fachbereich der Lehreinrichtung hinter einem solchen Vorhaben steht und dies auch klar zum Ausdruck bringt.

Literatur

Brose Gruppe. Abgerufen am 19.10.2018 von https://www.brose.com

Brüch, A. & Thomas, A. (1995). *Beruflich in Südkorea: interkulturelles Orientierungstraining für Manager, Fach- und Führungskräfte*. Heidelberg: Roland Asanger.

dies. (2008). Wortschatz Intensivtrainer A2. Deutsch. Berlin und München: Langenscheidt.

Funk, H., Kuhn, Ch., Demme, S., Bayerlein, O., Winzer, B. & Christiany, C. (2008). *studio d A2. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen.

Häussermann, U. & Piepho, H.-E. (1996). *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie.* München: iudicum.

Herbermann, M. (2011). Deutsch als Sprache der Wirtschaft. *DaF-Szene Korea, 33*(1), 15–20.

Herweg, M., Konopka, A. & Schmitt-Ackermann, S. (2006). *Duden - Briefe gut und richtig schreiben! Ratgeber für richtiges und modernes Schreiben.* Mannheim: Duden.

Just landed. o. J. »Applying for a job Cover letter, CV and job interviews«. *Just Landed*. Abgerufen am 17.10.2018 von https://www.justlanded.com/english/South-Korea/South-Korea-Guide/Jobs/Applying-for-a-job

Kocken, M. (2015). »Applying for a job in Korea. What you need to know«. *Asia Options*. (11.02.2015). Abgerufen am 17.10.2018 von http://www.asiaoptions.org/applying-for-a-job-in-korea

Lemcke, C. & Rohrmann, L. (2007). *Wortschatz Intensivtrainer A1*. Deutsch. Berlin & München: Langenscheidt.

Maenner, D. & Heringer, H.-J. (2010). *Prüfungstraining – Zertifikat Deutsch (B1) – mit Audio CD und Prüfungssimulator auf CD-Rom*. Berlin: Cornelsen.

Menke, M. (2006). Interview mit Kim Min-Hee, Stewardess bei Lufthansa. *DaF-Szene Korea, 24*(2), 10.

Menke, M. (2014). Firmenbesuch in der Universität. *DaF-Szene Korea, 40*(2), 19–21.

Tantscher, M. (2016). Jobsuche. Diese Fehler sollten Sie beim Vorstellungsgespräch vermeiden [Videodatei]. Abgerufen am 17.10.2018 von https://www.youtube.com/watch?v=gvsZi1GXmVU

Kim in Afrika
Kulturimperialistische Abenteuer in Äthiopien

Thomas Kuklinski-Rhee

Die Teilnahme als stellvertretender Gruppenleiter einer NGO-Reisegruppe zur Verbreitung der koreanischen Kultur in Äthiopien im Januar 2019 birgt einige Überraschungen. Die Anpassung an Klima, Land und Leute stellt die geringste Herausforderung dar. Das vordergründig kulturimperialistische Projekt trifft auf begeisterte Äthiopier, die sich nach Kontakten zur großen, weiten Welt sehnen, und hat weitaus mehr Potential, als realisiert werden kann. Als der Teamleiter das ganze Projekt zu gefährden droht, wird klar, dass es sich in Wahrheit in erster Linie um ein verkapptes leadership training für die koreanischen Volunteer-Studenten handelt.

Pacific Asia Society

Im Januar 2019 nahm ich die Gelegenheit wahr, als offizieller und vereidigter Vertreter Südkoreas an einem Kulturaustausch-Projekt der *Pacific Asia Society* (PAS) in Äthiopien teilzunehmen.[1] Ich war bereits seit einiger Zeit Mitglied dieser NGO, die 1994 gegründet worden war und seit 1997 jeweils in den Sommer- und Winterferien Teams von freiwilligen HelferInnen in die verschiedensten Länder schickt, um dort die koreanische Kultur zu verbreiten: koreanische Sprache, K-Pop, Taekwondo, Masken- und Fächertanz etc. Ihr eigentliches Betätigungsfeld ist, wie der Name nahelegt, der südostasiatische Raum; Japan und China etwa stehen nicht auf der Besuchsliste, aber seit einiger Zeit immer mehr afrikanische Länder. Der Kontakt zu dem ostafrikanischen Land kam offenbar über einen koreanischen KAIST-Professor zustande, der einige Jahre lang Präsident der *Adama Science and Technology University* in Adama, Äthiopien, gewesen war. Bereits ein Jahr vorher war ein PAS-Team aus Korea dort zu Besuch gewesen, nun war ich stellvertretender Teamleiter der zweiten Expedition.

PAS-Präsident ist seit 2008 Chung Tong-gu (정동구), emeritierter Professor für Sportgeschichte an der *Korea National Sport University* (KNSU), ehemaliger Olympia-Ringer 1960 im Rom und 1964 in Tokyo und als Nationaltrainer 1976 in Montréal verantwortlich für Südkoreas erste olympische Goldmedaille (Freistilringen). Er war

1 태평양아시아협회, www.pas.or.kr; die englischsprachige Sektion der Website kann leider nicht empfohlen werden, sie ist auf dem Stand von 2012.
Aus Gründen der Lesbarkeit wird bei Personenbezeichnungen hier durchgehend die männliche Form verwendet; selbstverständlich sind aber immer auch Frauen gemeint.

einer meiner Professoren gewesen, als ich die *Graduate School* an der KNSU besucht hatte, und bei ihm habe ich viel über die Geschichte der Olympischen Spiele gelernt. Ein Studienfreund, der damals Prof. Chungs persönlicher Assistent gewesen war, seit rund zehn Jahren PAS-Mitglied ist und schon ein Dutzend Länder als Teamleiter besucht hat, wollte mich bei der Reise nach Äthiopien unbedingt als Kollegen dabeihaben, weil er sich unsicher in der Verkehrssprache Englisch fühlte. Nennen wir ihn der Einfachheit halber und kontrafaktisch Herrn Kim.

Zu unserem Team gehörten 19 *Volunteers*, allesamt Studenten von den verschiedensten Universitäten aus ganz Korea. Entsprechend ihren Fähigkeiten und Interessen wählten sie neben der koreanischen Sprache Aktivitäten wie Taekwondo oder Masken- und Fächertanz aus, die sie in Äthiopien unterrichten wollten. An der *Kamara*-Grundschule planten sie vormittags von 9.00 bis 11.00 Uhr 2 x 2 Stunden Unterricht, an der *Harambee*-Universität nachmittags von 14.00 bis 17.00 Uhr 4 x 3 Stunden. Unser Kontaktmann in Äthiopien war Feyissa Araressa, Gründer und Besitzer der beiden privaten Lehranstalten in Adama, Äthiopien. Er hat den Kontakt zur PAS persönlich in die Hand genommen, nachdem es im vergangenen Jahr zu Problemen mit der Adama-Universität gekommen war. Er bzw. seine Leute stellten die Schüler und Studenten bereit, wir kümmerten uns um das Unterrichtsprogramm. Als zweithöchster Schwarzgurtträger in unserer Reisegruppe ließ ich mich beim Taekwondo-Team als Hilfslehrer einteilen. Die ganze Planung machten unsere *Volunteers* selbstständig und tauschten sich dafür etwa in einer beeindruckend aktiven Kakaotalk-Gruppe emsig untereinander aus, der ich mit meinen bescheidenen Koreanisch-Kenntnissen leider sehr bald nicht mehr folgen konnte.

Vorbereitungen

Vom Äthiopien-Team aus dem Vorjahr war leider niemand mit dabei, da es zur PAS-Politik für die freiwilligen Helfer gehört, dass derselbe Einsatzort nicht mehrmals besucht werden darf (die Orte werden auf einer Art *Volunteer-ID-Card* eingetragen). So trafen wir bei der Vorbereitung mehrmals Teammitglieder vom Vorjahr, die uns alles erklärten und immer wieder versicherten, wie toll die Reise gewesen sei. Bis zur Abreise hatten wir das ganze Semester über jeden Monat ein Vorbereitungswochenende in einer Art Ferienresort in Cheonan, vollgepackt mit Vorträgen, Seminaren und Workshops, alles selbstverständlich auf Koreanisch. Frühmorgens wurde zum gemeinsamen Frühsport gerufen, täglich wurde die Nationalhymne angestimmt (sowie die eigens komponierte PAS-Hymne), als (stellvertretender) Teamleiter war man natürlich stets in der ersten Reihe mit dabei. Neben unserem Team gab es drei weitere Gruppen mit je um die 20 Studenten-Freiwilligen, die sich zusammen mit uns auf Reisen nach Vietnam, Indonesien und Osttimor vorbereiteten. Alle *Volunteers* und wir Teamleiter wurden vereidigt und bekamen eine Urkunde als offizielle Vertreter Südkoreas im Ausland. Dazu kamen stapelweise Handouts, Papiere und Unterlagen,

die ich teilweise ausfüllen und unterschreiben musste, ohne dass mir in der Eile genauer erklärt wurde, worum es sich dabei handelte.

Als professioneller Sprachlehrer interessierte ich mich natürlich besonders für das Kerngeschäft, den geplanten Koreanisch-Unterricht. Dazu hat die PAS ein eigenes Koreanisch-Lehrbuch herausgegeben, das in 10 Lektionen auf 78 Seiten in die Grundlagen der koreanischen Sprache und Schrift einführt (siehe PAS 2015). Leider ist das Buch in erster Linie eine Ansammlung von Erklärungen und Tabellen, es gibt nach den ersten, einführenden Lektionen keine Übungen mehr, die Texte und Dialoge sind nicht zum Verstehen da, sondern zum Beeindrucken, und die koreanische Sprache wird dort insgesamt nicht didaktisch aufbereitet, sondern analysiert, es ist kurz gesagt eine Materialsammlung zum Auswendiglernen oder, im besten Fall, Nachschlagen. Grenzwertig. In jedem koreanischen Buchladen gibt es bessere Lehrbücher. Aber mit dem PAS-Buch hat man immerhin eine Grundlage in der Hand. D.h. hätte man, wenn man es denn wenigstens einsetzen würde. Denn für unsere geplanten, insgesamt rund 100 Schüler und Studenten waren nur zehn Exemplare vorgesehen, nach mehrmaligem Insistieren beim PAS-Präsidenten ließ er sich zehn weitere abringen. Jedes Exemplar darüber hinaus hätten wir selbst mit unserem knappen, von der PAS bewilligten und v.a. für Verpflegung vorgesehenen Budget der PAS abkaufen müssen – eigentlich ein Skandal, der von allen Seiten achselzuckend oder mit einem Lächeln kommentiert wurde. Mein Kollege Kim kannte sich in Budgetfragen bestens aus und wusste genau, dass wir dafür keine Reserven hatten. Er hatte eine andere Idee: wir sollten einen der hauseigenen Video-Beamer aus dem PAS-Büro mitnehmen, um so das eine und andere der zahlreichen Online-Angebote mit Koreanisch-Übungen einzusetzen. Da es außerhalb Südkoreas nicht überall schnelle Internetverbindungen gibt, wie jeder Heimaturlauber aus leidvoller Erfahrung weiß, bestand die Unterrichtsvorbereitung des Koreanisch-Teams vor allem darin, Bilder und Video-Clips herunterzuladen und Powerpoint-Folien zu erstellen. Statt orchestriertem Lehrplan herrschte allerdings das Prinzip »Solo-Künstler«, für jede Unterrichtsstunde war ein anderer unserer Studenten auf eigene Faust zuständig. Unter all den zahllosen Workshops, Vorträgen und Vorbereitungsseminaren befand sich unverständlicherweise kein Angebot für den Sprachunterricht; kein erfahrener Sprachlehrer kam jemals vorbei, um die Grundlagen der modernen Didaktik vorzustellen oder wenigstens praktische Tipps zu geben. Offensichtlich ist den Organisatoren bis heute nicht klar, welche Chancen sie hier verspielen.

Mitte November kam eine Handy-Message vom PAS-Büro – die Teilnahmegebühr als Teamleiter sei fällig: 750.000 Won für die Reise nach Vietnam, 800.000 Won für Osttimor und Indonesien, und nach Äthiopien waren es gar 850.000 Won. Falls ich nicht zahle, könne ich nicht mitmachen. Auf meine Rückfrage, warum ich denn für meine eigene Arbeit zahlen sollte, habe ich bis heute keine Antwort erhalten. Ich sagte also zunächst ab. Mein alter Kumpel Kim war gar nicht begeistert, er wollte

mich unbedingt dabeihaben und war sogar bereit, meine Gebühr zu übernehmen. Das ging natürlich nicht. Aber ich wollte ihn auch nicht im Stich lassen, und mittlerweile hatte ich schon so viel Zeit und Energie in das Projekt gesteckt, dass ich mich letztendlich zur Zahlung durchrang. Dabei hatte ich schon einiges investiert: 50.000 Won Aufnahmegebühr als PAS-Mitglied, danach noch einmal 100.000 Won für den Titel *Vice Supervisor* (mit eigener Visitenkarte). Hinzu kamen die teuren Impfungen gegen Gelbfieber, Cholera und Hepatitis A (Äthiopien ist zum Glück größtenteils kein Malaria-Gebiet), zusammen um die 400.000 Won. So viel hatte ich seit vielen Jahren nicht mehr für einen Urlaub ausgegeben.

Die wichtigste Vorbereitung war das Treffen mit einer kleinen Abordnung unserer künftigen Gastgeber aus Äthiopien. Dies fand im Rahmen einer internationalen PAS-Woche im Oktober statt, bei der Vertreter aus fast allen PAS-Ländern für fast eine Woche nach Seoul eingeladen wurden, um sich kennenzulernen und einen imposanten Eindruck von Korea zu vermitteln. Es kamen ganze Gruppen aus verschiedenen ostasiatischen Ländern (Thailand, Vietnam, Indonesien etc.) sowie mehrere oder einzelne Vertreter aus dem weiteren Umkreis (z.B. Mongolei, Kasachstan oder Uganda). Bei dieser Gelegenheit wurde auch einiges (nicht alles) endlich mal auf Englisch übersetzt, erst jetzt wurden mir viele Zusammenhänge klar. Aus Äthiopien kamen Feyissa Ararssa, seine Tochter Hawi und Herr Biruk Milion (sic!), der Präsident von Feyissas *Harambee*-Universität. Wir einigten uns sehr schnell über verschiedene Details unserer geplanten Reise und brauchten etwas länger bei den Verhandlungen über die Preise für Unterkunft und Transport; verpflegen wollten wir uns selbst. Dafür mussten wir alles selbst mitbringen, von Reis und *Kimchi* über Geschirr und Besteck bis hin zu Suppentopf und Reiskocher in Übergröße, und dafür brauchten wir von äthiopischer Seite beispielsweise eine besondere Zollerklärung, dass wir all die Sachen nicht zur kommerziellen Verwertung einführten. Am Ende der Reise sollten wir alle Geräte für die nächste Reisegruppe zurücklassen, Gebrauchsmaterialien wie Kostüme oder Stifte wurden verschenkt.

Unser Direktflug von Incheon nach Addis Abeba war genau an Silvester um Punkt 0.00 Uhr. Ans Feiern war dabei nicht zu denken gewesen, da alle vier Reisegruppen die letzten drei Tage zusammen in einer Pension in Incheon verbrachten, um die letzten Absprachen und Vorbereitungen für den geplanten Unterricht zu treffen, die verschiedenen Show-Programme für Taekwondo, K-Pop, Fächer- und Maskentanz und weitere final einzustudieren und das ganze Zusatzgepäck (Nahrungsmittel und Küchensachen, *Doboks* und *Hanboks* für Taekwondo- und Tanz-Shows, Materialien wie Stifte und Bälle usw. für unseren Unterricht, Schuh-, Kleider- und Sachspenden von diversen Organisationen und Individuen zum Verschenken etc.) geordnet und sicher zu verpacken. Jeder *Volunteer* war für die eine oder andere Aufgabe verantwortlich, es gab etwa feste Koch- und Unterrichts-Teams und ausgefeilte Mahlzeiten- und Unterrichtspläne. In jedem Koch-Team gab es einen verantwortlichen Koch-Meister,

rechnerisch war jeder von uns in den rund 21 Tagen genau einmal für das Essen verantwortlich.[2] Alle waren aufgeregt und engagiert bei der Sache, nur unser Teamchef hatte sich gleich nach der Ankunft wieder abgemeldet – seine beiden kleinen Söhne lagen ernsthaft krank im Krankenhaus, wenn es nicht besser geworden wäre, hätte er vielleicht gar nicht mitfliegen können. Er kam erst am letzten Tag spätnachmittags ein paar Stunden vor dem Abflug wieder, als alles längst ohne ihn erledigt war, um noch seine obligatorische Boss-Rede zu halten.

Äthiopien: Land und Leute

Äthiopien begrüßte uns von seiner schönsten Seite: dem Wetter. Es war ein perfekt sonniger, blauer Himmel mit einer angenehm kühlenden Brise, und so blieb es die ganze Zeit. Weder Heizung noch Klimaanlage, nicht mal einen Ventilator sieht oder vermisst man gar irgendwo. In Äquatornähe bleibt es fast das ganze Jahr so, und in diese Höhenlage (um die 2000 m in unserer Region) verirrt sich kaum mal eine nervige Stechmücke. Trotz Trockenheit schien es in unserer Region keinen Wassermangel zu geben, obwohl laut Wikipedia »nicht einmal jeder zweite äthiopische Bürger« Zugang zu sauberem Trinkwasser habe.[3] Wir wurden täglich mit professionell eingeschweißten PET-Wasserflaschen versorgt, doch auch das Leitungswasser war genießbar. Trotz offensichtlicher Mängel und Schwierigkeiten befindet sich das ganze Land gerade im Aufbruch[4], besonders, seitdem im April 2018 die neue Regierung unter Ministerpräsident Abyi Ahmed Ali am Ruder ist. Abyi Ahmed hat tausende von politischen Dissidenten aus dem Gefängnis entlassen und korrupte Beamte gefeuert, hat erstmals Frieden mit dem abgespaltenen Bruderstaat Eritrea geschlossen und wird von der Bevölkerung geliebt und vom Militär unterstützt.[5] In allen Bereichen geht es aufwärts, die Wirtschaft wächst zweistellig (wenn auch auf sehr geringem Niveau), überall wird gebaut, die Menschen sprühen vor Energie und platzten vor Neugier, wo immer wir auftauchten. Schnell bildete sich ein Pulk um jede und jeden, aufgeregte Stimmen prasselten durcheinander auf einen ein, immer wieder wurde man regelrecht betatscht, wurde unsere weiße Haut oder das lange, glatte Haar der Koreanerinnen gestreichelt. Aber immer liebevoll, Stichwort *love bombing*,

2 Ich selbst war gleich in Incheon als einer der ersten an der Reihe und habe morgens Rührei, mittags Spaghetti und abends eine Art *Carne con Chili* (sic!) gemacht. Teamchef Kim fuhr kurzerhand mit seinem Auto zum E-Mart und kam mit Tüten voller Fertig-Hähnchen zurück, alles auf eigene Rechnung.

3 Siehe https://de.wikipedia.org/wiki/Äthiopien; die angegebene Quelle ist allerdings von 2011. Bei uns schien niemand mit dem Trinkwasser so sparsam umzugehen, wie man das etwa aus Deutschland kennt.

4 Das ist teilweise auch wörtlich zu verstehen. Immer wieder wurden wir von Studenten, sogar von einigen Lehrern nach Möglichkeiten gefragt, wie sie in Korea oder in Deutschland studieren und dafür ein Stipendium bekommen könnten.

5 Freilich gibt es in dem Vielvölkerstaat mit über 80 gesprochenen Sprachen weiterhin große Probleme und Konflikte; so musste Abyi Ahmed im ersten Amtsjahr bereits zwei Anschläge auf sein Leben überstehen und ist gezwungen, sich hinter hohen Mauern und scharfen Patrouillen zu verschanzen; siehe dazu etwa https://www.spiegel.de/politik/ausland/aethiopiens-premier-abiy-ahmed-er-herzt-er-umarmt-und-er-fuehrt-krieg-a-1263585.html.

nur ein-, zweimal in der Innenstadt nervte ein deutlich angetrunkener Einheimischer. Touristen waren außer am Flughafen und in teuren Hotels fast nicht zu sehen.

Die Leute sind einfach sehr kontaktfreudig, das zeigt sich auch an der Esskultur, wo es grundsätzlich gestattet ist, sich beim Teller des Nachbarn zu bedienen, weshalb oft mehrere Menüs für alle zusammen serviert werden, was angenehm kompatibel mit koreanischen Gewohnheiten ist. Gegessen wird traditionell mit den Fingern, indem man das Essen, oft Schaf- oder Ziegenfleisch (Schweinefleisch rühren weder Moslems noch orthodoxe Christen an) oder Käse, mit einem Stück labbrigem, meist aufgerolltem Brot greift. Dieses Brot, *Injera* genannt, ist billige Massenware, viel davon wird ungenutzt weggeschmissen. Das Vieh schlachten die Leute meist selbst zuhause, für einige in unserem Team war dieser Anblick ein schockierendes Erlebnis, als sie es beim Nachbarn gesehen haben. Aber auch westliches Fast-Food ist beliebt, es gibt viele Hamburger-Restaurants, allerdings keine der bekannten amerikanischen Ketten, vor allem aber viel gute und sehr preiswerte Pizza, vermutlich ein Überbleibsel der unseligen, gemeinsamen Vergangenheit mit Italien, grob vergleichbar mit der Beziehung zwischen Korea und Japan. So ähnelt auch die äthiopische Kaffee-Kultur in gewisser Weise der italienischen: klein, sehr stark und mit Zucker, ohne Milch. Dafür werden die frischen Bohnen auf einem kleinen Kohleherd in einer Pfanne geröstet, und zum Kaffee wird traditionell Popcorn serviert.

K-Pop und mehr: Generalproben im Innenhof der Unterkunft

Zum Mitmachen: Willkommensfeier an der Harambee-Universität

Gleich bei unserer Ankunft wurden wir mit einer solchen Kaffee-Zeremonie begrüßt. Schnell sollten wir auch weitere Aspekte der äthiopischen Festkultur kennenlernen, denn unser erster, geplanter Arbeitstag war ein Feiertag: Weihnachten. Wie in anderen christlich-orthodoxen Ländern feiert man dieses Fest in Äthiopien ca. zwei Wochen später als in katholischen und protestantischen Ländern. Leider hatte uns das vorher niemand gesagt, so mussten wir all unsere Planungen gleich am Anfang über den Haufen werfen. Aber warum griesig grämen, wenn alle anderen (selbst die Moslems) lachen und feiern? Nach unserer Ankunft am Mittwoch gab es am nächsten Tag an der *Harambee*-Universität ein riesiges Begrüßungs-Festival mit Musik und Enter-

tainment, mit hunderten von Studenten als Zuschauer. Dafür war der ganze (kleine) Campus in Beschlag genommen worden, es war geradezu einschüchternd. Wir hatten dazu Showvorführungen in Taekwondo, K-Pop, Masken- und Fächertanz und noch mehr eingeübt und trugen alles in authentischer Verkleidung vor. Und auch von äthiopischer Seite gab es zahlreiche Vorführungen, Lieder und Tänze, am Ende tanzte der ganze Campus und Feyissa, seine Leute und unsere Gruppe mittendrin. Es war überwältigend und zugleich energetisierend. Danach schauten wir uns den Campus und die Unterrichtsräume genauer an, und Feyissa lud uns alle zum Essen in ein Restaurant ein.

Am nächsten Tag, einem Freitag, fuhren wir zur *Kamara*-Grundschule, wo es wieder eine den ganzen Schulhof in Beschlag nehmende Begrüßungszeremonie gab, wir diesmal aber selbst nichts vortrugen. Die Klassen, inklusive der an die Schule angeschlossenen Kindergartengruppen, waren der Reihe nach unter Führung ihrer (meist) Klassenlehrerinnen angetreten. Die Kinder trugen bunte Festtagskleidung, viele hatten Weihnachtsmann-Mützen auf dem Kopf, und die Lehrer trugen ihre üblichen, weißen Laborkittel, egal, welches Fach sie unterrichteten. Es gab wieder kurze Reden und ein paar forsche Kinder trugen sogar ein auf Koreanisch eingeübtes Lied vor. Nach der Zeremonie wurde in den Klassenräumen weitergefeiert, denn wegen Weihnachten fand den ganzen Tag kein Unterricht statt. Wir besuchten nacheinander jeden Klassenraum, überall war eine Art Kuchen aufgetischt und wurde uns angeboten, viele Kinder tranken zur Feier des Tages Cola. Jetzt erst erfuhren wir, dass wir am nächsten Montag gar nicht zu kommen brauchten, denn dann würden alle zu Hause bleiben und feiern. So hatten wir nach der Ankunft erst einmal fünf Tage Freizeit – klare Fehlplanung. Wegen echter Langeweile fuhren wir am Montagnachmittag trotzdem zur Uni, wo wir mit den dort angetroffenen StudentInnen Generalproben für unseren ersten echten Einsatz am nächsten Tag durchführten.

Am Weihnachtssonntag lud der Familienpatriarch Feyissa uns alle kurzerhand zu sich nach Hause ein, wo sich weitere Verwandtschaft eingefunden hatte. Es gab massenweise Leckereien zu essen, etwa Ziegenfleisch gegrillt, gekocht und auch roh (lecker gewürzt), wir hatten koreanische Köstlichkeiten wie *Tteok-Beokki*, *Mandu* und natürlich *Kimchi* mitgebracht. Neben Kaffee, Cola und Sprite gab es auch Bier, unser Teamleiter gestattete jedem *Volunteer* eine Flasche, es wurden bei einigen mehr als zwei, aber niemand sah genau hin. Denn Feyissa holte eine große Flasche Whisky hervor und nötigte jeden von uns, der Reihe nach mit ihm anzustoßen. Vor lauter Essen, Trinken, mehrfacher Kaffeezeremonie und Videospielen (FIFA 2019) konnte man fast vergessen, dass wir eigentlich zum Arbeiten nach Äthiopien gekommen waren.

Einsatz in Adama

Unser Einsatzort war Adama, eine Stadt mit über 200.000 Einwohnern etwa zwei Autostunden von der Hauptstadt Addis Abeba entfernt. Unsere Unterkunft war ein kleiner, einstöckiger Wohnkomplex, der verwaltungstechnisch zur *Harambee*-Uni gehört und von ihrem Besitzer Feyissa auf einem Nachbargrundstück gegenüber seines Privathauses auf eigene Kosten errichtet war. Der ganze Komplex wurde und wird faktisch nur vom PAS-Team genutzt, nach unserer Abreise lag und liegt er also fast ein Jahr lang brach. Seit dem ersten Besuch vom Jahr zuvor waren einige Dinge hinzugebaut worden, so gab es mehr Schlafräume, Toiletten, Badezimmer und sogar einen WLAN-Router, erst am Tag vor unserer Ankunft installiert. Und erst der zweite WLAN-Router in der ganzen Gegend; der andere befand sich in Feyissas Haus. Nachdem sich alle eingeloggt hatten, brach das Netz zusammen. Da irgendwer immer Videos sehen oder Videotelefonie benutzen wollte, taugte es meist nur für Textnachrichten. Auch sonst war alles eher spartanisch, in den Räumen gab es nur Matratzen, einen Tisch und ein paar Hocker. Ab der zweiten Woche wurden endlich Warmwasserboiler über den Duschen eingebaut (morgens war das Wasser eiskalt), an einem fing ich mir gleich einen heftigen Stromschlag ein, bevor die Kontakte mit Tesafilm isoliert wurden. Mit simplem Tesa wurde übrigens auch das Stromkabel vom WLAN-Router an der Außenmauer, das für einen nervigen Wackelkontakt bei Wind sorgte, erfolgreich fixiert, was erstaunlicherweise mehrere Wochen lang bis zum Ende hielt. Ähnlich pragmatisch ging man bei Stromausfall vor: es wurde einfach ein anderes Stromkabel von einem anderen Nachbargrundstuck angezapft. Beim ersten Stromausfall war das ganze Lager noch in regelrechter Panik, irgendwann gewöhnte man sich daran und hat einfach selbst gesucht, wo man was abzapfen konnte. Obwohl das Land Dank Wasser- und Windkraft im Stromüberfluss lebt, versagen die städtischen Netze immer wieder, viele Häuser haben daher einen eigenen Stromgenerator. Gegen Ende unseres Aufenthalts wurde allerdings auch der Sprit für die Generatoren knapp, die Tankstellen saßen bereits auf dem Trockenen, eine mehrere hundert Meter lange Schlange von Motorradtaxis wartete am Straßenrand auf Nachschub. Unsere Transportbusse zum Flughafen hatten zu unserer Beruhigung aber noch volle Reservekanister ergattern können.

Dank Superwetter (und mangels alternativer Entertainment-Angebote) fand unser tägliches Leben fast vollständig draußen an der frischen Luft statt. Unser Wohnkomplex schloss einen geräumigen Hof ein, wo wir genug Platz für unsere Show-Übungen oder auch kleine Fußballspielchen hatten (alle Fensterscheiben waren vergittert, wir konnten höchstens mal eine Lampe oder unsere Trinkbecher umschießen) und wo es exakt ausreichend Tische und Stühle für uns gab, etwa für die Mahlzeiten, für Besprechungen oder einfach zum Abhängen. Täglich kamen Nachbarn vorbei, die sich mit uns unterhalten wollten oder spielen, Essen probieren oder einfach nur zum Zusehen. In einer minikleinen Hütte auf der Straße direkt vor unserer Un-

terkunft war ein Wächter mit einer AK-47 untergebracht, sein Kollege zwei Straßen weiter hatte ein langes, scharfes Schlachtermesser. Laut offiziellen Angaben vonseiten Feyissas sollten sie nachts zum Beispiel aufpassen, dass keine Hyänen bei uns herumstreunten. Irgendwie wurde man aber den Eindruck auch nicht ganz los, dass das eine Vorsichtsmaßnahme gegen eventuelle Gangsterbanden darstellte, die es außerhalb der Stadt angeblich geben sollte, oder falls die Stimmung im Land plötzlich kippte. Unsere Wachleute sprachen leider kein Englisch, waren aber sehr freundlich und fotogen, lachten immer und kamen regelmäßig zu Besuch, wenn sie zur Toilette mussten oder sich duschen wollten. Oder auch nur zum Kucken.

Da wir in einer sogenannten besseren Gegend residierten, waren unsere Nachbarn tendenziell höher gebildet und sprachen alle ein bisschen oder sogar ein bisschen besser Englisch, einige sogar hervorragend. Etwa Hawi und Robera, Tochter und Sohn von Boss Feyissa. Beide waren nicht viel älter als unsere *Volunteers* und hatten schon einen Uni-Abschluss, Robera hatte auch teilweise im Ausland gelebt. Sie waren Kinder der globalen iPhone-Playstation-Marvel-Kultur und immer schick und markenbewusst gekleidet, ein krasser Kontrast zu unserer billigen T-Shirt-Grünwesten-Uniform. Sie fuhren und begleiteten uns kreuz und quer durch die Stadt, zum Einkaufen, Bummeln oder Arbeiten. Das war nicht nur freundlich, sondern auch notwendig, denn anfangs war es schlicht unmöglich, sich in der Stadt zu orientieren. Es gab nur gerade Straßen und Viererkreuzungen, aber weder Beschilderungen noch, mangels Fahrstühlen, hohe Gebäude als Orientierungshilfen, und überall teils unfassbare, umständlich zu umfahrende Schlaglöcher, sodass man sich stets auf Straße und Verkehr konzentrieren musste und sich nicht die Umgebung einprägen konnte. Es gab übrigens auch keine wirklich funktionierende Ampel und nur ausnahmsweise mal Verkehrspolizisten im Einsatz, jede Kreuzung war eine Herausforderung, nicht selten herrschte anarchistisches Chaos.

Erst nach fast zwei Wochen kannten wir die Geschäfte, Cafés, Bäume und vor allem Schlaglöcher gut genug, dass wir uns (d.h. einige sich) auf eigene Faust per Taxi in den Innenstadtdschungel wagten. Denn Adressen gibt es praktisch nicht, die weitgehend unstudierten Taxifahrer konnten fast kein Englisch, so musste man selbst in der Lage sein, bei jeder Kreuzung selbst die Richtung anzuzeigen. Es funktionierte wunderbar! Meist benutzten wir eins der allgegenwärtigen (d.h. bei uns in Adama; in Addis dagegen sind sie verboten, da gibt es »richtige« Auto-Taxis), blauen, dreirädrigen Motorrad-Taxis aus indischer Produktion, *Bajaj* genannt, ähnlich den sogenannten *Tuk-Tuks* in Thailand. Fast alle anderen motorisierten Fahrzeuge im Land stammen übrigens aus Japan, man kann auf den Straßen Äthiopiens die komplette Baureihe sämtlicher Toyota-Modelle der letzten 50 Jahre begutachten. Der Rest besteht v.a. aus VW-Käfern oder Scania-Lkw, sehr selten war mal ein neuer Hyundai dazwischen. Wenn wir es nicht so eilig hatten, nahmen wir auch Pferdekarren, die allerdings nicht auf den überfüllten Straßen in der Innenstadt fahren dürfen. Am

Stadtrand, etwa in unserer Wohngegend, liefen übrigens ständig die verschiedensten Tiere auf der und über die Straße: von den omnipräsenten Katzen über tagsüber wild herumstreunende Hunde bis zu (einzeln oder gruppenweise) Schafen, Ziegen, Eseln, Rindern, Pferden, sogar Kamelen, oft mit einem am Stock erkennbaren Hirten unterwegs, manchmal aber auch auf eigene Faust. Kein Wunder, dass nachts gern die Hyänen durch die Straßen ziehen.[6]

PAS-Unterricht an Grundschule und Universität

Unsere eigentliche Arbeit in Äthiopien bestand darin, morgens an Feyissas Grundschule und nachmittags an seiner Universität verschiedene Kurse zu unterrichten: koreanische Sprache, Taekwondo, *Physical Education*, Kunst, Musik, K-Pop und Gesundheit/Hygiene. Der Sprachunterricht als Kerngeschäft fand jeden Tag statt, alles andere wurde drum herum angeordnet. Ich selbst war als *assistent teacher* beim Taekwondo-Unterricht eingeplant und nahm auch am entsprechenden Show-Programm aktiv teil (das wir mit unseren Taekwondo-Studenten für die Abschlusszeremonie zusammen einübten), konnte mir daher von vielen anderen Kursen, die parallel dazu stattfanden, keinen eigenen Eindruck verschaffen. Doch soweit ich es beobachten konnte, begann jeder Kurs im Grunde gleich: mit einem regelrechten Chaos. Die Namenslisten für die Grundschul-Klassen bzw. Uni-Kurse, die wir im Vorfeld geschickt bekommen hatten, stimmten hinten und vorne nicht mit der tatsächlichen Belegschaft überein. Und wer Erfahrung mit Unterricht in Korea hat, weiß, wie wichtig für Koreaner Namenslisten beim Unterrichtsbeginn sind. Es musste also von Anfang an improvisiert werden, und das sollte sich so weiter durchziehen. Beim Taekwondo an der Uni etwa wurde die Liste schnell komplett ignoriert, es durfte jeder mitmachen, der auf die Frage, ob er zum Kurs gehöre, ja sagte – also jeder der zahlreichen Zuschauer, der gerade Zeit und Lust hatte. Denn es gab immer genug Platz für neue Teilnehmer, da sich viele nach ersten Übungen nicht trauten, weiter mitzumachen, insbesondere Studentinnen (obwohl die Mehrheit aufseiten der Taekwondo-Kursleiter Frauen waren). Nach etwa einer Woche kannte man die Leute vom Sehen, ab da war alles ganz entspannt; in den anderen Uni-Kursen war es ähnlich.

In der Grundschule halfen die hauptamtlichen, äthiopischen Lehrerinnen (sic!) aus: nach einem mir unerfindlichen System selektierten sie kurzerhand und ziemlich resolut Jungs und Mädchen aus, die am Unterricht teilnehmen durften oder davon ausgeschlossen wurden. Ganz offensichtlich spielten dabei eigene Sympathien eine Rolle, was eigentlich sehr schade und sicherlich entgegen unserem Auftrag war; doch was konnte man dagegen ausrichten? Unsere koreanischen *Volunteers* waren selbst

6 Gegen Ende unseres Aufenthalts habe ich endlich selbst mal eine Hyäne in der Dunkelheit aus dem Auto heraus den Straßengraben entlanglaufen sehen. Auf meine Frage, was die Leute denn machten, wenn ihnen nachts eine Hyäne auf der Straße begegnete, wurde wie selbstverständlich geantwortet, dass sie dann einfach möglichst schnell wegliefen.

noch Studierende und hatten keine oder kaum Erfahrung im Unterrichten, und so unvorbereitet konfrontiert mit den dynamischen Kleinen (unsere Grundschulklassen waren stets bunte Mischungen durch alle Jahrgänge), die nie leise waren, sich pausenlos bewegten und einfach quer durch den Raum riefen oder liefen oder beides, waren sie rettungslos überfordert und fingen teilweise an, auf alte koreanische Maßnahmen zurückzugreifen: selbst herumschreien, böse werden und Monologe halten, was natürlich gar nicht weiterhalf. Da sprangen die äthiopischen Lehrerinnen, die dies bereits geahnt hatten und als Aufpasserinnen bei der Klasse blieben, schnell ein, riefen scharfe Kommandos durch den Raum, ohne wütend zu werden, ergriffen sich beherzt die jeweiligen Übeltäter, setzten die Kinder um, oft auf Einzelplätze, und schickten schon mal den einen oder den anderen einfach raus. Wenn alles wieder ruhiger war, konnten die Koreaner wieder übernehmen. Bis zum nächsten Eingriff. Es war einfach absurd, gleichermaßen zum Lachen wie zum Weinen.

Erste Schritte: Koreanisch-Unterricht an der Kamara-Grundschule

An der Uni lief es von Anfang an besser. Die StudentInnen waren nicht weniger neugierig, aber zurückhaltender und konnten wenigstens grundlegend Englisch. (Englisch ist die Bildungssprache in Äthiopien, Masterkurse sind z.B. oft auf Englisch.) Alle schienen sich untereinander zu kennen, die Kurse waren ziemlich homogen besetzt. In den drei Wochen haben wir keinen einzigen Dozenten oder Professor an der Uni gesehen, der sich hätte einmischen wollen, können oder müssen. Uni-Präsident Biruk Milion begrüßte uns am ersten Tag wie alte Freunde und ließ sich ähnlich wie Feyissa immer wieder mal blicken, sonst aber hatten wir es nur mit den Studenten zu tun, die z.B. die Anzahl der jeweiligen Kursteilnehmer selbst regelten. Speziell für die Uni gab es mit Hygiene/Gesundheit einen eigenen Kurs, den

eine unserer Krankenschwester-Studentinnen leitete. Dort wurde die Herz-Lungen-Wiederbelebung an einer eigens aus Korea mitgebrachten Übungspuppe demonstriert, die gründliche Mundhygiene wurde erklärt und es gab eine Aufklärung über durch Sexualkontakt übertragbare Krankheiten und wie man sich dagegen schützen kann. Dazu wurden per Video-Beamer extrem drastische Fotos etwa von offenen Geschwüren an Sexualorganen gezeigt und sollten Kondome über aufgeblasene Luftballon-Würste gezogen werden. Unsere Studentinnen hatten sehr viel Spaß, als sie sich auf diesen Kurs vorbereiteten, experimentierten auch mit Bananen und Gurken und mussten schließlich etliche Luftballons aufblasen, bevor einer endlich mal nicht dabei zerplatzte. Leider konnte ich den Kurs nicht selbst beobachten, ließ mir von der begeisterten Kursleiterin aber berichten, dass das Programm sehr gut angekommen sei. An jeden Teilnehmer, der konzentriert zuhörte und fleißig mitmachte, sei am Ende ein Kondom verteilt worden, und die Leute sollen sie einem förmlich aus der Hand gerissen haben.

Um den mitgebrachten Video-Beamer einzusetzen, wurde in einem Kursraum an der Uni extra eine entsprechende Aufhängung unter die Decke geschraubt. Ganz offensichtlich hatte man keine Erfahrung damit, die Konstruktion war schief und krumm und so nah an der Projektionswand platziert, dass das Bild nicht größer als ein normaler Fernsehbildschirm war. Per Verlängerungskabel wurde extra ein Stromanschluss herbeigeschafft, denn in unseren drei Wochen funktionierte die Elektrik in den Kurs- und Klassenräumen nie. Weder an der Uni noch in der Grundschule ließen sich die Lampen einschalten, das normale Tageslicht durch die Fenster musste ausreichen. Am Ende unserer Reise wurde der Beamer zusammen mit allen restlichen Kursmaterialien, den Taekwondo- und Tanz-Klamotten und allem anderen, was nicht weggeschmissen wurde, der Uni (teils auch der Schule, in jedem Fall also Feyissa) als Spende übergeben. Da fragt man sich, ob eine Investition in gute Lehrbücher nicht doch günstiger gewesen wäre. Apropos: die zwanzig Koreanisch-Lehrbücher sind nie benutzt worden und landeten im Müll. Eins konnte ich retten und wieder nach Korea mitbringen. Apropos Müll: wenn sich davon genug angesammelt hatte, warf es der Tausendsassa Edao, ein Cousin von Hawi und Robera, der sich als eine Art Hausmeister um Feyissas Haus und unsere Unterkunft kümmerte, abends mitten auf die Straße, goss Benzin drüber und zündete es an. Egal was: Papier, Plastik, Restmüll, nur der Bio-Müll wurde gesondert entsorgt (d.h. das, was die herumstreunenden Katzen übrig ließen). Wohin auch sonst damit? Es gab ja keine Müllabfuhr.

Zurück zum Unterricht: An der Grundschule war in den Klassenräumen ein ständiges Kommen und Gehen. Wir unterrichteten zwei Klassen parallel, und an jeder Tür war ein Koreaner als Türsteher postiert, der nach undurchschaubaren Prinzipien Kinder raus- oder reinließ. Manchmal wurde einfach eine schwere Bank vor die Tür geschoben, sodass diese sich von außen nicht mehr öffnen ließ, und dann war erst mal Ruhe. Bis zum Schluss wusste niemand genau, wer eigentlich regulär

in welche Klasse gehörte, immer wieder liefen Kinder von der einen in die andere, aber irgendwie war das am Ende auch egal. Denn es funktionierte trotzdem. Die Kinder machten im Koreanisch-Unterricht tatsächlich erkennbare Fortschritte, obwohl es kaum Papier oder Stifte für Notizen gab, und selbstverständlich keine Lehrbücher. Was es bei all dem Chaos in Fülle gab, war viel Einsatz auf allen Seiten. Selbst nach dem Unterricht ließen die Kinder in den Pausen nicht von einem ab und wollten immer mehr von allem, neben materiellen Dingen wie Kulis und Notizblöcken auch Interaktionen auf Koreanisch oder Englisch, wobei sie uns auch fleißig nützliche Ausdrücke in ihren Sprachen (Amharisch oder Oromo) beibrachten. Pausenlos wurde man auch zum Arm- oder Daumendrücken aufgefordert, wobei galt: je kleiner die Kinder, desto eifriger wollten sie sich mit einem messen. Praktische Fächer wie Taekwondo oder Sport waren Selbstläufer, es brauchte nur ein bisschen Geschick und Durchsetzung, ihre Energien zu kanalisieren, dann waren die Kinder nicht mehr zu bremsen. Später trainierten sie auf eigene Faust Taekwondo weiter und nutzten dazu alte Plastik-Wasserflaschen als Mitt-Ersatz. Schnell richteten die *Volunteers* ihren Grundschul-Unterricht auch in den anderen Fächern auf eher praktische Aktivitäten aus, etwa Papierflieger-Wettbewerbe im Kunstunterricht, gemeinsames Musizieren mit verschieden klingenden Glöckchen oder Kindergartenlieder und Kinderspiele im Koreanisch-Unterricht.

Skepsis am PAS-Programm

Ein äthiopischer Grundschullehrer, Thewodor, beobachtete unser Treiben aus skeptischer Distanz. Schnell freundete ich mich mit ihm an, ich wollte mehr über die äthiopische Sichtweise erfahren. Thewodor ist ein stolzer Liebhaber der Jahrtausende alten äthiopischen Kultur, ein großer Verehrer der Reformbestrebungen von Ministerpräsident Abyi, tief im äthiopisch-orthodoxen Christentum verankert und ein sehr eloquenter Englischlehrer. Und ausgesprochen skeptisch gegenüber seinem Arbeitgeber. (Inzwischen hat Thewodor gekündigt.) Feyissa Ararssa ist ein sehr reicher Mann in einem sehr armen Land, laut eigener Auskunft habe er alles mit der eigenen Hand erreicht. Da scheint gesunde Skepsis angebracht. Feyissa kümmert sich persönlich um die Verbindung zur PAS und pumpt beachtliche, private Mittel in diese Verbindung. Neben der eigens für uns errichteten Unterkunft (mit Gartenapplikationen, die jeden Abend gegossen wurden) organisierte er riesige Welcome- und Farewell-Events mit berühmten, äthiopischen Sängern und Entertainern und stellte einen Rundum-Fahrservice zur Verfügung, bestehend aus Schul- und Uni-Bussen und seinen eigenen drei Privatautos, gelenkt von seinen Leuten, Sohnemann Robera oder oft auch von ihm persönlich. Seine Kinder Hawi und Robera waren abkommandiert, die ganzen drei Wochen praktisch 24 Stunden für uns zur Verfügung zu stehen, was sie vollumfänglich erfüllten. Man könnte sie gar nicht genug für ihren Einsatz loben. Und sie hatten selbst viel Spaß dabei, brachten Freunde mit, führten uns al-

le zum Shopping aus, in Cafés und Restaurants, organisierten Wochenend-Ausflüge oder Fußballspiele mit den Nachbarjungs oder luden unsere *Volunteers* nach Feierabend immer öfter zu sich nach Hause ein, um gemeinsam Pizza zu essen, heimlich Bier zu trinken, Filme auf dem eigenhändig in China gekauften, überdimensionierten Flachfernseher zu sehen oder die eine oder andere Partie FIFA 2019 zu spielen. (Bei Stromausfall wurde im Licht der Handy-Taschenlampen weitergetrunken.) Feyissa, seine Leute und seine Kinder hatten immer dicke Geldbündel in der Tasche, mit denen alles, von der Einpark-Hilfe bis zur Restaurantrechnung für 25 Leute, im Nu und unbürokratisch erledigt wurde. Als wir unser Geld in einer örtlichen Bank umtauschten, stand er neben dem Bankangestellten, der uns die Stapel Geldscheine aushändigte, und steckte sich unsere Dollarscheine kurzerhand selbst in die eigene Tasche. Kleinere Beträge sollten wir immer direkt bei ihm umtauschen, er war immer begierig auf Devisen. Kaum vorstellbar, dass ein Selfmade-Tycoon wie Feyissa solche investiven Geschäfte aus reiner Menschenliebe durchführt. Sicher, er ist kein schlechter Mensch, er ist stadtbekannt, bei seinen Leuten beliebt und kümmert sich teilweise rührend um sie. Wie ein echter *Godfather*. Aber letztendlich wird er bei unserem PAS-Projekt irgendwo Gewinn machen, und sei es nur beim Prestige. Thewodor fragte sich die ganze Zeit, wer dafür zu bezahlen hat.

Thewodor betrachtete auch unsere didaktischen Verrenkungen mit zusammengekniffenen Augen. Er wollte mir zeigen, wie ein guter Unterricht in Äthiopien idealerweise funktioniert und lud mich in seine Englisch-Klasse ein; ich ließ mir das natürlich nicht entgehen. Er unterrichtete die 8. Klasse, die ältesten Kinder an der Schule. Keines von ihnen nahm an unserem Programm teil. Ich hatte den Eindruck, sie würden gern, konnten oder durften aber nicht, was sehr schade war. Ihre Lebendigkeit und Neugier war deutlich eingeschüchtert, verstohlen blickten sie aus dem Fenster auf den Schulhof, wo immer einige unserer *Volunteers* mit irgendwelchen Kindern Ball spielten oder Taekwondo-Kicks übten. Beim Unterricht blickten sie stumm in ihr Buch und lauschten Thewodor, wie er mit unbetonter Flüsterstimme behäbig sein Programm abspulte. Ich konnte ihn kaum verstehen, wenn er mal Englisch sprach. Das Niveau war fortgeschrittener Anfängerbereich, es wurde das Sprechen über die Vergangenheit eingeübt, was wie überall mehr oder weniger gut klappte. Didaktisch praktizierte er genau das, woran unsere Volunteers gescheitert waren: autoritärer Frontalunterricht mit einschläfernden Monologen und (weitgehend korrekten) Beispielen zum Nachsprechen und Auswendiglernen. Am Ende erwartete er von mir, über die Disziplin in seiner Klasse beeindruckt zu sein, aber ich war vielmehr beeindruckt davon, dass diese Steinzeitdidaktik hier noch als idealer Standard gilt. Wäre es nicht viel nachhaltiger, wenn statt kleiner, herumtobender Kinder, die kaum ein Wort Englisch verstehen, die Lehrer drei Wochen lang mit Fortbildungskursen für moderne Unterrichtsmethoden versorgt werden würden?

Etwa in diese Richtung argumentierte auch ein anderer Englischlehrer, der sich darüber unglücklich zeigte, dass das PAS-Team nur mit Feyissa und der Schulleitung kommunizierte, die Lehrerschaft jedoch, die den Job das ganze Jahr über macht, fast völlig ignorierte. Und auch die kluge, international erfahrene Hawi merkte dieses an, doch lag es ihr fern, das Geschäft ihres Vaters zu kritisieren, auch wenn sie gern Witze über ihn machte (worüber Feyissa selbst immer am lautesten lachte). Ein weiterer Wunsch an das PAS-Team, der von verschiedener Seite gelegentlich zu hören war, hing mit der von Feyissa bei jeder Gelegenheit wortgewaltig beschworenen technologischen Weltführerschaft Südkoreas zusammen. In diesem Bereich gibt es in Äthiopien sehr viel aufzuholen, und man hätte eigentlich entsprechende PAS-Projekte unsererseits erwartet, etwa Computer- oder Programmierkurse.[7] Leider konnten wir nur das anbieten, was wir selbst konnten, und echte Computer-Nerds hatte weder unser noch eins der anderen PAS-Teams dabei. So kann man aber berechtigt fragen, ob all unsere Anstrengungen in Bereichen wie Koreanischunterricht, Taekwondo oder K-Pop nicht am eigentlichen Bedürfnis der Empfänger vorbeizielen und wem der ganze Aufwand am Ende eigentlich nützt. Thewodor und seinen Schülern, die in der ganzen Schule noch am besten Englisch sprachen, ganz sicher nicht.

Leadership Training

In den gut drei Wochen in Äthiopien machten unsere koreanischen *Volunteers* eine sichtbare Weiterentwicklung durch. Traten sie anfangs noch eher zurückhaltend-distanziert auf und sichtlich nervös in ihrem Bemühen, den geplanten Stoff sachlich richtig zu vermitteln und vor allem wohlgeformte, englische Formulierungen für ihre Monologe zu wählen (die leider kaum verstanden wurden), verlegten sie sich später auf direkte Interaktionen mit den SchülerInnen und StudentInnen, die Präsentation geeigneter Beispiele und die Auswahl einfacher Schlüsselwörter und setzten auch immer mehr frisch gelernte, äthiopische Ausdrücke ein. Die anfangs rein ergebnisorientierte Unterrichtsplanung wurde durch radikale Prozessorientierung ersetzt.[8]

Ein besonders krasses Beispiel lieferte ein wortkarger, sehr analytisch denkender Student aus Busan, der in seinem Grundschul-Unterricht in der ersten Woche die koreanische Küche vorstellte. Dazu zeigte er Fotos von bekannten koreanischen Gerichten auf seinem Laptop, indem er ihn exakt so lange vor die Klasse hielt, bis

7 Ein weiterer Äthiopier, den ich zufällig in der Stadt traf und der bei einer deutschen Entwicklungshilfsorganisation in der Hauptstadt arbeitete, meinte, dass vor allem medizinische oder medizintechnische Unterstützung notwendig sei.

8 Überspitzt formuliert wurden aus den anvisierten Alleinherrschern einer Frontalunterrichts-Diktatur am Ende Polonäse-Blankenese-Vortänzer bunter Karnevalsgruppen. Diese Beobachtung lässt sich auch mithilfe der Kategorisierung von Unterrichtsstrategien und Gruppenheterogenität des Verfassers erklären (siehe Kuklinski-Rhee, 2017), wonach ergebnisorientierter Frontalunterricht (»Dompteur«, S. 30) in den sehr heterogenen, altersdurchmischten Grundschulklassen praktisch zum Scheitern verurteilt ist und tatsächlich auch war, während die Umstellung auf Prozessorientierung (»Animateur«, ebd.) funktionierte und zu deutlichen Ergebnissen führte.

man erkennen konnte, dass dort etwas auf dem Bildschirm zu sehen war, was man nicht erkennen konnte, wenn man die Gerichte nicht schon kannte. Dazu zählte er akribisch auf, welche Zutaten man jeweils brauche und wie man damit umzugehen habe. Von seinem umständlichen Englisch verstand kein Schüler auch nur ein Wort, sie lachten über das absurde Theater und unterhielten sich lieber mit den Nachbarn. Sein Unterricht ging komplett an den Fähigkeiten und Bedürfnissen des Publikums vorbei (niemand isst in Äthiopien Schweinefleisch). Er spürte dies natürlich (die Kinder mussten von der Lehrerin pausenlos ermahnt und umgesetzt werden), hackte verzweifelt auf seinem Rechner herum und reagierte mit Intensivierung seiner einmal angefangenen Strategie. Ich versuchte auf ihn einzuwirken, doch er war kommunikativ nicht zu erreichen. Auch nach dem Unterricht war er lange Zeit nicht ansprechbar, er war völlig ausgelaugt, blickte leer vor sich hin und fühlte sich einer Ohnmacht nahe. In derselben Woche torkelte er nach seinem Uni-Unterricht in unseren Aufenthaltsraum und schlief zwei Stunden mit dem Kopf auf dem Schreibtisch. Er war sicherlich ein Extremfall, aber alle verstanden ihn. Gegen Ende erlebte ich einen richtig guten Koreanisch-Unterricht bei ihm, er zeigte kurze, witzige Video-Clips mit ganz simplen Sprachstrukturen (und, wie so oft in koreanischen Game-Shows, Untertiteln), die sich in den verschiedensten Situationen wiederholten und die der Kurs mit großem Spaß nachsprach. Statt langatmiger Monologe gab er nur noch den Rhythmus vor, wann man zuhören und wann man sprechen sollte. Die Leute jubelten und applaudierten, er nahm es gefasst wie einen Ritterschlag entgegen. Danach war er wie ausgewechselt, kontaktfreudig, lachte die ganze Zeit und machte regelrechte Witze.

Ähnliche Entwicklungen in weniger extremen Ausprägungen waren auch bei anderen *Volunteers* zu beobachten, allmählich fühlten sie sich in ihrer Rolle wohl, es war richtig ansteckend. Ob Koreanisch, Taekwondo, Sport, K-Pop, Kunst, Musik oder Gesundheit/Hygiene, es lief an beiden Institutionen immer besser und machte immer mehr Spaß. Offensichtlich hatten sie allmählich herausgefunden, wie sie die Energie und unstillbare Neugier der Äthiopier kanalisieren und positiv nutzen konnten.[9] Nach zwei Wochen waren wir ein eingespieltes Team; den Stromausfällen, dem Schmalspur-WLAN und gelegentlichen Buspannen zum Trotz lief das, worauf es letztlich ankam, wie am Schnürchen, die letzte Woche versprach, ein Kinderspiel zu werden. Ein Nebenprodukt unserer Mission, das *leadership training*, schien bereits erfüllt zu sein, unsere koreanischen Freiwilligen zeigten Eigeninitiative und Verantwortungsbewusstsein, sei es als Lehrer oder Assistent im Unterricht oder bei einer Haushaltsarbeit in der Unterkunft. Doch ich hatte es noch nicht ganz durchschaut, es war gar kein Nebenprodukt, sondern vielmehr der hauptsächliche Zweck dieser

9 An dieser Entwicklung war ich vielleicht auch nicht ganz schuldlos. Bei den Vorbereitungen, kurz vor dem Unterricht und manchmal auch währenddessen flüsterte ich den *Volunteers* immer wieder die goldene Regel jeder kreativen Arbeit zu. »Show, don't tell.«

ganzen Unternehmung in Äthiopien. Um das Training wieder anzukurbeln und sogar noch zu intensivieren, als es gerade zu gut lief, ergriff unser Teamchef Kim die Initiative und riskierte dabei sogar den Erfolg der ganzen kulturimperialistischen Missionsarbeit vor Ort.

Intensivtraining à la Kim

Als Anlass diente Kim ein Vorfall, der eher eine Bagatelle gewesen war: eines nachts hatten einige unserer freiwilligen Teilnehmer in der Pension in Incheon heimlich Bier und *Soju* getrunken, also noch vor unserem Abflug. Jetzt, nach über zwei Wochen, erfuhr Kim davon und warf unseren Freiwilligen vor, ihn belogen und hintergangen zu haben, was konträr zum von ihm bei jeder allabendlichen Besprechung beschworenen Teamgeist verliefe, weshalb er sich nun Konsequenzen zu überlegen hätte. Dabei machte er eine Riesenszene und rastete regelrecht aus, schrie in seinem Zimmer, das er sich mit mir teilte, sowie draußen im Hof reihenweise *Volunteers* in Grund und Boden, dass das ganze Viertel schockiert den Atem anhielt. Er drohte, die Übeltäter, die sich gleich gemeldet hatten, zur Strafe ohne Anerkennung ihrer bisherigen Verdienste nach Hause zu schicken. Das hätte das ganze Unternehmen gefährdet, denn jeder hatte bei der Hausarbeit, an den Schulen und/oder beim Showprogramm eine oder mehrere tragende Rollen zu spielen und war im Grunde nicht zu ersetzen. Kommandant Kim kümmerte dies nicht, er wusste das auch gar nicht genau, denn er hatte sich für die Details unserer Arbeit in Äthiopien nie wirklich interessiert. Von der Planung über die Vorbereitung bis zur Durchführung haben unsere Studenten alles selbst gemacht, mein Kollege musste das fertige Programm allenfalls vor dem PAS-Präsidium vorstellen (wobei er sich auch dabei noch von mir vertreten ließ) und dort absegnen lassen. Erst jetzt, auf der Zielgeraden, wurde er plötzlich selbst aktiv.

Offensichtlich sah er es als seine Aufgabe an, seine Leute rechtzeitig vor neue, scheinbar unüberwindliche Herausforderungen zu stellen, bevor sie es sich zu gut gehen ließen. Kim ließ die ganze Truppe 24 Stunden im Unklaren darüber, welche Konsequenzen er aus der hochkriminalisierten Bagatelle zu ziehen gedächte, bevor er verkündete, dass alles beim Alten bliebe. Die Arbeit an jenem Tag, das Unterrichten, war eine einzige schizophrene Qual: wie jeden Tag musste man die Lachmaske aufsetzen und bei den Schülern und Studenten ansteckenden Spaß verbreiten, durfte sich dabei aber nicht selbst von den verzweifelten Blicken der anderen *Volunteers* anstecken lassen, die von der Frage gemartert wurden, wie sie es den Eltern erklären sollten, wenn sie vorzeitig zu Hause klingelten. Ich versuchte währenddessen, unsere Freiwilligen behutsam zu beruhigen, ohne die Auflösung zu spoilern, denn Kollege Kim hatte mir verraten, dass die PAS gar kein Budget für so viele Extraflüge habe. »Don't worry«, grinste er mich an, er wolle nur ein bisschen »tension« bei der Truppe aufbauen und den Leuten eine Lehre erteilen. Dass die ihre *leadership*-Lehre bereits ohne ihn absolviert hatten, war ihm völlig entgangen; das einzige, was

er nun demonstrierte, war, wie man sich als tyrannischer Alleinherrscher bei den Untertanen am schnellsten unbeliebt macht. »I don't know why they hate me. Always!«, fragte er mich hinterher tatsächlich. Selbstverständlich seien sie an allem schuld.

Im Gegensatz zum *team leader* Kim sah ich meine Aufgabe als (stellvertretender) Teamleiter vor allem darin, denjenigen, die die wirkliche Arbeit machten, also unseren Freiwilligen, bei all ihren Unternehmungen zu helfen, sei es durch Erklären, Zuhören, Tipps geben und Grenzen setzen (nicht so viel Essen wegschmeißen; kein Bier vor einer Show-Vorführung) oder durch Aufräumen, Abwaschen oder Aufwecken zum allmorgendlichen Frühsport um halb sieben. Als Vater dreier pubertierender Kinder weiß ich, dass sich ein Familienhäuptling für keine Aufgabe zu schade sein braucht und dass einem die Kids desto mehr vertrauen, je mehr Vertrauen man ihnen gewährt, ohne es an Bedingungen zu knüpfen. Interessanterweise verglich auch mein Zimmerpartner Kim seinen Job immer wieder mit seiner Vaterrolle, doch er hat eine komplett andere Vorstellung davon, die eher mit Konzepten wie Absolutismus und hierarchischer Befehlskette beschrieben werden könnte. Er sprach immer wieder von Respekt und Loyalität, die nach meinem Verständnis Fremdwörter im Familienbetrieb darstellen und dort nichts zu suchen haben, denn man kann seine Eltern ja auch lieben, ohne auf sie zu hören – jedenfalls außerhalb des neokonfuzianischen Rasters. Es wäre sicherlich interessant gewesen, über derartige kulturelle Unterschiede zu diskutieren, doch der hierarchisch denkende Kim wollte sich nicht darauf einlassen; letztendlich waren die Koreaner ja auch nicht nach Äthiopien gekommen, um ihre kulturellen Konzepte zur Diskussion zu stellen, sondern um sie zu verbreiten.

Nachdem sich die Lage wieder beruhigt hatte, ohne an Spannung zu verlieren – alles drehte sich nur noch um die Frage, ob der launige Kompaniechef Kim plötzlich wieder ausrasten könnte –, zog Kim die Schrauben am letzten Abend wieder extrem an. Anlass war wieder der Alkohol gewesen: einige unserer *Volunteers* hatten in der Nacht zuvor wieder heimlich Bier getrunken, sie waren an diesem letzten Tag übermüdet gewesen, einer hatte gar ins Gebüsch gekotzt. Aber was soll's, sie hatten ihre zum Teil tragenden Rollen bei der Abschiedsveranstaltung, wo wir wieder unsere Show-Programme aufführten und sogar vom Fernsehen aufgenommen und teilweise interviewt wurden, routiniert und regelrecht professionell gespielt. Jetzt war alles gelaufen, wir mussten am nächsten Tag nur noch die Koffer packen, und Feyissa hatte uns alle zur Pizza-Party am letzten Abend zu sich nach Hause eingeladen. Doch statt Feierstimmung verkündete unser selbstermächtigter Alleinherrscher Kim nun wieder den Weltuntergang. Ohne sich mit mir abzusprechen oder wenigstens meine Meinung dazu einzuholen brüllte er plötzlich jeden zusammen, der in Sichtweite des Fensters unserer Unterkunft auftauchte. Denn das sei nicht in Ordnung gewesen und nun hieße es zur Strafe Stubenarrest für alle. Währenddessen kam der große Mann des Viertels, Feyissa, um zu sehen, wo wir blieben und was für ein Geschrei

da wieder los war. Er war zum ersten Mal völlig sprachlos, und ich musste mich bei ihm entschuldigen. Denn bei aller Reserviertheit ihm gegenüber war es nicht zu fassen, dass Kamikaze-Kim unseren Gastgeber, der allein drei Wochen lang weit mehr für uns 21 Leute getan hat als die ganze PAS-Organisation für ihn und seine zwei Begleiter bei ihrem sechstätigen Seoul-Besuch einige Monate zuvor, so unverschämt vor den Kopf stieß. So hatte ihn sicher lange keiner mehr beleidigt. Ich konfrontierte meinen alten Freund Kim mit seiner Dummheit und erklärte ihm ruhig, dass alles am letzten Tag perfekt gelaufen sei und dass wir daher das Recht und die Pflicht besäßen, der Einladung unserer Gastgeber zu folgen, während er versuchte, mich niederzubrüllen. Da mit Einsicht bei ihm nicht zu rechnen war, versicherte ich unseren Freiwilligen, dass sie sein Verbot ignorieren und rüber ins Nachbarhaus zum Pizza essen gehen durften. Möglicherweise erschöpft von so viel sinnlos verpulverter Energie gab Kim zwar nicht nach, aber auf und zeigte erst am nächsten Tag kurz vor der Abfahrt zum Flughafen wieder ein Lebenszeichen. Niemand nahm ihn jetzt noch ernst, im Flugzeug wollte keiner die Reihe mit ihm teilen.

Erste Reihe: Feyissa Ararssa (2. v.r.) zwischen zwei Freunden bei unserer Abschlussfeier an der *Kamara*-Schule; im Hintergrund *Harambee*-Studenten

Fazit

Die Reise nach Äthiopien und die Arbeit in der *Kamara*-Grundschule und der *Harambee*-Universität in Adama war ein unvergessliches Erlebnis, voll mit unzähligen kleinen Geschichten, festgehalten auf hunderten von Fotos[10]. Ich habe viele tolle Leute kennengelernt, Kontakte fürs Leben geknüpft und konnte beobachten, wie junge

10 Mehr dazu auf meiner Facebook-Seite: https://www.facebook.com/Teufelskerl.

Leute sich weiterentwickeln und über sich hinauswachsen. So etwas möchte man nicht missen. Aber ich habe auch (mal wieder) die dunkle Seite der neokonfuzianischen, koreanischen Kultur erlebt, ausgerechnet bei einem guten Freund. Niemand braucht das. Außerdem möchte ich mich nicht noch einmal für ein aus dem Ruder laufendes *leadership training* instrumentalisieren lassen.[11] Wenn sich daran nichts ändert, wird dies sicherlich mein einziges PAS-Engagement gewesen sein. Anfangs hielt ich das PAS-Projekt für eine rein kulturimperialistische Unternehmung, wo die eigene Kultur im Ausland verbreitet wird, ohne ernsthaft an einem Austausch mit der Gastgeber-Kultur interessiert zu sein. Vielleicht im Windschatten Chinas, das sich ja auch immer stärker in Afrika engagiert und Milliardensummen investiert. In Äthiopien konnte man das etwa an einem gigantischen Windpark in unserer Nähe sehen – alles von China erbaut. Doch der Fokus der PAS liegt woanders. Als spendenbasierte NGO hat sie keine Milliardensummen zur Verfügung, es reicht ja nicht einmal für ein paar Lehrbücher, und vor allem lässt sie die ganze vordergründige Arbeit von unzureichend ausgebildeten Amateuren erledigen und interessiert sich gar nicht dafür, wie gut sie diese Aufgaben bewältigen. Und noch weniger dafür, ob das Angebot eigentlich zur Nachfrage der Kundschaft passt. Der wahre Fokus liegt also vielmehr darin, diese Amateure durch eine Art Überlebenstraining mit komplexen, zum Teil zu schwierig scheinenden Aufgaben zu trainieren. Und wenn das noch nicht reicht oder wenn es vielleicht zu gut läuft, sorgt der Teamchef schon für ein verschärftes, pseudo-militärisches Extratraining. Das alles freilich, ohne selbst in gute Ausbilder oder Trainer zu investieren. Das ist zu billig, und hier greift endlich mal das Bonmot: was nichts kostet, ist nichts wert. Thewodors Frage, wer bei dem ganzen Projekt ausgenutzt wird, stellt sich als noch zu befangen heraus. Am Ende fragt sich vielmehr, wer nicht.

Literaturverzeichnis

Kuklinski-Rhee, T. (2017). Heterogenität im Fremdsprachenunterricht als Chance: Von Managerinnen und Animateuren. *DaF-Szene Korea, 44*, 29-34.

The Pacific Asia Society (2015). *PAS Korean Beginner*. 한국어(초급). Seoul, 2015, 2017. (Das Buch hat keine ISBN-Nummer, es ist nicht im Handel erhältlich.)

11 Der Busan-Student sprach mir aus der Seele: »I can't believe I'm stuck here with idiots who can't control themselves.«

Seminare & Tagungen

Tage der deutschen Sprache am 24./25. November 2018

Anja Scherpinski

Anlässlich des »Tag der deutschen Sprache« fanden im November 2018 gleich zwei Veranstaltungsformate unter dem Dachthema »Deutsch und Beruf« statt, womit dieser Ehrentag diesmal zu den »Tagen der deutschen Sprache« erweitert wurde. Am 24. November lud das Goethe Institut Seoul Studierende dazu ein, sich über Studienmöglichkeiten und Berufsperspektiven mit Deutschbezug zu informieren. Mitwirkende bei der Gestaltung der Publikumsveranstaltung »Deutsch und Beruf: Studieren und Arbeiten in deutschsprachigen Ländern« waren die Botschaften der Bundesrepublik Deutschland, die Österreichische Botschaft, die Schweizerische Botschaft, der Deutsche Akademische Austauschdienst, das Goethe Institut, die Lektorenvereinigung Korea, die Deutsche Schule Seoul sowie das Lektorenprogramm »MitOst« der Robert-Bosch-Stiftung.

Am Vormittag erwarteten die Teilnehmer zwei Workshops, die von den LektorInnen der Robert Bosch Stiftung geleitet wurden: Andrea Westermeier, Bosch-Lektorin an der Chosun Universität in Gwangju, führte ihre Teilnehmer in die Funktionsweise von Assessment Centern als eine Form des Personalauswahlverfahrens in deutschen Unternehmen ein und ließ sie mittels Postkorbübungen und Rollenspielen eine Bewerbungssituation im deutschsprachigen Raum erleben. Jonas Budkiewitz, Bosch-Lektor an der Busan University of Foreign Studies, gab in seinem Workshop eine Einführung in die Erstellung einer Bewerbungsmappe, wie sie in Deutschland erwartet wird.

Ab 14 Uhr fanden diverse Kurzpräsentationen statt, in denen sich Österreich, die Schweiz und Deutschland als Wissenschaftsstandorte und potenzielle Arbeitsgeberländer präsentierten. Zudem gab es konkrete Informationen zu Stipendienprogrammen für Lang- und Kurzzeitstudienaufenthalte, Erläuterungen von Studienmöglichkeiten am Beispiel der Fachhochschule des Mittelstandes und an einer Musikhochschule sowie jede Menge praktische Tipps zur Vorbereitung eines Auslandsaufenthaltes.

Anschließend stellten sich ADECCO-Alumni und Firmenvertreter vor und gaben Einblicke in Berufsmöglichkeiten mit Deutschbezug. Beschlossen wurde die Vortragsreihe mit einer Podiumsdiskussion, in der Potentiale und Perspektiven einer germanistischen Ausbildung für den Berufseinstieg oder eine Fortführung des Studiums im deutschsprachigen Raum nochmals zusammenfassend dargestellt wurden.

Zum thematisch anschließenden Lektorentreffen am 25. November 2018 stellten Professor Hermann Funk und seine Mitarbeiterin Anna Korneva in einer ganztägigen Lehrerfortbildung das an der Friedrich-Schiller-Universität Jena entwickelte Modul 4 »Berufsorientierter DaF-Unterricht« des DAAD-Förderprogramms »Dhoch3« vor.

Im einleitenden Vortrag erläuterte Anna Korneva die Hintergründe zur Konzeption des »Dhoch3«-Programms und gab einen Überblick über die einzelnen Module, die sich an Hochschullehrende und zukünftige Unterrichtende in der Ausbildung richten. Außerdem sollen sie zur Vertiefung wissenschaftlicher Forschungsarbeit beitragen.

Hermann Funk erläuterte im zweiten Vortrag die Hintergründe zur Konzeption des Moduls 4, wobei er die Entwicklung des berufssprachlichen DaF/DaZ-Unterrichts – vom Fokus auf vorrangig schriftsprachliche Handelskorrespondenz in den 1980er Jahren hin zur pragmatischen Orientierung und Fokus auf Mündlichkeit in den 1990er Jahren – in Beziehung zu wirtschaftlichen Entwicklungen setzte. Als Fazit betonte er, dass in einer Zeit, in der bei der Herstellung eines Produktes verschiedene Sprachen und Kulturen involviert sind, der Vermittlung von berufsbezogenem Deutsch stets eine lerner- bzw. kundenbezogene Bedarfsanalyse vorausgehen muss. Somit kann herausgestellt werden, in welchem Maße für einen Lerner Deutsch z.B. als Verkehrssprache in der Unternehmenskommunikation oder im Sinne eines Aufbaus von Fachvokabular in spezifischen Bereichen notwendig ist.

Diese Anforderungen erfordern zum einen eine sequenzielle Planung des berufsbezogenen DaF/DaZ-Unterrichts, eine starke Fokussierung auf Handlungsorientierung und möglichst hohe Transferfähigkeit des zu vermittelnden Wortschatzes auf verschiedene Kontexte des Arbeitslebens. Wie dies umgesetzt werden kann, stand im Mittelpunkt der anschließenden Workshop-Phasen, wobei sich hier eine Gruppe mit der Arbeit mit Zahlen und Statistiken im berufsorientierten DaF/DaZ-Unterricht und eine andere Gruppe Szenariotechniken beschäftigte.

Die gemeinsamen Mittag- und Abendessen eröffneten den Teilnehmern nochmals die Möglichkeit, mit den beiden Referenten in entspannter Atmosphäre ins Gespräch zu kommen. Begleitend bereitete Herr Jung-Ha Lim vom Cornelsen-Verlag ganztägig eine Auslage mit Lehrwerksneuerscheinungen und aktuellen Katalogen des Verlags vor und nahm dankenswerterweise Bestellungen gleich entgegen.

Die Vortragsmaterialien von Prof. Funk und Frau Korneva sind nochmals auf der Website der LVK im Mitgliederbereich abrufbar.

Bericht zum Symposium »Aufgabenstellungen und Arbeitsanweisungen« an der HUFS

Christian Horn

Zum 5. »HUFS-Symposium zur Didaktik« mit dem diesmaligen Thema »Aufgabenstellungen und Arbeitsanweisungen« luden am 08.12.2018 die Veranstalter Christian Horn und Monika Moravkova zur Hankuk University of Foreign Studies in Seoul ein. Trotz der an diesem Samstag eisigen Temperaturen (-10 Grad Celsius) kamen insgesamt 18 Teilnehmerinnen und Teilnehmer von acht koreanischen Universitäten sowie vom Goethe-Institut Seoul und wärmten sich zunächst bei heißem Tee. Das Symposium war, wie die vergangenen auch, in drei 90-minütige Workshops gegliedert, die sich mit verschiedenen Schwerpunkten dem Tagesthema widmeten.

Den Anfang machten Christian Horn und Monika Moravkova (HUFS) unter dem Titel »Aufgabenstellungen: Komponenten, Komplexität, Herausforderungen«. Sie stellten zunächst den Zusammenhang zwischen Lehrzielen, Aufgabenstellungen und Arbeitsanweisungen her. Dabei warfen sie zu Beginn einen intensiven Blick auf die kognitiven und persönlichen Voraussetzungen, die Lernende im Sprachunterricht mitbringen. Im Anschluss fassten sie wichtige Merkmale von Aufgabenstellungen zusammen (etwa Aufgabenformate und die Unterscheidung von Aufgaben und Übungen), um dann einzelne Schritte zur Entwicklung einer Aufgabenstellung vorzuschlagen. Auch hier wurde zunächst die präzise Formulierung eines Lehrziels an den Anfang aller weiteren Überlegungen gestellt, an die sich eine entsprechende konzeptuelle Planung der Aufgabe anschließt, die schließlich in Form einer adressatengerechten Arbeitsanweisung an die Lernenden vermittelt wird.

Thematisch passend schloss der zweite Workshop unter dem Titel »Ist der Weg nicht auch ein Ziel? Vom Lehrziel zur Aufgabenstellung« an den ersten Beitrag an. Referentin Angela Jeannette (Chosun University, Gwangju), führte die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit zahlreichen aktivierenden Methoden über Unterscheidungen von Lehrzielen und Kompetenzen im Unterricht hin zu einer Reflektion darüber, welche Bereiche (»Inhalte vermitteln«, »sprachlich handeln«, »Schlüsselkompetenzen entwickeln«) die Lehrenden selbst im Unterricht besonders akzentuieren. Die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen wurde dabei als nicht-fachlicher aber wesentlicher Aspekt besonders hervorgehoben. Den Abschluss des Workshops bildete ein Blick in verschiedene Lehrwerke unter dem Gesichtspunkt, inwiefern die dort präsentierten Aufgaben und Übungen jeweils zum Lehrziel der jeweiligen Lektion passten. Dabei zeigten sich teils erhebliche Abweichungen.

Der dritte Workshop, wiederum von Christian Horn und Monika Moravkova, befasste sich dann unter der Überschrift »Aufgaben lieber richtig stellen, als sie später richtigstellen: Arbeitsanweisungen zielführend formulieren« intensiv mit der Gestaltung von Arbeitsanweisungen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren aufgerufen, für verschiedene Szenarien, die von den Workshopleitern entwickelt worden waren, eine konzeptuelle Planung durchzuführen und adressatengerechte Arbeitsanweisungen zu formulieren. Im Anschluss wurden die entstandenen Formulierungen im Plenum diskutiert, verglichen und reflektiert.

Die inhaltlichen Erkenntnisse der Präsentationen und Diskussionen des Symposiums war sehr breit: Sie reichten von der jedes Mal neuen, alten Erkenntnis dazu, wie zentral die Festlegung von (Teil-)Lehrzielen zu Beginn einer Lehreinheit ist und wie diese sowohl fachliche wie nicht-fachliche Aspekte inkludieren können, über die unterschiedlichen Arten, eine Aufgabe zu einem gegebenen Lehrziel zu gestalten, bis hin zu der Einsicht, dass bei der Formulierung von Arbeitsanweisungen größte Sorgfalt gefordert ist, damit sie von jedem Adressaten verstanden werden können.

Abschließend sei noch einmal allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern herzlich für die spannenden und abwechslungsreichen Diskussionen und den kollegialen Austausch gedankt. Gedankt sei auch dem Goethe-Institut Korea für die finanzielle Unterstützung des Symposiums.

Bericht zum Vernetzungstreffen der DAAD-Lektoren Ostasien

Angela Jeannette

Vom 14. bis zum 17. Dezember des vergangenen Jahres fand in Hongkong auf Einladung des DAAD unter dem Titel »Innovation und Gesellschaft – Vorbilder und Spannungsfelder« ein regionales Vernetzungstreffen für die Region Ostasien statt. Teilnehmende waren aus der Bonner Zentrale des DAAD vom Referat Asien-Pazifik Leiter Christian Strowa und Teamleiterin Sandra Wojciechowski, die Teamleitung der fachlichen Lektorenbetreuung, Elke Hanusch, sowie die Leiterin der Außenstelle in Peking, Frau Hannelore Bossmann, und Frau Dr. Manuela Sato-Prinz von der Außenstelle in Tokio, die dort für Kontakte zur japanischen Germanistik und zu den deutschsprachigen Lehrenden an den Hochschulen zuständig ist. Darüber hinaus waren neben zwölf Regel- und IC-LektorInnen aus Hongkong, Japan, Korea, der Mongolei, Singapur und Taiwan auch insgesamt acht OrtslektorInnen aus den genannten Ländern eingeladen (https://www.daad.de/ausland/lehren/ortslektoren/de/).

Organisiert und koordiniert von Dr. Siegbert Klee und Orange Cheung vom IC-Lektorat in Hong Kong fand die Veranstaltung an unterschiedlichen Orten statt, und die Vorträge und Diskussionsrunden in Räumen der Hong Kong Baptist University, des Goethe-Instituts und des Metropark Hotel Causeway Bay boten neben einem Überblick über aktuelle Entwicklungen im DAAD vielfältige Eindrücke zu Themen, die von Regional- und Kulturpolitik über Entwicklungen in Bildung und Forschung bis hin zu bestehenden Projekten einzelner Lektoren und Hochschulen und zur Situation von Deutsch in der Region reichten.

Darüber hinaus waren die Kaffeepausen und gemeinsamen Fahrten zu den Veranstaltungsorten dem kollegialen und fachlichen Austausch sehr förderlich, zumal sich die Referentinnen und Referenten, die für die Vorträge gewonnen worden waren, viel Zeit für Gespräche nahmen. Neben Vertretern verschiedener Hong Konger Universitäten waren dies Herr Dr. Peter Hefele, der Leiter des Hongkonger Büros der Konrad-Adenauer-Stiftung und des Regionalprojekts Energiesicherheit und Klimawandel Asien-Pazifik, Frau Simone Voigt, die Leiterin der Spracharbeit des Goethe-Instituts Hongkong, und Herr Ming Shi, freischaffender Journalist und Experte für China.

Außerfachliche Höhepunkte des Vernetzungstreffens waren die sonntägliche Matinee mit frischst zubereitetem Fingerfood und gemeinsamem Adventssingen in der Residenz des Generalkonsuls Dieter Lamlé sowie die abendliche Hafenrundfahrt auf einer historischen Dschunke, bei der die Lightshow auf der Skyline von Hong Hong bewundert werden konnte.

Von allen Teilnehmenden wurde der fachliche Austausch über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lehr- und Lernbedingungen in den unterschiedlichen Ländern, der Einblick in bestehende Projekte sowie das Entwickeln gemeinsamer Ideen für weitere Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen der LektorInnen als sehr anregend empfunden. Deshalb wurde während der Abschlussbesprechung der Wunsch geäußert, solche regionalen Vernetzungstreffen jährlich anzubieten. Wenn darüber hinaus im Programm mehr Zeit für Workshops zur Verfügung gestellt werden würde, in denen die während der Veranstaltung entwickelten Projektideen gemeinsam stärker ausformuliert und der tatsächlichen Umsetzung in der Praxis nähergebracht werden könnten, würde uns das dem Ziel der intensiveren regionalen Vernetzung nicht nur zwischen den LektorInnen, sondern auch zwischen den Deutschlernenden der einzelnen Länder einen konkreten Schritt näherbringen.

Abschließend sei, im Namen aller Teilnehmenden, dem DAAD in Bonn und dem Team in Hong Kong nochmals herzlich für die Einladung zum Vernetzungstreffen sowie die wunderbare Vorbereitung und Koordinierung während des Aufenthalts in Hong Kong gedankt.

Bericht zum Symposium »Phonetik in DaF« an der HUFS

Christian Horn

Bei frühlingshaften Temperaturen fand am 27.04.2019 das 6. »HUFS-Symposium zur Didaktik«, organisiert von Christian Horn und Monika Moravkova, auf dem Campus der Hankuk University of Foreign Studies in Seoul statt. Das Symposium stand unter der Überschrift »Phonetik in DaF« und wurde inhaltlich von einer vom DAAD geförderten Projektgruppe gestaltet, die sich seit dem Herbst letzten Jahres mit dem Thema auseinandersetzt und dazu Unterrichtsmaterialien entwickelt. Zu der Projektgruppe gehören Ralph Degen (Keiô University, Tokyo), David Fujisawa (Dokkyo University) und Shinichi Sakamoto (Nansan University) aus Japan sowie Christian Horn (HUFS) aus Korea.

Zu der Veranstaltung waren 20 Teilnehmer von verschiedenen koreanischen Universitäten und Oberschulen sowie vom Goethe-Institut in Seoul angereist. Nach einem kleinem Kaffeeempfang widmete sich der erste Beitrag mit dem Titel »Grundlagen der Phonetik«, den die vier Referenten gemeinsam gestalteten, zunächst fachlichen Hintergründen und Grundbegriffen. Ausgehend von einer Betrachtung des Hörapparates und der Reiztransformation im Innenohr bis zur Lautkategorisierung im Gehirn standen zunächst perzeptive Grundlagen im Fokus. Daran anschließend wurden die deutschen Laute (auch »Segmente« genannt) mit den zahlreichen Vokalen und Konsonanten betrachtet und dabei die jeweilige Lautbildung besprochen. Schließlich wurde der Bogen zu lautübergreifenden Phänomenen (sogenannten »Suprasegmentalia«) geschlagen. Hier wurde gezeigt, wie verschiedene phonologische Prozesse die natürliche Aussprache des Deutschen prägen, etwa durch Assimilation (Lautangleichung) oder Lautelision (auch »Tilgung« genannt). Ebenso wurde deutlich, welchen Einfluss Intonation und Sprechpausen auf die Interpretation von Äußerungen haben.

Nach dieser Einführung und einem stärkenden Mittagessen präsentierten David Fujisawa und Christian Horn dann in ihrem Beitrag »Die lieben Laute: Vokale im Deutschen« ein Set von Sequenzen, das sie für die Vermittlung deutscher Vokale im DaF-Unterricht entwickelt hatten. Die Referenten stellten dazu verschiedene PowerPoint-Präsentationen und Arbeitsmaterialien zum Üben von Lauten zur Verfügung, die die Teilnehmer herunterladen konnten. Sie wurden dann dazu eingeladen, diese Unterlagen in Kleingruppen zu besprechen, zu testen und zu reflektieren. Im Anschluss wurden die Befunde im Plenum diskutiert.

Im letzten Beitrag des Tages luden Ralph Degen und Shinichi Sakamoto zur Beschäftigung mit selbst entwickelten Lehrmaterialien unter dem Titel »Das Liebes-

leben der Laute: Suprasegmentalia« ein. Die Referenten hatten komplexe Sets von Lehrmaterialien zu den Themen »Elisionen«, »Sprechmelodie« und »Satzklammer« vorbereitet, die an drei Stationen diskutiert, ausprobiert, reflektiert und kritisiert werden konnten. Auch diese Materialien wurden den Teilnehmern als Download zur Verfügung gestellt, sodass auch sie im eigenen Unterricht genutzt werden können.

Die Präsentationen, der kollegiale Austausch und die Diskussionen zeigten unterschiedliche mögliche Herangehensweisen an Fragen zur Phonetik im DaF-Unterricht auf. Sie reichten von veranschaulichenden, systematischen Visualisierungen einerseits bis zu mimisch-körperlichen Übungen andererseits. In diesem Sinne konnten die Teilnehmer sich gegenseitig inspirieren, von den unterschiedlichen Erfahrungen und Präferenzen profitieren und sich für ihre ganz individuelle Kombination entscheiden. Einigkeit herrschte darüber, dass dem Aussprachetraining oft ein zu geringer Stellenwert zugeordnet wird; ein Aspekt, dem die Veranstalter mit dem Symposium entgegentreten wollten.

Zum Schluss sei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern herzlich für den intensiven Austausch und die fruchtbaren Diskussionen gedankt. Ein Dankeschön sei auch noch der Österreichischen Botschaft in Seoul für die finanzielle Unterstützung bei der Durchführung des Symposiums und dem DAAD für die Übernahme der Reisekosten der Referenten aus Japan ausgesprochen.

Programm des Lektorentreffens am 08. Juni 2019

Veranstaltungsort: Goethe-Institut Seoul (Veranstaltungssaal)

ab 10:30 Uhr	*Kaffee-Empfang*	
11:00 Uhr	Begrüßung LVK-Mitgliederversammlung	Anja Scherpinski (HUFS) Leitung: Christian Horn (HUFS)
12:00 Uhr	*Gemeinsames Mittagessen*	
13:30 Uhr	»Impulse, Ideen, Interaktion: Zur Umsetzung inhalts- und aufgabenbasierten Unterrichts am Beispiel eines Programms für Deutschlandstudien an einer japanischen Universität« (Vortrag)	**Michael Schart** (Keio University, Tokio)
14:30 Uhr	*Kaffeepause*	
15:00 Uhr	»Aufgaben- und inhaltsorientierte Semesterkonzeption für den Anfängerunterricht zum Schwerpunkt *Medienkompetenz*« (Workshop)	**Michael Schart** (Keio University, Tokio)
17:00 Uhr	»Potentiale und Probleme im aufgaben- und inhaltsorientierten Unterricht« (Diskussion)	
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

Marc Herbermann: Diplom Soziologe und gelernter Bankkaufmann. Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung, Sozialforschung und im Journalismus, insbesondere Beiträge zur Arbeitsmarktlage von Akademikern. Ausbildung in »Soziologischer Beratung« über den BDS e. V. Seit mehreren Jahren Lektor in Korea, unterrichtet seit März 2015 Deutsch und deutsche Landeskunde an der Kyonggi-Universität in Suwon.

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

Angela Jeannette: M. A. in Linguistik, Nordistik und Anglistik. Tätigkeiten unter anderem als DAAD-Lektorin in Madagaskar und der Elfenbeinküste sowie für das Goethe-Institut in Indonesien und Korea. Seit September 2016 Assistenzprofessorin an der Chosun-Universität in Gwangju. Forschungsinteressen: Identität und Sprache, Kultur und Sprache, Fremdsprachendidaktik.

Thomas Kuklinski-Rhee: Ph. D., lebt und arbeitet seit über 15 Jahren in Korea, meist im Raum Seoul. Er war an fünf verschiedenen Fremdsprachen-Oberschulen und rund zehn verschiedenen Universitäten tätig, hat 2010 an der Korea National Sport Unviersity (KNSU) in Sportgeschichte promoviert und arbeitet derzeit an der Hankuk-Universität für Fremdsprachen.

Michael Schart: Ph. D., Associate Professor, unterrichtet in einem Programm für Deutschlandstudien an der Juristischen Fakultät der Keio Universität Tokio. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind aufgaben- und inhaltsbasierter Unterricht für alle Niveaustufen, die Gestaltung und Analyse dialogischer Lernprozesse, die Weiterentwicklung von Fremdsprachenunterricht mit Hilfe empirischer Forschungsmethoden sowie die Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrenden.

Anja Scherpinski: DaF/DaZ, Interkulturelle Wirtschaftskommunikation und Anglistische Literaturwissenschaft (M. A.). Seit 2007 als DaF-Lektorin in Korea tätig; derzeit an der Hankuk University of Foreign Languages in Seoul (Assistant Professor). Interessen: Didaktik und Methodik DaF, bes. Umgang mit Film im Fremdsprachenunterricht.

Hinweise für Beitragende

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

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

Fristen und Veröffentlichung

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

Formatierung

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

Gliederung

- Die Abschnittsgliederung erfolgt mit arabischen Ziffern nach dem Dezimalsystem.
- Die Gliederung beginnt mit 1. (nicht 0.). Eine etwaige dem Beitrag vorangestellte Zusammenfassung wird nicht nummeriert.
- Maximal drei Gliederungsebenen sind möglich, d. h. Abschnitte, Unterabschnitte und Unterunterabschnitte (z. B.: 1.2.3, nicht jedoch 1.2.3.4 o. ä.).
- Bei längeren Beiträgen sollte zwischen Titel und Beginn des Textes eine deutschsprachige Zusammenfassung von 15–20 Zeilen Länge eingefügt werden.

Abbildungen, Tabellen, Grafiken

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

Fußnoten

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

Zitierweise

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

Literaturangaben

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

Kontakte

DAAD-Informationszentrum Südkorea
Lars Bergmeyer, Leiter
☎ (02) 324-0655
✉ lars.bergmeyer@daad.or.kr
www.daad.or.kr

Goethe-Institut Seoul
Ulrike Drißner, Leiterin der
Spracharbeit Region Ostasien
☎ (02) 2021-2800
✉ ulrike.drissner@goethe.de
www.goethe.de/korea

Deutsche Botschaft Seoul
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. Jae-won Lee, Präsident
✉ arthurlee@hanmail.net
www.kgdaf.or.kr

Koreanische Gesellschaft für Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft (KGD, 한국독일어문학회)
Prof. Yongmin Shin, Präsident
☎ (051) 510-2055
✉ shinyongmin@gnu.ac.kr
www.kgd.or.kr

Koreanische Gesellschaft für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur (한국독어독문학교육학회)
Man-seop Soh
✉ mssoh@kangwon.ac.kr
http://dugerman.or.kr

Koreanische Gesellschaft für Germanistik (KGG, 한국독어독문학회)
Prof. Nury Kim
✉ kgg@kggerman.or.kr
http://kggerman.or.kr

Koreanischer Deutschlehrer-Verband (KDV, 한국독일어교사회)
Young-Il Han
010-7273-7208
✉ dekathge@gmail.com
www.kdv.or.kr

DAAD Bonn
Arpe Caspary, Referent für das
Ortslektorenprogramm
☎ +49 (228) 882-650
✉ ortslektoren@daad.de
www.daad.de/ortslektoren

Impressum

Herausgeber:

Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK e. V.)
Postanschrift: Dr. Reinhold Arnoldi, Prinzregentenstr. 7, 10717 Berlin

und

Lektoren-Vereinigung Korea (LVK)
Postanschrift: Songpa-gu, Samjeon-ro 4-gil, 05593 Seoul

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

chrisarnoldi@hotmail.com

Vorstand LVK
Iris Brose
Christian Horn
Michael Menke
Monika Moravkova
Anja Scherpinski
Marcus Stein

kontakt@lvk-info.org

Website der LVK:	www.lvk-info.org
Redaktion:	Iris Brose, Monika Moravkova, Anja Scherpinski
Layout:	Monika Moravkova
Coverdesign:	Monika Moravkova, Marcus Stein, das Cover wurde mit Ressourcen von Freepik.com erstellt.
Anzeigen:	Michael Menke
Bankverbindung Korea:	Kto.: 795-21-0072-726 (Kookmin Bank, Michael Menke)
Bankverbindung Deutschland:	IBAN: DE89 1007 0024 0410 8106 00 BIC: DEUTDEDBBER (Deutsche Bank 24, Michael Menke)

Die DaF-Szene Korea wird in Berlin und Seoul herausgegeben vom Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK e. V.) und der Lektoren-Vereinigung Korea (LVK). Sie erscheint zweimal jährlich, i. d. R. im Mai und im November. Sprache der Beiträge ist i. d. R. Deutsch. Die DaF-Szene Korea hat wechselnde thematische Schwerpunkte, etwa zum deutsch-koreanischen Kulturaustausch und zum Unterricht für Deutsch als Fremdsprache, in denen die Unterrichtsbedingungen in der ostasiatischen Region besonders berücksichtigt werden. Auch werden neue Entwicklungen im Bereich der Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaft in Hinblick auf ihre Bedeutung für die Germanistik in Ostasien diskutiert. Die *DaF-Szene Korea* umfasst jeweils nach Rubriken gegliedert Beiträge zum jeweiligen Themenschwerpunkt, Beiträge zu anderen Themen im Forum, Rezensionen und Tagungsberichte. Kulturfeuilletons und Berichte im Forum können etwa Lebens-, Arbeits- und Vertragsbedingungen transparent machen, die für neue Lektoren in Korea relevant sind. Die DaF-Szene Korea fördert insbesondere die wissenschaftliche Diskussion zwischen den Mitgliedern von LVK und FALK, steht aber grundsätzlich allen Interessierten als Plattform zur Verfügung.

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

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

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