

# DaF-Szene Korea

---

Nr. 53

Testen und Bewerten

herausgegeben vom



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

und der



Berlin & Seoul, Dezember 2021

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit Genehmigung der Autoren

ISSN 1860-4463



## **Inhalt**

**Vorwort — VI**

### **Beiträge zum Thema Testen und Bewerten**

Alice Friedland & Milica Sabo

**Entwicklungstendenzen für Sprachprüfungen Deutsch — 3**

Ein Interview mit Hyun-Ae Lee und Michaela Auer

**Deutsch-Prüfungen am Goethe-Institut — 13**

Harald Gärber

**Der alte und der neue TestDaF — 23**

Inja Ji

**Die deutsche Sprachprüfung Telc — 27**

Noemi Hendrich

**Selbstevaluation zur Prüfungsvorbereitung im DaF-Unterricht — 35**

Chris Schneider

**Summative Evaluation mit Online-Tools – Kritische Betrachtung zweier Applikationen — 45**

Jiseon Jeon

**Neue Formate in Sprachunterricht und Sprachtests durch die Pandemie — 53**

### **Beiträge zu anderen Themen**

Maria Gabriela Schmidt

**Sprache und Kultur in der Fremdsprachenvermittlung – Ein Flickenteppich an Überlegungen — 63**

Steffen Hannig

**Bauhaus – Hintergründe, Merkmale, Ambitionen. Kleiner Leitfaden für die landeskundliche Vermittlung — 83**

Monika Moravkova

**Körperliche Aktivitäten im Unterricht – Gründe, Beispiele und Auswertung einer Mini-Studie — 99**

## Forum

Heidi Storandt & Euigwan Kim

**»Gemeinsam für die Zukunft« – Der nachhaltige Schülerwettbewerb der Goethe-Institute Ostasiens geht in die zweite Runde — 115**

Christian Horn

**Konsequenzen aus der nachhaltig veränderten Kommunikationsinfrastruktur im Hochschulbereich seit der Covid19-Pandemie – Handlungsempfehlungen für Hochschulen und Lehrende — 121**

Konstantin Kountouroyanis

**Jitsi Reloaded: Lernen auf Distanz mit eigener Serverstruktur Ein Erfahrungsbericht — 129**

Mai Muramoto

**Studentische Begegnungen im Corona-Semester 2020/2021 — 137**

Ho-Kyoung Lee

**Fremde Kultur und Kulturdifferenzierung als Erzählstoff im Unterricht Deutsch als Fremdsprache — 147**

Harald Gärber

**Wie bekommt man in Korea Arbeitslosengeld? Ein Erfahrungsbericht — 153**

## Rezensionen

Gerd Jendraschek

**Das Duden-Aussprachewörterbuch (Band 6) — 159**

Thomas Kuklinski-Rhee

**Weniger ist mehr einfach. Rezension zu Abbas Khider, Deutsch für alle. Das endgültige Lehrbuch — 173**

Thomas Kuklinski-Rhee

**Einmal Held, bitte. Warum Demokratien Helden brauchen von Dieter Thomä — 177**

Anja Scherpinski

**Von einer Wiedervereinigung zur nächsten? 1989 Berlin, Seoul Now – Ein Dokumentarfilm über Erinnerungen und Hoffnungen — 185**

## Berichte zu Seminaren & Tagungen

Christian Horn

**Bericht zum HUFSS-Symposium »Wiedereinstieg in die Präsenzlehre – reicht der Blick in den Rückspiegel?« — 191**

Iris Brose & Thomas Kuklinski-Rhee

**DAAD-Fachtag 2021: E-Learning offline und online, 9. Oktober 2021 — 195**

Iris Brose & Anja Scherpinski

**Workshopreihe »Den Online-Unterricht attraktiv gestalten«**

**Ein Projekt der LVK und der KGDaF — 199**

**Über die Lektoren-Vereinigung Korea — 202**

**Autorenangaben — 203**

**Hinweise für Autorinnen und Autoren — 206**

**Kontakte — 208**

**Impressum — 209**



## Vorwort

Tests oder Prüfungen und die damit verbundene Bewertung studentischer Leistungen sind ein wichtiger Bestandteil des Lehralltags. Sprachprüfungen dienen Lehrenden u.a. dazu, den erreichten Sprachstand der Lernenden einzuschätzen und stellen damit auch einen Orientierungsmaßstab dar, nach dem Unterrichtsziele formuliert und Curricula geplant und ausgestaltet werden können. Von Lernenden meist als ein Übel empfunden, können sie jedoch auch Anhaltspunkte für die Selbstevaluation bieten und zur Motivationssteigerung beitragen. Die aktuelle Ausgabe der *DaF-Szene Korea* stellt diese beiden Perspektiven in den Mittelpunkt.

**Alice Friedland** und **Milica Sabo** geben uns einen Überblick über den aktuellen Stand der zertifizierten Sprachprüfungen, wobei sie auf den Einfluss politisch-sozialer Entwicklungen sowie der Digitalisierung auf die Weiterentwicklung von Prüfformaten eingehen. Wie Sprachprüfungen am Goethe-Institut (GI) durchgeführt werden, welche Kriterien bei der Bewertung eine Rolle spielen, wie Lehrende Prüfungsformate in den Sprachunterricht einbeziehen können und ähnliche Fragen werden im Interview besprochen, das die *DaF-Szene Korea* mit der Prüfungsbeauftragten des GI **Hyun-Ae Lee** und der Prüferin/Bewerterin **Michaela Auer** führte. **Harald Gärber** erläutert in seinem Vergleich des alten und neuen TestDaFs, wie die Prüfung an die Digitalisierung angepasst und zeitgemäßer gestaltet wurde. **Inja Lee** stellt den telc-Test den Prüfungen des GI gegenüber und beschreibt außerdem, wie telc-Prüferschulungen ablaufen. **Noemi Hendrich** lenkt den Fokus auf die Bedeutung von Selbstevaluationen für die systematische Vorbereitung auf mündliche Sprachprüfungen auf A1-Niveau und gibt konkrete Hinweise zu Gestaltung und Einsatz von Lerntagebüchern. Inwiefern sich die Online-Tools *WISC-Online* und *Quizizz*, die eigentlich für die Erstellung und Durchführung von Lernspielen gedacht sind, auch zu Evaluationszwecken im Sprachunterricht einsetzen lassen, diskutiert **Chris Schneider** in seinem Beitrag. **Jiseon Jeon** gibt einen Rückblick auf die vergangenen vier Semester und wägt Potenziale und Grenzen von Onlineunterricht ab. Sie stellt die Online-Durchführung schriftlicher Prüfungen zur Diskussion und gibt Impulse, wie sich Online-Prüfformate neu gestalten lassen.

Über unseren Themenschwerpunkt hinaus bietet die diesmalige Ausgabe Fachtexte zu folgenden Themen: **Maria Gabriela Schmidt** beleuchtet die Beziehung von Sprache und Kultur und setzt relevante kultursoziologische, neurowissenschaftliche und didaktische Studien in Beziehung, um ein Nachdenken über Fragen der Kulturvermittlung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts anzuregen. **Steffen Hannig** liefert einen illustrativen Überblick über die Hintergründe der Bauhaus-Bewegung,

die Lehrenden als thematischer Leitfaden für den fortgeschrittenen Landeskundeunterricht dienen soll. Um Bewegung im Unterricht geht es im Beitrag von **Monika Moravkova**. Sie erklärt die Notwendigkeit körperlicher Bewegung für effizienteres Lernen, gibt Beispiele für Aktivitäten, die sie mit Studierenden im Onlineunterricht ausprobiert hat, und präsentiert anschließend Umfrageergebnisse, die spiegeln, wie diese Studierenden die Aktivitäten wahrgenommen haben.

Im Forum geben **Heidi Storandt** und **Euigwan Kim** einen Rückblick auf die Organisation und Durchführung des von den Goethe-Instituten Ostasiens initiierten Schülerschreibwettbewerbs *Gemeinsam für die Zukunft*, der im September in die zweite Runde ging. Welche Konsequenzen die Umstellung auf videokonferenzbasierte Kommunikation im Bereich der universitären Lehre für die zukünftige Entwicklung der Hochschulen hat und welche Forderungen sich daraus an Hochschulleitungen ableiten, diskutiert **Christian Horn** in seinem Beitrag. **Konstantin Kountouroyanis** setzt sich mit Problemen des Datenschutzes auseinander, die bei der Nutzung digitaler Kommunikationssysteme entstehen können und schildert Praxiserfahrungen mit seinem selbst eingerichteten digitalen Klassenzimmer. **Mai Muramoto** gibt in ihrem Erfahrungsbericht einen Rückblick auf fast vier Semester Unterricht unter Pandemiebedingungen und resümiert Formen der kommunikativen Unterrichtsgestaltungen für Online- und Offline-Begegnungen. Um Erfahrungen mit Online-Unterricht geht es auch bei **Ho-Kyoung Lee**. Er erläutert, wie sich mittels erzählter Beobachtungen und Begebenheiten aus Deutschlandaufenthalten der Unterricht im Onlinemodus aufgelockert und zu kulturreflexiven Überlegungen angeregt werden kann. Wie ausländische Lehrkräfte einen Anspruch auf Arbeitslosengeld in Korea erwerben können, erklärt der anschließende Beitrag von **Harald Gärber**.

Für die Rubrik Rezensionen untersucht **Gerd Jendraschek** die aktuelle Ausgabe des *Duden Aussprachewörterbuch* (2015) auf Neuerungen im Vergleich zur letzten Ausgabe von 2005 und diskutiert deren Notwendigkeit und Relevanz für den DaF-Unterricht. Um Sprachkorrektheit oder mögliche Vereinfachungen für das deutsche Sprachsystem geht es in der Rezension von **Thomas Kuklinski-Rhee**, der das (nicht ganz ernst gemeinte) Lehrbuch *Deutsch für alle* von Abbas Khider unter die Lupe nimmt. Vom gleichen Autor finden wir eine weitere Rezension zum Buch *Warum Demokratien Helden brauchen* von Dieter Thomä. Abschließend rezensiert **Anja Scherpinski** den jüngst erschienenen Dokumentarfilm *1989 Berlin, Seoul Now*.

Unter den Tagungsberichten finden wir zunächst einen kleinen Rückblick auf das 10. HUF-Symposium zur Didaktik, das am 2. Oktober 2021 zum Thema *Wiedereinstieg in die Präsenzlehre* stattfand. Es folgt ein Überblick auf den Fachtag *E-learning offline und online*, den der DAAD am 9. Oktober 2021 für Deutschlehrende im Hochschulbereich im Raum Ostasien/Pazifik durchführte. Die diesmalige Ausgabe der *DaF-Szene Korea* schließt mit einem Tagungsbericht, der die Aktivitäten der Lektoren-Vereinigung im vergangenen Jahr zusammenfasst und kleine Einblicke in die ver-

schiedenen Workshops gibt, die die LVK in Kooperation mit der KGDaF organisierte, um den fachlichen Austausch über den Unterricht im Online-Modus anzuregen.

Die Herausgeber danken allen Autorinnen und Autoren für die Mitgestaltung dieser Ausgabe sowie allen Gegenlesenden für das kollegiale Feedback zu den einzelnen Beiträgen. Eine anregende Lektüre und gesunde, entspannte Feiertage wünschen

die Herausgeber

Berlin & Seoul, Dezember 2021



# **Beiträge zum Thema** *Testen und Bewerten*

---



# Entwicklungstendenzen für Sprachprüfungen Deutsch

Alice Friedland & Milica Sabo

## Zusammenfassung

*Dieser Beitrag gibt einen Überblick über die Entwicklungen und Tendenzen für verschiedene Sprachprüfungen Deutsch in den letzten Jahren. Die gesellschaftlichen Veränderungen und Neuerungen können auch an den Entwicklungen der Sprachprüfungen und der Testanbieter abgelesen werden. Insbesondere mit Blick auf die Digitalisierung und auf professionsbezogene Prüfungen werden der digitale TestDaF, die Goethe-Zertifikate, Telc-Zertifikate, die DSH-Prüfung sowie das DSD I PRO dargestellt und deren Neuerungen aufgezeigt.*

## 1. Einleitung

Jede zertifizierende Sprachprüfung ist unterschiedliche Gremien durchlaufen, um ihre Beständigkeit zu beweisen. Bei solchen Prozessen spielen folgende Faktoren eine wichtige Rolle: der Bedarf an einer zertifizierenden Prüfung, die Bildungs- und Sprachpolitik sowie das Expertenwissen (vgl. Krumm 2021: 232ff.). Die Bedarfe sind bestimmt durch die Zielgruppen und bestimmte Gesetze wie z.B. das Fachkräftezuwanderungsgesetz, gesellschaftliche Fluktuationen wie z.B. Migrationen und/oder Strategien wie z.B. die Internationalisierungsstrategien an den deutschen Hochschulen. Die Gremien repräsentieren die Bildungspolitik und ziehen das Expertenwissen heran, das die Qualität eines Prüfungskonstrukts beurteilen und ggf. modifizieren kann. Hinzu gehören auch die Testentwickler:innen sowie Forschende auf dem Gebiet des Testens und Prüfens.

In den vergangenen 20 Jahren hat die Kompetenzorientierung einen hohen Stellenwert in der Diskussion um Leistungsmessungen eingenommen. Bezüglich des Fremdsprachenlernens und somit auch des Testens trat die Orientierung an der interkulturellen kommunikativen Fremdsprachenkompetenz in den Vordergrund. Des Weiteren wurden die großen Veränderungen in der Testentwicklung durch die PISA-Studie und durch die Veröffentlichung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens<sup>1</sup> beeinflusst. Seitdem wird bei Tests nach sprachlichen Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen differenziert. Das Testen von Können und Wissen wird einander gegenübergestellt und das Abfragen von Vokabeln

---

<sup>1</sup> Im Folgenden: GeR

und Grammatik verliert an Bedeutung. Zum isolierten Testen nach sprachlichen Kompetenzen werden außerdem sogenannte integrative Aufgaben, die mindestens zwei sprachliche Kompetenzen überprüfen, entwickelt bzw. zur Diskussion gestellt.

In Bezug auf die gesellschaftliche Entwicklung der letzten Jahre spielt die zunehmende Digitalisierung eine wichtige Rolle. Ein neues Bedarfsfeld wurde somit eröffnet, dem erstmal die großen Testanbieter wie g.a.s.t. und Goethe-Institut e.V. gerecht werden. Die Bedarfe und die entsprechende digitale Entwicklung wurden durch den Ausbruch der COVID-19-Pandemie zu Beginn des Jahres 2020 rasant beschleunigt. Dadurch sind nicht nur Veränderungen in die Welt der großen Zertifikate bzw. der formellen oder sogenannten *High-Stake-Tests* eingetreten, sondern auch in die Welt der informellen Tests bzw. der *Low-Stake-Tests*. Die große Open Source Lernplattform Moodle hat bspw. der Gestaltung der informellen Online-Tests Rechnung tragen können. Im Folgenden werden hingegen nur die zertifizierten Prüfungen in Betracht gezogen. Der Fokus in diesem Beitrag liegt daher auf den formellen Tests, da für die informellen Tests unter anderem keine vergleichbare Datenbasis besteht. Diese orientieren sich meist entweder an den Testformaten der zertifizierten Prüfungen oder sie sind stark gruppen- und kursspezifisch ausgerichtet.

Parallel zu den fortschreitenden digitalen Technologien entsteht in Deutschland immer mehr Bedarf nach zertifizierten Prüfungen für den Beruf im Allgemeinen und für bestimmte Professionen wie Pflege und Medizin, bedingt unter anderem durch die Zuwanderung von Fachkräften. Am 01. März 2020 trat das Fachkräftezuwanderungsgesetz in Kraft und brachte weiteren Bedarf an zertifizierten Sprachprüfungen für den Beruf zum Vorschein.

Bei Abbildung der Geschichte des Testens & Prüfens ließe sich feststellen, wie zügig sich Testformate alle paar Jahre geändert haben oder wie schnell sich Testformate gesellschaftlichen Entwicklungen und Anforderungen anpassen. Dies liegt in der ständigen Qualitätskontrolle oder immer neuen Anlässen für Zertifikate begründet (Kecker et al. 2019: 393ff.). Geschichtlich betrachtet passiert dies beim Testen & Prüfen schneller als die Veränderung von didaktischen Methoden innerhalb des Sprachenunterrichts an sich. Diese Beobachtung ist der Tatsache geschuldet, dass Testen & Prüfen viel zielorientierter ist als der Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen. Ferner findet Testen & Prüfen eine dynamische bildungspolitische Unterstützung, wobei der Fremdsprachenunterricht und seine Akteure sich eher mit tiefen Strukturen auseinandersetzen müssen, wie bspw. Sprachlernerfahrungen oder Einstellungen der Lernenden und der Lehrkräfte. In diesem Zusammenhang verläuft die Implementierung der forschungsbegründeten Neuerungen eher träge bzw. nicht dynamisch.

Dieser Beitrag fasst die Entwicklungen und die Implementierungen der Forschungsergebnisse der letzten Jahre zum Testen & Prüfen zusammen und stellt den aktuellen Stand dar. Erläutert werden die Entwicklungen, die TestDaF, DSD, Goethe-

Zertifikate, Telc-Deutschzertifikate, DSH und ÖSD<sup>2</sup> in den letzten Jahren beeinflusst haben. Die Tendenzen, die sich im Testen & Prüfen ablesen lassen, sind Digitalisierung, Berufsorientierung und Verbesserung in der Überprüfung von Kompetenzen bzw. Einführung von integrativen Aufgaben.

## 2. Digitalisierung und Berufstendenzen

### 2.1 Digitaler Test-DaF

Nicht nur der Deutschunterricht wird weltweit digitaler und nähert sich so den Lebenswirklichkeiten vieler Menschen an, auch die digitale Durchführung von Prüfungen wird vorangetrieben. Für den Bereich Deutsch als Fremdsprache wurde im Herbst 2020 erstmals der digitale TestDaF – nach rund 10 Jahren intensiver Entwicklung – angeboten. g.a.s.t. (Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung) führt für diese Entwicklung verschiedene Gründe an, die auch im Vergleich zum papierbasierten TestDaF zu verstehen sind. Zunächst können mit dem digitalen TestDaF mehr Prüfungstermine im Jahr angeboten werden, was das Problem der teilweise langen Wartezeiten auf Testtermine entschärft. Durch das Einsparen des Versands nach Deutschland und zu den TestDaF-Bewerber:innen können die Testteilnehmenden außerdem schneller auf ihre Ergebnisse zugreifen. Zudem kann der Verzicht auf den weltweiten Versand als ökologischer und ökonomischer verstanden werden, wenn man die Teilnehmendenzahlen für den TestDaF weltweit betrachtet (2019: 47510 Teilnehmende weltweit<sup>3</sup>). Ferner erhöht die digitale Umsetzung die Testsicherheit und das Einpflegen »neue[r] und zeitgemäße[r] Aufgaben« in die Testdatenbank ist aus Sicht von g.a.s.t. weniger aufwändig zu handhaben (Depner 2020). Nicht nur an den Rahmenbedingungen des digitalen TestDaF wurden Veränderungen vorgenommen, auch innerhalb des Testkonzepts sind Änderungen zu erkennen. Zunächst überprüft der digitale TestDaF nicht nur isoliert alle vier Fertigkeiten (im Vergleich zum papierbasierten TestDaF), sondern bietet auch fertigkeitsübergreifende Aufgaben an. Außerdem ändert sich durch die komplette Testdurchführung am PC die Schreibmotorik für die Testteilnehmenden – im papierbasierten TestDaF werden nur die mündlichen Fertigkeiten (Hören, Sprechen) am PC durchgeführt. Nichtsdestotrotz werden weiterhin »studienrelevante Sprachhandlungen« überprüft sowie

<sup>2</sup> Das Österreichische Sprachdiplom ist eine in deutschsprachigen Ländern anerkannte Prüfung. Da diese keine Entwicklungstendenzen bzgl. der Digitalisierung, Berufsorientierung oder Änderungen am Testkonstrukt aufweist, wird sie nicht hier dargestellt. Auf dem folgenden Link gibt es eine Übersicht an Publikationen zum ÖSD: abrufbar unter: <https://www.osd.at/das-oesd/publikationen/> (Letzter Zugriff: 14.10.2021) / **Weitere und detaillierte Informationen zum ÖSD:** Glaboniat, M. (2019). Sprachprüfungen »made in Austria« als Beitrag zur Förderung der deutschen Sprache. Zur Bedeutung von ÖSD-Prüfungen unter besonderer Berücksichtigung des plurizentrischen Ansatzes. In U. Ammon & G. Schmidt (Hrsg.), *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze, Konzepte.* (S. 407-424) Berlin: De Gruyter

<sup>3</sup> Abrufbar unter: [https://www2.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/PDF/Verwaltung/Daten-kompakt\\_2020\\_web.pdf](https://www2.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/PDF/Verwaltung/Daten-kompakt_2020_web.pdf) (letzter Zugriff: 13.10.2021).

»für Studienanfänger:innen zugängliche Themen und Textsorten« präsentiert – wie es bereits beim papierbasierten Test der Fall ist (Depner 2020).

Weitere und detaillierte Informationen zum digitalen TestDaF

- Depner, Günther (5.3.2020). Der digitale TestDaF – Konzept, Aufgaben, Anforderungen, Vortrag auf der DaFWEBKON, abrufbar unter:  
<https://www.youtube.com/watch?v=Bn6oQ3S2rLs>  
<https://www.testdaf.de/fileadmin/testdaf/downloads/Broschueren/Der-digitale-TestDaF.pdf> (letzter Zugriff: 15.10.2020)

## 2.2 Goethe-Zertifikate

Auch das Goethe-Institut e.V. (kurz: GI) als einer der größten Anbieter der Deutschtests schreitet in der Testentwicklung voran. Als wichtiger Vertreter der deutschen Bildungs-, Kultur- und Sprachpolitik im Ausland bietet das GI Zertifizierung der Sprachkenntnisse des Deutschen auf den Niveaus A1-C2 nach dem GeR. Hinzu kommt die Unterscheidung nach Zielgruppen: Jugendliche und Erwachsene sowie nach Berufsgruppen. Durch die enge Zusammenarbeit mit g.a.s.t. bietet das GI weltweit auch den TestDaF bzw. die sprachliche Zertifizierung für den Hochschulzugang an. Ab dem Sprachniveau B2 gibt es keine Unterscheidung mehr zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, aber dafür nach Berufsgruppen. Goethe-Zertifikat C2 entspricht dem vorherigen GDS – dem Großen Deutschen Sprachdiplom.

Das GI zeichnet sich durch eine höchstprofessionelle Herangehensweise auf jedem Aufgabengebiet aus. Seine Aufgabe ist die Förderung der deutschen Sprache weltweit, interkulturelle Zusammenarbeit sowie die Vermittlung moderner Deutschlandbilder. Die Förderung der deutschen Sprache hat Lernen, Lehren und Prüfen als Ziel. So ergibt bspw. der Jahresbericht 2020 eine Zahl von 700.000<sup>4</sup> abgelegten Deutschprüfungen an Goethe-Instituten weltweit. Eine Tendenz zur Digitalisierung der Goethe-Zertifikate ist auch schon vorhanden. So kann man ab 2019 an einigen ausgewählten Goethe-Standorten das B2 Zertifikat digital ablegen. Der sogenannte schriftliche Teil dieser Prüfung wird daher laptopbasiert am Standort digital abgelegt. Die mündliche Prüfung findet monologisch und dialogisch in Präsenz statt. Ob die Prüfungen also computer- oder papierbasiert angeboten werden, hängt von dem Zertifikat aber auch vom Goethe-Standort ab.

Seit 2017 bietet das GI die berufsorientierte Prüfung Goethe-Test PRO an. Diese ist ein Nachfolgeprodukt von BULATS (*Business Language Testing Service*) für Deutsch<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Abrufbar unter: [https://www.goethe.de/resources/files/pdf213/pressemappe\\_jahrespressekonferenz\\_final.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf213/pressemappe_jahrespressekonferenz_final.pdf) (letzter Zugriff: 13.10.2021)

<sup>5</sup> Abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=E9W24hoxikc> (letzter Zugriff: am 14.10.2021)

für den Beruf. Goethe-Test PRO ist eine digitale Prüfung, die nur die rezeptiven Fertigkeiten überprüft, inklusive Wortschatz und Grammatik. Diese digitale Prüfung ist als eine adaptive Prüfung angelegt und zielt demzufolge auf eine Sprachstandsermittlung oder das Feststellen eines Sprachniveaus ab. Außerdem ist dieser Test nach GeR Sprachniveaus A1-C2 skaliert und kann zwischen 60-90 Minuten dauern, was durch die Adaptivität<sup>6</sup> kandidat:innenabhängig ist. Durch die geschlossenen Aufgaben und die maschinelle Bewertung sind sofortige Ergebnisse möglich und das GI bietet auch ein ausdrucksfähiges digitales Zertifikat an. Somit entsteht eine unkomplizierte, berufsorientierte Sprachstandserhebung. Dieser Test wird auch als Einstufungstest angeboten.

Dem Arbeitsmarkt angepasst bietet das GI seit 2019 Goethe PRO Pflege (B2)<sup>7</sup> an. Mit dieser Prüfung zeigt das GI ein weiteres Beispiel einer teils computerbasierten, teils papierbasierten Prüfung. Für die sprachliche Zertifizierung in Pflegeberufen kann durch einen adaptiven Onlinetest nachgewiesen werden, dass Pflegekräfte über rezeptive Fertigkeiten auf dem Sprachniveau B2 verfügen. Die Überprüfung der Fertigkeit Schreiben verläuft papierbasiert und berufsorientiert genauso wie das Sprechen, das weiterhin eine Präsenzprüfung bleibt.

Weitere und detaillierte Informationen zum Goethe-Test PRO Pflege

- Lomtadze, N. *Fachspezifische Sprachprüfungen für die Pflege – der »Goethe-Test PRO Pflege« und »Telc Deutsch B1/B2 Pflege«*, abrufbar unter: <https://www.goethe.de/de/spr/spr/22240675.html> (letzter Zugriff: 14.10.2021)

### 2.3 Telc-Zertifikate für Deutsch

Telc als einer der drei großen Testanbieter für Deutschzertifikate in Deutschland widmete sich schon seit 2013 der Entwicklung der Prüfungen in der Pflege und Medizin. Daher gibt es für den Fachbereich Pflege eine papierbasierte Prüfung »telc Deutsch B1/B2 Pflege« und für den Fachbereich Medizin gibt es mittlerweile drei Prüfungen, die fachsprachenspezifische Kenntnisse zertifizieren: »telc Deutsch B1 Medizin Zugangsprüfung«, »telc Deutsch B2/C1 Medizin« und »telc Deutsch B2/C1 Medizin Fachsprachenprüfung«. Letztere zertifiziert allgemeine Sprachkenntnisse auf dem Niveau B2 und Fachsprachenkenntnisse auf dem Niveau C1. »telc Deutsch B2/C1 Medizin« als eine skalierte Prüfung zertifiziert wiederum fachbezogene Deutschkenntnisse, wobei die Zugangsprüfung nur die allgemeinen Deutschkenntnisse und berufsbezogene Alltagssprache in einem Krankenhaus auf dem Niveau B2 zertifiziert und stellt somit einen Zugang für Ärzt:innen und deren Berufsankennung dar.

<sup>6</sup> Mehr zu Adaptivität und der Güte des Goethe-Tests PRO abrufbar unter: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf204/psychometrische-gte-des-gtp.pdf> (letzter Zugriff: 14.10.2021)

<sup>7</sup> Abrufbar unter: <https://www.goethe.de/de/spr/spr/22240675.html> (letzter Zugriff: 13.10.2021)

Weitere und detaillierte Informationen zur telc Deutsch B2/C1 Medizin Fachsprachenprüfung

- Jehle, N. (2021). Fachsprachenprüfung als Nachweis der Sprachkompetenzen?! – Ein Vergleich mit dem neu entwickelten *Sprachtest für ausländische Mediziner (SAM)*. In C. M. Ersch (Hrsg.), *Evaluieren und Prüfen in DaF/DaZ*. (S. 183-227). Berlin: Frank & Timme

## 2.4 DSH

Die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) ist 2004 aus der PNDS (Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse)<sup>8</sup> entstandene Sprachprüfung. Sie ist eine der durch die Rahmenordnung-Deutschttest (RO-DT)<sup>9</sup> anerkannten Sprachprüfungen, die die deutschen Sprachkenntnisse auf dem Niveau B2-C1 zertifizieren und eine Zulassung zu deutschsprachigen Studiengängen ermöglichen. Die DSH ist die sogenannte lokale Prüfung an den Hochschulen und Studienkollegs deutschlandweit und somit die einzige dezentral organisierte Prüfung der hier aufgelisteten. Für die Erstellung und Qualitätssicherung der Prüfungssätze und Prüfungsverfahren sind nach Vorgaben aus der DSH-Musterprüfungsordnung die durch Hochschulrektorenkonferenz registrierten DSH-Standorte selbst verantwortlich.

Angebunden an den Fachverband Deutsch als Fremdsprache e.V. (FaDaF) ist eine DSH-Koordinierungsstelle, die die Registrierungs- und Re-Registrierungsverfahren verwaltet, den DSH-Qualitätszirkel einberuft und als Ansprechpartner:in für die DSH-Standorte dient. Das Re-Registrierungsverfahren wiederholt sich für die Standorte alle fünf Jahre. Somit werden die Qualitätsstandards der Prüfungssätze und der Durchführungsverfahren sichergestellt. Der DSH-Qualitätszirkel arbeitet an der Verbesserung des Prüfungskonstruktes und an den Richtlinien und Vorgaben zu den einzelnen Prüfungsteilen.

Die DSH-Prüfung ist eine papierbasierte Prüfung. Diese besteht aus einem schriftlichen und mündlichen Prüfungsteil. Im schriftlichen Teil werden Leseverstehen, wissenschaftssprachliche Strukturen, Hörverstehen und Textproduktion überprüft. Im mündlichen Teil äußern sich die Prüfungsteilnehmenden zunächst monologisch nach gegebenen Vorgaben zu einem wissenschaftlichen Thema, bevor ein dialogischer Teil (Gespräch mit der Prüfungskommission) den Prüfungsteil abschließt. Digitalisierungstendenzen sind bei dem DSH-Testkonstrukt bis jetzt nicht vorgesehen.

Im Jahr 2020 hat die letzte Überarbeitung der Musterprüfungsordnung für Neuerungen gesorgt und somit zu weiteren Qualitätssicherungsmaßnahmen beigetragen.

<sup>8</sup> Abrufbar unter: [https://www.fadaf.de/de/rund\\_um\\_dsh/was\\_ist\\_die\\_dsh/](https://www.fadaf.de/de/rund_um_dsh/was_ist_die_dsh/) (letzter Zugriff: 13.10.2021).

<sup>9</sup> (RO-DT) – Rahmenordnung über deutsche Sprachprüfungen an den deutschen Hochschulen. – abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_25\\_RO\\_DT.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_25_RO_DT.pdf) (letzter Zugriff: 29.10.2021)

So ist seit 2020 an allen DSH-Standorten der mündliche Prüfungsteil obligatorisch, welcher in der früheren Version der Musterprüfungsordnung durch ein Referat im Rahmen eines DSH-Vorbereitungskurses abgelöst werden konnte. Die Maßnahme führt zur besseren Transparenz und zur Qualität des Zertifikats und seiner Aussagekraft für alle DSH-Standorte.

Bis 2020 gab es auch die Möglichkeit, dass ausländische Hochschulen in Kooperation mit einer deutschen Hochschule eine sogenannte Fern-DSH registrieren und durchführen lassen. Nun wurde diese Möglichkeit im Rahmen der Überarbeitung der Musterprüfungsordnung eingestellt.

Weitere und detaillierte Informationen zur DSH auf der Webseite des FaDaF e.V.

- [https://www.fadaf.de/de/rund\\_um\\_dsh/was\\_ist\\_die\\_dsh/](https://www.fadaf.de/de/rund_um_dsh/was_ist_die_dsh/)  
(letzter Zugriff: 29.10.2021)

## 2.5 DSD I PRO

Anders als mit dem allgemeinsprachlich ausgerichtete DSD I (= Deutsches Sprachdiplom der Kulturministerkonferenz Stufe I) können mit dem DSD I PRO berufsorientierte Sprachkenntnisse von Schülerinnen und Schülern weltweit überprüft werden. Das DSD I PRO wurde ergänzend zum DSD I im Jahr 2017 eingeführt und weist nach erfolgreichem Bestehen ein Zielniveau B1 nach GeR aus. Die Sprachprüfung kann vor allem an Berufsschulen im deutschsprachigen Raum abgelegt werden. Jedoch mehren sich auch von der ZfA (=Zentrale für Auslandsschulwesen) betreute DSD-Schulen in verschiedenen Ländern weltweit, die das DSD I PRO anbieten (insbesondere Schulen mit berufsorientiertem Zweig). Die Prüfung kann als Dual-Level-Prüfung verstanden werden, da je nach erreichter Punktzahl auch das Sprachniveau A2 erzielt werden kann – jedoch kann nur mit erreichtem Niveau B1 das entsprechende Zertifikat ausgestellt werden. »Im vorbereitenden Unterricht werden neben berufsorientierter Sprache auch ausbildungspropädeutische Inhalte vermittelt« (ZfA 2021<sup>10</sup>). Eine Besonderheit gegenüber anderen Prüfungen dieses Formats ist, dass für die mündliche Prüfung eine Präsentation längerfristig zu einem berufsorientierten Thema vorbereitet werden soll, d.h. die Schüler: innen können das Thema selbst wählen, dies ausarbeiten und in der mündlichen Prüfung präsentieren. Hierbei kann somit jede Schülerin und jeder Schüler selbst im Voraus die Prüfung je nach vorhandenem Sprachkompetenzen und nach eigenen Interessengebieten vorbereiten, was die Orientierung an den Bedarfen der Zielgruppe entspricht. Eine bestandene DSD I

<sup>10</sup> Abrufbar unter: [https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Deutsch-lernen/DSD/DSD-Inland/dsd-inland\\_node.html;jsessionid=A7E5DAC1A458B467D37B2847A38359B9.intranet362](https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Deutsch-lernen/DSD/DSD-Inland/dsd-inland_node.html;jsessionid=A7E5DAC1A458B467D37B2847A38359B9.intranet362) (letzter Zugriff: 13.10.2021).

PRO-Prüfung kann genau wie das DSD I-Zertifikat als Zugang zu einem Studienkolleg in Deutschland genutzt werden.

Weitere Informationen zum DSD I PRO (auch zu den einzelnen Prüfungsteilen) auf den Webseiten der ZfA

- [https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Deutsch-lernen/DSD/DSD-I-PRO/dsd-i-pro\\_node.html](https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Deutsch-lernen/DSD/DSD-I-PRO/dsd-i-pro_node.html) (letzter Zugriff: 14.10.2021)

### 3. Zusammenfassung

Dieser Beitrag fasst die Entwicklungen und Tendenzen der Sprachprüfungen für Deutsch in den letzten Jahren zusammen. Neben den Entwicklungen in der Zertifizierung der Studierfähigkeit und der Zertifizierung der Sprachkenntnisse für Migrant:innen wurden darüber hinaus zahlreiche Prüfungsformate für Berufsdeutsch weiterentwickelt. Diese erleben einen Neuaufschwung, denn die Zertifizierung der Sprachkenntnisse für den Beruf gab es bereits. So ist bspw. der seit 2017 eingeführte Goethe Test PRO eine Fortsetzung der ehemaligen BULATS für Deutsch.

Die angedachte Digitalisierung bestimmter Sprachprüfungen (wie Goethe Test Pro und Digitaler TestDaF) wurde noch vor der COVID-19-Pandemie diskutiert und angestrebt. Diese hat die Digitalisierungsprozesse nur beschleunigt und gestärkt. Sie hat außerdem virtuellem Prüfen eine neue Dimension gegeben. Dass es noch immer nicht zur umfassenden Umsetzung digitaler Lösungen gekommen ist, zeigen bspw. die teils digitalisierten Goethe Zertifikate, bei denen der Prüfungsteil bzgl. der Schreibkompetenz eine papierbasierte Prüfung geblieben ist.

Der kurze Abriss der Entwicklungstendenzen für Sprachprüfungen Deutsch und die weiterführenden Literaturangaben zeigen die immer größere Bedeutung von formellen, standardisierten Tests. Was die Digitalisierungstendenzen betrifft, haben diese schon in der Welt des Testens & Prüfens Fuß gefasst und es ist nur eine Frage der Zeit und den weiteren zugänglichen Technologien, wann die Prüfungswelt komplett digitalisiert wird. Die Testentwickler:innen und die Forschenden wiederum betonen die ständige Überprüfung von Testkonstrukten und arbeiten an der Verbesserung der kompetenzüberprüfenden Aufgaben (vgl. Zimmermann 2020, vgl. Jehle 2021).

### Literaturangaben und weiterführende Literatur

Depner, G. (2020, 05. März). Der digitale TestDaF – Konzept, Aufgaben, Anforderungen, Vortrag auf der DaFWEBKON. Unter: <https://www.youtube.com/watch?v=Bn6oQ3S2rLs>  
<https://www.testdaf.de/fileadmin/testdaf/downloads/Broschueren/Der-digitale-TestDaF.pdf> (Zugriff: 15.10.2021)

- Glaboniat, M. (2019). Sprachprüfungen »made in Austria« als Beitrag zur Förderung der deutschen Sprache. Zur Bedeutung von ÖSD-Prüfungen unter besonderer Berücksichtigung des plurizentrischen Ansatzes. In U. Ammon & G. Schmidt (Hrsg.), *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze, Konzepte.* (S. 407-424) Berlin: De Gruyter
- Jehle, N. (2020). Fachsprachenprüfung als Nachweis der Sprachkompetenzen?! – Ein Vergleich mit dem neu entwickelten Sprachtest für ausländische Mediziner (SAM). In C. M. Ersch (Hrsg.), *Evaluieren und Prüfen in DaF/DaZ.* (S. 183-227). Berlin: Frank & Timme
- Kecker, G., Depner, G., Marks, D., Schwarz, L. & Zimmermann, S. (2019). Die deutsche Sprache weltweit fördern: Was können Sprachprüfungen dazu beitragen? In U. Ammon & G. Schmidt (Hrsg.), *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze, Konzepte.* (S. 393-406) Berlin: De Gruyter
- Krumm, H.-J. (2021). *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung.* Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Lomtadze, N. Fachspezifische Sprachprüfungen für die Pflege – der »Goethe-Test PRO Pflege2« und »Telc Deutsch B1 B2 Pflege«, abgerufen am 14.10.2021 von <https://www.goethe.de/de/spr/spr/22240675.html>
- Zimmermann, S. (2020). »Das ist doch Leseverstehen.« – Eine empirische Untersuchung zum Konstrukt von integrierten Schreibaufgaben. In A. Drackert, M. Mainzer-Murrenhoff, A. Soltyska & A. Timukova (Hrsg.), *Testen bildungssprachlicher Kompetenzen und akademischer Sprachkompetenzen. Zugänge für Schule und Hochschule.* (187-213) Berlin: Peter Lang



## Deutsch-Prüfungen am Goethe-Institut

*Ein Interview mit Hyun-Ae Lee und Michaela Auer*

*Die Deutsch-Prüfungen am Goethe-Institut haben weltweit einen hohen Stellenwert, auch wenn andere Formate wie etwa telc in den letzten Jahren stark aufgeholt haben (siehe den Artikel von Inja Ji in dieser Ausgabe). Wir haben die Prüfungsbeauftragte des Goethe-Instituts Seoul, Hyun-Ae Lee, und ihre ehemalige Prüferin/Bewerterin, Michaela Auer, jetzt Lektorin an der Jeju National-Universität, nach dem Stand der Dinge und künftigen Entwicklungen gefragt. Das Interview wurde von der Redaktion der DaF-Szene schriftlich durchgeführt.*

### **Wie wird eine Sprachprüfung am Goethe-Institut, z.B. für Goethe B1, allgemein durchgeführt?**

**Hyun-Ae Lee:** Es gibt die Prüfungsordnung und die Durchführungsbestimmung, die auf allen Webseiten der Goethe-Institute zu finden sind. Alle GIA (Goethe-Institut Ausland) führen anhand dieser Bestimmungen die Prüfungen durch. Die B1 ist zwar eine modulare Prüfung, wird aber nicht anders durchgeführt als eine A1-, A2- oder eine C1-Prüfung, die jeweils eine Gesamtprüfung sind. Der Unterschied zwischen einer modularen Prüfung und einer Gesamtprüfung ist, dass sich die Prüfungsteilnehmenden bei dieser für einzelne Module und auch kombiniert anmelden und diese ablegen können, bei einer Gesamtprüfung hingegen alle vier Teile, sprich die vier Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen), zusammen abgelegt werden müssen.

### **Wie können wir Lehrenden unsere Studierenden am besten auf diese Prüfungen vorbereiten? Sollten wir überhaupt gezielt Prüfungsvorbereitungen durchführen?**

**Hyun-Ae Lee:** Wir empfehlen den Lehrenden, ihre Lernenden auf die Prüfungen vorzubereiten. Daher gibt es auch die Modell- und Übungssätze und auch die Videobeispiele für den Teil Sprechen. Es ist wichtig, dass die Lernenden die Prüfungsformate kennen, vor allem auf der A-Stufe. Man muss zum Beispiel wissen, wie man mit Karten eine Frage zu bestimmten Themen stellt und eine Bitte formuliert (A1 und A2 Sprechen) und dieses Wissen an seine Kursteilnehmenden weitergeben. Die

Prüfungsteilnehmenden sollten auch lernen, wie man z. B. zu einem Thema eine Präsentation hält und wie man mit einer/m Partner/in gemeinsam etwas plant (A2 und B1 Sprechen).

**Michaela Auer:** Auch für den Prüfungsablauf selbst ist es wünschenswert, wenn die Lernenden die Anweisungen der Prüfenden bzw. der Aufgaben bereits vorab kennengelernt haben. Sie können sich besser auf die Aufgaben konzentrieren und sind nicht durch die Rahmenbedingungen abgelenkt. Zudem spielt der zeitliche Faktor eine Rolle. Die Bearbeitungszeiten können genauer eingeschätzt werden, wenn die Anforderung bekannt ist und die Prüfungsdauer bei der mündlichen Prüfung wird nicht unnötig in die Länge gezogen, wenn die Prüfungsteilnehmer die Anweisungen sofort verstehen und umsetzen können. Dies erleichtert sowohl ihnen selbst als auch den Prüfungspartnern und Prüfern den Ablauf.

**Hyun-Ae Lee:** Viele GIA versuchen, mit Informationsveranstaltungen die Goethe-Prüfungen vorzustellen; das ist vor allem ganz wichtig, wenn neue Prüfungen eingeführt werden. Im Jahr 2023 wird die C1 modular, d. h. dass vor der Einführung Informationsveranstaltungen angeboten werden.

**Können oder sollten dazu konkrete Prüfungsinhalte im Sprachunterricht behandelt werden?**

**Hyun-Ae Lee:** Wir empfehlen, die Modell- und Übungssätze im Sprachunterricht an Unis einzusetzen. Auch prüfungsvorbereitende Lehrwerke sind meines Erachtens sehr empfehlenswert.

**Michaela Auer:** Darin werden der Aufbau der Prüfung, Beispielaufgaben mit Lösungsvorschlägen, Lösungsstrategien und Bewertungskriterien behandelt. Zwar kann man diese Lehrwerke auch zum Selbststudium nutzen, aber ...

**Hyun-Ae Lee:** ... die Lernenden brauchen auf jeden Fall Feedback zu ihren Schreibleistungen. Die Aussprache beim Sprechen ist auch relevant, weil z. B. bei B1 maximal 16 Punkte allein nur für die Aussprache erreicht werden können.

**Michaela Auer:** Zudem sind die Sprechaufgaben nur mit einem Übungspartner von Nutzen. Daher bietet es sich auf jeden Fall an, diese Inhalte im Sprachunterricht einzubinden. Aus unserer Erfahrung kommen die Lernenden mit Hör- und Leseaufgaben im Selbststudium gut allein zurecht.

### **Ist es ratsam, im Unterricht einen Schwerpunkt auf bestimmte Module oder Fertigkeiten oder z.B. Landeskunde zu setzen?**

**Hyun-Ae Lee:** Nach der Ergebnisveröffentlichung können/dürfen die Prüfungsteilnehmenden Einsicht in ihre Antwortbögen für die abgelegten Prüfungsteile nehmen (siehe Durchführungsbestimmung). Aus meiner langjährigen Erfahrung kann ich sagen, dass viele einheimische Lernende bei den produktiven Teilen/Modulen, also Schreiben und Sprechen, durchfallen. Seit der Pandemie ist diese Tendenz noch stärker, weil viele (zu Hause) alleine lernen und/oder auch bestimmte Lernabschnitte und Lernstufen überspringen. Ab der B-Stufe brauchen sie Feedback von Lehrenden auf muttersprachlichem Niveau, weil viele Lernende den großen Fehler machen, dass sie nur deutschen Wortschatz lernen, mit dem sie dann einen Koreanisch gedachten Satz rekonstruieren.

**Michaela Auer:** Des Weiteren spielt auch das Verständnis landestypischer Situationen bei den Prüfungsaufgaben eine nicht zu unterschätzende Rolle. Die Prüfungsteilnehmer sollten in der Lage sein, das vorgegebene Thema angemessen umzusetzen bzw. zu bearbeiten. Dies spielt bei allen Fertigkeiten eine Rolle, ist aber besonders elementar bei Schreib- und Sprechaufgaben. Das bedeutet konkret die Fähigkeit, eine situationsadäquate, höfliche Entschuldigung formulieren zu können oder mit dem Partner ein geeignetes Geschenk für eine Einweihungsfeier auszuwählen. Daher ist es von Vorteil, wenn sich die Lernenden mit Beispieltiteln und Beispiellösungen vorab auseinandergesetzt haben.

### **Was sind die wichtigsten Punkte bei den Sprachprüfungen am GI?**

**Michaela Auer:** Die wichtigsten Punkte sind, sich genug Zeit für die Prüfungsvorbereitung zu nehmen. Wo es für viele Prüfungsteilnehmer bei A1 und A2 noch in einem relativ kurzen Zeitraum machbar ist, benötigen sie bei höheren Niveaustufen auf einmal wesentlich mehr Zeit. Deshalb sollten sie spätestens dann die eigenen Fähigkeiten richtig einschätzen und dementsprechend die schwächsten Punkte gezielt trainieren. Letztendlich sollten die Lernenden ehrlich zu sich selbst sein und sich für Prüfungen anmelden, die ihrem Leistungsniveau auch entsprechen.

**Gab es während der Corona-Pandemie Online-Prüfungen oder Prüfungsausfall?**

**Hyun-Ae Lee:** Am GI Seoul werden keine Prüfungen online durchgeführt. Alle Prüfungen finden im Institut oder in gemieteten Räumen statt, die prüfungsordnungsgemäß ausgestattet sind. Die digitale B2-Prüfung fand auch im Institut statt. Das GI Seoul ist ein Prüfungskooperationspartner von g.a.s.t. Seit 2020 hat der digitale Test-DaF bis jetzt dreimal und TestAS zweimal stattgefunden. Als sich Covid-19 Anfang Januar 2020 in Seoul und dann landesweit verbreitet hat, gab es zwischen Ende Februar bis Anfang Mai einen Prüfungstopp, weil man die Lage nicht überschauen konnte. Diese Anweisung kam von der Zentrale. Seit Mitte Mai haben wir bis heute alle Prüfungstermine wahrgenommen und durchgeführt. Natürlich gab es wegen verschiedener Covid-Warnstufen Einschränkungen, so dass wir nach passenden Räumen suchen mussten. Und je nach Warnstufe und Beschränkungen mussten wir bestimmte Kapazitäten an Prüfungsteilnehmenden festlegen.

**Hat der lang andauernde Online-Unterricht seit dem Frühjahr letztes Jahr erkennbare Auswirkungen auf die Prüfungsergebnisse?**

**Hyun-Ae Lee:** Wenn wir die Statistiken der letzten zwei Jahren miteinander vergleichen könnten, wäre das schön. Aber nach unserer Wahrnehmung beim Prüfen und Bewerten sind die Leistungen deutlich schlechter geworden, weil die Teilnehmenden bestimmte Lernphasen bzw. -stufen überspringen und nur für die Prüfung lernen. Wenn wir die Zeugnisse ausstellen, gibt es wenige, die eine sehr gute oder eine gute Leistung erbracht haben. Die meisten bestehen die Prüfungen nur knapp.

**Sind die vier hauptsächlichen Bewertungskriterien inhaltliche Erfüllung, Kohärenz, Wortschatz und Strukturen in allen Prüfungen gleich?**

**Hyun-Ae Lee:** Nach der Revision von C2 und B1 hat man versucht, die Bewertungskriterien für alle anderen Stufen zu vereinheitlichen. Seitdem sind die Bewertungskriterien von A2, B1, B2 und C2 fast identisch und die C1, die ab 2023 neu eingeführt wird, wird auch deckungsgleich sein. Warum das Kriterium Kohärenz z.B. beim Sprechen viel weniger stark gewichtet wird als beim Schreiben, darüber kann ich leider nichts sagen, weil die Prüfungen an uns beauftragt werden und wir mit der Entwicklung nicht zu tun hatten.

### Werden diese Kriterien bzw. Gewichtungen weiterhin getestet/überprüft?

**Hyun-Ae Lee:** Ja. Die vier Kriterien (Aufgabenerfüllung, Kohärenz, Wortschatz und Struktur) beim Schreiben und dazu die Aussprache beim Sprechen werden weiterhin in dieser Form existieren.

### Gibt es Tipps & Tricks bei der Bewertung nach diesen Kriterien?

**Hyun-Ae Lee:** Es gibt weder Tipps noch Tricks, sondern wir Prüfenden bzw. Bewertenden sind fast der gleichen Meinung, dass es z. B. Kriterien gibt, die leichter zu bewerten sind, und dass andere schwerer fallen. Z. B. ist das Kriterium „Aufgabenerfüllung“ relativ einfach, weil man genau die Stellen finden bzw. heraushören und markieren kann.

**Michaela Auer:** Bei den schriftlichen Prüfungen gibt es zwei Bewertende, den Erstprüfer und den Zweitprüfer. Jeder Prüfungstext wird daher zweimal bewertet. Damit wird zum einen sichergestellt, dass alle positiven und auch negativen Aspekte der Leistung erfasst werden und zum anderen, dass diese auch dem passenden Niveau zugeordnet werden. Falls das Endergebnis der beiden Bewertenden der *Prüfungsdurchführungsbestimmung* (§ 4.3) nicht entspricht, muss eine Drittbewertung erfolgen. Zudem wird bereits vor der Korrektur ein Testlauf mit allen Bewertenden durchgeführt, in dem ein Beispieltext aus der Prüfung von allen Bewertenden bewertet und das Ergebnis aller verglichen wird. Somit werden die Einstufungen der Bewertenden kalibriert. Diese Vorbesprechungen finden auch bei den mündlichen Prüfungen statt. In der Prüfung selbst sind zwei Prüfer eingesetzt, wobei die Moderation von einem Prüfer durchgeführt wird, der dann die Leistung global bewertet. Der Co-Prüfer (Assessor) ist dafür zuständig, Details zu dokumentieren.

### Welche Prüfungen werden aktuell überarbeitet?

**Hyun-Ae Lee:** Die C1-Prüfung, die ab 2023 modular angeboten wird.

**Aus welchen Motivationen heraus nehmen Lernende aus Korea an Sprachprüfungen wie z.B. B1 üblicherweise teil?**

**Michaela Auer:** Die meisten Lernenden nehmen an den Prüfungen teil, um sich für ein Studium in Deutschland zu qualifizieren. Daher sind die B1- und B2-Prüfungen am wichtigsten für sie, um sich an den Unis bewerben zu können. Ein weiterer Anreiz stellt die berufliche Qualifikation dar. Und als dritter Hauptgrund wären die Voraussetzungen innerhalb des Studiums in Korea zu nennen.

**Wie ist die Anerkennung von GI-Zertifikaten auf dem koreanischen Arbeitsmarkt?**

**Hyun-Ae Lee:** Hierzu können wir nichts sagen, da wir keine Daten haben.

**Michaela Auer:** Als Außenstehender ist es schwierig, dazu eine aussagekräftige Einschätzung zu geben. Die Sprachfähigkeit Deutsch spielt für koreanische Firmen sicher je nach Branche eine unterschiedliche Rolle. Man kann sagen, dass es genug Anknüpfungspunkte zwischen der koreanischen und der deutschen Wirtschaft gibt.

**Wie schneiden koreanische Prüfende im internationalen Vergleich ab? Gibt es entsprechende Vergleiche?**

**Hyun-Ae Lee:** Jedes Jahr führen alle Goethe-Institute die GPS (Gesamtprüfungsstatistik) durch. Darin sind alle Daten über Prüfungen, interne und externe Prüfungsteilnehmenden, Bestandene und Nicht-Bestandene erfasst. Aber Informationen über die Ergebnisse der Institute auf der ganzen Welt haben wir leider nicht. Eins ist aber klar: Die Ergebnisse der internen Prüfungsteilnehmenden sind deutlich besser als die der externen, weil diese auf die verschiedenen Formate gut vorbereitet werden.

**Michaela Auer:** Generell kann man feststellen, dass die Erfolgsquoten und Fehlerquellen in den ostasiatischen Ländern vergleichbar sind. Natürlich haben koreanische bzw. asiatische Prüfungsteilnehmende andere Voraussetzungen als diejenigen, die aus europäischen Ländern stammen. Seien es die kulturellen Differenzen, begrenzter Zugang zu muttersprachlichen Gesprächspartnern oder die Lern- und Prüfungskultur an sich.

### Welche Sprachprüfung ist in Südkorea am beliebtesten?

**Hyun-Ae Lee:** Laut unserer Statistik war die B1 (neu eingeführt Aug. 2013) die meist abgenommene Prüfung (2013 über 2.200 Prüfungsteilnehmer und 2020 über 6.400), und das ist sie immer noch.

### Was ist das „Bewertertraining für Prüfende“ am GI Seoul?

**Hyun-Ae Lee:** Das ist die Prüferschulung für alle internen und externen Prüfenden (Sprechen) und Bewertenden (Schreiben), die am GI tätig sind. Aufgrund der zentralen Regelung muss die Schulung einmal vor der jährlichen Prüferzertifizierung stattfinden, und zudem können die Prüfungsverantwortlichen in jeden Institut selbst regeln, wie oft sie eine Schulung für die Prüfenden/Bewertenden durchführen möchten.

### Wer kann daran teilnehmen, wie oft findet es statt, wie lange dauert es?

**Hyun-Ae Lee:** Die Zielgruppen sind Personen, die zum Goethe-Institut (GI) oder zu einem lizenzierten Prüfungspartner in einem Vertragsverhältnis stehen. Das schließt auch Prüfende ein, die an einem anderen Ort für das Goethe-Institut prüfen. Die regionalen Multiplikatoren, max. 3 Prüfungsverantwortliche in jeder Region, werden von den Zuständigen in der Zentrale geschult, und diese schulen dann die lokalen Multiplikatoren, so dass die erworbenen Inhalte an den Prüfenden/Bewertenden vor Ort weitergegeben werden.

### Was kann man danach mit dem Zertifikat machen bzw. wie oft wird man danach für Prüfungen eingesetzt?

**Hyun-Ae Lee:** Nach einer erfolgreichen, d. h. bestandenen Zertifizierung können die Prüfenden/Bewertenden je nach Bedarf und nach Absprache mit den Prüfungsverantwortlichen vor Ort für die Abnahme der mündlichen Prüfung und für die Bewertung der schriftlichen Leistung eingesetzt werden. Aber vor dem Einsatz einer Echtprüfung müssen die neu Zertifizierten über eine längere Zeit Erfahrungen sammeln, indem sie mit erfahrenden Prüfenden/Bewertenden zusammenarbeiten.

### Wie gut klappt die Zusammenarbeit?

**Hyun-Ae Lee:** In unserem Fall haben wir 2019 den ersten Versuch gemacht, indem wir Ortslektoren für die B1 geschult und in Echtprüfungen eingesetzt haben. Aufgrund einer Umstrukturierung der Lehrkräfte seit 2020 haben wir es strukturell nicht geschafft, weiterhin diesen Pool zu nutzen. Seit Sommer 2021 versuchen wir wieder, Lektoren für die B2 zu schulen und einzusetzen. Wir hoffen, dass wir in einer Zeit der neuen Normalität mehr Prüfungen durchführen können, damit wir mit den qualifizierten und geschulten, externen Prüfenden/Bewertenden zusammenarbeiten können.

**Michaela Auer:** Für Prüfende/Bewertende ist es wichtig, regelmäßig an Prüfungen und Korrekturen teilzunehmen, da oftmals ein paar Monate dazwischen liegen können, bevor sich eine Prüfung in einem bestimmten Niveau wiederholt. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen den Prüfenden/Bewertenden, egal ob extern oder intern, hängt daher immer von der ständigen Selbstkontrolle mit den Vorgaben der Zentrale des Goethe Instituts in München und dem gegenseitigen Austausch unter den Bewertenden ab.

### Wird man dafür gut bezahlt?

**Hyun-Ae Lee:** Es gibt einen bestimmten Stundenhonorarsatz, und darüber müsste man sich mit der neuen Leiterin der Spracharbeit Region Ostasien und stellv. Institutsleiterin am GI Korea, Sonja Stoll, absprechen.

### Gibt es auch spezielle Prüfungen für eine spezielle Klientel wie Pflegekräfte oder MusikstudentInnen?

**Hyun-Ae Lee:** Die erste *Digitale Deutschprüfung B2* hat am GI Seoul im September 2019 stattgefunden. Seitdem finden jährlich 4 bis 6 Termine statt. In anderen Instituten wie z. B. GI Tokyo findet die B1 auch computerbasiert statt. Im Mai 2020 hatten wir in Seoul den ersten Goethe-TEST PRO: Deutsch für den Beruf (GTP). Das ist ein adaptiver Online-Test, womit man seinen Sprachstand messen und gleich am Prüfungsende sein digitales Zeugnis erhalten kann. Dieser kann im Bewerbungsprozess und zur Ermittlung von Fortbildungsangeboten eingesetzt werden. Daraus hat man den Goethe-Test PRO Pflege: Deutsch für Pflegeberufe (GTPP) entwickelt, aber bei dieser Prüfung gibt es produktive Leistungen wie Schreiben und Sprechen. Soviel ich weiß, werden an dem Goethe-Test Pro für Musikstudierende (GTPM) die letzten Details noch gepeilt.

**Michaela Auer:** Zusätzlich finden seit einigen Jahren die Jugend- und Kinderprüfungen statt. Innerhalb der Sprachkurse werden DaF-Prüfungsvorbereitungskurse angeboten. Es gibt am Goethe-Institut Korea bereits die Tendenz zu Spezialkursen innerhalb des Sprachkursbetriebs, sei es für Musikstudenten, für Ausbildungsinteressierte oder Deutsch für den Beruf.

### Seit wann gibt es diese Entwicklung, und warum?

**Hyun-Ae Lee:** Mit der weltweiten Digitalisierung versucht die Zentrale, ihre Sprachprüfungen in digitaler Form anzubieten. Man kann prognostizieren, dass künftig alle Sprachprüfungen in dieser Form revidiert und neu entwickelt werden, so dass man eine Sprachprüfung auch leicht mit einem handlichen Endgerät ablegen kann.

**Michaela Auer:** Grundsätzlich kann man eine Tendenz zur Spezialisierung beobachten. Die Sprachkursgrößen werden kleiner und dadurch entstehen neue Möglichkeiten, wie etwa gezielter auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Auch die Ansprüche der Deutschlernenden werden spezifischer, da sie sich ganz genau über Chancen im Berufs- und Ausbildungsfeld informieren. Die Konkurrenz zwischen den Studenten bzw. Berufsanfängern bleibt bestehen. Wer sich also als Experte in einem bestimmten Themengebiet ausweisen möchte, für den sind solche Spezialprüfungen definitiv von Interesse.

### Welche anderen Projekte sind in Planung?

**Hyun-Ae Lee:** Gerade finden die letzten Erprobungen an der Kinderprüfung auf A-Niveau statt, die in Form eines PC-Spiels angeboten wird. Das Projekt *Remote Proctored Exams* ist auch im vollen Gange.

### Was sind aktuelle Trends bei der Entwicklung von Sprachprüfungen? Gibt es z.B. statistische Daten weltweit oder zu Ostasien?

**Hyun-Ae Lee:** Ja, aber an diese Statistik können nur die Prüfungsverantwortlichen in der Zentrale zugreifen.

**Michaela Auer:** Dank Corona hat sich der Fokus sicher noch stärker auf die Entwicklung digitaler Prüfungen gerichtet. Diese wurden aber schon vor Beginn der

Pandemie für B2 am Goethe-Institut angeboten. Stufenweise werden sie nun auch auf weitere Niveaustufen ausgeweitet.

**Wie sieht sich das GI im gesamten Prüfungsmarkt? Gibt es statistische Daten?**

**Hyun-Ae Lee:** Momentan können wir dazu nicht viel sagen, aber wir haben eine Firma beauftragt, eine Marktforschung durchzuführen. Wir sind gespannt, wie die Statistik aussehen wird.

**Ist die Situation der Sprachprüfungen in anderen ostasiatischen Ländern vergleichbar mit Südkorea?**

**Michaela Auer:** In China gibt es derzeit eine hohe Nachfrage an Sprachkursen und Prüfungen, in Japan dagegen ist die Nachfrage eher gering. Denn dort ist sowohl durch den demografischen Wandel als auch durch weniger Anreiz für ein Auslandsstudium weniger Bedarf vorhanden. Auch in Korea ist der demografische Wandel in den Teilnehmerzahlen der Kurse und Prüfungen bemerkbar.

**Wir bedanken uns sehr herzlich für die Beantwortung der Fragen!**

## Der alte und der neue TestDaF

*Harald Gärber*

Der TestDaF ist ein standardisierter Sprachstandstest, der die sprachlichen Voraussetzungen für ein Hochschulstudium in den deutschsprachigen Ländern nachweisen soll. Er wird bisher sechs bis sieben Mal jährlich an weltweit geltenden Terminen durchgeführt, mit abweichenden Terminen nur für China. Mit der Einführung des digitalen TestDaF wird allerdings in den nächsten Jahren eine größere terminliche Flexibilität angestrebt. Weltweit wird der Test an über 500 Testzentren in etwa 100 Ländern angeboten, in Korea derzeit an acht Standorten: Busan University of Foreign Studies, Yonsei University, Korea University (beide Seoul), Incheon National University (Prüfungszentren in Incheon und Seoul), Chosun University (Gwangju), Goethe-Institut (Seoul und Busan). Das TestDaF-Zertifikat ist unbegrenzt gültig und wird von allen Hochschulen in Deutschland anerkannt. Es weist die Sprachfähigkeit in den vier Fertigkeiten *Lesen*, *Hören*, *Schreiben* und *Sprechen* in Einzelnoten nach, eine Gesamtbewertung wird nicht erstellt. Die Einzelbewertungen richten sich nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und werden in TDN (TestDaF-Niveau) 5, welches C1 entspricht, TDN 4 (B2-C1), TDN 3 (B2) oder U<sub>3</sub> ausgewiesen, wobei U<sub>3</sub> allen per TestDaF nicht messbaren Niveaus unter B2 entspricht. Der TestDaF kann beliebig oft, jedoch nur komplett wiederholt werden, sodass StudienanwärterInnen bei einer Bewerbung an Hochschulen einfach den für sie günstigsten TestDaF präsentieren können. Viele Hochschulen verlangen meist TDN 4 oder besser in der Mehrzahl der Einzelbewertungen.

Thematisch und aufgabentechnisch orientiert sich der TestDaF einerseits eng an den Anforderungen im Hochschulstudium, also zum Beispiel *Texte oder Grafiken zusammenfassen*, *wichtige Informationen entnehmen*, *einen Diskussionsbeitrag erstellen* und vieles mehr. Andererseits werden auch Kommunikationssituationen aus dem eher privaten Bereich (z.B. *über einen Aspekt des täglichen Lebens im Heimatland erzählen*, *einen persönlichen Rat geben*) abgedeckt. Insgesamt sollen die Themen und Aufgaben also in einem hohen Maße authentisch sein, ohne dass fachspezifisches Wissen vorausgesetzt wird.

Der papierbasierte TestDaF, den es seit 2001 gibt, war zuweilen auch für die Prüfungsbeauftragten der Testzentren – gerade bei vielen Teilnehmern – herausfordernd. Eine Unmenge von Blättern musste mit Etiketten versehen, für jeden Prüfungsteil einzeln ausgeteilt und wieder eingesammelt werden, jedes einzelne Blatt, selbst Konzeptpapier war am Ende wieder auf einem Plan abzuhaken, einzusammeln und zurückzuschicken, da keine Aufgabenstellung, keine Grafik durchsickern durfte, die

man nach der Prüfung aufgrund der Zeitverschiebung an Nutznießer in einem anderen Land hätte weitergeben können. Prüfungsbeauftragte wurden angewiesen, auf verborgene Kameras oder andere unerlaubte Geräte (z.B. Stifte mit Kopierfunktion) während des Tests zu achten. Einmal war ein Teilnehmer (nicht in Korea) erwischt worden, der all die typischen Redemittel für den schriftlichen Teil vorher als Spickzettel in das mitzuführende Formular *Regeln für den Prüfungstag* hineinkopiert hatte; andere Male wurde vermutet, dass sich Prüflinge (nicht in Korea) gruppenweise an einem Prüfungszentrum angemeldet hatten, die gesamten Prüfungsaufgaben in Teamwork in Einzelteilen memoriert, nach der Prüfung wieder zusammengesetzt und als Ganzes weitergegeben hatten. Die Durchführung des Tests war teilweise pannen anfällig und nervenaufreibend, und es musste besonders auf Prüfungssicherheit achtgegeben werden. Eine Herausforderung war die Aufnahme des mündlichen Prüfungsteils, zunächst mit Audio-Kassetten, später dann digital, z.B. mit mp3-Recording.

Seit 2020 wird nun (zum Glück?) der bisherige papierbasierte TestDaF allmählich durch den digitalen TestDaF ersetzt, wenn es die technische Ausstattung an den jeweiligen Testzentren zulässt. Ab 2023 soll der Test dann nur noch digital durchgeführt werden. Testzentren werden außerdem dazu aufgerufen, sich mit einigen Studierenden ab mutmaßlichem B2-C1-Niveau für Erprobungsdurchläufe (mit Aufwandsentschädigung) zur Verfügung zu stellen. Durch die Etablierung des digitalen TestDaF will man die Validität der Testergebnisse weiter erhöhen. Dies soll durch eine partielle Änderung und größere Differenzierung mancher Aufgabentypen geschehen. So bestehen etwa die Teile *Lesen* und *Hören* beim digitalen TestDaF nun aus sieben statt zuvor drei Aufgaben, wodurch einige neue Aufgabentypen hinzugekommen sind, z.B. *Fehler in Zusammenfassungen erkennen*. Der Teil *Hören* verwendet zusätzlich zu den gewohnten Audios nun auch Videos. Beim Teil *Schreiben* gibt es nun keine komplexe Aufgabe mehr, sondern man muss erstens Informationen aus einer Grafik und einem Lesetext zusammenfassen und zweitens einen argumentativen Text selbst erstellen. Für beide Teile stehen 30 Minuten zur Verfügung, und sie sind thematisch unabhängig voneinander. Zudem dürfte es eine größere Herausforderung darstellen, seine eigenen Texte mit der Tastatur einzugeben. Der Teil *Sprechen* wurde, soweit erkennbar, nicht wesentlich verändert. Neu ist bei allen vier Teilen, dass man auf dem Bildschirm nicht zu einer früheren Aufgabe zurückblättern kann, was in der Papierversion zumindest innerhalb eines Teiles möglich war. Der zeitliche Umfang aller vier Testteile ist dagegen in etwa gleich lang.

Ganz neu finden sich in jedem digitalen TestDaF sogenannte (nicht als solche gekennzeichnete) Einstreuaufgaben, welche bei allen vier Teilen<sup>1</sup> möglich sein können. Diese Einstreuaufgaben dienen der Erprobung für künftige TestDaF-Versionen und

---

<sup>1</sup> Eine Einstreuaufgabe beim Teil *Schreiben* würde bedeuten, dass aufgrund ihrer längeren Bearbeitungszeit keine weiteren Einstreuaufgaben in anderen Testteilen vorkommen.

werden nicht gewertet. Wenn man also im Teil *Lesen* acht statt sieben Aufgaben vorfindet, bedeutet das, eine davon wird nicht gewertet, und man weiß nur, dass es eine der beiden desselben Aufgabentyps sein muss. Jeder Prüfling kann andere Einstreuaufgaben erhalten. Da die Aufgaben, inklusive der Einstreuaufgaben, stets für alle Prüflinge in einer anderen Reihenfolge vorkommen können, dient dies auch der Testsicherheit, da es eine Weitergabe der Aufgaben erschwert.

Technische Voraussetzung ist ein Computer-Raum oder Computer-Lab, in dem die Prüflinge mit einem Abstand von einem Meter und Blickschutz zum Nachbarn vor einem PC sitzen können, und dazu auch noch hinreichend Platz für Notizzettel haben. Auch die Bildschirmauflösung ist vorgeschrieben, ab 1920 x 1080 Pixel, was schon einen etwas größeren Monitor bedeutet. Außerdem muss, um die Test-Nachbarn nicht zu stören, ein vorher getestetes Headset bereitgestellt werden. Um zu gewährleisten, dass Prüflinge während des Tests nicht auf andere Webseiten zurückgreifen können, muss auf jeden PC im Test-Raum vorher der »Safe Exam Browser« installiert werden, der jeglichen anderen Internet-Verkehr blockiert und ausschließlich die Test-Aufgaben verwaltet. Nach der Prüfung muss dann alles wieder gelöscht werden. Aufladen, Prüfen und Löschen der Software und Hardware werden sicherlich einen nicht unerheblichen Arbeitsaufwand für das Testzentrum bedeuten. Bislang funktioniert alles auch nur auf Windows-Computern, die aber an den Universitäten wohl mehrheitlich eingesetzt werden.

Neue und noch zeitgemäßere Aufgabenformen mit noch mehr Fokussierung auf zu testende kognitive Verarbeitungsprozesse sind ein Hauptgrund für den digitalen TestDaF. Ebenso soll eine hoffentlich einfachere Durchführung, mehr Testsicherheit durch elektronische Identitätsprüfung, Verzicht auf Papier usw. eine höhere Qualitätssicherung gewährleisten und die schon erwähnte erwartete Terminflexibilität den Universitäten und angehenden Studierenden entgegenkommen. Prüflinge können sich dann relativ zeitnahe anmelden, und auch das Ergebnis soll früher abrufbar sein. Die Kosten für den Test sollen aber zunächst unverändert bleiben.

Soweit die Theorie; die nächsten Jahre werden die Praxistauglichkeit des neuen TestDaF zeigen.

Weitere Informationen zu diesem Thema findet man auf <https://www.testdaf.de>.



# Die deutsche Sprachprüfung Telc

Inja Ji

## Zusammenfassung

*Im folgenden Beitrag geht es um eine allgemeine Übersicht über telc-Prüfungen im Vergleich zu anderen anerkannten Prüfungsanbietern, über den jetzigen Zustand der Durchführung und die Prüferschulung und über einen Ausblick auf zukünftige Entwicklungen der telc-Prüfungen in Korea.*

## 1. Einleitung

Telc (*The European Language Certificates*) ist ein Tochterunternehmen des Deutschen Volkshochschul-Verbands e.V. und repräsentiert die europäischen Sprachenzertifikate. Die gemeinnützige telc gGmbH entwickelt über 90 Prüfungen in zehn Sprachen, unter anderem die Deutsche Prüfung telc, und führt sie in mehr als 25 Ländern durch. Nach Angaben von telc gebe es über 2.000 telc-Lizenzpartner und über 20.000 lizenzierte Prüferinnen und Prüfer weltweit. Seitdem die deutsche Volkshochschule bewiesen hat, dass sie mit ihrem eigenen Zertifikatsystem zum lebenslangen Lernen beitragen kann, kooperiert sie weiter mit der *Association of Language Testers in Europe* (ALTE) und dem Qualitätsnetzwerks EAQUALS. Testwissenschaftliche Weiterentwicklungen finden in Zusammenarbeit mit Hochschulen statt. Außer telc gibt es noch weitere Testanbieter im Rahmen der ALTE: das TestDaF-Institut, Das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) und das Goethe-Institut. Die Unterschiede zwischen diesen Tests sind heute ziemlich gering.

## 2. telc im Vergleich zu anderen Tests

### 2.1 telc Deutsch A2 / Goethe-Zertifikat A2

Diese Prüfungen sind für Erwachsene, die schon ein bisschen Deutsch können. Dabei wird untersucht, ob Deutschlernende Alltagssituationen bewältigen und kurze Auskünfte austauschen können. Auch Versionen für Kinder und Jugendliche stehen zur Verfügung. Außerdem gibt es telc A2-Beruf, mit dem Lerner zeigen, dass sie Situationen des professionellen Alltags meistern können. Die Prüfungen sind in die Module Hören, Sprechen sowie Lesen + Schreiben ausgeteilt (siehe Tab. 1).

<b>A2</b>	<b>Telc Start Deutsch 2</b>	<b>Goethe-Zertifikat A2</b>
<b>Hören</b>	ca. 20 Min.	ca. 30 Min.
<b>Lesen</b>	50 Min.	30 Min.
<b>Schreiben</b>		30 Min.
<b>Sprechen</b>	ca. 15 Min.	ca. 15 Min.

Tab. 1: Modularer Aufbau der A2-Prüfungen

## 2.2 telc Deutsch B1 / Goethe-Zertifikat B1

Lernende, die schon gute Grundkenntnisse im Deutschen besitzen, können den B1-Test ablegen. Sie zeigen dabei, dass sie über private Alltagsthemen auf Deutsch sprechen können und in einem deutschsprachigen Land die meisten Alltagssituationen meistern können. Bei diesen Prüfungen gibt es auch eine Variante für Jugendliche.

Auch bei B1-Prüfungen stehen die Module Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen zur Verfügung. Sie dauern insgesamt circa drei Stunden. Bei der Prüfung Goethe B1 können diese Module einzeln gemacht werden. Aber nur, wenn man alle vier Module besteht, erhält man das B1-Zertifikat. Wer den telc-Test ablegt, muss alle vier Module in einer Prüfung bestehen. Der mündliche Teil findet normalerweise am Tag nach dem schriftlichen statt. Er dauert 15 Minuten (siehe Tab. 2). Dazu kommt eine Vorbereitungszeit von 20 Minuten in einem anderen Raum. Außerdem bietet telc B1+Beruf für berufsbezogenes Deutsch an.

<b>telc Deutsch B1</b>		<b>Goethe-Zertifikat B1</b>	
Leseverstehen + Sprachbausteine	90 Min.	Lesen	65 Min.
Hörverstehen	ca. 30 Min.	Hören	40 Min.
Schriftlicher Ausdruck	30 Min.	Schreiben	60 Min.
Mündliche Prüfung	ca. 15 Min.	Sprechen	ca. 15 Min.

Tab. 2: Modularer Aufbau der B1-Prüfungen

## 2.3 telc Deutsch B2 / Goethe-Zertifikat B2

Auf dem Niveau B2 beherrschen Lernende schon gut Deutsch. Ein normales Gespräch mit Muttersprachlern im Alltag oder im Büro ist für sie kein besonderes Problem. Eine spezielle Version für Jugendliche gibt es beim Goethe-Zertifikat. Bei telc B2 werden die Module (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) in einer Prüfung durchgeführt. Beim Goethe-Institut werden die vier Module wie bei B1 einzeln abgelegt.

telc Deutsch B2		Goethe-Zertifikat B2	
Leseverstehen + Sprachbausteine	90 Min.	Lesen	65 Min.
Hörverstehen	ca. 20 Min.	Hören	40 Min.
Schriftlicher Ausdruck	ab 30 Min.	Schreiben	75 Min.
Mündliche Prüfung	ab 20 Min.	Sprechen	ca. 15 Min.

Tab. 3: Modularer Aufbau der B2-Prüfungen

## 2.4 telc Deutsch B2+Beruf / telc Deutsch B2 Medizin Zugangsprüfung / telc Deutsch B2-C1 Beruf / telc Deutsch B2-C1 Medizin / telc Deutsch B2-C1 Medizin Fachsprachprüfung

Für Menschen, die in Deutschland auf Deutsch arbeiten möchten. Diese Prüfungen konzentrieren sich auf sprachliche Kenntnisse, die man im Beruf braucht – allgemein oder spezifisch im Bereich Medizin. Bei diesen Prüfungen gibt es zu den Modulen Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen noch zusätzlich das Modul Sprachbausteine. Prüfungsteilnehmer sollen dabei zeigen, dass sie notwendige Wörter, Ausdrücke und Redewendungen kennen. Die schriftlichen Teile dauern zwischen 80 Minuten und drei Stunden. Die mündlichen Teile sind bei den medizinischen Prüfungen besonders lang: zwischen 20 Minuten und einer Stunde (siehe Tab. 3).

## 2.5 Telc Deutsch C1 / Goethe-Zertifikat C1

Diese Prüfungen sind für Menschen, die bereits sehr gut Deutsch können. Sie verstehen die Umgangssprache, können auch offizielle Dialoge führen. Außerdem sind sie in der Lage, komplexe Themen auf Deutsch zu erklären. Telc bietet einen Test für berufliches Deutsch (telc Deutsch C1 Beruf) und für Leute, die in Deutschland studieren möchten (telc Deutsch C1 Hochschule). Die schriftlichen Module dauern drei Stunden (siehe Tab. 4). Mündlich hat man 20 Minuten Zeit. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer müssen Zeitungstexte, Sachbücher, Radioberichte oder Interviews verstehen. Beim mündlichen Teil müssen sie sowohl einen Vortrag halten als auch einen Dialog mit einer anderen Person führen.

## 3. Prüferschulung bei telc

Die Prüfer werden in der mündlichen Prüfung eingesetzt und bewerten die Leistungen der Prüfungsteilnehmer. Die Prüferqualifizierung findet entweder vor Ort oder online statt. Die Präsenzs Schulung wird zu bestimmten Terminen in bestimmten deutschen Städten oder zu einem Wunschtermin in jedem Prüfungslizenzzentrum abgehalten. Die Mindestvoraussetzungen für die Teilnahme an der Prüferschulung sind

telc C1 Hochschule		Goethe-Zertifikat C1	
Leseverstehen + Sprachbausteine	90 Min.	Lesen	70 Min.
Hörverstehen	ca. 40 Min.	Hören	40 Min.
Schriftlicher Ausdruck	70 Min.	Schreiben	80 Min.
Mündliche Prüfung	ca. 20 Min.	Sprechen	ca. 10-15 Min.

Tab. 4: Modularer Aufbau der C1-Prüfungen

folgende (siehe <https://www.telc.net/lehrkraefte/pruefer-und-bewerter.html>; abgerufen am 18.10.2021):

- Unterrichtserfahrung auf den entsprechenden GER-Stufen in der Zielsprache (mindestens 450 Unterrichtseinheiten)
- Sprachkenntnisse mind. auf Niveau C1 in der jeweiligen Sprache
- Kenntnis der jeweiligen telc-Prüfungsformate
- Kenntnis der telc-Prüfungsordnung
- Wenn man sich erstmalig für eine telc-Prüferqualifizierung anmeldet oder wenn seine letzte Lizenz länger als 6 Monate abgelaufen ist, absolviert man als Vorbereitung eine kostenfreie Online-Einführung. Das Bestehen dieses Kurses ist Voraussetzung, um an der Präsenzqualifizierung teilzunehmen.

Nachfolgend wird die Prüferschulung an der Volkshochschule Humboldt Seoul vorgestellt. Die Schulung dauert zwei Tage, jeweils von 10 bis 18 Uhr: Zuerst wird über den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) reflektiert. Er informiert weitgehend, welche Kenntnisse und Fertigkeiten Sprachlernende entwickeln müssen, um kommunikativ erfolgreich zu handeln. Der Referenzrahmen bestimmt Kompetenzniveaus, so dass man unabhängig vom kulturellen Kontext lebenslang und auf jeder Stufe des Lernverlaufs Lernprozesse vergleichen kann. Dazu werden die Inhalte der Globalskala studiert, damit man genau weiß, welcher Ansatz zu welcher Sprachstufe gehört (siehe Tab. 5-7). Dabei sollen die Schlüsselwörter für die jeweilige Stufe bewusst auswendig gelernt werden. Das wird zu zweit miteinander geübt. Nebenbei erfährt man, wie man sich als Prüfer bei der mündlichen Prüfung verhalten soll.

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
Kompetente Sprachverwendung	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
Selbständige Sprachverwendung	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
Elementare Sprachverwendung	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Tab. 5: Globalskala (Handreichung für Prüferqualifizierung Deutsch, S. 5)

C2	Kann klar, flüssig und gut strukturiert sprechen und seinen Beitrag so logisch aufbauen, dass es den Zuhörern erleichtert wird, wichtige Punkte wahrzunehmen und zu behalten.
C1	Kann komplexe Sachverhalte klar und detailliert beschreiben und darstellen und dabei untergeordnete Themen integrieren, bestimmte Punkte genauer ausführen und alles mit einem angemessenen Schluss abrunden.
B2	Kann Sachverhalte klar und systematisch beschreiben und darstellen und dabei wichtige Punkte und relevante stützende Details angemessen hervorheben. Kann zu einer großen Bandbreite von Themen aus seinen/ihren Interessengebieten klare und detaillierte Beschreibungen und Darstellungen geben, Ideen ausführen und durch untergeordnete Punkte und relevante Beispiele abstützen.
B1	Kann relativ flüssig eine unkomplizierte, aber zusammenhängende Beschreibung zu Themen aus seinen/ihren Interessengebieten geben, wobei die einzelnen Punkte linear aneinandergereiht werden.
A2	Kann eine einfache Beschreibung von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen, listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen.
A1	Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern.

Tab. 6: Mündliche Produktion allgemein (Handreichung für Prüferqualifizierung Deutsch, S. 6)

C2	Beherrscht idiomatische und umgangssprachliche Wendungen gut und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst. Kann ein großes Repertoire an Graduierungs- und Abtönungsmitteln weitgehend korrekt verwenden und damit feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen. Kann bei Ausdrucksschwierigkeiten so reibungslos neu ansetzen und umformulieren, dass die Gesprächspartner kaum etwas davon bemerken.
C1	Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken. Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.
B2	Kann die Sprache gebrauchen, um flüssig, korrekt und wirkungsvoll über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen zu sprechen, und dabei Zusammenhänge zwischen Ideen deutlich machen. Kann sich spontan und mit guter Beherrschung der Grammatik verständigen, praktisch ohne den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen; der Grad an Formalität ist den Umständen angemessen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch und anhaltende Beziehungen zu Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich sind. Kann die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen für sich selbst hervorheben und Standpunkte durch relevante Erklärungen und Argumente klar begründen und verteidigen.

B1	<p>Kann sich mit einiger Sicherheit über vertraute Routineangelegenheiten, aber auch über andere Dinge aus dem eigenen Interessen- oder Berufsgebiet verständigen. Kann Informationen austauschen, prüfen und bestätigen, mit weniger routinemäßigen Situationen umgehen und erklären, warum etwas problematisch ist. Kann Gedanken zu eher abstrakten kulturellen Themen ausdrücken, wie z. B. zu Filmen, Büchern, Musik usw.</p> <p>Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel einsetzen, um die meisten Situationen zu bewältigen, die typischerweise beim Reisen auftreten. Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen über Themen, die vertraut sind, persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen (z. B. Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen und aktuelles Geschehen)</p>
A2	<p>Kann sich relativ leicht in strukturierten Situationen und kurzen Gesprächen verständigen, sofern die Gesprächspartner, falls nötig, helfen. Kann ohne übermäßige Mühe in einfachen Routinegesprächen zurechtkommen; kann Fragen stellen und beantworten und in vorhersehbaren Alltagssituationen Gedanken und Informationen zu vertrauten Themen austauschen.</p> <p>Kann sich in einfachen routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Routineangelegenheiten in Zusammenhang mit Arbeit und Freizeit geht. Kann sehr kurze Kontaktgespräche führen, versteht aber kaum genug, um das Gespräch selbst in Gang halten zu können.</p>
A1	<p>Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird. Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt.</p>

Tab. 7: Mündliche Interaktion allgemein (Handreichung für Prüferqualifizierung Deutsch, S. 7)

Nachdem die Kriterien verinnerlicht wurden, werden zwei Videos für die jeweiligen Sprachstufen (A2, B1, B2) angesehen, und die Schulungsteilnehmenden bewerten die Leistungen der Prüflinge. Dann werden die Bewertungen mit denen von telc verglichen. Wenn die Ergebnisse abweichend sind, diskutieren die Teilnehmer über die Vereinheitlichung der Bewertung. Bei dem dritten Video bewertet jeder einzeln die Leistungen der Prüfungsteilnehmer und reicht das Ergebnis beim Trainer ein. Dieses Ergebnis wird bei der Entscheidung für die Ausgabe der Prüferlizenz einbezogen.

Die schriftlichen Aufgaben der Prüfungen werden entweder nach der Prüfung von einem lizenzierten Bewerter im Prüfungszentrum, also auch in Korea, bewertet oder können von telc vollständig bewertet werden. Zum Bewerter schriftlicher Aufgaben muss man online dem Verfahren folgen und die Lizenzprüfung erfolgreich bestehen. Für die Teilnahme an der Onlineschulung für Bewerter sind bereits der Erwerb der Prüferlizenz für die mündliche Prüfung notwendig.

#### 4. telc-Prüfungen in Südkorea

Zurzeit finden die telc-Prüfungen regelmäßig an zwei Sprachschulen (Volkshochschule Humboldt Seoul, BSK Sprachschule) statt. Bei der VHS Humboldt Seoul haben

wir die telc-Prüfung im Jahr 2010 zum ersten Mal in Korea eingeführt, und bis jetzt nehmen ca. 400 Teilnehmende pro Jahr an den verschiedenen Prüfungen (von A2 bis C1-Hochschule) teil. Da die telc-Prüfungen bereits in Deutschland so beliebt sind, bevorzugen auch in Korea immer mehr Lernende die telc-Prüfungen. Zum Beispiel können Goethe-Prüfungen nur an Goethe-Instituten gemacht werden. Aber für telc-Prüfungen gibt es viel mehr Prüfungszentren innerhalb und außerhalb von Deutschland.

Am Anfang wollten bei uns die meisten Lernenden nur die B1-Prüfung ablegen. Aber jetzt werden die höherstufigen Prüfungen immer mehr angefragt. Für Musikstudenten beispielsweise ist für die Bewerbung an einer Hochschule das Zertifikat A2 obligatorisch. Also wurde die Durchführung der Prüfungen auf alle Stufen erweitert. Die Anmeldefrist ist im normalen Fall eine Woche. Aber am ersten Tag sind immer alle Plätze vollständig belegt. Wer bei der letzten Prüfung nur einen Teil bestanden hat, darf ihn innerhalb der erlaubten Zeit bei der nächsten Prüfung anrechnen lassen. Wenn man also in Deutschland einmal die Prüfung gemacht hat, kann man anschließend bei uns den anderen Teil ablegen. Das funktioniert ganz praktisch über die Teilnehmernummer. Damit kann das letzte Ergebnis ermittelt und angerechnet werden.

Im Ausblick auf die Zukunft darf sicherlich vermutet werden, dass die telc-Prüfungen in Korea immer mehr Anziehungskraft haben werden. Sogar aus anderen asiatischen Ländern (z.B. China, Hongkong, Vietnam) haben wir bereits Erkundigungen über die Prüfungen bekommen. Es geht dabei um die Frage, wann die Coronakrise beendet sein wird. Wenn die Zustände wieder normalisiert sind, wird auch das Verfahren in Bezug auf Prüfungen wieder reibungslos laufen.

## Literatur

Handreichung für Prüferqualifizierung Deutsch. Herausgegeben von der telc GmbH, Frankfurt am Main, 4. Auflage, 2016.

weitere Informationen: <https://www.telc.net/lehrkraefte/pruefer-und-bewerter.html>

# Selbstevaluation zur Prüfungsvorbereitung im DaF-Unterricht

Noemi Hendrich

## Zusammenfassung

*Im folgenden Beitrag soll der Fokus auf die Methode der Selbstevaluation gelenkt werden im Kontext der Vorbereitung für eine mündliche Prüfung auf Sprachniveau A1. Dabei wird ersichtlich, wie klein der Aufwand für Vorbereitung und Umsetzung einer Selbstevaluation ist und wie groß der Ertrag für Lernende und Lehrende.*

## 1. Einstieg

Prüfen, Testen und Evaluieren gehören zum täglichen Geschäft einer Lehrkraft und auch aus der eigenen Bildungsbiografie kennt man die alte Rollenverteilung: Der Lernende lernt und der Lehrende prüft. Wer einen Blick auf das Inhaltsverzeichnis der DLL 7 Einheit *Prüfen, Testen, Evaluieren* wirft, könnte schnell diesen Eindruck gewinnen, wenn Themen wie *Evaluieren durch die Lernenden* und *Selbstevaluation* im letzten Kapitel kurz umrissen werden. Mit reformpädagogischem Rückenwind können Lehrkräfte diese Rollenverteilung überwinden und mehr Gestaltungsfreiheit im eigenverantwortlichen Unterricht wagen. Es lohnt sich zu hinterfragen, ob im modernen Fremdsprachunterricht die Eigenverantwortlichkeit der Lernenden voll eingebunden werden kann – auch in Bereichen, die traditionell gerne von der Lehrkraft übernommen werden.

Die Selbstevaluation im Deutschunterricht ist seit der Anerkennung der Notwendigkeit von Lernautonomie eine verbreitete Methode, wenn der Lernprozess dokumentiert, überprüft oder reflektiert wird. Bekanntestes Beispiel ist hier das europäische Sprachenportfolio der europäischen Kommission, das in Anlehnung an den europäischen Referenzrahmen dem Lernenden dabei hilft, einen standardisierten Kompetenzkatalog mit Hilfe von Ich-Kann-Bezeichnungen anzufertigen. Auch bei der Lektürearbeit wird gerne das Lerntagebuch je nach Aufgabenstellung der Lehrkraft zur Selbstreflexion und Selbsteinschätzung zum eigenen Lernfortschritt herangezogen. Viel zu schnell besteht allerdings die Gefahr, dass in Folge der vorgegebenen Aufgabestellungen von Kapitel zu Kapitel das Lerntagebuch zur Sammelmappe für Arbeitsblätter verkommt, die in erster Linie das inhaltliche Kontrollieren der Aufgabenerfüllung für die Lehrkraft erleichtert. Solange die Selbstevaluation nicht als Methode zur Stärkung des eigenverantwortlichen Lernens eingesetzt wird, bleibt diese

Vorgehensweise für die Lernenden ohne Bedeutung für das eigene Vorankommen und kann folglich als reine Checkliste zum Abarbeiten missverstanden werden. Auch wenn die Lernenden nun zaghaft in das Zentrum der Lernevaluation eingebunden werden, liegt die letzte Beurteilungshoheit bei der Lehrkraft, die das Lerntagebuch oder das Portfolio noch einmal überprüft. Für die Lernenden macht es also kaum einen Unterschied, wie ernsthaft sie sich mit ihrer Selbstevaluation beschäftigen.

Der Einsatz von Selbstevaluation mit dem Ziel der Stärkung von Lernautonomie und Eigenverantwortlichkeit für den Lernprozess kann gelingen, wenn diese für die oder den AusstellerIn auch tatsächlich bedeutsam wird. Bedeutsamkeit wird dadurch gewonnen, wenn die Lernenden ihren Lernfortschritt mit Hilfe der Selbsteinschätzung steuern und visualisieren können, um daraus Konsequenzen für den eigenen Lernprozess zu ziehen. Im folgenden Beitrag gilt es daher zunächst zu klären, welche Formen von Selbstevaluation es im Fremdsprachunterricht gibt, wie ein Beispiel zur Vorbereitung auf eine mündliche Prüfung mit Sprachniveau A1 ausschauen kann und welche Vorteile sich dadurch für Lernende und auch Lehrkräfte ergeben.

## 2. Welche Formen der Selbstevaluation gibt es und welcher Nutzen wird aus ihnen gezogen?

Alle Formen der Selbstevaluation haben ein Grundkriterium gemein: Die Lernenden haben den Auftrag, den eigenen Lernstand selbst einzuschätzen. Hinsichtlich Ziele und Durchführung kann man die Formen der Selbsteinschätzung wie folgt unterscheiden:

- Mit Fokus auf den **Lernprozess** können Lernende über einen Lernzeitraum hinweg eigene Lernziele entwickeln und diese eigenständig überprüfen. Somit sind nicht nur die Entwicklung der Kompetenzen für die Selbsteinschätzung interessant, sondern auch die Strategien, um diese zu erreichen. Hier ist bereits Lernerfahrung im Bereich Selbsteinschätzung und Zielformulierung nötig, was jedoch nicht zwangsläufig bedeuten muss, dass erst Lernende mit höherem Fremdsprachniveau damit beauftragt werden können. Eine ritualisierte Phase der Einübung und das Zulassen der Erstsprache bei der Zielformulierung unterstützen die Lernenden auf ihren individuellen Lernwegen.
- Wenn die Lehrkraft die Selbsteinschätzung der Lernenden als letzte Instanz noch einmal überprüft, ist die **Aussagekraft der Selbsteinschätzung** nur bedingt gegeben und somit für die Lernenden auch nur bedingt von Bedeutung. Im Falle der Benotung eines Lernportfolios durch die Lehrkraft dient diese Form der Selbsteinschätzung eher zur Bestätigung der Lehrkraft als Bewertungsinstanz, und weniger der Stärkung der Lernautonomie der Lernenden.
- Erst wenn die individuelle **Selbsteinschätzung als Ausgangslage für weitere Entwicklungsmöglichkeiten** erkannt wird und Orientierung auf dem individuellen

Weg zu klar formulierten Lernzielen bietet, gewinnt die Selbstevaluation an Bedeutung für die Lernenden. Dabei erkennen die Lernenden die bisherigen Lernerfolge und identifizieren für den weiteren Lernweg Schwächen, an denen sie weiterarbeiten wollen.

Sicherlich gibt es noch weitere differenziertere Formen von Selbstevaluation und auch Mischformen sind möglich je nach Ziele und Durchführungsart. Karin Kleppin, Professorin am Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum und wissenschaftliche Leiterin des Zentrums für Fremdsprachenausbildung beschreibt in ihrem Artikel *Die Förderung der Fähigkeit zur Selbstevaluation beim Fremdsprachenlernen* (Kleppin: 2005) ausführlicher diverse Facetten der Selbstevaluation, um deren Potenziale bei der individuellen Förderung darzustellen. Die oben aufgeführten Formen sind für den folgenden Teil thematisch relevant, da neben der Aufgabenerfüllung mit Blick auf den eigenen Lern- und Optimierungsprozess die Aussagekraft der Selbsteinschätzung in den Vordergrund gerückt wird und somit als individuelle Ausgangslage zur weiteren Lernentwicklung an Bedeutung für die Lernenden gewinnt.

### **3. Wie kann ein Beispiel zur Vorbereitung auf eine mündliche Prüfung ausschauen?**

Bisher wurde in diesem Artikel die Methode »Selbstevaluation in Verbindung mit Überprüfung von schriftlichen Leistungsnachweisen« genannt. Nun soll ein Beispiel zeigen, dass die Selbstevaluation als Feedbackhilfe gerade im mündlichen Teil sehr nützlich sein kann, wenn die Lernenden das Gesprochene in einer Selbstreflexion eigenständig überprüfen. Der Kontext für das folgende Beispiel einer Selbstevaluation ist die Vorbereitung auf die mündliche Prüfung des A1 Start Deutsch Sprachzertifikats für Erwachsene.

#### **1. Schritt: Einüben der mündlichen Sprachproduktion**

Wie üblich werden bei der Vorbereitung zur mündlichen Prüfung die Teilaufgaben erklärt, schrittweise eingeübt und der nötige Wortschatz wiederholt. Dazu eignen sich Partner- oder auch Gruppenarbeitsphasen, in denen die geforderte Sprachproduktion geprobt und sich dabei gegenseitig verbessert wird. Das Arbeiten in Gruppen nimmt die Nervosität bei den Lernenden und ermöglicht eine entschärfte Lernatmosphäre, in der Fehler gemacht werden dürfen. Hilfreich kann es sein, wenn einzelne Teilaufgaben wiederkehrend an mehreren Unterrichtstagen geübt werden, da dadurch eine Lernroutine entsteht, die sich später in der tatsächlichen Prüfungssituation positiv auswirken kann.

## 2. Schritt: Probeproofung mit Feedbackbogen der Lehrkraft und der Lernenden

Nachdem nun die Teilaufgaben über mehrere Tage hinweg eingeübt wurden, kann eine Probeproofung von der Lehrkraft initiiert werden. Dazu fertigt die Lehrkraft Feedbackbögen (Abb. 1 und 2) an, behält den Fremdevaluation-Feedbackbogen ein und verteilt die Selbstevaluation Feedbackbögen an die Lernenden. Das kann entweder klassisch in Papierform, aber in Zeiten von digitalem Unterricht auch in Form von E-Mails oder Blogeinträgen auf digitalen Lerntagebüchern erfolgen. Wichtig ist dabei nur, dass die Feedbackbögen für die Lernenden jederzeit abrufbar sind und eine private Zustellung möglich ist.

Vor der Probeproofung, etwa in der Stunde davor, wird der Feedbackbogen verteilt und erklärt, um inhaltliche und sprachliche Missverständnisse zu vermeiden. Um die mündliche Sprachprüfung zu simulieren ist es empfehlenswert, dass Bildkarten als visuelle Sprachanlässe ähnlich wie in der realen Prüfsituation zur Verfügung gestellt werden. Somit können Sprechakte wie »Bitte nehmen Sie eine Karte« oder »Sie wollen sich vorstellen« bereits vorentlastet werden und führen in der Prüfsituation nicht zur Verwirrung.

Während nun Lehrkraft und Prüfling die mündliche Prüfung simulieren, füllt die Lehrkraft den Fremdevaluationsbogen aus. Nach der Probeproofung bekommt der oder die Lernende nun Zeit, um den Selbstevaluationsbogen auszufüllen. Im hier angegebenen Beispiel erfolgt die Einschätzung über Smileys, die den Grad der Zufriedenheit bzw. Aufgabenerfüllung anzeigen und was ein zügiges Ausfüllen möglich macht. Bei Lernenden mit höheren Sprachniveaus und mehr Prüfungserfahrung ist eine differenziertere Rückmeldung sicherlich sinnvoll, für die auch mehr Zeit eingechnet werden sollte.

Erst wenn sowohl Lehrkraft wie auch Prüfling die Feedbackbögen ausgefüllt haben, kann in einem anschließenden Feedbackgespräch gemeinsam über die Auswertung gesprochen werden. Dabei hat die Lehrkraft bei lächelnden Smileys die Möglichkeit, bekräftigend zu loben und der oder die Lernende kann erklären, welchen Teil er oder sie noch üben möchte. Bei diesem Lernentwicklungsgespräch steht nicht im Vordergrund, wer nun Recht hat mit der Bewertung, sondern welche Lernerfolge auf beiden Seiten wahrgenommen wurden, und welche nicht. Ob die oder der Lernende sich basierend auf das Feedbackgespräch für die mündliche Prüfung bereits bereit fühlt, liegt dabei völlig in der Eigenverantwortlichkeit. Indem die Lehrkraft den Fremdevaluationsbogen an den oder die Geprüfte/n übergibt, hat er oder sie nicht nur die Selbsteinschätzung, sondern ergänzend auch die Einschätzung der Lehrkraft zur Sicherheit.

## 3. Schritt: Wiederholung der Übungsphase und der Probeproofung

Nachdem die erste Probeproofung mit Hilfe der Feedbackbögen eingeübt und bekannt ist, haben die Lernenden nun Zeit, an ihren Schwächen von der ersten Übungs-

 Probestprüfung am \_\_\_\_\_ zur Vorbereitung für die mündliche A1 Prüfung Start Deutsch für Erwachsene.

Selbstevaluation von: \_\_\_\_\_

Aufgabe	😊	😐	☹️
1 Ich kann mich vorstellen und sagen... 1) wie ich heiße, 2) wo ich lebe, 3) wie alt ich bin, 4) was meine Hobbies sind und 5) welche Sprachen ich spreche.			
2 Ich kann meinen Namen richtig buchstabieren.			
3 Ich kann meine Handynummer aufsagen.			
4 Ich kann zwei Fragen zu dem Thema <i>Wochenende</i> stellen.			
5 Ich kann auf zwei Fragen zu dem Thema <i>Einkaufen</i> antworten.			
6 Ich kann zwei Bitten zu den Bildern 1) 📞 und 2) 📧 formulieren.			

Aufgabe(n) \_\_\_\_\_ sollte ich noch einmal üben.

Ich bin bereit für die mündliche Prüfung	😊	😐	☹️
--	---	---	----

Abb. 1: Feedbackbogen mit Fremdevaluation

 Feedback am \_\_\_\_\_ zur Vorbereitung für die mündliche A1 Prüfung Start Deutsch für Erwachsene.

Fremdevaluation durch die Lehrkraft: \_\_\_\_\_

Aufgabe	😊	😐	☹️
1 Bitte sagen Sie 1) wie Sie heißen, 2) wo Sie leben, 3) wie alt Sie sind, 4) was Ihre Hobbies sind und 5) welche Sprachen Sie sprechen.			
2 Nun buchstabieren Sie bitte Ihren Namen.			
3 Sagen Sie nun bitte Ihre Handynummer.			
4 Stellen Sie bitte 2 Fragen zu dem Thema <i>Wochenende</i>			
5 Bitte antworten Sie nun auf 2 Fragen zu dem Thema <i>Einkaufen</i>			
6 Formulieren Sie nun 2 Bitten zu den Bildern 1) 📞 und 2) 📧			

Aufgabe(n) \_\_\_\_\_ sollten noch einmal geübt werden.

Im Bereich Aussprache sollte auf \_\_\_\_\_ geachtet werden.

Abb. 2: Feedbackbogen mit Selbstevaluation

phase zu arbeiten. Die Feedbackbögen helfen dabei, dass Prüfling und Lehrkraft sich auch nach der letzten Probestprüfung vor Augen führen können, an welchen Schwächen gearbeitet wurde und welche Stärken schon das letzte Mal vorhanden waren. Je häufiger die Übungsphase mit anschließender Probestprüfung wiederholt werden kann, desto routinierter werden die Lernenden mit der Prüfungssituation und desto transparenter wird der Lernzuwachs mit Blick auf Bereitschaft zur Prüfungsanmel-

derung. Ein erfreulicher Nebeneffekt ist dabei, dass die Nervosität vor der Prüfung sinkt, da die bevorstehende Prüfungssituation mehrfach eingeübt und durch die bisher erlebten konstruktiven Feedbackgespräche entschärft wurde.

#### **Anmerkungen am Schluss:**

- In dem hier aufgezeigten Beispiel wird der Punkt Aussprache vernachlässigt, weil auch in der A1 Prüfung die Aussprache einen geringeren Stellenwert hat, solange das Verständnis nicht leidet. Trotzdem ist es ratsam, dass die Lehrkraft im A1 und A2 Sprachniveaubereich auf Fehler in der Aussprache aufmerksam macht. Beispielsweise lohnt es sich, das Phonem /f/ gesondert einzuüben, wenn Auffälligkeiten bei der Aussprache bemerkbar sind.
- In der Unterrichtsrealität ist es häufig zeitlich schwierig, mit allen Lernenden ein Feedbackgespräch zu führen. Dies spricht auf jeden Fall dafür, dass mehrere Probeprüfungen durchgeführt werden, bei denen auch kurze mündliche informelle Rückmeldungen erfolgen können und die Lehrkraft es zumindest einmal schafft, mit jedem und jeder Lernenden ein Gespräch zur Selbstevaluation zu führen.
- Wenn die Lehrkraft bereits die Offenheit zeigt, bei der Einschätzung das Urteil der Lernenden einzubeziehen, ist zu überlegen, ob nicht auch eine Evaluation durch die Peer-Group möglich sein kann. Hier bietet sich die Möglichkeit zur Binnendifferenzierung, wenn besonders starke Lernende die Fremdevaluation übernehmen können und somit den Mitlernenden dabei helfen, an ihren Schwächen zu arbeiten und Lernerfolge zu loben.
- Reflexion und Selbstevaluation sind Techniken, die man zweifelsohne im Vorfeld einüben sollte. Mit Routine wird sich allerdings zeigen, dass es sich lohnt die Kompetenz zur Selbsteinschätzung zu fördern, denn nur wer den eigenen Lernstand realistisch und objektiv einschätzen kann, ist bereit Fremdeinschätzung nachzuvollziehen und perspektivisch realistische Lernziele zu formulieren und zu erreichen.

#### **4. Welche Vorteile ergeben sich bei der Selbstevaluation in der Prüfungsvorbereitung?**

Besonders erfreulich bei der Arbeit mit Selbstevaluation ist, dass beide Seiten vom Einsatz der Selbsteinschätzung profitieren. Dabei wird ersichtlich, dass sich in der Prüfungsvorbereitung die Fremd- und Selbstevaluation ergänzen können und gleichwertig am Lern- und Prüfungserfolg beteiligt sind.

Vorteile für die Lernenden:

- Durch die Methode der Selbstevaluation verschaffen sich die Lernenden ein eigenes Bild über das individuelle Vorankommen mit den Stärken und Schwächen in

Teilbereichen des Fremdsprachunterrichts. Die Selbsterkenntnis rückt in den Vordergrund sowie die Eigenverantwortung für die Lernzielerreichung durch daraus resultierende Lernmaßnahmen.

- Die Kompetenz der Selbsteinschätzung wird geschult, indem mit Hilfe von transparenten und objektiven Kriterien Teilaufgaben eingeübt und deren Erfüllung visuell festgehalten werden. Die entstehende Diskrepanz zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung deckt unterschiedliche Wahrnehmungen der Leistungspräsentation auf und kann in einem Feedbackgespräch thematisiert werden. Einheitliche Einschätzungen geben Sicherheit und Orientierung für das weitere Lernvorgehen.
- Der Selbstevaluation Feedbackbogen gibt einen transparenten Überblick über die Erwartungen und macht deutlich, welche spezifischen Aufgabenteile bereits erfolgreich erledigt werden können, z.B. Namen buchstabieren, und welche Teile noch fehlerhaft sind, z.B. Telefonnummer aufsagen. Dementsprechend kann das weitere Üben geplant werden.
- Häufige Phasen der Selbstevaluation macht den Lernenden das eigene Vorankommen ersichtlich. Was bei einer Probeproofung zu Beginn noch bei ☹ angekreuzt wurde, z.B. Telefonnummer aufsagen, wird nach erneutem Üben mit ☺ und idealerweise kurz vor Prüfungsanmeldung mit ☺ angekreuzt werden. Das eigene Vorankommen, das visuell festgehalten wurde, motiviert für weitere Aufgaben, die zu Beginn schwierig erscheinen.
- Bei Lernenden mit höheren Sprachniveaus kann es sein, dass die Lernfortschritte kleiner werden bzw. subjektiv nicht mehr deutlich merklich sind, wie beispielsweise im Sprachniveaubereich von A1 und A2. Die auf das Sprachniveau angepasste Selbstevaluation mit detaillierten Kriterien macht individuelle Lernfortschritt sichtbar und Lernerfolge spürbar.
- Mehrfaches Einüben der Selbsteinschätzung nimmt den Lernenden die Prüfungsangst, da die Situation im geschützten Raum simuliert wurde und nun die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung die Sorge vor bösen Überraschungen nimmt.

Vorteile für die Lehrkraft:

- Für die Lehrkraft, die bereits mit Rückmeldebögen zu Leistungsnachweisen arbeitet, entsteht kaum Mehraufwand, da die Bögen der Fremdevaluation nur wenig, beispielsweise mit Ich-Kann-Beschreibungen, umgewandelt werden müssen.
- Durch die Förderung der Selbsteinschätzung entsteht bei den Lernenden ein aktives Verständnis für die Bewertung der dargebotenen Leistung. Das hilft den Lernenden, sich in die Rolle des Prüfenden hineinzusetzen und nachvollziehen zu können, dass die objektive Bewertung an Kriterien gebunden ist.
- Die schriftliche Dokumentation des Lernwegs mit Hilfe von mehreren Feedbackbögen hilft der Lehrkraft die Übersicht zum Lernstand der einzelnen Lernenden

zu bewahren. Individuelle Bedürfnisse werden dabei sichtbarer und einzelnen Lernenden ist es weniger möglich, in der Gruppenmenge unterzutauchen.

- Mit Hilfe der Selbstevaluation und den einhergehenden Feedbackgesprächen intensiviert sich die Bindung zwischen Lehrkraft und Prüfling. Wenn die Lernenden sich selbst als bereit für die mündliche Prüfung einschätzen und die Lehrkraft mit Blick auf die letzten Feedbackbögen dem zustimmt, kann die Prüfungsanmeldung erfolgen und böse Überraschungen sind sehr unwahrscheinlich.
- Bei bleibender Diskrepanz zwischen Fremd- und Selbstevaluation und letztendlich einem Nichtbestehen bei der mündlichen Prüfung wird die Eigenverantwortlichkeit beim Lernenden ersichtlich. Vorangegangene Feedbackgespräche sowie die Feedbackbögen unterstützen die Lehrkraft dabei, transparent zu belegen, dass eine fehlerhafte Selbsteinschätzung zu einer unrealistischen Zielsetzung geführt hatte.

## **5. Welche Aspekte gilt es bei der Einführung von Selbstevaluation zur Prüfungsvorbereitung zu beachten?**

- Die Aufgaben der mündlichen Prüfung werden in Kann-Bezeichnungen formuliert. Dadurch werden die Kriterien objektiv, valide, reliabel und besser nachvollziehbar für die Lernenden.
- Für das Einüben mit dem Feedbackbogen sollte genug Vorlaufzeit eingeplant werden. Es ist denkbar, dass man den Feedbackbogen schrittweise und in Verbindung mit der einzuübenden Teilaufgabe einführt.
- Bei LernanfängerInnen helfen Symbole und Bilder, um den Textanteil gering zu halten. Die verwendete Sprache sollte über die Versprachlichung in der tatsächlichen Prüfung nicht hinausgehen, um Verwirrung und Irritationen zu vermeiden.
- Die Selbstevaluation wird Lerngegenstand des Unterrichts und auch bei Zeitmangel nicht als Hausaufgabe aufgegeben. Die Feedbacks sollten in einem Austausch miteinander besprochen werden, damit die Lernenden sich nicht mit der Fremdevaluation allein gelassen fühlen. Wichtig ist dabei, dass die Lernenden deutlich machen, an welchen Aufgabenteilen sie noch arbeiten möchten bzw. ob sie sich bereit für die mündliche Prüfung fühlen.
- Die Feedbackbögen sollten der Lerngruppe bzw. der Lernperson angepasst werden. Im B-Sprachniveaubereich, das sehr weit gefächert sein kann, ist eine Binnendifferenzierung möglich, bei der eigene Kriterien eingebunden werden können.
- Wer sich als bereit für die Prüfung einschätzt, sollte auch nur im Extremfall daran gehindert werden. Zum eigenverantwortlichen Lernen gehört es dazu, selber einschätzen zu dürfen, wann man für die Prüfung bereit ist, und selber zu erfahren, dass die Fähigkeit zur realistischen Selbsteinschätzung noch weiterhin geübt werden sollte.

## 6. Fazit und Ausblick

Die Methode Selbstevaluation ist ein weites Themenfeld und wird je nach Ziele und Durchführungsart unterschiedlich eingesetzt. Das in diesem Beitrag beschriebene Beispiel klingt sehr simpel und nicht nach einer bahnbrechende Neuigkeit. Die Neuigkeit besteht lediglich in der Tatsache, dass die Lernenden auch im Bereich Prüfung ins Zentrum des Lerngeschehens eingebunden werden. Nicht die Lehrkräfte, sondern auch die Lernenden können bewerten, überprüfen und testen, wie es mit dem Lernfortschritt steht – bei sich selber oder auch bei anderen ihrer Peer-Group. Die Fähigkeit zur realistischen Selbsteinschätzung benötigt Übung mit Kriterien und Rückschlüsse auf das eigene Lernen. Es lohnt sich, dafür im Unterricht Zeit einzuplanen und Feedbackbögen vorzubereiten, denn viele unterschiedliche Vorteile ergeben sich dadurch auf Seite der Lernenden wie auch auf der Seite der Lehrenden. Lernerfolge werden sichtbar und dadurch erfahrbar gemacht.

Wie schon genannt, handelt es sich hier um ein Beispiel, wie man durch den Einsatz von Selbstevaluation die Lernmotivation und Lernautonomie stärken kann. Nicht nur für schriftliche Leistungsnachweise eignet sich die Selbstevaluation gut, sondern auch beim Bewerten von mündlichen Sprachproduktionen wie Referate, Vorlesungen und ebenso wie oben beschrieben bei der Vorbereitung für eine mündliche Prüfung. Je früher man die Methode Selbstevaluation mit den Lernenden einübt, desto schneller kann am Kompetenzerwerb zu realistischer Selbsteinschätzung gearbeitet werden. Die daraus entstehende Transparenz des Lernerfolgs und der Bedeutungsgewinn der eigenen Beurteilung werden die Lernenden im deutschen Fremdsprachunterricht sicherlich sehr motivieren.

## Literatur

- Europarat (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, Lehren, Beurteilen. Berlin, München: Langenscheidt.
- Thüringer Volkshochschulverband (2008). Sprachen Lernen. Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene. Ismaning: Hueber Verlag. [Online Artikel]. Abgerufen am 13.10.2021 von [https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-002963-1\\_EuropaeischesSprachenportfolio.pdf](https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-002963-1_EuropaeischesSprachenportfolio.pdf)
- Grotjahn, R., Kleppin, K. (2015). Prüfen, Testen, Evaluieren. Deutsch Lehren Lernen. Band 7. München: Klett-Langenscheidt.
- Kleppin, K. (2005). Die Förderung der Fähigkeit zur Selbstevaluation beim Fremdsprachenlernen. In: Burwitz-Melzer, E.; Solmecke, G. (Hrsg.), Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. Festschrift für Jürgen Quetz. Berlin, 107- 118.
- Steinmann, C. (2017). Da stehe ich, da will ich hin. Selbstevaluation im Unterricht. [Online Artikel]. Abgerufen am 15.10.2021 von <https://www.goethe.de/de/spr/unt/ver/nid/i17/21013664.html>



# **Summative Evaluation mit Online-Tools Kritische Betrachtung zweier Applikationen**

*Chris Schneider*

## **Zusammenfassung**

*Durch den notgedrungenen Wechsel zu Onlineformaten ist der Bedarf sowohl nach digitalen Lern- und Übungsangeboten als auch nach Evaluationsformen gestiegen. Zwei Lernspiel-Applikationen - WISC-Online und Quizizz - wurden auf Basis theoretischer Überlegung hinsichtlich ihrer Eignung als Evaluationsform analysiert. Als Ergebnis wurde trotz zu beachtender Grundeigenschaften die Eignung beider Applikationen als Niedrig-Risiko-Formate im Rahmen summativer Evaluation befunden.*

## **1. Einleitung**

Ausgelöst durch die Pandemie wurde die digitale Wende hin zu Onlineunterricht und gemischten Lehr-/Lernformaten vorangetrieben. Neben Herausforderungen und Potentialen für die Unterrichtsplanung und -durchführung bedeutet diese bisher unbekanntere Situation nicht weniger auch Veränderungen für Evaluationsformen und -strategien. Besonders gewannen Lernplattformen und Online-Applikationen an Bedeutung. Als ihre Aufgabe gilt es, online einen vergleichbaren Methoden- und Materialschatz zu den alterprobten Offlinekursen zu ermöglichen. Während vor allem Übungsformate und grundlegende Veränderungen bereits vor Covid-19 im Rahmen von Begriffen wie E-Learning, M-Learning [Mobile Learning], CALL [Computer Assisted Language Learning] und MALL [Mobile Assisted Language Learning] ausführlich erörtert wurden, fiel die Betrachtung von Prüfungs- und Evaluationsformen im digitalen Zeitalter verhältnismäßig gering aus. Durch den gewissermaßen erzwungenen Wechsel in digitale Unterrichtsformen, besteht jedoch deutlich stärker als zuvor Bedarf dafür. Im Hinblick auf Kursevaluation stellt sich daher die Frage, wie Applikationen und Lernmanagementsysteme gewinnbringend in den Unterricht eingebunden werden können.

## **2. Evaluationsformen**

Bei der Bewertung von Studenten wird zwischen zwei Prinzipien unterschieden. *Formative Evaluation* beschreibt die Bewertung anhand einer Prüfungsform, wodurch die

Leistung der Lerner in lediglich einem Versuch gemessen wird. Ferner lässt sich eine solche Prüfung als *High-Stakes-Prüfung* bezeichnen: Bestehen, Versagen und die generelle Repräsentation des Gelernten wird zu *einem Zeitpunkt* gemessen. Von *summativer Evaluation* wird gesprochen, wenn zu *verschiedenen Zeitpunkten* bisweilen *verschiedene Prüfformen* zur akkuraten Leistungsmessung über einen längeren Zeitraum eingesetzt werden.

An deutschen Universitäten ist formative Evaluation ein häufig angewandtes Prinzip, Studenten zu bewerten. Am Ende des Semesters wird die Kursnote durch eine Prüfung – oft mündlich oder schriftlich – widergespiegelt. Bestätigt wird diese Tendenz durch Ausnahmen. In Korea hingegen ist summative Evaluation üblich. Studenten werden in unterschiedlicher Gewichtung für Anwesenheit, Zwischen- und Endprüfung, mündliche Leistung und Hausaufgaben bewertet. Wenn Prüfungen erstellt werden, sind die Gütekriterien *Validität*, *Reliabilität*, *Objektivität* und *Fairness* zu beachten. Gleiches gilt bei näherer Betrachtung von formativer und summativer Evaluation. Zu erster sind folgende Fragen zu stellen:

- Ist formative Evaluation valide? Kann ein einziges Prüfungsformat die gesamte Breite an Lernzielen messen, welche im Unterricht zu tragen kommt?
- Ist formative Evaluation reliabel? Kann es zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen, wenn zu unterschiedlichen Zeitpunkten geprüft wird? Oft fallen bei formativer Evaluation Prüfungstermine in einen geballten Raum.
- Ist formative Evaluation fair? Können bei formativer Evaluation alle Lernstile und womöglich Prüfungsformpräferenzen berücksichtigt werden? Oder kommt es trotz gleichem Lernstand dazu, dass zwei Teilnehmer je nach Prüfungsformat in Relation zueinander besser oder schlechter abschneiden?

Ohne eine tiefergehende Betrachtung einzelner Testformate ist es pauschal logisch, dass mehr und unterschiedliche Prüfungsformate mehr Gelerntes messen können, das Risiko einer schlechten Tagesform besser eindämmen, Lernstile und Prüfungsformpräferenzen besser berücksichtigen und die erbrachte Leistung innerhalb des Kursgeschehens statt an dessen Ende zudem mit in die Bewertung einbeziehen. Neben Hausaufgaben und Präsentationen sind Kurztests und Lernkontrollen beliebte Formate. Sind Lernmanagementsysteme oder Onlineapplikationen geeignet, dafür eingesetzt zu werden? Dieser Frage nachgehend werden zwei Applikationen – WISC-Online und Quizizz – vorgestellt und im Rahmen ihrer Eignung zur summativen Evaluation betrachtet.

## 2.1 WISC-Online

WISC-Online (Abb. 1) ist eine lizenzfreie Software, mit der unkompliziert Lernspiele kreiert werden können. Dabei ist es nur für die Lehrkraft nötig, einen Account zu erstellen. Kursteilnehmer können die Spiele direkt spielen. Im Jahre 1999 begann

die Geschichte der Lernsoftware WISC-Online. Seit 2014 ist sie in ihrer aktuellen Form verfügbar. Möglich sind digitale Variationen bekannter Spiele aus Unterricht und Freizeit: Unter anderem Galgenmännchen, Memory, Baseball, Bingo, Wer-Wird-Millionär, Space Invaders, Moorhuhn sowie Karteikarten, Strukturierungs-, Brett- und Kartenspiele (Tabelle 1). Während die meisten Spiele im Einzelspielerformat gehalten sind, können Baseball und Tic-Tac-Toe im Zweispieler- und *BeeKeeper* sowie *Jeopardy* darüber hinaus auch im Mehrspielermodus gespielt werden. Bei den meisten Spielen sind ausschließlich Multiple-Choice-Formate möglich. Ausnahmen bilden Zuordnungs- und Strukturierungsformate. Selbst erstellte Spiele sind nach Evaluation durch das Produktteam als Link teilbar oder können bereits vorher als SCORM-Package heruntergeladen werden. *Sharable Content Object Reference Model* [SCORM] ist ein Modell für webbasierte elektronische Lernprogramme und -inhalte, die unkompliziert geteilt und verbreitet werden können. Zum SCORM-Package konvertierte Spiele sind unkompliziert auf Webseiten und Lern-Management-Systemen integrierbar und können direkt dort eingebettet gespielt werden.

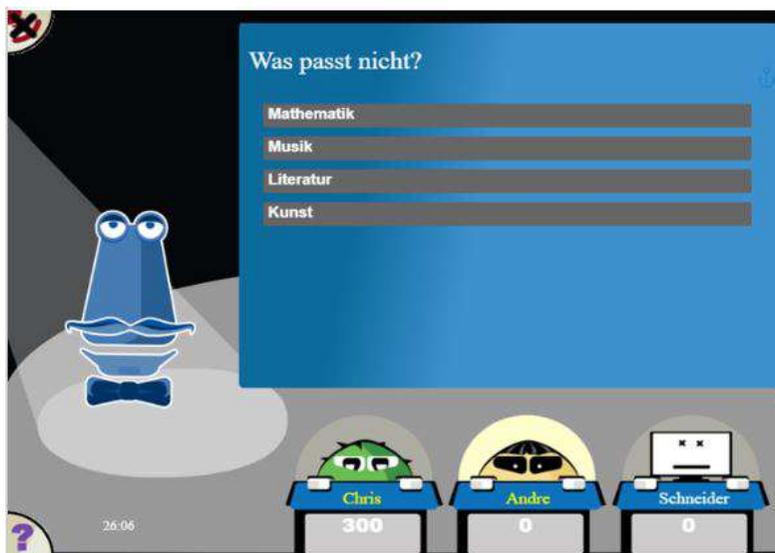


Abb. 1: WISC-Online / Jeopardy

Aus den in der Übersicht (Tabelle 1) aufgeführten Spielen ergeben sich unterschiedliche Verwendungsmöglichkeiten, die alle am ehesten Lernkontrollen zuzuordnen sind. Somit bieten sich Ansatzpunkte zur summativen Evaluation.

Kritisch für den Einsatz als Evaluationswerkzeug ist der spielerische Charakter der Formate zu betrachten. Zwar können diese Spieltypen den regulären Unterricht durchaus anreichern, aber gleichzeitig ist der Vorwurf mangelnder Ernsthaftigkeit des Testformates nicht auszuschließen. Zudem können die Hintergrundgeräusche und Animationen ablenkend wirken. Innerhalb eines einzelnen Spielmodus ist dar-

<b>Spiel</b>	<b>Spieltyp</b>	<b>Spielerzahl</b>	<b>Fragenformate</b>
<i>Baseball</i>	Brennball / Baseball	1-2	M/C (Multiple-Choice)
<i>BeeKeeper</i>	Schlangen & Leitern	1-3	M/C
<i>Bingo</i>	Bingo	Plenum	Zuordnung (Fragen / Antworten)
<i>Build Your Knowledge</i>	Wer wird Millionär?	1	M/C
<i>Chakalaka</i>	Candy Crush	1	M/C
<i>Crosswords</i>	Kreuzworträtsel	1	Wörter zuordnen
<i>Flashcards</i>	Karteikarten	1	Paare zuordnen
<i>Hangmoon</i>	Galgenmännchen	1	Wörterraten
<i>Have U Heard</i>	Zusammenstellung einer Band	1	M/C
<i>Jeopardy</i>	Jeopardy	1-3	M/C
<i>Matching</i>	Puzzlespiel	1	Zuordnung / Struktur
<i>Memory Match</i>	Memory-Karten	1	Paar-Zuordnung
<i>Rapid Fire</i>	Moorhuhn	1	M/C
<i>Sequence</i>	Zuordnung	1	Struktur
<i>Slithery Snake</i>	Handyspiel Snake	1	M/C
<i>Spin to Win</i>	Buchstabenspiel	1	Wörterraten
<i>Squid Hunter</i>	Moorhuhn / Frösche angeln	1	M/C
<i>Tic-Tac-Toe</i>	Tic-Tac-Toe	1-3	M/C
<i>Time Out</i>	Zeitrennen	1/Plenum	M/C
<i>Trivialton</i>	Trivia	1	M/C

Tab. 1: Spielübersicht WISC-Online

über hinaus nur ein Fragentyp – in der Regel Multiple-Choice – möglich, was den Reichtum an Testitems erheblich einschränkt (Abb. 2). Offene Items sind nicht möglich. Für das Programm sprechen jedoch vor allem die direkte Integrierbarkeit in gängige Lernmanagementsysteme sowie der spielerische Charakter – falls dieser korrekt eingesetzt wird, also nicht als Hoch-Risiko-Format. Konkret bieten sich nach Betrachtung der Vor- und Nachteile im Wesentlichen Niedrig-Risiko-Tests wie Lernstandserhebungen, Wochen-Quizzes oder Wortschatzabfragen an (Abb. 3). Für regelmäßige Leistungskontrollverfahren mit eher geringer Bedeutung für die Gesamtnote sind der spielerische Charakter und das eingeschränkte Fragenrepertoire durchaus annehmbar – im Gegensatz zu einer Semesterzwischen- oder Semesterendprüfung.



Abb. 2: WISC-Online / Bee Keeper

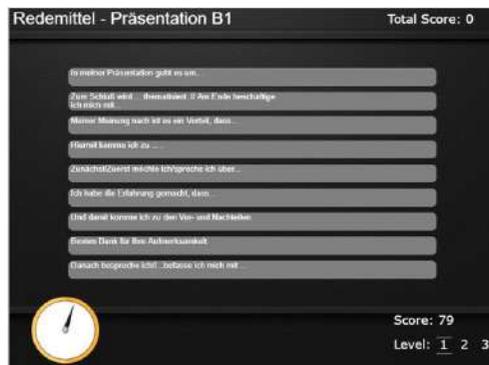


Abb. 3: WISC-Online / Sequence

### 3. Quizizz

Dieses Tool wurde im Jahr 2015 gestartet und wurde von einem indischen Softwareteam entwickelt. Grundlegend ist es mit *Kahoot!* vergleichbar, wurde jedoch zunächst nicht als Live-Quiz vorgesehen, sondern als Form einer Hausaufgabe oder eines *Assignments*. Live-Modus und die Möglichkeit der gesamten Durchführung eines Kurses sind neuere Funktionen dieser Quiz-Software. Ähnlich *Kahoot!* handelt es sich bei *Quizizz* um eine Freemium-Applikation, was bedeutet, dass die Software kostenlos mit eingeschränkter Funktion oder kostenpflichtig mit voller Funktionalität genutzt werden kann. Konkret ist eine Anmeldung für Lehrkräfte nötig, für Lerner hingegen nicht. Neben dem zuvor aufgeführten Unterschied der ursprünglichen Konzeption zeichnen sich weitere Merkmale ab, welche *Quizizz* von *Kahoot!* abgrenzen. Im Vordergrund stehen bei Live-Quiz die Möglichkeiten, Bilder als Antwortoption zu wählen. Hinzu kommen kleine Boosterfunktionen während der Durchführung. Durch wiederholt richtige Antworten bekommen Teilnehmer spezielle Fähigkeiten, die im

	Score	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
S1	9610 (100%)	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
S2	9430 (100%)	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
S3	8720 (90%)	100%	100%	100%	100%	100%	0%	100%	100%	100%	100%
S4	8500 (99%)	100%	100%	100%	100%	100%	0%	0%	100%	100%	100%

Abb. 4: Quizizz / Leistungsübersicht

Quiz eingesetzt werden können. Beispielsweise kann ein Timer-Gimmick einige Sekunden der tatsächlich benötigten Antwortzeit abziehen, die Punktzahl prozentual erhöhen oder die Punktemultiplikatoren bei einer Gewinnsträhne trotz falscher Antwort nicht erlöschen lassen. Als Frage-Items sind Multiple-Choice-Formen hervorstechend, aber auch Umfragefunktionen sind in ein Quiz implementierbar.

Besondere Aufmerksamkeit ist zudem der genauen Dokumentierfunktion zu widmen. Durchschnittliche Antwortzeiten, Betrachtung einzelner Fragen, Gesamtstatistiken und einzelne Teilnehmerleistungen lassen sich im Hinblick auf unterschiedliche Faktoren analysieren (Abb. 4 und 6). Eine Eingliederung in andere Lernmanagementsysteme ist nach aktuellem Wissensstand nicht möglich. Dennoch können die Daten als Excel-Datei heruntergeladen und somit indirekt in den einem Lernmanagement-System zugehörigen Notenerfassungsprozess integriert werden.

Hinsichtlich der Eignung zur summativen Evaluation mit *Quizizz* ist Ähnliches wie zuvor auch bei *WISC-Online* zu bemängeln: Der spielerische Charakter und der Mangel an möglichen Test-Items. Beide Kritikpunkte sind weniger stark ausgeprägt als bei den tatsächlichen Spielen von *WISC-Online*. Zwar sind auch Hintergrundgeräusche vorhanden, der allgemeine Spielcharakter fällt jedoch geringer aus. Während sich *WISC-Online* deutlicher als Lernspiel zeigt, ist *Quizizz* mehr ein digitales Quiz-Tool mit Elementen des *Game-Based-Learning*. Boosterfunktionen können zudem deaktiviert werden, was den Spielcharakter womöglich noch etwas weiter reduziert und die Ernsthaftigkeit des Tools als Testmedium steigert. Durch die Darstellung von Bildern, Geräuschen oder Videos sind darüber hinaus größere Variationen des Multiple-Choice-Formates möglich (Abb. 5). Insgesamt bleibt die Kritik

Question 7 30 seconds

Q. Hast du schon \_\_\_\_\_ aus Suwan kennengelernt?

— answer choices —

dem Neuem

den Neuen

das Neues

die Neuer

Abb. 5: Quizizz / Fragebeispiel



Abb. 6: Quizizz / Antwortübersicht

jedoch: Spielcharakter und mangelnde Aufgabenformate machen *Quizizz* für Hoch-Risiko-Prüfungen eher ungeeignet. Besser ist die Verwendung auch hier bei Lernkontrollformaten anzusetzen. Weiter ist eine risikoreichere Bewertungsform wie ein *Assignment* durchaus mit *Quizizz* denkbar.

#### 4. Fazit und Ausblick

Beide Tools konnten im Rahmen erster theoretischer Überlegungen und aufgrund von informellem Feedback aus der praktischen Erprobung als bedingt geeignet befunden werden. Durch einen zu stark ausgeprägten Spielcharakter und mangelnde Fragenformate sind jedoch sowohl *WISC-Online* als auch *Quizizz* nicht für Hoch-Risiko-Formate geeignet, sondern sollten eher als schwach zur Gesamtnote beitragende Testformen eingesetzt werden. Im Hinblick auf Konzepte wie *Flipped Classroom* oder der wechselnden Rolle der Lehrkraft hin zum Lernbetreuer ist von Interesse, wie beide Tools zur Peer-Evaluation genutzt werden können. Es ist denkbar, dass in Gruppenarbeiten Lernkontrollaufgaben für andere Gruppen erstellt werden, welche dann in geringer Form in die Gesamtnote mit einfließen. Somit könnten Lerner zusätzlich zu den von der Lehrkraft antizipierten Sprachlernbedürfnissen tatsächlich empfundene Bedarfe durch eigene Material- und Testerstellung decken.



# Neue Formate in Sprachunterricht und Sprachtests durch die Pandemie

Jiseon Jeon

## Zusammenfassung

*Im folgenden Beitrag geht es um persönliche Reflexionen über den Onlineunterricht der letzten vier Semester. Dabei soll die Frage nach einem sinnvollen Einsatz von digitalen Unterrichtstools sowie deren Anwendung besprochen werden. Im Anschluss wird die Frage nach onlinegerechten Prüfungsformaten aufgeworfen.*

## 1. Vorüberlegungen

Als ich vor fast zwei Jahren mit der Situation konfrontiert war, Deutschunterricht ausschließlich online durchführen zu müssen, hatte ich einerseits großen Zweifel daran, ob dieser überhaupt nach herkömmlichem Fremdsprachenunterrichts-Konzept machbar sei. Andererseits war ich jedoch auf das neue Format sehr neugierig, weil ich seit langem der Meinung bin, dass es 20 Jahre nach dem Beginn des 21. Jahrhunderts nicht mehr zeitgemäß ist, den Sprachunterricht und die Uni-Seminare allein auf physische Anwesenheit basierend in Klassenräumen stattfinden zu lassen. Zwar existiert Online-Unterricht ohnehin schon in Form von PBL (*problem-based learning*) und *blended-learning*. Jedoch wurden die Lehrkräfte an Universitäten angesichts der Pandemie ausnahmslos dazu gezwungen, Unterrichtsformen neu zu überdenken und in die Praxis umzusetzen. Dabei mussten Wege gegangen werden, die wir uns zuvor nicht vorstellen konnten. Mittlerweile wird der Distanzunterricht als *new-normal* angesehen und zahlreiche Onlinetools werden dafür fachgerecht mit pädagogischem Mehrwert eingesetzt. Die in der Anfangsphase des Onlineunterrichts bestehenden Bedenken über die Effektivität des Sprachunterrichts hingen in meinem Fall v. a. mit der Frage zusammen, ob in Onlineplattformen wie COLLABORATE, KALTURA oder ZOOM<sup>1</sup> die aktive Mitarbeit der Kursteilnehmer gewährleistet und inte-

---

<sup>1</sup> In letzten vier Semestern habe ich als Onlineunterrichtstool COLLABORATE, KALTURA und ZOOM hintereinander in dieser Reihenfolge benutzt. Dabei fallen Nach- und Vorteile der jeweiligen Tools unterschiedlich aus. Nach meiner Erfahrung hat aber KALTURA zu meinem Unterrichtsstil am besten gepasst, denn es gibt bei KALTURA vor allem eine Funktion, die die anderen nicht haben: Bei KALTURA werden alle Notizen auf dem Whiteboard ohne Weiteres automatisch gespeichert und sind jederzeit abrufbar, solange man sie nicht löscht. Trotz dieser absolut vorteilhaften Funktion benutze ich seit fast einem Jahr ausschließlich ZOOM, weil die meisten Studenten daran gewöhnt sind.

griert werden kann. Die im FSU üblichen Sozialformen wie Gruppen- und Partnerarbeit, die Sprachproduktion von Sprechen und Schreiben ermöglichen, halte ich beim Spracherwerb für zentral. Vor allem die fehlende *face-to-face*-Kommunikation bereitete mir daher Sorgen, als der Onlineunterricht eingeführt wurde. Inzwischen hat sich jedoch erwiesen, dass wir bei der Nutzung dieser Onlineplattform verschiedene Funktionen zur Verfügung haben und diese im Fremdsprachenunterricht, sei es für Plenumsarbeiten, sei es für Gruppen- und Partnerarbeiten zielführend anwenden können.

## 2. Das Potenzial des Onlinesprachunterrichts - Eine Entdeckung

Es ist wohl unbestritten, dass es beim Fremdsprachenunterricht für die Teilnehmer unentbehrlich ist, mit allen Kommunikationsmitteln wie Mimik, Gestik möglichst oft miteinander ins Gespräch zu kommen, selbst wenn dadurch Fehler und Missverständnisse entstehen. Denn Sprachlernen ist ja größtenteils nichts anderes als *learning-by-doing*. Die zu Beginn der ersten Distanzunterrichtsphase vorhandene große Frage, ob die Lern- und Lehreffizienz im DaF-Unterricht auch online zielgerichtet gewährleistet werden könnte, stelle ich mir inzwischen nicht mehr. Stattdessen bin ich von den Vorteilen des »Wo-ich-bin-ist-mein-Klassenzimmer-Prinzips« überzeugt, weil es trotz des fehlenden physischen Zusammenseins zahlreiche kompensierende Mittel gibt, die m. E. teilweise sogar besser zielführend wirken als der vorherige Präsenzunterricht.

Unter den Grundfunktionen von COLLABORATE, KALTURA oder ZOOM gibt es z. B. die des Whiteboards, an dem alle Kursteilnehmer (KTN) - wenn man so will - zeitgleich etwas schriftlich angeben können. Wenn ihre Namen dabei unsichtbar gemacht werden, nehmen sie am Schreiben umso aktiver und ungehemmter teil, aus meiner Sicht sogar selbstbewusster. Denn sie brauchen dann keine Bedenken wegen potenzieller Fehler zu haben und müssen keinen Gesichtsverlust fürchten. Solch ein simultan erfolgreiches Schreiben bzw. das gemeinsame Teilen von Ideen, was am Ende zu einem umfangreichen Ergebnis führt, kann selbst im Präsenzunterricht nicht in diesem Ausmaß durchgeführt werden wie beim Onlineunterricht. Die dadurch gesammelten Ideen, Antworten, Ausdrücke sowie Beispielsätze, die jedes Mal große Vielfältigkeit aufweisen, werden an sich zum guten Unterrichtsmaterial, mit dem man z. B. über die Wortwahl, Wortstellung und auch über die interkulturellen Unterschiede weitersprechen kann. Es ist wirklich erstaunlich zu sehen, wie die sprachlichen Produkte, die die KTN teilweise mit massiven Fehlern vorlegen, in Unterrichtsstunden lehrreich thematisiert werden können.

Neben dem Whiteboard gibt es bei üblichen Onlineunterrichtstools weitere Funktionen, die die aktive Mitarbeit von KTN ermöglichen: Im Chatfenster können z. B. umgehend viele Fragen gestellt werden, die sich meistens auf den Unterrichtsinhalt

beziehen. Da die Chatfunktion stets zur Verfügung steht, sind sämtliche Fragen jederzeit für alle sichtbar und sie eröffnet somit aktive Teilnahmemöglichkeit am Unterricht, weil es dort für Studenten möglich ist, auf die von anderen gestellten Fragen selber einzugehen und diese zu beantworten. Dass sich die KTN untereinander im Chat austauschen können, trägt also zu einer aktiveren Beteiligung am Unterrichtsgeschehen und gegenseitigen Wahrnehmung bei. Das gegenseitige Beantworten von Fragen führt zu einem lebhaften Austausch, wobei ich als Lehrkraft gelassen eine Beobachterrolle spielen darf. Eingegriffen wird nur dann, wenn Fragen im Chat gezielt an mich gerichtet oder völlig daneben beantwortet sind. Falsche Angaben im Chat haben sich jedoch ohne meinen Eingriff auch zu Korrekten verwandelt, wenn den KTN mit dem Hinweis auf die zu korrigierenden Stellen Zeit gelassen wird.

Neben dem Chatfenster ist außerdem die Umfragefunktion als nützliches Werkzeug zu erwähnen: Wie beim Whiteboard haben die KTN dort die Möglichkeit, anonym auf die Quizfragen zu antworten, die ich zuvor als Wiederholung der letzten Unterrichtsstunde gestellt habe. Wichtige Vokabeln, Ausdrücke sowie eine Inhaltswiedergabe der Lese- bzw. Hörtexte werden zum Beginn des Unterrichts aufgefrischt, sodass sie nach der Umfrage zur Sprachproduktion zur Verfügung stehen.

Grundfunktionen wie Whiteboard, die das anonyme Schreiben ermöglicht, sowie das Chatfenster, bei dem die KTN untereinander aktiv im Kontakt bleiben und die Umfragefunktion, die zur Verfestigung des Unterrichtsstoffs dient, sind alle für die Motivation einer aktiven Mitarbeit erfolgversprechend einsetzbar. Nach meiner Erfahrung ist es außerdem zumindest für die koreanischen Deutschlerner tendenziell so, dass sie mehr und öfter mündlich aktiv werden, wenn sie ohne Lehrkräfte miteinander agieren können. In der Lerntradition ist in ihren Gedanken offensichtlich fest verankert, dass die Lehrenden »Kontrollfreaks« seien, bei denen sie sich leider nicht immer wertgeschätzt fühlen: Wer möchte schon im Lernprozess ständig beaufsichtigt, kontrolliert und bewertet werden, zumal sie eine Sprache lernen, die ihnen fremd ist. Das *learning-by-doing* geschieht m. E. nur dann, wenn dabei Fehler unendlich erlaubt sind. Außerdem sollen die Lerner auf ihre eigenen sprachlichen Produkte stolz sein dürfen, um weitere Fortschritte zu machen. Mit solchen positiven Erfahrungen mit der Sprache können sie Spaß haben, den man bekanntlich für den Lernerfolg benötigt.

Relativ ungehemmte Sprechhandlung ermöglicht die Breakout-Funktion des Onlineunterrichtstools, weil ich mich als Lehrkraft eher zurückgehalten habe. Dabei lege ich großen Wert auf das Miteinandersein der KTN, die sich erstmal gegenseitig zum Sprechen anregen und dabei helfen. Danach wird im Plenum von Ergebnissen und auch Problemen der Gruppenarbeit, die sie gerade hinter sich haben, erzählt. Für häufige Fehler, die oft in fast allen Lerngruppen vorkommen, werden im Anschluss Korrektur- bzw. Verbesserungsvorschläge gemacht.

Die Breakout-Funktion macht uns sowohl die Gruppenarbeit als auch die Binnendifferenzierung in der KTN-Gruppe leichter. Diese bringen bereits ab der ersten Unterrichtsstunde äußerst unterschiedliche Vorkenntnisse über die deutsche Sprache mit sich. Im Hinblick auf die Binnendifferenzierung könnte man die KTN nach deren Leistungsstärke in Kleingruppen einteilen, damit ähnliche Niveaustufen zusammensitzen und die Lehrkraft sich dann intensiver um die leistungsschwächeren Gruppen kümmern kann. Dass man im Onlineunterrichtstool nach beliebigen Kriterien die Teilnehmer gruppieren kann, bietet uns allerdings weitere Möglichkeiten der Binnendifferenzierung: Im A1-Lernniveau, wo besonders der Wortschatzerwerb im Mittelpunkt steht und oft Flüssigkeitsübungen gemacht werden, sind die leistungstärkeren Teilnehmer sehr gut als Gruppenleiter/innen einzusetzen. In der A1-Klasse sind meistens Nullanfänger die Mehrheit. Manche, die die Vorkenntnisse haben, werden dort unterfordert und langweilen sich. Indem sie eine Gruppenleiterrolle zugeteilt bekommen, werden sie sinnvoller in Unterricht einbezogen, weil sie in der Gruppe den anderen bei unbekanntem Wörtern oder beim Verständnis des Satzbaus helfen können. Wie oben schon erwähnt, lernen die KTN viel mehr und effizienter untereinander. Um dies zu ermöglichen, brauchen wir möglichst einfache praktische Mittel, die wir leicht handhaben und flexibel einsetzen können. Deshalb habe ich selbstverständlich weitere Onlinetools wie Padlet, Mentimeter und Slido für die Gruppenarbeit eingesetzt. Am liebsten habe ich jedoch Google-Jamboard benutzt. Damit lassen sich z. B. Text- bzw. Dialogschnipsel in eine Reihenfolge bringen, Puzzleaufgaben lösen, Präsentationen machen, Dialoge schriftlich festigen, Domino sowie Vier-Gewinnt spielen, Zuordnungen machen und noch vieles mehr.<sup>2</sup>

Technisch bieten uns die Onlineunterrichtsplattformen wie ZOOM verschiedene Optionen für die Gruppenbildung, von denen je nach dem Bedarf unterschiedlich Gebrauch gemacht werden kann. Die separaten Räume sind nicht nur für die Gruppenarbeit, sondern auch für die Partner- oder Einzelarbeit verfügbar. Außerdem lassen sich diese drei Sozialformen gleichzeitig durchführen, wobei die KTN je nach Wunsch und Vorhaben entweder mit mir im Hauptraum, in Kleingruppen mit anderen Teilnehmern oder allein im separaten Raum an sprachlichen Fertigkeiten wie Sprechen, Lesen und Schreiben feilen können. Gibt die Lehrkraft beispielsweise einen Lesetext vor, eröffnet sie dann 10-15 Breakoutrooms und die KTN dürfen selbst entscheiden, wo sie den Text lesen – im Hauptraum mit dem Lehrpersonal, in einem Team oder allein in einem Breakoutroom.

In den gängigen Onlineplattformen ist ferner die Aufnahmefunktion einprogrammiert. Für die KTN am Distanzunterricht ist sie von großem Vorteil, denn die aufgezeichnete Unterrichtsstunde kann ihnen für einen gewissen Zeitraum zum Nach-

---

<sup>2</sup> Mittlerweile ist mir das Google-Jamboard für die Gruppen- bzw. die Partnerarbeit unentbehrlich geworden. Selbst wenn wir zum Präsenzunterricht zurückkehren würden, würde ich ganz klar einige Onlinetools wie Jamboard weiter in meinen Unterricht einsetzen.

arbeiten bereitgestellt werden. Die Abrufbarkeit des Onlineunterrichts erweist sich als besonders nützlich, wenn die KTN beispielsweise wegen der schlechten Internetverbindung völlig ungewollt den Unterrichtsinhalt (teilweise) versäumt haben. Die am Unterrichtstag nicht Anwesenden sowie die Teilnehmer mit Verspätung können auch von diesem Angebot Gebrauch machen, um den verpassten Unterricht bzw. einen Teil der Stunde nachzuholen. Den Kursteilnehmern, die trotz regulärer Teilnahme über ZOOM den Unterrichtsstoff nachher einmal wiederholen wollen, leisten die Aufzeichnungen dabei ebenso große Hilfe.<sup>3</sup> Schon allein durch die bisher erwähnten Grundfunktionen des Onlineunterrichtstools wird m. E. die mangelhafte *face-to-face*-Kommunikation im Distanzunterricht doch zu meinem Erstaunen besser als gedacht technisch kompensiert, sodass das eigentliche Lernziel des Sprachunterrichts nicht unerreich bleibt.

### 3. Neue Formate für Online-Tests gesucht

Was macht man aber, wenn man feststellen will, ob und inwiefern die Lernziele des Kurses erreicht werden? Wir führen Prüfungen und Tests durch. Aber die Bewertungsmaßnahmen wie Prüfungen fordern die Lehrkräfte offen gesagt viel mehr heraus als die Konzeption des Onlineunterrichts selbst. Dass es mittlerweile möglich ist, die Teilnehmenden während onlinegestützter schriftlicher Prüfungen genauso zu beaufsichtigen wie bei der Klausur im Klassenzimmer, ist nicht mein Thema. Dass man mit dem *lock-down*-Browser oder dem *safe-exam*-Browser die Geprüften beobachtet und kontrolliert, heißt nichts anderes als, dass man die herkömmlichen Kontrollmaßnahmen für die alten(!) Prüfungen bloß online übertragen hat. Die alten Prüfungen sind die, in denen gewisse Kenntnisse über die Sprache – meist in kontextlosen Einzelsätzen - oft nur abgefragt werden. In der sprachlichen Realität gibt es aber keine kontextlosen Sätze. Man spricht, liest und hört etwas mit und in einem sozialen Kontext. Trotzdem pauken unsere Studenten lang intensiv rein theoretische Kenntnisse über die Sprache, wenn ihnen die Prüfungen bevorstehen. Die grammatischen Regeln und Vokabeln, die sie schnellstmöglich reingeschluckt haben, werden oft nach der Prüfung genauso schnell wieder vergessen. Wie lange noch muss die Prüfung so aussehen? Wir leben in der Zeit, wo maschinelle Übersetzungen jeder Zeit un-

---

<sup>3</sup> An dieser Stelle kann durchaus eine heftige Debatte über Datenschutz entstehen, wenn gefordert wird, dass alle Teilnehmenden, deren Gesichter in der Aufzeichnung zu sehen sind, vorher darin einwilligen müssen. Zwar habe ich keine Zustimmung von einzelnen Personen erhalten, aber sie wussten genau, dass jede Stunde aufgenommen wird und anschließend im Blackboard (dem LMS der Universität) zwei Wochen lang zur Verfügung gestellt wird. Ob sie im Unterricht die Kamera anschalten oder nicht, wurde deswegen völlig ihnen überlassen. Es bestehen trotzdem zugegebenermaßen große Bedenken über den möglichen Missbrauch der persönlichen Daten. Daher ist es m. E. sehr wichtig, den Zeitraum, wo die Aufzeichnungen abrufbar sind, zu begrenzen. Noch zu beachten ist auch, dafür zu sorgen, dass die Aufnahme in der Cloud gespeichert wird, damit der Zugriff auf die Daten nur durch das bewährte Einloggen möglich ist.

kompliziert zur Verfügung stehen. Mit dem Smartphone kann jeder alles übersetzen lassen, was in anderen Sprachen geschrieben, gehört, gesprochen und gelesen wird. Die Vokabeln, die unsere Studenten mühsam auswendig lernen und ihnen aber leider nicht allzu lange im Kopf bleiben, lassen sich im Netz sekundenschnell ausfindig machen. Warum sollte man sich Mühe geben, das auswendig zu lernen, was mühelos auf dem Smartphone zu finden ist? Selbstverständlich muss man sich möglichst viele Wörter und Wendungen aneignen, um sich damit zu verständigen. Mir scheint jedoch, dass die herkömmlichen Tests in ihrer jetzigen Form nicht wirklich dazu beitragen, dass die Geprüften davor oder dadurch das Kommunizieren lernen. Ferner sollten Tests die echte Kommunikationskompetenz der Lernenden ermessen können. Sollten die Prüfungen also nicht als »alt« bezeichnet werden, müssen sie zeitgemäß onlinegerecht gestaltet werden. Wie so ein Prüfungsformat am Ende aussehen wird, ist allerdings völlig offen. Die Fremdsprachenlehrenden stehen hier vor großen Herausforderungen, auf die Antworten gefunden werden müssen.

An dieser Stelle erlaube ich mir jedoch einen Hinweis auf die Möglichkeit der sogenannten Kofferklausur. Wenn eine Prüfung schriftlich und online durchgeführt werden soll, müssen den Getesteten Internetrecherchen wie beispielsweise Googeln und die Nutzung weiterer Mittel wie ein maschinelles Übersetzungsprogramm erlaubt sein. Dass man stattdessen auf Kontrollmaßnahmen wie *lock-down*-Browser oder *safe-exam*-Browser für die Beaufsichtigung der Onlineprüfungen setzt, ist keine dem Online-Lernen angepasste Methode. Der Sprachunterricht hat durch den pandemiebedingten Online-Wechsel seine Form und Zielsetzungen stark verändert. Dementsprechend müssen die Prüfungen, die im Anschluss des Unterrichts durchgeführt werden, ebenfalls inhaltlich vollkommen neu gestaltet werden, sodass die Prüfungsaufgaben die Geprüften trotz aller verfügbaren onlinebasierten Hilfsmittel sinnvoll beschäftigen und die Resultate ihr erreichtetes Sprachniveau spiegeln.

Da ich bezüglich solcher onlinegerechten Prüfungen selber ratlos und hilflos war, habe ich mich, um die Leistungen der KTN zu evaluieren, für die mündliche Prüfung entschieden. Dazu bietet die Breakout-Funktion noch mal große Hilfe: Ich habe nämlich damit drei separate Räume eingerichtet, einer als Warteraum, ein anderer als Hauptraum, wo die Prüfung stattfand und der dritte Raum stand als Ausgang nach der Prüfung zur Verfügung. Eine Klasse mit 28 Teilnehmern wurde paarweise, und eine andere mit 19 Teilnehmern wurde einzeln geprüft. Es hat jeweils 4 UE in Anspruch genommen, um jedem Paar 15 Minuten und jedem Einzelgeprüften 10 Minuten zu prüfen. Dabei habe ich oft um die Beschreibung der Lese- und Hörtextinhalte, die in Unterrichtsstunden behandelt worden sind, gebeten. Nebenbei sollen die Geprüften auch Dialoge für angegebene Situationen simulieren, in dem sie eine Rolle z. B. als Kellner/in, Restaurantbesucher/in, Hotelangestellte(r) oder Patienten beim Arzt spielen. Darüber hinaus mussten sie vorgegebene Satzanfänge sinnvoll vervollständigen. Viele Fotos und Bildmaterialien aus dem Lehrwerk wa-

ren als visuelle Prompts im Einsatz und die Geprüften mussten spontan miteinander interagieren. Dabei kommen nicht nur sprachliche Kenntnisse wie Wortschatz und Grammatik, sondern auch das Improvisationstalent und weitere Sozialkompetenz wie Zuhören oder Rückfragen ins Spiel. Genau das sind die Fähigkeiten, die in den schriftlichen Tests nicht geprüft, aber in den realen Sprachhandlungen erforderlich sind. Bei der mündlichen Prüfung zeigt sich deutlich, in welchem Ausmaß die KTN die Unterrichts- und Lehrwerksinhalte individuell kognitiv verarbeitet haben und für den produktiven Sprachgebrauch umsetzen konnten. Über die fremdsprachliche Kompetenz und Leistungen der Lernenden scheint mir das mündliche Prüfungsformat am aussagekräftigsten zu sein. Durchführung und Vorbereitung einer mündlichen Prüfung verlangen von Lehrkräften allerdings viel mehr Zeit als die gewohnte schriftliche Prüfung. Selbst eine mündliche Prüfung für eine Klasse lässt sich oft nicht an einem Tag durchführen, sondern nimmt mehrere Tage in Anspruch.<sup>4</sup> Schriftliche Prüfungen lassen sich jedoch für eine Unterrichtsstunde schreiben. Daher ist der Zeitgrund für manche Lehrenden oft als ein hemmender Faktor für die Durchführung von mündlichen Prüfungen anzusehen. Von studentischer Seite können wiederum Einwände bezüglich Noten aus der mündlichen Leistung erhoben werden. Die Studenten hierzulande sind bei ihren Leistungsbewertungen empfindlich. Falls sie bezweifeln, dass die Prüfung ohne transparente Kriterien beliebig bewertet wurde, hinterfragen sie die gegebenen Bewertungen und zögern nicht, sich darüber bei ihrem Lehr- bzw. Prüfpersonal zu beschweren. Daher ist es sehr wichtig, vor der Durchführung der mündlichen Prüfung die Prüfungskandidaten über die Bewertungskriterien genau zu informieren.<sup>5</sup> Mit dem Beginn der neuen Ära des Onlinesprachunterrichts sind wir m. E. an einem Zeitpunkt gelangt, wo an die Werte des mündlichen Prüfungsformates neu gedacht werden soll. Schriftliche Prüfungen dürfen selbstverständlich an ihrer Bedeutung nicht verlieren und müssen weiter bestehen. Meiner Meinung nach müssen sie jedoch online angepasst und neu so umgestaltet werden, dass die Prüfung als Lernprozess fungiert, bei dem die Lernenden ihre eigenen Lernstrategien entwickeln und anwenden.

---

<sup>4</sup> Vorhin wurde erwähnt, dass ich für mündliche Prüfungen jeweils vier UE gebraucht habe. Die vier UE sind nicht an einem Tag zu bekommen, zumal die Prüfungen innerhalb der regulären Unterrichtszeit stattfinden sollen. Es ist aus verschiedenen Gründen praktisch ausgeschlossen, Prüfungstermine außerhalb der Regelunterrichtszeit zu vereinbaren.

<sup>5</sup> Bisher ist meine Evaluierung immer nach fünf Kriterien erfolgt: die Aussprache, der Wortschatz, die Flüssigkeit, die Korrektheit und die Interaktion. Für jedes Kriterium wird dann maximal vier Punkte vergeben, was am Ende insgesamt 20 volle Punkte ausmacht.

#### 4. Möglichkeiten und Grenzen von Onlineunterricht - Fazit und Ausblick

Seit anderthalb Jahren hat sich in Bezug auf die Unterrichtsform viel geändert bzw. ändern müssen. Im Vergleich zu der Anfangszeit, wo wir uns unter Druck auf den Onlineunterricht vorbereiten mussten, existieren nun auch Stimmen, die für die neue Unterrichtsform zumindest ansatzweise plädieren. Dafür mussten die Vorteile und die Potentiale des Distanzunterrichts erst erkannt werden, und ich war eine von denen, die so etwas erkennen wollten.

Mittlerweile sollten wir uns als Lehrende nicht mehr ganz so hilflos fühlen wie am Anfang. Unter den Lernenden zeichnet sich jedoch mehr denn je ein großer Unterschied zwischen Lernwilligen und -unwilligen ab. Dass es im Distanzunterricht wie im herkömmlichen Präsenzunterricht die Abgehängten oder die sich abgehängt fühlenden Teilnehmer gibt, ist an sich nicht überraschend. Aber in einer Zeit, wo der Distanzunterricht über online als *new-normal* gilt, muss man dementsprechend technisch ausgerüstet sein. Es ist nicht schwer vorstellbar, dass es Studenten gibt, die sich aus finanziellen Gründen keinen Laptop oder keine Webcam leisten können und denen ein eigenes Zimmer fehlt. Damit sie sich nicht weiter abgehängt fühlen, muss eine Lösung gefunden werden. Ein Ausleihangebot von technischen Hilfsmitteln wäre für sie denkbar. Ihnen könnten z. B. die Universitäten Räume zur Verfügung stellen, damit sie nicht im Café sitzen müssen.

Vor- und Nachteile vom Präsenz- und Distanzunterricht fallen logischerweise unterschiedlich aus. Daher müssen alle Betroffenen in der Lage sein, die Vorteile jeweiliger Unterrichtsformen maximal zu nutzen und die Mankos zu kompensieren. In letzter Zeit fehlt uns selbst der minimalste Kontakt mit Leuten, die wir ab und zu mal auch zufällig auf dem Campus getroffen haben und ansprechen konnten. Darunter leiden auch leistungsstärkere Studenten, die eigentlich mit der Situation zurecht zu kommen scheinen.

Nach vier Semestern Onlineunterricht fällt meine persönliche Bilanz gemischt aus. Aber ich würde dafür plädieren, die positiven Erfahrungen mit neuen Tools sowie die Einbeziehung der digitalen Techniken für einen modernen Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert mehr als vorher zu nutzen.

# **Beiträge zu anderen Themen**

---



# **Sprache und Kultur in der Fremdsprachenvermittlung – Ein Flickenteppich an Überlegungen**

*Maria Gabriela Schmidt*

## **Zusammenfassung**

*Dieser Beitrag versucht sich dem Themenbereich Sprache und Kultur von verschiedenen Seiten her anzunähern, um einen Zugang zu finden, der sich für die Fremdsprachenvermittlung eignet. Es liegt eine Vielzahl von Studien zur Kultur vor, einiges zu Sprache und Kultur. Obwohl die Beziehung von Sprache und Kultur von allen betont wird, werden sowohl Sprache als auch Kultur in der Regel als getrennte Entitäten (Fächer) behandelt. Dies führt im Sprachenunterricht dazu, sich voll und ganz auf die Sprache zu konzentrieren und das Thema Kultur als Beiwerk zu behandeln. Diese Entfremdung hat zur Folge, dass spätestens in der Mittelstufe Kultur als sperriger Inhalt auftaucht und die Pragmatik der kommunikativen Interaktionsmuster wie ein weißer Elefant im Raum steht. Ausgehend von dem Sprachkultur-Lernmodell von Shaules, das Sprache und Kultur als primär zusammenhängend auffasst, wird es hier mit kultursoziologischen, neurowissenschaftlichen und didaktischen Ansätzen in Verbindung gebracht und dadurch als für die Fremdsprachenvermittlung praktisch einsetzbar vorgestellt.*

## **1. Vorüberlegungen**

In diesem Beitrag soll das Verhältnis, die Beziehung von Sprache und Kultur beleuchtet werden. Nicht nur im Fremdsprachenunterricht Deutsch als Fremdsprache stellt sich diese Frage immer wieder, sondern auch in vielen Bereichen der Sprachverwendung, d. h. selbst bei unserem eigenen sprachlichen Handeln. Dieses Thema wird in der Sprachwissenschaft relativ wenig beachtet, selbst im Bezug auf Semantik schließt man Kultur gemeinhin aus. Man kann ein bisschen Kultur im Bereich der angewandten Sprachwissenschaft (*applied linguistics*), insbesondere in der Pragmatik finden. Einige Linguisten sprechen von einem »*pragmatic wastebasket*« (Bar-Hillel 1971). Auf Sprache bezogen ist das der Sprachgebrauch, der Vollzug von Sprache als Sprachhandlung und die damit verbundene Seite der Semantik. Auf der anderen Seite befindet sich die Kulturwissenschaft, die jedoch auch kein einheitliches Bild zeigt, zum einen im deutschsprachigen Raum oft verbunden mit »Hochkultur«, alten Sprachen, Bildungssprachen. Literatur(wissenschaft) wird daher eher mit Kulturwissenschaft verbunden oder sogar oft damit gleichgesetzt. Der Kulturbegriff selbst zeigt in den einzelnen Sprachen und Kulturen eigene Lesarten. Als ich zwei Jahre lang im

französischen Lycee in Tokyo unterrichtete, war ein deutlich höher Anteil an kulturellen Themen als Lesetexte oder Diskussionsthemen sowohl in den Lehrwerken als auch im Sprachunterricht zu finden, als es mir aus meiner deutschen Schulzeit in Erinnerung war. Kultur war hier nicht nur Literatur, sondern auch klassische und moderne Kunst, Architektur, Musik und vieles mehr. Im nordamerikanischen Raum wird von »*cultural studies*«, »*culture(s)*« also »Kulturen« gesprochen. Alltagskultur, Popkultur etc. Kultur kann in verschiedenen Kontexten andere Konnotationen und Traditionen haben. Ein weiterer Bereich, der sich mit Kultur auseinandersetzt, ist die Interkulturelle Kommunikation. Welchen Platz nimmt diese im Bezug zur Sprachwissenschaft, Kommunikationswissenschaft und der/n Kultur(en)wissenschaft(en) ein? Wie verhalten sich Pragmatik und Interkulturelle Kommunikation zueinander? Zu all diesen Themen gibt es eine fast unüberschaubare Anzahl an Publikationen, Studien, Ansätzen und Modellen. Und doch stellt sich die Frage des Zusammenhangs, der Überschneidung, der Abgrenzung und vor allem nach der Anwendbarkeit im Unterricht immer wieder neu.

In diesem Beitrag sollen einige Studien ausgewählt werden, die für die Themastellung relevant erscheinen. Es ist kein systematischer Überblick, sondern eine Zusammenstellung von verschiedenen Studien, zu denen Überlegungen angestellt werden. Das wirkt wie ein Sammeln von Flickern für einen Flickenteppich, vor dem Hintergrund: Wie verhält es sich mit der Kultur im Bereich der Fremdsprachenvermittlung und wie können wir mit Kultur und dem Kulturbegriff umgehen? Folgende drei Fragen sollen zunächst als Ausgangspunkt dienen.

- Wie gestaltet sich das Verhältnis von Sprache und Kultur?
- Wie gehen wir damit in unserem Fremdsprachenunterricht um?
- Welche Modelle oder Ansätze gibt es, die einen integrierenden synergetischen Zugang ermöglichen und beim Lehren und Lernen behilflich sind?

Dieser Beitrag ist dahingehend als ein kreisendes Nachdenken zu verstehen, und ich würde mich freuen, wenn sich eine Diskussion zu Sprache und Kultur daraus entwickeln könnte. Ob es faktische Antworten gibt oder geben kann, ist mir selbst immer noch nicht klar. Das Offenhalten und das Im-Gespräch-Bleiben ist ein möglicher Ansatz, mit dem Thema und seiner Komplexität umzugehen. Da wir alle in einem inter-multi-pluri-sprach-kulturellen Umfeld tagtäglich leben und es erleben, sind diese Fragen sowohl individuell als auch professional für fast jeden von uns relevant, wenn nicht sogar existentiell. Manche Ansätze und Modelle lesen sich toll, aber was bedeutet das konkret in unserem Alltag und als Lehrende? Was sollten wir davon in Betracht ziehen, was können wir davon mitnehmen?

## 2. Wie gestaltet sich das Verhältnis von Sprache und Kultur?

**Flicker 1:** In einem deutschen akademischen Aufsatz müsste an dieser Stelle eine eingehende Diskussion der Definitionen erfolgen. Die Definitionen von Sprache sowie von Kultur sind so zahlreich und vielfältig, dass dies weder machbar noch sinnvoll wäre. Ein englischer Aufsatz würde mit einem Fall (*case study*), einem Beispiel oder einer Anekdote, beginnen. Dies ist schon kulturell, inter-kulturell an sich. Welche Erwartung haben wir, was ist für uns »akademisch«, »vertrauenswürdig«, »wissenschaftlich«, »angemessen«? Ist eine Anekdote unwissenschaftlich? Emi Ushioda, eine der Größen in der Motivationsforschung, hat ihren Vortrag im August 2013 auf einem Sommerseminar in Gumma (Japan) mit einer Anekdote begonnen. Auf eine scheinbare leichte Weise sind wir als Zuhörende in das Thema ihres Vortrages hineingezogen worden und waren plötzlich mitten in tiefgehenden thematischen Fragen zur Motivation. Ist das ein akademischer Vortrag, könnte man fragen. Warum nicht, es gibt verschiedene Traditionen oder Wege, der Erkenntniswert kommt am Ende und ob schwerverdauliche Argumente und Definitionen nachhaltiger sind, muss noch gezeigt werden. Genau genommen sind wir jetzt schon mitten in der Interkultur. Johan Galtung, ein norwegischer Sozialwissenschaftler, Mathematiker und Friedensforscher, hat diese Beobachtungen für seinen Bereich der Sozialwissenschaften beschrieben (Galtung 1981). Begriffe wie »akademisch« und »wissenschaftlich« sind weder neutral noch objektiv. Sie werden je nach unserer Erziehung, dem entsprechenden kulturellen Umfeld sowie bezogen auf das Fach anders konnotiert und sind mit anderen Prämissen und Erwartungen verbunden. In der deutschen Akademia werden gewichtige Definitionen erwartet, in der britischen Akademia sind es Beispiele, in der nordamerikanischen Akademia sind es Daten und die französische Akademia möchte elegante, passende sprachliche Ausdrücke. Wenn wir in ein anderes Land gehen und dort eine Vorlesung oder einen Vortrag hören, kann es sein, dass wir enttäuscht sind, verunsichert sind oder auch freudig überrascht sind. In allen Fällen weicht es von unserer bisherigen Erfahrung ab, entspricht nicht unserer Erwartung. Weder das eine noch das andere ist besser oder schlechter, richtig oder falsch. Es ist einfach nur anders. Wie wir darauf reagieren, ist individuell (Freude, Enttäuschung, Unsicherheit etc.).

### Stichworte und Hinweise zum Weiterlesen

- Schreiben in der Fremdsprache. Hufeisen (2002)
- Kultur. Sozialisation, Umfeld, Routinen. Hall (1959 und 1977), Assmann (2002)
- Interkultur. Johan Galtung (2002), »intellektuelle, kommunikative Stile«. Bolten (2007)
- Neurobiologie. Spitzer (2002), Hüther (2001); Tokuhama-Espinosa (2013, 2019, 2021)
- Psychologie. Reaktionen auf Anforderungen »adaptive demand« (Shaules 2017, 2019)

Wie lässt sich nun das Beziehungsgeflecht dieses Paares »Sprache und Kultur« entschlüsseln. Eine Reihe an Fragen kann man dazu hilfsweise formulieren. Was ist Sprache? Was machen wir mit Sprache? Und was macht Sprache mit uns? Sprache ist nicht nur ein Werkzeug, dessen wir uns gern und oft bedienen, sondern Sprache, meistens unsere Erst- oder Muttersprache, prägt unser Denken. Deshalb macht auch Sprache etwas mit uns. Die Verbindung von Sprache und Denken in der frühkindlichen Entwicklung ist ein heiß umkämpftes Thema. Und was ist Kultur, was sind Kulturen? Was machen wir mit Kultur/ Kulturen? Und was macht/en Kultur/en mit uns? Wir bewegen uns selbstverständlich in unserem Alltag, in unserer Heimat, in unserer eigenen Kultur, manchmal auch in anderen. Welchen Anteil haben wir daran und welchen hat dieses Luftbad der uns umgebenden Kultur an uns? Und wie hängt dies zusammen, das sprachliche und das kulturelle?

**Flicker 2:** Claire Kramsch gibt in dem Buch *Language and Culture* (1998) eine Einführung in das Thema. Sie sieht in Sprache die Möglichkeit, kulturelle Wirklichkeit (*cultural reality*) auszudrücken (*expresses*), einzuverleiben/zu beinhalten (*embodies*) und zu symbolisieren (*symbolizes*). Sie schlägt vor, Kultur der Natur gegenüberzustellen, wobei Natur dasjenige ist, was organisch geboren ist (sich reproduziert) und wächst (zu lat. *nascere*), während Kultur dasjenige ist, was gezogen und gepflegt wird (zu lat. *cultivare*) (vgl. Kramsch 1998: 4). Wenn wir sprechen, beziehen wir uns auf gemeinsame Erfahrung. Durch Sprache schaffen wir zugleich auch eine eigene Erfahrung und Sprache hat einen eigenen kulturellen Wert (*cultural value*) (vgl. Kramsch 1998: 3), indem sie für uns identitätsstiftend ist. Sprache ist in diesem Sinne mehr als nur eine Nachricht von jemand an jemanden zu übermitteln, wie es in einfachen Kommunikationsmodellen suggeriert wird.

**Flicker 3:** Zunächst lässt sich festhalten. Sprache und Kultur sind untrennbar miteinander verwachsen / verwoben durch ihr soziales Wesen. Wir (nicht nur als psychisches Ich, sondern auch als körperliches Ich) interagieren (kommunizieren) mit unserer natürlichen und sozialen Umwelt auf vielschichtige Weise. Das betrifft die Kommunikation und unsere Entwicklung (sprachlich und kulturell). Um noch einen Schritt weiterzugehen. Kommunikation ist nicht nur Sprache (im weitesten Sinne) und umfasst damit nicht nur die verbale, die non-verbale, extraverbale und paraverbale Ebenen sondern auch unseren Körper, der ebenfalls ständig (*body-mind*) mit der Umgebung kommuniziert (für uns unbewusst), z. B. über die Haut die Außentemperatur. Deshalb ist es sinnvoll, die Ergebnisse der Neurowissenschaften aufmerksam zu lesen, z. B. von Tracey Tokuhama-Espinosa und anderen. Ich persönlich denke nicht, dass es viele neue Erkenntnisse gibt, aber die Ergebnisse können helfen, die schon früher vorgelegten neu zu bewerten, zu bestätigen, zu relativieren oder zu differenzieren.

## Zum Weiterlesen

- Neurowissenschaften und Lernen/Lehren. Tracey Tokuhama-Espinosa (2017, 2019, 2021)
- Lehren und Lernen. Marion Grein (2013)
- Neurowissenschaft. Manfred Spitzer (2002)
- gehirngerechtes Lernen. Gerald Hüther (2001)

**Flicken 4:** Durch unser Hineingeborenein und die damit verbundene Umwelt entwickeln wir in der Regel interaktiv Sprache und Kultur, Mittel zur Kommunikation verbunden mit Mustern (*pattern*) des Verstehens und der Handlung. Das ist an sich wertfrei. Die Mittel der Kommunikation (verbal, nonverbal), die Muster des Verstehens und der Handlung(en) werden meist unbewusst aus der Umwelt aufgesogen und unser Gehirn formt (autonom) daraus Bedeutungen, Muster an Bedeutungen, Handlungsmuster, die uns helfen in und mit dieser Umwelt zu interagieren, einen vorausschauenden (*predicting*), reibungslosen Ablauf zu garantieren. Deswegen kommt für viele von uns der erste Kulturschock, wenn wir mit Nachbarkindern spielen, in den Kindergarten oder in die Schule kommen. Wir werden mit einem neuen System, mit anderen Mustern konfrontiert. »Aha!? Das ist ja etwas Neues, etwas Anderes als erwartet ...« Wiederum versucht das Gehirn das neue mit dem alten in Verbindung zu bringen, die Bedeutung (*meaning*) herzustellen, vorhandene Muster anzupassen, sodass der Alltag wiederum reibungslos abläuft. Durch die schulische Bildung kommt sowohl ein sprachlicher wie ein kultureller Einflussfaktor. Die Sprache wird nicht mehr natürlich erworben, sondern durch gezieltes Üben setzt ein schulisches Lernen ein, durch das wir (eine) neue Sprache(n) (Schriftsprache) und (eine) neue Kultur(en) lernen. Dies setzt sich fort durch das ganze Leben.

## Zum Weiterlesen

- Erstspracherwerb. Wolfgang Klein (1989)
- Einfluss der Erstsprache. Anne Cutler et al. (2007)

**Flicken 5:** Eine Gruppe von Neuro-Interessierten in Japan (FAB-Konferenzen) haben eine Liste mit Faktoren zusammengestellt, die das Gehirn mag und unseren Studierenden lernen hilft: etwas Neues (*increase novelty, variety*), eine Wahl haben (*give choices*), Emotionen (*go for emotion*), alle fünf oder sechs Sinne (*teach across all senses*), individualisieren (*personalize*), Wiederholung (Lernmaus) (*repeat, spaced repetition*), Herausforderung (*challenge*), selbst machen (*let learners create*) und andere (siehe <http://tinyurl.com/NeuroELT>).

Hinweis zur Didaktik. Die genannten Stichpunkte können gut als Checkliste für Übungen im Unterricht verwendet werden. Wenn man bspw. eine Übung für den Unterricht vorbereitet, bietet es sich an, diese Checkliste im Auge zu behalten und zu prüfen, ob und welche Punkte zutreffen. Mindestens ein Punkt sollte erfüllt sein, besser zwei oder drei. Die Wirksamkeit lässt sich an der Reaktion der Studierenden ablesen.

### 3. Begrifflichkeit und Einordnung von Kultur

**Flicker 6:** Kultur ist ein Begriff, der mit zahlreichen, sehr unterschiedlichen Bedeutungen verbunden ist, wie man den Ausdrücken zu Kultur im Deutschen entnehmen kann. »Hochkultur«, »Agrikultur«, »Kulturbeutel«, »Kult«, »Kultus«, »Kulturszene«, »Kulturbanause«, »unkultiviert« etc.

Im Reigen der deutschen Wissenschaften könnte man die Kultur zwischen die Naturwissenschaften und die Geisteswissenschaften mit einer gewissen Nähe zu letzter stellen. Jedoch gibt es auch Beziehungen zu den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, das etwas an *cultural studies* anklängt.

Zum Weiterlesen

- interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Jürgen Bolten (2007)

### 4. Kollektives Gedächtnis. Kommunikatives Gedächtnis und Kulturelles Gedächtnis

**Flicker 7:** Auf der Grundlage des oben erwähnten sozialen Wesens von Menschen, möchte ich auf den Ausdruck »kulturelles Gedächtnis« eingehen, der mit Aleida Assmann und Jan Assmann verbunden ist. Es gibt mehrere Bücher und Publikationen dazu, daher beschränke ich mich hier auf Assmann & Assmann (1994). Es sind einige längere Zitate, die für die weiteren Überlegungen wichtig sind, weil das Thema Sprache und Kultur damit in einem gesellschaftlichen Rahmen verankert werden kann.

Zitat 1. »Das Gedächtnis entsteht nicht nur *in*, sondern vor allem *zwischen* den Menschen. Es ist nicht nur ein neuronales und psychisches, sondern auch und vor allem ein soziales Phänomen. Es entfaltet sich in Kommunikation und Gedächtnismedien, die solcher Kommunikation ihre Wiedererkennbarkeit und Kontinuität sichern. Was und wie erinnert wird, darüber entscheiden neben den technischen Möglichkeiten der Aufzeichnung und Speicherung auch die Relevanzrahmen, die in einer Gesellschaft gelten.« (Assmann & Assmann 1994: 114) (*mémoire collective* kollektives Gedächtnis)

Zitat 2. »Kultur erfüllt zwei Aufgaben. Die eine ist die Koordination, die Ermöglichung von Kommunikation durch Herstellung von Gleichzeitigkeit. Sie erfordert die Ausbildung symbolischer Zeichensysteme sowie die technische und begriffliche Zurichtung eines gemeinsamen Lebens-Horizontes, in dem sich die Teilnehmer der Kultur begegnen und verständigen können.« (Norbert Elias, Niklas Luhmann) (Assmann & Assmann 1994: 114-115)

Zitat 3. »Die andere Aufgabe der Kultur ist die Ermöglichung von Kontinuität. Sie führt aus der synchronen Dimension hinüber in die diachrone. [...] Unsere Frage nach dem kulturellen und sozialen Gedächtnis führt uns heraus aus der synchronen in die diachrone Dimension der Kultur.

Das Gedächtnis ist [...] die Speicherung und die Wiederherstellung, die im Deutschen oft mit den Worten Gedächtnis und Erinnerung verbunden werden. [...] Das Gedächtnis als Reproduktion beruht auf Programmierung, auf einem generativen Prinzip, welches die **Kontinuierung kultureller Muster** (Hervorhebung durch Fettdruck MGS) ermöglicht. Die (tieferstrukturelle) Speicherung von Formen sichert die Wiederholbarkeit (manifeste) Handlungen und macht damit Kultur reproduktionsfähig – nicht im Sinne serieller Vervielfältigung, sondern im Sinne einer bruchlosen Kontinuierung der symbolischen Sinnwelt, der Handlungsweisen und Gestaltgebung.« (Assmann & Assmann 1994: 115)

**Flicker 8:** Sprache ist ein wesentliches Mittel der Kommunikation (symbolischer Zeichensysteme), Kultur ist demnach sozial, die Ausbildung und Tradierung von Gedächtnis ist kulturgebunden. Sie geht über die individuelle Erfahrung hinaus und ermöglicht die Weitergabe von einer Generation zur nächsten. Assmann & Assmann sprechen von »Kontinuierung kultureller Muster« (1994: 115). Als kulturelles Gedächtnis bezeichnen sie die Möglichkeit von Gemeinschaften über Generationen (über Jahrhunderte, selbst Jahrtausende) hinweg Geschichten, Texte, Bilder, Riten zu wiederholen, die unser Bewusstsein von Zeit und Geschichte, unser Selbstbildnis und unser Weltbild prägen. Dabei kommt dem Individuum das kommunikative Gedächtnis zu und das kulturelle Gedächtnis bezieht sich auf die gesellschaftliche Perspektive. Beide sind Bestandteile des kollektiven Gedächtnisses. Das kommunikative Gedächtnis ist auf die mündliche Überlieferung der vorangegangenen drei Generationen begrenzt, nach Assmann auf rund 80 Jahre. Es ist alltagsnah und gruppengebunden, z. B. Familie (z. B. Kinder - Ich, Geschwister - Eltern, Tante/Onkel - Großeltern). Das kulturelle Gedächtnis hingegen umfasst den archäologischen und schriftlichen Nachlass der Menschheit, durch rituelle Feste und wird durch Bildung (Erziehung) vermittelt.

## Zum Weiterlesen

- kulturelles Gedächtnis, kollektives Erinnern. Jan Assmann (1997), (2002)

In diesem Zusammenhang ist die Bezeichnung Gemeinschaft (kollektiv, Gruppe) m. E. adäquater, um damit die oft verwendete Verbindung (ein) Land – (eine) Kultur – (eine) Sprache sowie die damit verbundene Diskussion (Nation, Landessprache, Nationalstaat) zu umgehen. Als soziale Wesen wollen wir uns zu anderen oder zu einer Gruppen zugehörig fühlen (kulturelle Identität), wo, wer, wie diese Gruppe ist, soll zunächst dahingestellt bleiben.

## 5. Sprach-Kultur Lernen (Linguaculture Learning)

**Flicker 9:** Ein bisher noch nicht so bekannter Ansatz wurde von Joseph Shaules vorgelegt. In seinem Buch *Language, Culture, and the Embodied Mind. A Developmental Model of Linguaculture Learning* (2019) fasst er wesentliche Forschungsergebnisse entwicklungs-psychologischer, psychologischer, neurobiologischer sowie interkultureller Studien zusammen und stellt ein eigenes Modell zum Sprach-Kultur-Lernen (*Developmental Model of Linguaculture Learning, DMLL*) vor, das gewisse Einflüsse seines Doktorvaters Milton Bennett bei der Namengebung (*Developmental Model*) zeigt, jedoch einen eigenen, sehr innovativen und erhellenden Ansatz enthält. Die Übersetzung der Begrifflichkeit ins Deutsche wird hier erstmals einem größeren Publikum vorgelegt. Die Autorin wäre für eine Rückmeldung im Hinblick auf Verständlichkeit dankbar. Shaules spricht im Zusammenhang von Sprache und Kultur von »linguistic and cultural patterns«, also von »sprachlichen und kulturellen Mustern«. Der Ausdruck *pattern* (Muster) ist ein wichtiger Begriff für unser Gehirn wie Tokuhama-Espinosa in ihrem Buch *Five Pillars of the Mind* (2019, Einführung) ausführt. Es sind fünf Säulen, die grundlegend für unser Gehirn und bezogen auf die Theorien des Lernens sind. »symbols, patterns, order, categories and relationships« (Symbole, Muster, Ordnungen, Kategorien und Beziehungen). Unser Gehirn fügt Informationen zusammen (als *cluster*), um die Datenmenge und den Ablauf zu entlasten. In dem Entwicklungsmodell zum Sprach-Kultur-Lernen setzt Shaules Kultur mit Sprache wie folgt parallel.

The **linguistic and cultural patterns** we are exposed to growing up influence us in fundamental ways. The first language we speak becomes part of the socio-cognitive architecture of our mind, just as the cultural communities we are raised in shape our mental processes, identity, and worldview. This implies that both language learning and deep culture learning are disruptive to existing patterns of cognition and self. (Shaules 2019: 94) (Hervorhebung durch Fettdruck MGS)

Er hebt hervor, dass eine Fremdsprache lernen und auch Kultur lernen (z. B. in einem anderen Land leben) eine Herausforderung an sich darstellen, weil sie die bisherigen Muster in Frage stellen oder die sich als nicht zielführend erweisen und neue gebildet werden müssen. Er bezieht sich hier auf Diane Larsen-Freemans *Dynamic Systems* bzw. *Complex Systems Theory*, dass Sprachen oder Kultur lernen nicht einfach etwas additiv zu einem schon festen System hinzufügen bedeutet, sondern dass es sich vielmehr um eine tiefgreifende Anpassung bzw. Änderung eines ganzen Systems handelt. Beim Sprachenlernen im Deutschen, z. B., verlangt das Genus der deutschen Nomen von den Lernenden in Ostasien in ihr bisheriges Sprachsystem von Mustern eine komplett neue Kategorie einzufügen. Das ist eine größere Herausforderung als für Lernende mit Sprachen mit Genus. Es ist also nicht einfach etwas auswendig zu lernen, sondern eine sehr tiefgehende Umstrukturierung notwendig. Und er fährt fort.

In the DMLL [Developmental Model of Linguaculture Learning MGS], the word culture refers broadly to **patterns of shared understandings** that emerge from interaction within a community, and which provide interpretive frameworks for social interaction. (Shaules 2019: 111) (Hervorhebung durch Fettdruck MGS)

Wir lernen also durch Interaktion, die die Grundlage für unsere Muster an Gemein-Verstehen sind. Das bedeutet, dass das Kultur-Lernen einer anderen Sprache wahrscheinlich auch an Interaktion gebunden sein wird. Muster lassen sich nicht lernen. Sie bilden sich durch eigene Erfahrung nach und nach aus. Demnach sind über eine Kultur etwas lernen (memorieren, lernen und vergessen) und Kultur-Lernen (handeln, eigene Erfahrung) andere Formen von Lernen.

## 6. Das Entwicklungsmodell zum Sprach-Kultur Lernen (DMLL)

**Flicker 10:** Komplexe Fähigkeiten werden im Wesentlichen in vier Stadien erworben. Das von Piaget stammende Erklärungsmodell zur kognitiven Entwicklung bei Kindern wurde von dem amerikanischen Forscher Kurt Fischer als *Dynamic Skill Theory* weiterentwickelt und kann auf alle komplexen Fähigkeiten, die Menschen im Laufe ihres Lebens erwerben können, angewandt werden. Joseph Shaules hat das Model als Grundlage in Verbindung mit Einflüssen von Diane Larsen-Freemans Modell. »Language learning is not just about adding knowledge to an unchanging system. It is about changing the system.« (Larsen-Freeman 2011) sowie anderen Forschern entwickelt. Er legte das neu ausgearbeitete »Entwicklungsmodell zum Sprach-Kultur Lernen« (*Dynamic Model of Linguaculture Learning, DMLL*; Shaules 2016, Shaules 2017, Shaules 2018, Shaules 2019) vor, das Sprache und Kultur in Verbindung zueinander sieht, also als interdependent und nicht als getrennte Lerngegenstände

behandelt (Abb. 1). Dies unterscheidet sich von bisherigen Modellen zu Sprache und Kultur, wie z. B. von Kramsch. Das dynamische Element liegt dabei nicht allein in einer linearen Abfolge der einzelnen Phasen, die quasi einer nach der anderen folgen, sondern in dem prozesshaften ineinanderübergehen sowie dem möglichen, gleichzeitigen, parallelen Auftreten von mehreren Phasen, die ständig vorwärts- und rückwärts gehen, was leider in der graphischen Darstellung des Modells nicht zum Ausdruck gebracht werden kann. Wesentlich ist bei dem Modell, dass das Sprachlernen nicht abgetrennt vom Kulturlernen behandelt wird, sondern in ähnlichen parallelen Stufen. Sprache und Kultur sind in diesem Modell keine getrennten Entitäten, sondern miteinander verbunden.

Phase i-1	Phase i-2	Phase i-3	Phase i-4
<b>Data</b>	<b>Mapping</b>	<b>System</b>	<b>System of Systems</b>
einzelne Fakten	Zusammenbringen	Anwenden	Nachdenken
Begegnen	Ausprobieren	Anwenden	Nachdenken
<b>Encountering</b> <i>Acquiring information Language as facts</i>	<b>Experimenting</b> <i>Focus on form Mapping the system, accuracy</i>	<b>Integrating</b> <i>Focus on meaning Internalizing the system. FL self</i>	<b>Bridging</b> <i>Meta-perspective Awareness of learning processes</i>

<b>Sprache lernen</b> <b>Aussagen und Selbstaussagen von Lernenden</b>			
Ich muss mehr Wörter, Grammatik lernen. Vokabeln pauken	Ich möchte die Regeln, Grammatik richtig wissen und Sätze machen.	Ich möchte fließend sprechen und mich gut austauschen können.	Ich möchte besser lernen, verstehen und vergleichen können.
einzelne Bausteine	formulieren	(frei) anwenden	Brücken bilden

<b>Kultur-Interkultur lernen</b>			
einzelne Fakten	Regeln	sprachlich-kulturell handeln	Bewusstheit in der Situation
<i>Danke heißt arigato. Tokyo ist die Hauptstadt von Japan</i>	Japaner verbeugen sich zur Begrüßung	um etwas bitten, einkaufen etc. „Ich hätte gern ...“	wenn ..., dann ... obwohl ..., besser ... ver- & ausgleichen, überbrücken

<b>Sprachen lehren</b> <b>Aussagen und Selbstaussagen von Lehrenden</b>			
Ich vermittele besonders Vokabeln.	Ich übe Sätze und erkläre Grammatik. Alles muss richtig sein.	Ich übe mit den Studierenden im Unterricht aktiv Gespräche.	Ich reflektiere über meinen Unterricht und kann unter Methoden wählen.

Abb. 1: Entwicklungsmodell zum Sprach-Kultur-Lernen

## 7. Anwendung im Lehr-Lern-Alltag

**Flicker 11:** Aussagen und Selbstaussagen von Lernenden können darüber Auskunft geben, in welcher Phase sie sich gerade befinden. Dieses Modell hilft bei der Interpretation von Selbstaussagen von Studierenden (z. B. Unterrichtstagebüchern, Gesprächen). Diese zeigen bei einer ganzen Klasse, dass Lernende bei derselben Unterrichtseinheit oder Aufgabe anders reagieren. Beispiel 1. »Ich habe eine kurze Selbstvorstellung gemacht. Die Aussprache von »Universität« war schwierig. Auch, lang gedehntes »e« und kurz gesprochenes »e«; die Aussprache von »ö« ist anders, die Öffnung des Mundes etc. habe ich jetzt gut verstanden.«, und dabei mehrere Phasen gleichzeitig zum Ausdruck bringen. Beispiel 2. »Ich habe gelernt auf Deutsch eine längere Selbstvorstellung zu machen. Im Vergleich zu Englisch ist die Aussprache anders und schwierig« oder auch Beispiel 3. »[Ich habe] eine einfache Selbstvorstellung vorgetragen; [ich habe etwas] über deutsche Grammatik (Wortstellung, Präposition, maskuline – feminine Nomen etc.) erfahren. [Ich will] noch mehr den Wortschatz erweitern, ich möchte über viele Sachen sprechen können.« (die Tagebucheinträge sind im Original Japanisch; vgl. Schmidt 2020, Schmidt 2019).

In den Beispielen mit den Selbstaussagen der Lernenden können die vier Phasen des *Entwicklungsmodells zum Sprach-Kultur-Lernen* identifiziert werden. In einem einzelnen Eintrag lassen sich verschiedene Phasen auch gleichzeitig finden (Phasen 1, 2 und 3 wie in Beispiel 1), zum Teil mit Sprüngen von Phase 1 zu Phase 4 (Beispiel 2). Das bedeutet, dass die Lernenden gleichzeitig auf einzelne neue Fakten und Besonderheiten der deutschen Sprache achten und sie memorieren möchten sowie darüber reflektieren, indem sie das zu Lernende mit den vorherigen Erfahrungen beim Englisch lernen vergleichen, also eine metasprachliche Betrachtung vornehmen. Einige der Aussagen lassen sich nicht eindeutig einer Phase zuordnen. Sie enthalten Aspekte von zweien oder mehr (Beispiel 3) oder liegen dazwischen (Beispiel 1). Teilweise kommt eine als Widerstand deutbare Aussage (Beispiel 1 zur Aussprache). Dies legt einen dynamischen Lernprozess nahe, der vorwärts und rückwärts geht, und verschiedene Phasen zur gleichen Zeit zeigt. Aufgrund der Datenlage ist anzunehmen, dass Lernprozesse sich mehrschichtig und dynamisch verhalten, sie schreiten nicht geradlinig fort, sondern bewegen sich, entwickeln sich in parallel verlaufende Bewegungen, sind komplex und dynamisch wie es Larsen-Freeman formuliert.

Das von Shaules (2016, 2017, 2018, 2019) vorgelegte *Entwicklungsmodell zum Sprach-Kultur-Lernen* erweist sich bei der Deutung des Lernprozesses anhand von Selbstaussagen der Lernenden als anwendbar und hilfreich. Die Lernprozesse können durch die vier Phasen gegliedert und analysiert werden. Die Konzeption des Modells kann aufgrund der vorgelegten Datenlage bestätigt werden.

**Flicker 12:** Das Entwicklungsmodell von Shaules, in Anlehnung an Kurt Fischer (1984), basiert auf den Piagetschen Entwicklungsstufen. Im Bereich der Pädagogik wird daneben auch häufig das Modell von Vygotsky eingesetzt. Zwischen beiden Schulen gibt es Unterschiede (vgl. Cole & Wertsch 1996). Für Vygotsky (1997) spielt die soziale Interaktion eine grundlegende Rolle bei der kognitiven Entwicklung und wird von der Kultur beeinflusst (McLeod 2018), was Piagets universellen Entwicklungsstufen in gewisser Weise entgegen steht. Die Entwicklung in Stufen zu untergliedern, ist jedoch hilfreich bei der Einschätzung von Daten oder Situationen. Sie sollten aber nicht als absolute, sondern als flexible Mittel aufgefasst werden. Wie oben an den Selbstaussagen von Studierenden gezeigt werden konnte, sind Entwicklungen komplex und nicht kontinuierlich. Ich sehe darin keinen wirklich notwendigen Entweder-Oder-Konflikt zwischen beiden Ansätzen. Modelle helfen uns komplexe Situationen und Phänomene zu beschreiben, Komplexität zu reduzieren und sie damit kommunizierbar zu machen. Im Alltag des Fremdsprachenunterrichts sind beide Ansätze sehr wertvoll. Dass wir Bedeutung nicht als eine kognitive, isolierte Bedeutung erwerben, sondern Bedeutung durch Interaktion gemeinsam erworben und konstruiert wird (*co-construct meaning*), sollte durch den GER und den GER Begleitband, die beide sehr von Vygotskys Ansatz beeinflusst sind, inzwischen im Unterricht angekommen sein. Auch die Stufen des GER und die Überarbeitung der Stufen im GER Begleitband zeigen, dass dies keine absoluten, einzelne Stufen sind, sondern dynamische Stadien der Entwicklung, die uns helfen komplexe Entwicklungsprozesse von Lernenden zu begleiten. Die grundsätzliche Konzeption des GER (CEFR) mit dem neuen Begleitband (CEFR/CV) bietet für die Unterrichtsplanung eine Reihe von Anregungen, die sich ideal mit dem Entwicklungsmodell zum Sprach-Kultur-Lernen kombinieren, und so Phasen der Entwicklung der Lernenden begleiten lassen.

## 8. Sprach-Kultur lernen. Verschiedene Ansätze

**Flicker 13:** Im weiteren Umfeld der interkulturellen Forschungen gibt es einige Ansätze und Modelle, die sich der Beziehung von Sprache und Kultur widmen. Jeder hat für sich interessante Aspekte, aber auch Grenzen. Shaules verarbeitet zahlreiche Studien zur Psychologie und zu den Neurowissenschaften in einer sehr subtilen und überzeugenden Weise und ich halte seinen Ansatz für überaus gelungen. Jedoch werden Erkenntnisse des Spracherwerbs und der Fremdsprachendidaktik nicht hinreichend berücksichtigt. In seiner Studie fehlt außerdem ein Gegengewicht zu seinem psycho-kognitiven Ansatz, wie z. B. von Assmann & Assmann, die die soziale Rolle des Gedächtnisses als identitätsstiftend betonen. Diese Einseitigkeit ist in vielen Studien zu finden, es ist entweder psychologisch, oder Fremdspracherwerb oder Kulturwissenschaft oder Soziologie. In der Tat liegen für Sprache und Kultur verschiedene Elemente vor, die eng miteinander zusammenspielen, weshalb nun hier

ein Flickenteppich an Überlegungen vorliegt. Neben Claire Kramsch, die ebenfalls die enge Beziehung von Sprache und Kultur betont, ist im Zusammenhang mit dem GER der Ansatz von Michael Byram zur Interkulturellen Kommunikation bekannt, mit Publikationen wie »Cultural Studies in Foreign Language Education« oder »Cultural Studies and Language Learning« sowie sein Mitwirken an den *Autobiography of Intercultural Encounters*. Seine Liste an Publikationen ist sehr lang, aber auch hier werden bestimmte Aspekte der Kultur hervorgehoben und andere vernachlässigt. Es ist eine Beschreibung von Kultur und ein Sprechen über Kultur mit dem Ziel, die kognitive Reflexion darüber zu entwickeln (*raising awareness*). Daneben gibt es noch eine weitere, große Zahl an Studien u.a.

- *The Languaculture Classroom*. Adriana Raquel Diaz (2013)
- *Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)*. Milton Bennett (2013)
- *Intercultural Competence Model*. Darla Deardorff (2020, 2009)
- *Kulturdimensionen*. Geert Hofstede (2001)
- *Kulturdimensionen*. Fons Trompenaars (1998)
- *Evaluation of Difference*. Stephanie Houghton (2012)
- *Critical Cultural Awareness*. Stephanie Houghton et al. (2013)
- *Native-speakerism*. Stephanie Houghton et al. (2020)

**Flicker 14:** Als Ergänzung zur Interkulturellen Kommunikation sollten die Modelle und Erkenntnisse der Neurowissenschaften verwendet werden. Nicht als absolute Tatsachen, sondern als solide, verlässliche Grundlagen für die Unterrichtsplanung. Denn Stereotype und Verzerrung (*bias*) kann man nicht einfach verbieten oder durch Erhöhen der Aufmerksamkeit (*awareness raising*) reduzieren oder gar eliminieren. Das anzunehmen, ist m. E. naiv. Unser Gehirn ist so entwickelt, dass wir schnell reagieren können. Wir erkennen sofort Dinge, die »anders« sind als wie bisher, weil das unser Überleben sichern soll. Anders sein kann neu sein, interessant sein, Freude bringen. Anders sein kann aber auch »Gefahr« bedeuten, weglaufen oder kämpfen müssen, Stress haben. Diese Mechanismen sind nicht einfach außer Kraft zu setzen. Wir können jedoch lernen, damit umzugehen. Wir beurteilen andere Menschen danach, ob wir sie als zu uns gehörig (*in-group*) oder als nicht zu uns gehörig (*out-group*) einstufen (Aussehen, Sprache, Verhalten ...). Unser Gehirn lernt unbewusst, ständig passt es sich an, filtert Informationen aus, schaut, was andere machen, und passt sich der Umgebung an. Wir verändern unser Verhalten nicht, weil wir es im Unterricht lernen, sondern das Gehirn lernt selbstständig, was es für notwendig hält, um voranzuplanen (*predicting*), um angenehm, erfolgreich zu (über)leben. Wenn wir etwas ändern wollen, können wir das, aber nur durch unser Handeln, durch aktives Üben, durch das neue Schaffen von Erfahrung, nicht durch das, was wir memorieren. Durch unsere Sozialisation haben wir (d. h. unser Gehirn) viel gelernt, das sind unsere Erfahrungen als Grundlage für die nächsten Erfahrungen. Deshalb ist hand-

lungsorientiertes Lernen sinnvoll, was schon Pestalozzi erkannte. Das können die Neurowissenschaften bestätigen.

**Flicker 15:** Sprache und Kultur sind durch die Bedeutung verbunden. Kultur sind die Bedeutungen, Muster von Bedeutungen, die wir mit /in einer Gemeinschaft teilen (*patterns of shared understanding*), als Grundlage einer gemeinsamen Erfahrung oder Sozialisierung. Das kann ein Land sein, aber auch eine Region oder kleinere Gruppen, die Familie, die Schule, der Fussballclub, Freunde. In der Kommunikation können wir darauf selbstverständlich zurückgreifen und brauchen viele Begriffe nicht immer wieder neu zu definieren oder zu erklären (z. B. »2G-Regel«). Sprache (zunächst mündlich, später auch schriftlich) ist ein wichtiges Mittel zur Kommunikation, das uns ermöglicht etwas auszudrücken (Emotion, Nachricht) und es zu vermitteln, indem es Laute und Bedeutungsinhalte (*shared meaning*, sprachliches Zeichen) zusammenbringt und in einer Gemeinschaft als Code reproduzierbar macht (Karl Bühler Organon-Modell).

In unserer eigenen Kultur können wir (in der Regel) die Muster der Kultur, des Handelns erkennen, wir können das Verhalten intuitiv erfassen, ohne darüber Nachdenken zu müssen, wir können Voraussagen machen, was erwartet wird und danach selbstverständlich handeln. Wenn wir in eine andere Gruppe kommen, kennen wir die Muster des Verhaltens (noch) nicht und können sie deshalb auch (noch) nicht lesen. Wenn wir in eine andere Kultur kommen, werden wir gleichsam in einen Kleinkindstatus zurückgeworfen und brauchen Hilfe bei einfachsten Dingen im Alltag. Wenn neue Gruppen sich formieren, entstehen neue Muster der Interaktion. Oder es können auch Muster sich entgegenstehen. Wenn z. B. zwei heiraten, dann kommen zwei unterschiedliche Muster (Gewohnheiten, Kulturen) im Alltag zusammen. Wie kann man damit umgehen? Welches Muster wird weitergeführt? Aufstehen, Kaffee trinken, duschen, los oder Aufstehen, duschen, Kaffee trinken, los? Dann haben wir eine inter-kulturelle Situation. Das betrifft auch den Unterricht, die Kultur im Klassenzimmer. Ist es die Kultur der Lehrenden oder die der Lernenden? Dies eröffnet die Möglichkeit eine neue Kultur zu schaffen.

Hier sind wieder die vier Phasen des Sprach-Kultur-Lernen Modells hilfreich, Lerninhalte zu strukturieren. Sprachliche Ausdrücke haben einen Kontext, eine Interaktion, einen Handlungsraum, zu dem man einen mehrstufigen Zugang, einen Bauplan schrittweise aufbauen kann.

- Wir können Sprache bzw. Kultur als **Fakten** vermitteln (nach Shaules i-1), in dem wir Informationen, kleine **Bausteine** des Wissens sammeln. Sprachlich ist das Wortschatz und bei der Kultur können das Daten sein, wie z. B. »Die Hauptstadt von Japan ist Tokyo.«
- Wir können Sprache und Kultur als **Regeln**, als Regelgebäude (Anweisungen) vermitteln (nach Shaules i-2), für die Sprache sind das Sätze bilden, Wörter durch

Regeln zusammenfügen. Im Falle der Kultur Verhaltensregeln (*dos and don'ts*). »In Korea und Japan zieht man die Schuhe aus, wenn man in ein Haus oder eine Wohnung geht.«

- Wir können Sprache und Kultur als **Interaktion, Kommunikation** vermitteln (nach Shaules i-3). Sprachlich sind das Dialoge führen, mit jemanden sprechen, Emails, SMS oder auf SNS schreiben. Ziel ist die Flüssigkeit. Bei der Kultur das Verhalten bei der Interaktion anwenden, z. B. beim Überreichen einer Sache in Korea mit beiden Händen/Armen geben. Das in Phase 1 und 2 Gelernte anwenden.
- Wir können Sprache und Kultur als **Mediation** oder **Reflektion** vermitteln (nach Shaules i-4). Vergleichen (welche Formen von Begrüßungen gibt es und wann werden sie eingesetzt), Diskussion, überlegen wie man das didaktisiert, *critical incident*), die Situation insgesamt betrachten, selbst Wege finden zu verbessern.

Diese Ebenen können für uns als Handelnde (Person, die z. B. ins Ausland möchte), als Lernende oder als Lehrende (Lehrinhalte, Didaktisierung) angepasst werden. Kultur integrierend in den Sprachunterricht einzubringen, dafür gibt es noch nicht viele Beispiele. Es ist Neuland, das man damit betritt. Ich denke, dass es ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung wäre, weil sich beide Seiten, die Sprache wie die Kultur, synergetisch ergänzen.

Kultur kann auch als Inhalt im Sinne des Fachintegrierten Sprachunterrichts (CLIL Content and Language Integrated Learning) vermittelt werden (Schmidt 2020, Beisswenger 2007). Das wäre aber noch ein weiterer Themenbereich.

Es gibt auch kritische Stimmen, die hervorheben, dass der Terminus »intercultural studies« aus der Vermittlung des Englischen hervorgeht, weil es keine spezifische Kultur damit vermittelt bzw. es implizit tut, während für Deutsch als Fremdsprache der Ausdruck Landeskunde vorliegt (Sugitani 2017). Wie gehen wir in DaF jedoch mit D A CH L um? Das kann an dieser Stelle nicht weiter geführt werden.

Das Lehrbuch zum Kulturvergleich (kontrastierend) *D-Link. Deutsche Landeskunde in Korea* (Garnatz u. a. 2001) enthält Elemente, die m. E. ansatzweise die vier Phasen des Sprach-Kultur-Lernens berücksichtigen.

## 9. Zum Schluss

Die zu Beginn gestellten Fragen, sollen hier wieder aufgegriffen werden. Das waren die folgenden drei Fragen:

- Wie gestaltet sich das Verhältnis von Sprache und Kultur? Sprache und Kultur haben beide Anteile an der Bedeutungskonstitution und beide sind wesentlich in einem sozialen Kontext verankert. Kultur bedeutet in diesem Zusammenhang die Bildung von Mustern als Handlungsmuster (*patterns of shared understanding*), die helfen, die Komplexität im Alltag zu reduzieren und einen reibungslosen Ab-

lauf zu sichern. Sprache ist dabei ein Mittel der Kommunikation und des Handelns. Beides, Kultur und Sprache, sind selbstverständlicher, integrativer Bestandteil von jedem von uns.

- Wie gehen wir damit in unserem Fremdsprachenunterricht um? Kultur ist nicht ein Fach, das man unterrichten sollte, sondern vielmehr Bestandteil unseres Handelns auch im Unterricht. Es ist sinnvoll, dies in verschiedene Aufgaben zu integrieren und den Lernenden, die Möglichkeit anzubieten, selbst darüber zu reflektieren. Dies ist ein erster wichtiger Schritt, sich der eigenen Muster bewusst zu werden. Um neue Muster bilden zu können, muss man Gelegenheit zu Kontext und Erfahrung haben.
- Welche Modelle oder Ansätze gibt es, die einen integrierenden synergetischen Zugang ermöglichen und beim Lehren und Lernen behilflich sind? Es gibt verschiedene Ansätze und Modelle, die helfen, Lehr- und Lernprozesse mit Sprache und Kultur zu verbinden. Die meisten Ansätze bevorzugen die eine oder andere Seite. Ein integrativer Ansatz von Sprache und Kultur liegt von Shaules vor. Jedoch sind auch dabei einige fremdsprachendidaktische und sprachsoziologische Aspekte nicht berücksichtigt worden. Ein Zusammenbringen von verschiedenen Ansätzen scheint daher sinnvoll zu sein.

Wir haben bisher 15 Flicker (Abb. 2) zusammengetragen. Das sind vielleicht nicht alle, deshalb kann es noch weiße Stellen auf dem Flickenteppich geben. Sie sind hier und dort hingestellt worden, ohne ein Bild oder Muster zu ergeben. Wie die Flicker zusammengefügt werden, soll dem jeweiligen Kontext überlassen sein.

Sprache und Kultur haben eine nicht leicht trennbare Beziehung. Da wir immer nur eine Seite einer Münze sehen können, wird die Seite der Sprache oft bevorzugt oder ausschließlich wahrgenommen und Kultur ausgeklammert, zurückgestellt oder als etwas Zusätzliches empfunden. Unsere Sprache, unsere Kultur ist nicht nur eine Brille, wie Humboldt es ausdrückte, sondern sie ist eine durchsichtige, unsichtbare Kontakt-Linse, derer wir uns nicht bewusst sind und oft auch nicht bewusst werden (können). Sie scheint direkt auf unserer Hornhaut zu wachsen. Ein Kratzen im Auge bekommen wir, wenn wir in einem anderen Land leben und die Linse manchmal unser Denken eintrübt und uns nicht mehr so richtig sehen lässt, unsere Wahrnehmung verzerrt. Kultur ist ein Bedeutungs- und sozialer Bezugsrahmen mit, für und durch Sprache. Als Lehrende in der Fremdsprachenvermittlung sollten wir uns immer wieder neu vergewissern, ob und welche Linse(n) gerade auf unseren Augen liegt und ob sie sich nicht verfärbt. Die Integration von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht ist keine leichte, aber eine lohnenswerte Aufgabe.

1 Akademisch ist nicht kulturfrei		14 Gehirn Erkenntnisse der Neurodisziplinen	9 Sprachkultur DMLL
10 DMLL Sprach- und Kultur lernen	3 body-mind Erfahrung	4 Bedeutungsmuster Handlungsmuster	5 Neuro-Faktoren Checkliste
	15 Kultur als Muster von Bedeutungen	8 Kontinuierung kultureller Muster	
6 Kultur Bedeutungen Deutsch	2 Kultur – Natur	7 Kollektives Gedächtnis Kommunikativ – Kulturell	12 Modelle Piaget Vygotsky GER
14 Stereotype Verzerrung	11 Lehr-Lern-Alltag		13 Sprach-Kultur lernen

Abb. 2: Flickenteppich an Überlegungen zu Sprache und Kultur

#### Danksagung

In diesem Beitrag sind Forschungsergebnisse enthalten, die durch die JSPS Grant-in-Aid Forschungsprojekte Kaken (C) Nr. 17Ko2982 »Linguaculture Resistance and its Effects on Learner Motivation«, Projekt Nr. 16Ko2835 »Designing a support system for innovative CEFR-informed language education« sowie das Forschungsgeld der Nihon Universität Fakultät für Geistes- und Naturwissenschaften zum Projekt »Sprache und Kultur« 2019 dankenswerterweise gefördert wurden.

## Literatur

- Assmann, Aleida & Jan Assmann (1994). Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In Klaus Merten, Siegfried J. Schmidt & Siegfried Weischenberg (Hrsg.). Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden. Springer Fachmedien. S. 114-140.
- Assmann, Jan (1997). Das kulturelle Gedächtnis, Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. Beck, München 1997.
- Assmann, Jan (2002). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In Jürgen Bolten & Claus Ehrhard (Hgg.) Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln. Sternenfels. Verlag Wissenschaft & Praxis, 61–72.
- Bar-Hillel, Yehoshua (1971). Out of the pragmatic wastebasket. In Linguistic Inquiry 2(3), 401–407.
- Bennett, Milton J. (2013). Basic concepts of intercultural communication. paradigms, principles, & practices. Boston. Intercultural Press.
- Bolten, Jürgen (2007). Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht. UTB 2922.

- Beisswenger, Kirsten (2007). CLIL für DaF im japanischen Hochschulbereich am Beispiel eines musikwissenschaftlichen Fachseminars. In *Beiträge zur Germanistik der japanischen Gesellschaft für Germanistik*. Band 134, 133-152. (München, Iudicium)
- Cole, Michael & James V. Wertsch (1996). Beyond the individual. Social antimony in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development* 39, 250–256.
- Cutler, Anne, Jeesun Kim & Takashi Otake (2007). On the limits of L1 influence on non-L1 listening. Evidence from Japanese perception of Korean. In Warren, Paul & Catherine I. Watson. *Proceedings of the 11th Australian International Conference on Speech Science & Technology*. 106-111.
- Deardorff, Darla K. (2020). *Manual for developing intercultural competencies. story circles*. UNESCO Publication. London. Routledge. (Routledge focus on environment and sustainability).
- Deardorff, Darla K. (Hg., 2009). *The Sage handbook of intercultural competence*. Foreword by Derek Bok. Thousand Oaks (CA). Sage Publications.
- Diaz, Adriana Raquel (2013). *Developing critical languaculture pedagogies in higher education. Theory and practice*. Bristol. Multilingual Matters.
- Fischer, Kurt W. & Arlyne Lazerson (1984). *Human development. from conception through adolescence*. New York. W.H. Freeman & Company.
- Galtung, Johan (1981). Structure, culture, and intellectual style. An essay comparing Saxonic, Teutonic and Nipponic approaches. *Social Science Information* (London and Beverly Hills), 20, 6, 817-856.
- Galtung, Johan (2002). Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In Jürgen Bolten & Claus Ehrhard (Hgg.) *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. Sternenfels. Verlag Wissenschaft & Praxis, 167–216.
- Galtung, Johan Publikationen unter <https://www.galtung-institut.de/de/home/johan-galtung/> (Zugriff 11.10.2021)
- Garnatz, L. & K. Lee, K. & M. Maurach & T. Schwarz & M. Wollert (2001). *D-Link, Deutsche Landeskunde in Korea*. Seoul. Benedict Press.
- Grein, Marion (2013). *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende*. München. Hueber.
- Hall, Edward T. (1959). *The Silent Language*. New York. Anchor Books.
- Hall, Edward T. (1977). *Beyond Culture*. New York. Anchor Books.
- Helgesen, Marc et. al. <http://tinyurl.com/NeuroELT> (Zugriff 11.10.2021)
- Hofstede, G. (2001). *Culture´s Consequences*. Thousand Oaks CA. Sage.
- Houghton, Stephanie Ann, Damian J. Rivers and Kayoko Hashimoto (2020, 2018). *Beyond native-speakerism. current explorations and future visions*. London. Routledge.
- Houghton, Stephanie Ann, Yumiko Furumura, Mariia Grigor´evna Lebed´ko & Song Li (2013). *Critical cultural awareness. managing stereotypes through intercultural (language) education*. Newcastle upon Tyne. Cambridge Scholars.
- Houghton, Stephanie Ann (2012). *Intercultural dialogue in practice. managing value judgment through foreign language education*. Bristol. Multilingual Matters.
- Hufeisen, Britta (2002). *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*. Innsbruck, Wien. Studienverlag.
- Hüther, Gerald (2001, 122016). *Bedienungsanleitung für das menschliches Gehirn*. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüther, Gerald Publikationen unter <https://www.gerald-huether.de> (Zugriff 11.10.2021)
- Klein, Wolfgang (1989a). *Sprachen lehren - Sprachen lernen*. In Hans L. Bauer (Hg.). *Sprachen lehren - Sprachen lernen. Deutsch als zweite Fremdsprache in der gegenwärtigen japanischen Gesellschaft*. München 1989, 113-126.
- Klein, Wolfgang (1989b). *Interdependenz der Fertigkeiten. Wie verhalten sich der Erwerb der Lese-, Schreib-, Hör- und Sprechfertigkeit zueinander?* In *Sprachen lehren - Sprachen lernen. Deutsch als zweite Fremdsprache in der gegenwärtigen japanischen Gesellschaft*. München 1989, 165-174.
- Kramsch, Claire (1998). *Language and culture*. Oxford. Oxford University Press.

- Kramersch, Claire (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane (2011). A complexity theory approach to second language development/acquisition. In D. Atkinson (Hg.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. New York. Routledge. 48-72.
- McLeod, Saul A. (2018). Lev Vygotsky. *Simply Psychology*. Online. <https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html> (Zugriff 11.10.2021)
- Schmidt, Maria Gabriela (2019). Was man von japanischen Studierenden lernen kann - Analyse von Unterrichtstagebüchern. *Nihon Universität Fakultät für Geistes- und Naturwissenschaft, Studien zur Germanistik*, 40, 7-23.
- Schmidt, Maria Gabriela (2020). Erwartungshaltung zwischen Motivation und Demotivation beim Fremdsprachenlernen in Japan. *Nihon Universität Fakultät für Geistes- und Naturwissenschaft, Studien zur Germanistik*, 41, 29-54.
- Schmidt, Maria Gabriela (2020). Reflecting on the possibility on adapting and adopting CLIL for learners of languages other than English in Japan. *Journal of the Japan CLIL Pedagogy Association. Special issue 2. Proceedings of the J-CLIL TE Seminar*. 188-193.
- Shaules, Joseph (2016). The Developmental Model of Linguaculture Learning. An integrated approach to language and culture pedagogy. In *Juntendo Journal of Global Studies*, 1, 2-17.
- Shaules, Joseph (2017). Linguaculture resistance. An intercultural adjustment perspective on negative learner attitudes in Japan. In *Juntendo Journal of Global Studies*, 2, 65-77.
- Shaules, Joseph (2018). Deep learning. Unconscious cognition, the intuitive mind, and transformative language learning. In *Juntendo Journal of Global Studies*, 3, 1-16.
- Shaules, Joseph (2019). *Language, culture, and the embodied mind. A developmental model of linguaculture learning*. Singapore. Springer.
- Spitzer, Manfred (2002). Semantische Netzwerke. In Jürgen Bolten & Claus Ehrhard (Hgg.) *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. Sternenfels. Verlag Wissenschaft & Praxis, 73-102.
- Sugitani, Masako (2017). Sprachenübergreifende Kooperation zur Förderung des Deutschen als Zweite Fremdsprache und die Sprachenpolitik Japans – Kooperationen auf verschiedenen Ebenen. In *Lektorrundbrief (Japan)* 46, 5-13.
- Tokuhama-Espinosa, Tracey (2013). *Mind, brain, and education science*. Foreword by Judy Willis. New York, London. W. W. Norton.
- Tokuhama-Espinosa, Tracey (2021). *Bringing the neuroscience of learning to online teaching. An educator's handbook*. Foreword by Michael Fullan. New York, London. Teachers College Press.
- Tokuhama-Espinosa, Tracey (2019). *Five pillars of the mind. Redesigning Education to Suit the Brain*. New York, London. W. W. Norton.
- Trompenaars, F. & C. Hampden-Turner (1998). *Riding the waves of culture. Understanding diversity in global business*. New York. McGraw-Hill.
- Vygotsky, Lev S. (1997). *Educational psychology*. Introduction by V. V. Davydov. Translated by Robert Silverman. Boca Raton. St. Lucie Press.



# **Bauhaus – Hintergründe, Merkmale, Ambitionen. Kleiner Leitfaden für die landeskundliche Vermittlung**

*Steffen Hannig*

## **Zusammenfassung**

*Seit dem 100-jährigen Jubiläum der Bauhaus-Bewegung im Jahr 2019 finden sich zahlreiche Kurzvideos, teils auch mit Übungsaufgaben, zum Thema Bauhaus im Internet, u.a. von der Deutschen Welle. Als eines der wenigen modernen Kulturphänomene, welches – von Deutschland aus – die ganze Welt mitgeprägt hat, ist es für die landeskundliche Vermittlung im Ausland ebenso interessant wie herausfordernd. Denn mit kurzen Video-Sequenzen können Studierende das Thema nur bruchstückhaft nachvollziehen, und es tun sich Fragen über Zusammenhänge und den historischen Rahmen auf. In diesem Sinn versteht sich der nachfolgende Beitrag als kleine Orientierungshilfe für Lehrende, die das Thema im Landeskunde-Unterricht aufgreifen und etwas vertiefend vermitteln wollen.<sup>1</sup>*

## **1. Aspekte der Betrachtung**

Der Facettenreichtum der Thematik verlangt, zu entscheiden, aus welcher Perspektive man sich dem Bauhaus nähern und welche Aspekte man dabei fokussieren will. Folgende Lösung ist hier gewählt: Zunächst soll das neuartige Künstler-Verständnis der Bauhaus-Schule beleuchtet werden, das eine Demokratisierung der Künste und deren Rückbindung an das Handwerk forcierte (Abschnitt 2). Danach werden Merkmale und Prinzipien der Bauhaus-Ästhetik erläutert und als Versuch verstanden, dem Leben im modernen Technikzeitalter Ausdruck zu verleihen (Abschnitt 3). In Abschnitt 4 geraten Vorläufer und verwandte Tendenzen in den Fokus, aus denen das Bauhaus sein Selbstverständnis entwickelt hat. Der historisch-politische Weg von der Gründung in Weimar, über den Umzug nach Dessau, später auch nach Berlin und in weite Teile der Welt, wird in Abschnitt 5 umrissen, bevor Abschnitt 6 einen Blick auf die Kritik, die dem Bauhaus (vor allem in der Architektur) ab den 1960er Jahren stärker entgegnet, wirft. Ein letzter Abschnitt versucht, anhand von Bildmaterial das zuvor Gesagte anschaulich zu machen.

---

<sup>1</sup> Seit 2019 behandle ich das Thema regelmäßig in einem Culture-Kurs, der sich an Studierende auf B2-Niveau richtet. Gerade hier wurde mir klar, dass bei vielen fortgeschrittenen Lernern ein großes Bedürfnis besteht, sich auch mit komplexeren Themen der deutschen Kultur zu befassen. Der Fokus der DaF-Lehrwerke auf die immer gleichen Themen des Alltags unterfordert besonders die engagierten Studenten in ihrem Anspruch als akademische Lerner.

## 2. Demokratisierung der Künste in Verbindung zum Handwerk

Als 1919 der aus Berlin stammende Architekt Walter Gropius die Bauhaus-Schule aus der Taufe hob – im beschaulichen Weimar, das schon so viele Geistesgrößen gesehen hatte – hatte Deutschland gerade den ersten verheerenden Krieg im Maschinenzeitalter erlebt (kaum jemand ahnte zu dessen Beginn 1914, welche brutale Tötungsmaschinerie damit in Gang gesetzt war; behahend waren die meisten dem antiquierten Heldenphantasma gefolgt, mit dem »Schwert in [der] Hand« fürs Vaterland einzustehen<sup>2</sup>). Ein gigantischer Desillusionierungsschub hatte sich daher nach Kriegsende bahngebrochen, die Monarchie lag in Trümmern, Revolutionsversuche entflamten in Deutschland und Österreich gleichermaßen. Der Zeiteumbruch war jetzt offenbar, eine moralische Werte- und Sinnkrise lag in der Luft: Wie sollte die Zukunft aussehen? Was waren geeignete Maßstäbe dafür, da den gewohnten Koordinaten nicht mehr zu trauen war? Das 19. Jahrhundert war endgültig passé.

Der Zufall wollte es, dass die neuen Koordinaten des deutschen Reiches, das durch eine verfassungsgebende Nationalversammlung in eine demokratische Republik überführt werden sollte, zeitgleich im beschaulichen Weimar verhandelt wurden (in Berlin war die Gefahrenlage durch Unruhen damals zu groß). Nur wenige Gehminuten vom tagenden Nationaltheater entfernt, brachte also auch die Schule des Bauhauses eine neue Zukunftsvision im Bereich der bildenden Kunst auf den Weg.<sup>3</sup> Und diese setzte sich fast wie ein Virus bis ins reduktionistisch ambitionierte Waren-Design in der Gegenwart fort: man denke etwa an die schlicht-funktionalen Erscheinungen von I-Pads oder diverser IKEA-Möbel.<sup>4</sup> Denn das war der Anspruch des Bauhauses zu Beginn und auf lange Sicht: eine neue, sachlich-moderne und funktionale Ästhetik mit der industriellen Warenproduktion zu versöhnen, um damit ins Leben des kleinen Verbrauchers hinein zu wirken. Mit dem Abstand des Blicks 100 Jahre später und einer reduktionistisch durchdesignten Produktüberschwemmung à la Bauhaus lässt sich dieser sozialutopische Beglückungsanspruch wohl auch kritisieren. Doch damals war das radikal neu und tatsächlich noch Utopie.

Was genau nun kennzeichnete die Grundideen und neuen Wege der Weimarer Kunsthochschule um Gropius, der für sein Vorhaben überaus bedeutsame, aber auch sehr unterschiedlich tickende bildende Künstler und Architekten gewinnen konnte? Zunächst ging es um ein neues Verständnis des Künstlerberufs und entsprechend um eine neue Form der Nachwuchsausbildung, die am Staatlichen Bauhaus gepflegt

<sup>2</sup> So der deutsche Kaiser Wilhelm selbst bei Kriegseintritt vor begeisterten Massen: »Die Neider überall zwingen uns zu gerechter Verteidigung. Man drückt uns das Schwert in die Hand«, und werde es »mit Gottes Hilfe so führen [...], dass wir es in Ehren wieder in die Scheide stecken können.« (Siehe von Kralik: 2016, S. 96. Dass damit ein moderner Granaten-, Gas-, und Maschinengewehr-Krieg entfesselt war, wurde erklärt.

<sup>3</sup> Tatsächlich teilt das Bauhaus mit der Weimarer Republik nicht nur Gründungsort und Gründungsjahr, sondern auch sein Ende auf deutschem Boden, das 1933 mit der Machtergreifung der Nazis besiegelt war.

<sup>4</sup> Gerade im Bereich des Produkt-Designs sind die Bauhaus-Maximen bis heute prägend geblieben.

werden sollte. Kunst und Handwerk sollten hier gleichberechtigt zusammengeführt, Gebrauchskunst für den Alltag und höherer Anspruch in Eins geführt werden.<sup>5</sup> Entsprechend ging der Name des Bauhauses auf die mittelalterlichen Bauhütten zurück, in denen Künstler und Handwerker vereint am Kathedralen-Bau wirkten. Auch die Künste untereinander sollten am Bauhaus gleichberechtigt gelehrt und betrieben werden. Studierende und Dozenten mussten Praktiker und gute Allrounder sein: Malerei, Bildhauerei, Töpferei, Tischlerei, Weberei, Metallverarbeitung, Druckverfahren, Typographie, und bald auch Fotokunst und Architektur sollten von allen gelernt und betrieben werden. Eine Demokratisierung der Künste, der Handwerks- und Materialbearbeitung sollte ins Werk gesetzt werden; entsprechend sollte der interdisziplinäre Austausch die Gestaltungsbereiche jeweils mit neuen Ideen, Verfahren und Materialexperimenten versorgen. Der sogenannte Vorkurs, in dem alle Studierenden die genannten Kenntnisse parallel erwerben mussten, bildete die Grundlage des bauhäuslerischen Engagements;<sup>6</sup> erst im fortgeschrittenen Studienverlauf ging man in die Spezialisierung über.

Tatsächlich hat gerade diese, damals sehr neue Schulungsmethode, die zugleich von reformpädagogischem Freiheits- und Experimentiergeist getragen war, im Bereich der bildenden Kunst eine enorme Wirkungsmacht entfaltet: Weltweit gibt es wohl kaum eine Kunsthochschule von Rang und Namen, die heute nicht nach dem Vorkurs-Prinzip ihre Studierenden in verschiedensten Techniken und Materialzweigen schult.

### 3. Neusachlicher Reduktionismus als Ausdruck der modernen Zeit

Was die Ästhetik des Bauhauses betrifft, so war Gropius davon überzeugt, dass die Zeit reif dafür sei, der Lebenswirklichkeit des modernen Industriezeitalters endlich gerecht zu werden. Allzu lange waren vor allem Architektur, Inneneinrichtung und Gebrauchsgegenstände – denn für das Bauhaus war die ganzheitliche Gestaltung des Wohnens zentral – vom Historismus und Eklektizismus der Gründerzeit geprägt: Neorenaissance, Neogotik, Neobarock, auf alt getrimmtes Gedöns allenthalben und am besten noch wild durcheinander, wuchtige Repräsentation und Schnörkelei bis zum Überdruß.<sup>7</sup>

Damit wollte das Bauhaus auf jeden Fall brechen. Einfache geometrische Formen – Quadrat, Dreieck, Kreis, im Bauwesen der Kubus –, Reduktion auf die Grundfar-

<sup>5</sup> Dazu entwarf Gropius gleich zu Beginn ein Programm (auch Manifest genannt). Vgl. Gropius: 1919, S. 39.

<sup>6</sup> Der Vorkurs wurde durch bedeutsame Künstler wie Johannes Itten, Paul Klee und Wassily Kandinsky geprägt, die Gropius für die Lehre am Staatlichen Bauhaus gewinnen konnte. Vgl. Trost & Aufmolk: 2006.

<sup>7</sup> Die dekorativen Accessoires und Bauteile, die diese diversen historischen Bauepochen imitierten, waren mittlerweile auch kaum noch kunsthandwerklich gefertigt, sondern als industrielle Massenware auf dem Markt, häufig von zweifelhafter Qualität (und ästhetisch im Kitsch versandet). Vgl. Heidenreich: 2004.

ben: Blau, Gelb, Rot (vgl. die Bauhaus-Wiege; Abb. 1), dazu Schwarz, Weiß; sachliche Schlichtheit und Minimalismus (das zum Sprichwort gewordene »Weniger ist mehr«, stammt vom Bauhäusler Mies van der Rohe),<sup>8</sup> und vor allem die Konzentration auf die Funktion, deren ästhetischer Wert besonders herausgehoben werden sollte, das waren die gestalterischen Prinzipien der Bauhaus-Denkschule, die über das gesamte 20. Jahrhundert, ja bis in die heutige Zeit hinein Künstler, Designer und Architekten beeinflusst hat.<sup>9</sup> »Die Form folgt der Funktion.«, wurde zum geflügelten Leitsatz. Im Vordergrund sollte dabei der – oft bis ins Kleinste durchdachte – Zuschnitt des Objekts auf den Menschen stehen. Die funktionale Ästhetik bemaß sich penibel an der Bedürfnislage und den körperlichen Proportionen des Benutzers. Das detaillierteste Beispiel dafür ist wahrscheinlich die *Bauentwurfslehre* des Bauhaus-Schülers Ernst Neufert, auf dessen 600-Seiten-Werk zu sämtlichen Standardbaumaßen – »von der Höhe der Türklinke bis zum ›Maßschritt‹ von 87,5 Zentimetern, der Breite einer Badewanne oder dem Platzbedarf einer Ziege« – noch heute nahezu jedes Architekturbüro weltweit zurückgreift.<sup>10</sup>

Auch die Eigenheiten des Materials sollten für die Gestaltung besonders genutzt und herausgestellt werden. Und es waren vor allem auch Material-Experimente, die das Bauhaus in neue Dimensionen vordringen ließen. Etwa bei den freischwingenden Stahlrohr-Möbeln von Breuer, Stam und Mies van der Rohe (vgl. Abb. 3, 4), die man in Nachahmung heute noch überall sieht, oder in der Verwendung von Stahlbeton und flachen Beton-Dächern im Bereich der Architektur (vgl. Abb. 5, 6), in der man bald auch auf tragende Stahlkonstruktionen setzte, um verglaste Außenfassaden und eine flexible Raumgestaltung (ohne tragende Innenwände) möglich zu machen (vgl. Abb. 6, 7, 8). Der Schritt in die moderne Hochhaus-Ästhetik fand am Bauhaus wesentliche Impulse, was nicht zuletzt der Tatsache geschuldet war, dass führende Bauhäusler wie Gropius, Breuer und Mies van der Rohe nach dem Verbot durch die Nazis (1933) nach Amerika ausgewandert waren und dort sowohl in der universitären Lehre sich einen Namen machten (an den einflussreichen Architektur-Instituten von Harvard und am Illinois *Institute of Technology*) als auch eigene Architekturbüros unterhielten, sodass sie selbst, oder ihre dortigen Schüler, die Stadtbilder von Chicago und von Manhattan mitprägten (vgl. Abb. 9, 10).<sup>11</sup> Auch die für das Bauhaus so typisch gewordenen weißen Kubus-Wohnhäuser, die in ihrer schlichten Eleganz bis heute fleißige Häuslebau-Nachahmer finden (in den letzten Jahren in Deutschland sogar deutlich vermehrt), eroberten weite Teile der Welt. Jüdische Auswanderer-

<sup>8</sup> Vgl. Schnitzer: 2018.

<sup>9</sup> Zum Weiterleben der Bauhausprinzipien in der modernen Zeit vgl. g-pulse-Redaktion: 2019.

<sup>10</sup> Hertweck: 2017. Der Neufert wird regelmäßig neu aufgelegt und entsprechend dem Zeitgeist bzw. dessen Bedarf angepasst. Mittlerweile befindet sich das Buch in der 43. Auflage. Vgl. Neufert: 2021.

<sup>11</sup> Sucht man in Bibliotheksportalen nach Artikeln über das Bauhaus, landet man überwiegend bei amerikanischen Publikationen.

Schüler des Bauhauses prägten ab den 1930er Jahren das Stadtbild der ›Weißen Stadt‹ Tel Aviv.

Freilich fielen die meisten Ideen des Bauhauses nicht vom Himmel. Es gab Vorläufer und parallele Tendenzen, auch außerhalb Deutschlands, auf die man sich stützte. Und teils werden Entwürfe als Bauhaus bezeichnet, die gar nicht direkt aus der Weimarer (oder späteren Dessauer) Schule stammen: der Barcelona-Pavillon von Mies van der Rohe etwa und dessen (bis heute aufgelegter) Barcelona-Sessel, die beide 1929 zur Weltausstellung entstanden, während Mies erst ein Jahr später zum Bauhaus stieß.<sup>12</sup> Dies zeigt, dass ›Bauhaus‹ rasch zu einem Sammelbegriff wurde, der die Programmatik der ästhetischen Reduktion, des kühlen, abstrakten Minimalismus und die Hervorhebung von Funktionalität und Gebrauchsanpassung zur einer Art Marke erhob, die ihrerseits einen hohen Wiedererkennungswert zeitigt und sich international durchgesetzt hat. Denn jenseits der genannten zentralen Prinzipien existieren sehr unterschiedliche Darstellungsformen, die durch diverse Künstlerpersönlichkeiten geprägt sind, und die sich keineswegs auf einen einheitlichen Stil des Bauhauses nur reduzieren lassen. Dazu sind auch zu viele Gestaltungsbereiche betroffen, von der Werbe-Typographie und Fotokunst, über Tapeten- und Möbelgestaltung bis hin zur Architektur oder zu Bühnenentwürfen am Theater.

#### 4. Prägende Vorläufer und Überschneidungen

Zu den Vorläufern der Bauhaus-Denkschule zählen vor allem drei Bewegungen, auf die man sich teils auch offen berief. Da wäre zunächst die britische Strömung von *Arts and Crafts* im Bereich des Warendesigns, die bereits Ende des 19. Jahrhunderts dem viktorianischen Historismus und dessen überladener Repräsentationswut den Kampf angesagt hatte. Eine rustikale und funktionale Ästhetik, die sich auf das traditionelle Kunsthandwerk besann und der überhandnehmenden Industrieproduktion, welche die Nachahmung älterer Stile im Sinn des besagten Historismus betrieb, entgegenwirkte, nicht zuletzt in der Auswahl qualitativ hochwertiger Materialien, deren Schönheit man durch eine Optik der Schlichtheit zur Geltung bringen wollte.<sup>13</sup> Auch eine funktionale – statt repräsentative – Raum- und Grundrissgestaltung im Bereich der Architektur ist bereits Teil der konzeptionellen Überlegungen von *Arts and Crafts*.

Für den deutschsprachigen Raum hat hingegen die Strömung des Jugendstils, die um die Jahrhundertwende aufkam, einen gewissen Einfluss, vor allem was die intensive Verbindung von Kunst und Handwerk betrifft. Auch die für den Jugendstil typische gestalterische Konzentration auf Gebrauchsgegenstände (wie Möbel, Lampen und Küchenutensilien) – und damit die Aufhebung der Unterscheidung von höherer

<sup>12</sup> Gleichwohl war er über die zeitgenössischen Tendenzen stets informiert, kannte Gropius und Le Corbusier durch die gemeinsame Arbeit im Architekturbüro Peter Behrens in Berlin einige Jahre zuvor.

<sup>13</sup> Zu *Arts and Crafts* vgl. Heidenreich: 2004; sowie grundsätzlich Cumming & Kaplan: 1991.

Kunst und Gebrauchskunst – war für das Bauhaus zweifellos von Bedeutung.<sup>14</sup> Die florale und an der Natur orientierte Ornamentik des Jugendstils stand gleichwohl im Widerspruch zur abstrakt geometrischen Formensprache des Bauhauses später.

Den wesentlichen Unterschied zu *Arts and Crafts* als auch zum Jugendstil markiert allerdings die Verbindung zur modernen Industrie. Während Jugendstil und *Arts and Crafts* sich als Gegenbewegung zur Industrialisierung verstanden und die Rückbesinnung auf das traditionelle Handwerk als Teil eines – lebensphilosophisch- oder reformbewegten – Weges der Heilung von den Bedrückungen des Maschinenzeitalters verstanden, so sah das Bauhaus seine Aufgabe in der Versöhnung von moderner Ästhetik, Kunsthandwerk und Industrieproduktion, wollte eine Synthese von Kunst und Technik forcieren und das moderne Leben im Industriezeitalter ästhetisch zur Geltung bringen. Die Künstler verstanden ihre Arbeiten daher als mögliche Prototypen für eine spätere industrielle Massenproduktion, denn zum Verständnis des Bauhauses gehörte immer auch der soziale Anspruch, das Leben der einfachen Bevölkerung zu verbessern und damit, zu erschwinglichen Preisen Verbreitung zu finden.<sup>15</sup> Der Slogan »Volksbedarf statt Luxusbedarf« wurde vor allem unter dem Einfluss des Marxisten Hannes Meyer, der Ende der 1920er Jahre die Leitung der Bauhaus-Schule in Dessau übernahm, zu einem Leitprinzip, das sich überwiegend auf den sozialen Wohnungsbau und dessen schlicht-funktionale Architektur konzentrierte.<sup>16</sup>

Diese, der Industrie zugewandte Programmatik hatte das Bauhaus vom Deutschen Werkbund adaptiert, der sich 1907 in München als Vereinigung von »Künstlern, Architekten, Unternehmern und Sachverständigen« gegründet hatte,<sup>17</sup> um die erlangte Vormacht des Deutschen Reiches auf dem industriellen Weltmarkt (man hatte die Briten überholt) durch eine neue, modernere Waren-Ästhetik zu untermauern. Bereits dem Werkbund war die geläufige, an den Historismus angelehnte Waren-Ästhetik zuwider, und man wollte gemeinsam dafür sorgen, dass Deutschland auch auf dem Gebiet des modernen Designs die neuen Maßstäbe setzte. »Veredelung der gewerblichen Arbeit im Zusammenwirken von Kunst, Industrie und Handwerk, durch Erziehung, Propaganda und geschlossene Stellungnahme zu einschlägigen Fragen«, das waren die selbstformulierten Zielvorgaben des Werkbundes, der gleichwohl in Einzelfragen eher selten zur Einigkeit fand.<sup>18</sup>

Gropius und Mies van der Rohe kamen beide direkt aus dem Werkbund. Gropius' Programm der Bauhaus-Bewegung greift entsprechend Ideen auf, die bereits der Werkbund entwarf (dass die Form der Funktion folgt, war schon ein Prinzip der

<sup>14</sup> Zum Jugendstil vgl. Fahr-Becker: 2007.

<sup>15</sup> Dieser Anspruch ist seinerzeit nur ansatzweise geglückt, denn die meisten Bauhaus-Produkte waren auch in Zeiten der Weimarer Republik bereits teuer (heute sind sie es ohnehin) und nur für betuchte Liebhaber moderner Ästhetik erschwinglich.

<sup>16</sup> Vgl. Nerdinger: 2018, S. 79–96. Zu Anschauung und Kurzinformationen siehe auch <https://www.laubenganghaeuser.de/hannes-meyer.html>.

<sup>17</sup> Siebenbrodt & Schöbe: 2012, S. 9

<sup>18</sup> Zitat aus der Werkbund-Satzung. Hier zitiert aus Krufft: 2004, S. 426.

Werkbund-Ästhetik). Der für die moderne Bauhaus-Architektur ikonisch gewordene Barcelona-Pavillon Mies van der Rohe, der auf der Weltausstellung 1929 in Barcelona das Deutsche Reich repräsentierte, war im Auftrag des Deutschen Werkbunds entstanden. (Erst ein Jahr später, aufgrund der auch für Architekten prekär gewordenen Wirtschaftskrise, ließ sich Mies auf die Leitung des Bauhauses Dessau ein.) Auch das Weimarer Schulgebäude, das die Bauhaus-Schule 1919 bezog, ist ein Bau des Werkbund-Gründungsmitglieds Henry van der Velde und weist bereits Ähnlichkeiten zum Bauhaus'schen Reduktionismus auf. Die zuvor dort ansässige Großherzoglich-Sächsische Kunstgewerbeschule hatte van der Velde selbst geleitet und Gropius als seinen Nachfolger empfohlen. Dieser setzte längst kein Vertrauen mehr in den zerstrittenen Werkbund und nahm die Chance, ein eigenes Zukunftsprojekt zu kreieren, beim Schopf.<sup>19</sup>

## 5. Von Weimar über Dessau und Berlin in die Welt

Das Staatliche Bauhaus in Weimar ist nicht über Nacht entstanden, sondern das Ergebnis eines Prozesses, der bereits 1914/15 begann. Der belgische Architekt van der Velde gab mit Beginn des Krieges 1914 seinen Direktoren-Posten an der Weimarer Kunstgewerbeschule auf, sodass diese vorübergehend schloss. Zugleich sah die ebenfalls in Weimar ansässige Großherzoglich-Sächsische Kunsthochschule in Gropius einen geeigneten Kandidaten für eine neuartige Architektur-Abteilung, sodass sich ab 1915 ein Briefwechsel zwischen Gropius und den Weimarnern ergab, in denen Gropius sein Reformkonzept präsentierte. Jedoch erst nach dem Krieg und der Novemberrevolution 1918, als in Deutschland die Republik ausgerufen wurde und in Berlin ein *Arbeitsrat für Kunst*, in dem Gropius mitwirkte, eine Reform der Kunsthochschulen vorantrieb, wurde es möglich, die Kunstgewerbeschule und die Kunsthochschule in Weimar zu vereinigen. Die Leitung übernahm Gropius und setzte den Namen Staatliches Bauhaus in Kraft.<sup>20</sup>

Die politischen Verhältnisse für Gropius' Reformschul-Projekt standen zu Anfang günstig. Eine linksdemokratisch gerichtete Regierung des Freistaates Sachsen-Weimar (später Thüringen) aus SPD und DDP unterstützte die Bauhaus-Schule, die sich schnell einen Namen machte, nicht zuletzt durch Produktentwicklungen und Patente, mit denen die Studierenden teils ihr Studium finanzieren konnten. Gropius hatte namhafte Künstler und Architekten als Meister ans Bauhaus geholt und diese im Sinn eines Pluralismus der Künste und Fertigkeiten ausgewählt. Auch verstand man, das Bauhaus durch Ausstellungen und studentisches Engagement zu bewer-

<sup>19</sup> Vgl. Wahl: 2008, S. 167–211.

<sup>20</sup> Die in diesem Abschnitt dargelegten Informationen zu den administrativen und politischen Hintergründen der Stationen in Weimar, Dessau und Berlin sind angelehnt an Siebenbrodt & Schöbe: 2012, S. 10–36.

ben. Eine regelrechte PR-Maschinerie begleitete die Institution von Anfang bis Ende und war zweifellos mitverantwortlich für das international aufkommende Interesse. Doch im Zuge der Inflation und steigender Arbeitslosigkeit Anfang der 1920er Jahre gewannen die Nationalsozialisten in Weimar an Einfluss, die schließlich 1924 erstmals eine Regierungsmehrheit im Freistaat erzielten. Der avantgardistische Geist und die teils mit den Kommunisten sympathisierenden Studierenden des Bauhauses waren den Nationalisten von Beginn an zuwider. Die Schließung der Schule wurde sogleich beschlossen.

Der Bekanntheitsgrad brachte es mit sich, dass sich verschiedene andere Städte um eine Übersiedlung des Bauhauses bemühten. Die Stadt Dessau erhielt den Zuschlag, weil sich Gropius im anhaltinischen Silicon Valley eine stärkere Zusammenarbeit mit der Industrie erhoffte und zugleich (für die zahlreichen Arbeiter) ein Bedarf an Wohnraumneuschaffung vor Ort bestand, den man für Architektur-Projekte ausnutzen wollte.

Hatte Gropius in seinem Gründungsmanifest 1919 propagiert, dass das »Endziel aller bildnerischen Tätigkeit [...] der Bau« sei,<sup>21</sup> so rückte die Architektur tatsächlich erst seit dem Umzug nach Dessau 1925 ins Zentrum (die Weimarer Schüler waren nur unregelmäßig in architektonische Projekte involviert). Dabei wurden sowohl das Schulgebäude als auch die für die führenden Lehrkräfte errichteten Meisterhäuser von Gropius persönlich entworfen und in kürzester Zeit für den Einzug realisiert. Beide Gebäude-Komplexe sind heute Ikonen der Bauhaus-Architektur (vgl. Abb. 5, 7). Das Schulgebäude mit seinem großen, flachen Betondach und der richtungweisenden Glasfassade, die eine Stahlkonstruktion trägt. Zahlreiche Details, denen jeweils Funktionen zugeordnet waren, bestimmen das Haus innen wie außen. Die Meisterhäuser sind hingegen der Prototyp des Bauhaus'schen Kubus-Designs, geometrisch einfach verschachtelt, weiß und spartanisch in der Außenfassade, zugleich funktional aufgeteilt in Grundriss und Räumen, und wieder das (damals sehr neue) flache Betondach.

Die Architektur wurde in Dessau zur Königsdisziplin, nachdem Gropius für das neu errichtete Studienfach den Schweizer Hannes Meyer gewinnen konnte, der den modernen Funktionalismus mit intensiven Gruppenevaluationen verband, um die Bedürfnislage für einen Bau zu eruieren. Aufreibende Konflikte mit den örtlichen Verwaltungsbehörden bewegten Gropius dazu, das Amt des Bauhausdirektors 1928 an Meyer zu übertragen, der nicht nur die sozialen Ambitionen in der Architektur, sondern auch die naturwissenschaftlich-technischen Disziplinen am Bauhaus forcierte. Unterschätzt hatte Gropius die marxistische Ader von Meyer, der einer kommunistischen Radikalisierung weiter Teile der Studierenden nicht entgegentrat. Dies wirkte sich negativ aus auf die Unterstützung des Bauhauses durch die Dessauer

---

<sup>21</sup> Gropius: 1919, S. 39.

Stadtverwaltung, die sich um ihre empörte Wählerschaft sorgte. Mies van der Rohe sollte daher ab 1930 als neutraler und unpolitischer neuer Leiter die kommunistischen Umtriebe im Haus zum Stillstand bringen. Doch im Schatten der Weltwirtschaftskrise hatte der Nationalsozialismus bald auch Dessau im Griff, und das Bauhaus wurde 1932 verboten.

Ein letztes Aufbäumen durch Mies van der Rohes in Berlin gegründetes Privatinstitut, an das die meisten Lehrenden und Studierenden gewechselt waren, war bald auch vergeblich. Mit der Machtergreifung der Nazis 1933 ging es für zahlreiche Bauhäusler nur noch im Ausland weiter: Großbritannien, Frankreich, die USA, Israel, von hier aus wurde die Welt erobert.

## 6. Kritik und postmoderne Reaktionen in der Architektur

»In jedem Schiebefenster ein Stück Zukunftsstaat«, so ironisierte der Zeitgenosse Ernst Bloch die sozialutopischen Ambitionen der Bauhaus-Ästhetik.<sup>22</sup> Es gäbe ja nichts »verlogeneres, scheinheiligeres [...] als dieses geistige Deutschland: Goethe und Bauhaus«, so der Dichter Franz Werfel im Jahr 1922 an seine Frau Alma Mahler, die sich gerade bei Gropius in Weimar aufhielt. Verkopfte Seelen- und Leidenschaftslosigkeit warf Werfel dabei dem Bauhaus vor (und implizit auch dem Ex-Mann seiner Frau).<sup>23</sup> Das sachlich-funktionalistische Bauhaus war von Beginn an allerlei Gegenwind gewohnt, aus ganz verschiedener Richtung.

Die nüchterne Bauhaus-Architektur blieb auch weitgehend eine Nische, bis nach dem Zweiten Weltkrieg die Städte in Trümmern lagen. Wohnraum musste her, ganze Stadtstrukturen mussten neu geplant und wiederaufgebaut werden, möglichst schnell und effizient den modernen Großstadt-Bedürfnissen angepasst. Die Stunde der Modernisten hatte geschlagen, zumal das Bauhaus inzwischen in den USA prägend geworden war und von dort aus auch auf junge Architekten in Europa zurückgewirkt hatte.<sup>24</sup> Gropius selbst soll 1945 von den Amerikanern eingeflogen worden sein, um ihnen zu erklären, wie man die Trümmerhaufen in radikal neue Stadtmodelle verwandelt.<sup>25</sup> Stahl- und Betonkonstruktionen, Fertigteile, wuchtige Quader, flache Dächer, wabenförmige Hochhausfassaden, Außenverglasung, strikte Aufteilung in Funktionsbereiche (Wohnen, Arbeiten, Vergnügen, effiziente Verkehrswege,

22 Der Satz, der aus Blochs *Erbschaft dieser Zeit* (1935) stammt, hier zitiert aus Nerdinger: 1994, S. 11.

23 Ihrer gemeinsamen Tochter Manon Gropius zuliebe, hielt sich Alma Mahler für einige Tage bei ihrem Ex-Mann Walter Gropius auf. Der Werfel-Brief ist zitiert aus Jungk: 2006, S. 134 (vgl. auch Anm. S. 382).

24 Hierbei war auch die *Charta von Athen* (1933) mit maßgebend, ein Manifest, in dem fortschrittlich denkende Stadtplaner und Architekten den modernen Problemen der Großstadt mit neuen Ideen Rechnung tragen wollten. Die Federführung oblag damals dem – schon vor Gründung des Bauhauses mit Gropius und Mies van der Rohe zusammenarbeitenden – Franko-Schweizer Le Corbusier, der seinerseits schlichte Funktionalität propagierte und die moderne Architektur nicht nur in Frankreich geprägt hat. Zum Einfluss der Charta beim Wiederaufbau in der Nachkriegszeit vgl. Breuer: 2019.

25 Siehe Breuer: 2019.

Fußgängerbereiche), und die Anpassung der neuen Städte an den Autoverkehr mit breiten Straßen und Parkplatzanlagen – der Wiederaufbau vieler größerer Städte war durch die funktionale Sachlichkeit der Bauhaus-Bewegung stark mitgeprägt. Und deren Anspruch, soziale Wirkung beim einfachen Bürger zu zeitigen, hatte sich jetzt erfüllt.

In den ersten Jahren des Wiederaufbaus mögen die nüchternen Betonsiedlungen mit ihren abgegrenzten Funktionsbereichen noch dankbare Bewohner aufgenommen haben: alles war modern, komfortabel und praktisch (im Vergleich zum Altbau mit Kohleofen und Gemeinschaftsklo im Treppenhaus). Aber ab den 1960er Jahren rückten auch Kritik und Unzufriedenheit mit ins Bild. Die versachlichte Planung und strikte Aufteilung der Großstädte in Funktionsbereiche hatte die Rechnung ohne das Individuum gemacht, das nicht nur ein funktionales Wesen wie ein Roboter ist – »Fickzellen mit Fernheizung«, so kommentierte später Heiner Müller die Tristesse sozialistischer Plattenbausiedlungen, die den nüchternen Funktionalismus auf die Spitze getrieben hatten<sup>26</sup> –, sondern das ein urbanes »Lebensgefühl« sucht, welches im Flair der Durchmischung von »Straßen und Gassen und Plätzen« sowie diverser Lebensbereiche und ästhetischer Stile besser zur Blüte gelangt.<sup>27</sup>

Zweifellos haben zahlreiche Ideen und technische Lösungen des Bauhauses das 20. Jahrhundert enorm geprägt (allein der Stahlbeton, flache Dach- und Glas-Stahlkonstruktionen dominieren die Großstädte der Welt bis heute), doch kamen bald auch in der Architektur Reaktionen auf, die sich der nüchternen Einheitsmodernität mit ironisch-verspielten oder historisierenden Elementen widersetzten. Die funktionale geradlinige Geometrie gerät sprichwörtlich aus dem Fugen bei den ironisierenden Bauten von Gehry (vgl. Abb. 11) oder Libeskind, die die Bauhaus-Ästhetik postmodern dekonstruieren. Beim Wiener Farbenkind Hundertwasser ist praktisch nichts mehr gerade, sachlich oder rein funktional. Schaut man sich zudem in Städten wie Berlin um, sieht man dort seit Jahren schon historisierende Altbau-Imitationen aus dem Boden schießen (nicht zuletzt auch das umstrittene Stadtschloss). Der architektonische Pluralismus am Bau ist das Markenzeichen der Großstädte unserer Zeit.

<sup>26</sup> Müller: 2002, S. 255.

<sup>27</sup> Die Kritik des Psychoanalytikers Alexander Mitscherlich hier zitiert aus Breuer: 2019.

## 7. Anschauungsbeispiele

Die Erkennungsmerkmale des Bauhauses: Dreieck, Quadrat, Kreis und die Grundfarben Rot, Gelb und Blau, hier vereinigt in der Wiege des Bauhaus-Schülers Peter Keler (Abb. 1) sowie in Kandinskys Bild *Zarte Spannung* (Abb. 2). Kelers Entwurf entstand unter Anleitung von Kandinsky im Kurs.



Abb. 1: Bauhaus-Wiege (1922)



Abb. 2: Kandinsky: Zarte Spannung (1923)

Die Freischwinger-Stühle (Abb. 3, 4) ohne Hinterbeine sind aus Stahlrohr gefertigt, ein Material, das zuvor bei Möbeln nicht eingesetzt wurde. Einer Anekdote zufolge soll Breuer die Idee beim Fahrradfahren gekommen sein, das gebogene Stahlrohr des Fahrradlenkers auf den Möbelbau anzuwenden. Die ersten Entwürfe von Freischwängern, die Breuer und Stam am Bauhaus entwickelten, griff Mies van der Rohe auf, in eleganterer abgerundeter Form. Sein MR 10 schwingt auch viel stärker. Die Bauhaus-Maxime, die spezifischen Eigenschaften des Materials zu nutzen, ist hier konsequent umgesetzt.



Abb. 3: Marcel Breuer: Freischwinger B55 (1932)



Abb. 4: Ludwig Mies van der Rohe: Freischwinger MR 10 (1927)

Weißer Kubus, flaches Betondach, funktionale Raumaufteilung mit durchdachten Lichtverhältnissen – der Prototyp des Bauhaus-Eigenheims sind Gropius' Dessauer Meisterhäuser (Abb. 5).



Abb. 5: Walter Gropius: Meisterhaus Kandinsky / Klee in Dessau (1926)

Flaches Stahlbetondach, allein durch Stahlträger gehalten, sodass flexible Wandanordnungen und verglaste Außenwände möglich werden – Mies van der Rohes legendärer Barcelona-Pavillon (Abb. 6).



Abb. 6: Ludwig Mies van der Rohe: Barcelona-Pavillon (1929, Rekonstruktion)

Die von Gropius entworfene Dessauer Bauhaus-Schule mit der (dem Historismus unbekanntem) großflächigen Außenverglasung, die ein Stahlgitter zusammenhält (Abb. 7).



Abb. 7: Walter Gropius: Bauhaus-Dessau (1925/26)

Flachdach mit Stahl-Glaskonstruktion in Reinform – die Neue Nationalgalerie, deren Ausstellungsräume weitgehend unterirdisch angelegt sind (Abb. 8).



Abb. 8: Ludwig Mies van der Rohe: Neue Nationalgalerie Berlin (1968)

Wabenförmig geometrische Gleichmäßigkeit und die Nutzung der Stahl-Glaskonstruktion in die Höhe – zweimal Bauhaus in Manhattans Park Avenue (Abb. 9, 10).



Abb. 9: Mies van der Rohe: Seagram Building (1958)



Abb. 10: Gropius u.a.: MetLife (Pan Am) Building (1960-63)

Die ironische Zersetzung Bauhaus'ischer Geometrie – Frank Gehrys unverkennbare Gebäude lassen sich z.B. in Prag oder Düsseldorf bewundern, oder wie hier am MIT (Abb. 11).



Abb. 11: Ray and Maria Stata Center, Cambridge, Massachusetts (2004)

## Literatur

- Breuer, Ingeborg (2019): Bauhaus-Architektur. Utopie oder Unwirtlichkeit? URL: [https://www.deutschlandfunk.de/bauhaus-architektur-utopie-oder-unwirtlichkeit.1148.de.html?dram:article\\_id=438013](https://www.deutschlandfunk.de/bauhaus-architektur-utopie-oder-unwirtlichkeit.1148.de.html?dram:article_id=438013) (letzter Zugriff 21.10.2021)
- Cumming, Elizabeth & Kaplan, Wendy (1991): *The Arts and Crafts Movement*. London: Thames & Hudson.
- Fahr-Becker, Gabriele (2007): *Jugendstil*. Königswinter: Könemann.
- g-pulse-Redaktion (2019): *Wegbereiter der Moderne – Was ist der Bauhausstil?* URL: <https://g-pulse.de/was-ist-der-bauhausstil> (letzter Zugriff 21.10.2021)
- Gropius, Walter (1919): *Programm des Staatlichen Bauhauses in Weimar*. Flugblatt. April 1919. Abgedruckt in: Wingler, Hans Maria (2005): *Das Bauhaus 1919-1933*. Weimar, Dessau, Berlin und die Nachfolge in Chicago seit 1937. Köln: Dumont, S. 39.
- Heidenreich, Bärbel (2004): *Von der Gründerzeit zum Bauhaus*. URL: [https://www.planet-wissen.de/kultur/architektur/von\\_der\\_gruenderzeit\\_zum\\_bauhaus/index.html](https://www.planet-wissen.de/kultur/architektur/von_der_gruenderzeit_zum_bauhaus/index.html) (letzter Zugriff 21.10.2021)
- Hertweck, Christian (2017): *Die Vermaßung der Welt*. URL: [https://www.deutschlandfunkkultur.de/ernst-neuferts-bauentwurfslehre-die-vermassung-der-welt.2147.de.html?dram:article\\_id=387815](https://www.deutschlandfunkkultur.de/ernst-neuferts-bauentwurfslehre-die-vermassung-der-welt.2147.de.html?dram:article_id=387815) (letzter Zugriff 21.10.2021)
- Jungk, Peter Stephan (2006): *Franz Werfel. Eine Lebensgeschichte*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- von Kralik, Richard (2016): *Die Geschichte des Weltkrieges. Das Jahr 1914*. (Nachdruck von 1915.) Nikosia: Verone.
- Kruft, Hanno-Walter (2004): *Geschichte der Architekturtheorie. Von der Antike bis zur Gegenwart*. Studienausgabe. München: C.H. Beck.
- Müller, Heiner (2002): *Germania 3 – Gespenster am Toten Mann*. In: Ders.: *Werke 5. Die Stücke 3*. Hrsg. v. Frank Hörnigk. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 253–297.
- Nerdinger, Winfried (1994): *Das Bauhaus zwischen Mythisierung und Kritik*. In: Conrads, Ulrich u.a. (Hrsg.): *Die Bauhaus-Debatte 1953. Dokumente einer verdrängten Kontroverse*. Braunschweig/ Wiesbaden: Vieweg & Teubner, S. 7–19.
- Nerdinger, Winfried (2018): *Hannes Meyer – Volksbedarf statt Luxusbedarf*. In: Ders.: *Das Bauhaus. Werkstatt der Moderne*. München: C.H. Beck, S. 79–96.
- Neufert, Ernst (2021): *Bauentwurfslehre: Grundlagen, Normen, Vorschriften über Anlage, Bau, Gestaltung, Raumbedarf, Raumbeziehungen, Maße für Gebäude, Räume, Einrichtungen, Geräte mit dem Menschen als Maß und Ziel*. Handbuch für den Baufachmann, Bauherrn, Lehrenden und Lernenden. Braunschweig: Springer Vieweg.
- pidea WERBEAGENTUR GmbH: *Informationen zu Hannes Meyers Dessauer Laubenganghäusern* unter URL: <https://www.laubenganghaeuser.de/hannes-meyer.html> (letzter Zugriff 21.10.2021)
- Schnitzer, Daniela (2018): *Weniger ist mehr – Ludwig Mies van der Rohe*. URL: <https://unterwegsinsachenkunst.de/weniger-ist-mehr-ludwig-mies-van-der-rohe> (letzter Zugriff 21.10.2021)
- Siebenbrodt, Michael & Schöbe, Lutz (2012): *Bauhaus. 1919–1933*. New York: Parkstone International.
- Trost, Gabriele & Aufmolk, Tobias (2006): *Bauhaus*. URL: <https://www.planet-wissen.de/kultur/architektur/bauhaus/index.html> (letzter Zugriff 21.10.2021)
- Wahl, Volker (2008): *Wie Walter Gropius nach Weimar kam. Zur Gründungsgeschichte des Staatlichen Bauhauses in Weimar 1919*. In: *Weimar-Jena: Die Große Stadt. Das kulturhistorische Archiv*. Jg. 1. Heft 3. Jena: Vopelius, S. 167–211.
- Wingler, Hans Maria (2005): *Das Bauhaus 1919-1933*. Weimar, Dessau, Berlin und die Nachfolge in Chicago seit 1937. Köln: Dumont.

## Bildquellen

Abb. 1: Foto: Sailko, GNU Free Documentation License: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/ea/Peter\\_keler%2C\\_culla%2C\\_1922%2C\\_o2.JPG](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/ea/Peter_keler%2C_culla%2C_1922%2C_o2.JPG) (letzter Zugriff 21.10.2021)

- Abb. 2: Foto: Public Domain, [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/ec/Vassily\\_Kandinsky%2C\\_1923\\_-\\_Delicate\\_Tension.jpg?uselang=de](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/ec/Vassily_Kandinsky%2C_1923_-_Delicate_Tension.jpg?uselang=de) (letzter Zugriff 21.10.2021)
- Abb. 3: Foto: Dibe, GNU Free Documentation License, <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/46/Breuer-FREISCHWINGER.JPG>(letzter Zugriff 21.10.2021)
- Abb. 4: Foto: Sailko, Creative-Commons-Lizenz »Namensnennung 3.0 nicht portiert« (keine Änderungen), [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/cc/Ludwig\\_mies\\_van\\_der\\_rohe%2C\\_sedia\\_MR\\_10%2C\\_1927.JPG?uselang=de](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/cc/Ludwig_mies_van_der_rohe%2C_sedia_MR_10%2C_1927.JPG?uselang=de) (letzter Zugriff 21.10.2021)
- Abb 5. Foto: Spyrosdrakopoulos, Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0 International license, [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2e/6367\\_Dessau.JPG](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2e/6367_Dessau.JPG) (letzter Zugriff 21.10.2021)
- Abb. 6: Foto: Vicens, Creative-Commons-Lizenz »Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 2.5 generisch« (keine Änderungen), [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/o/oc/Pavell%2C%20Mies\\_22.JPG?uselang=de](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/o/oc/Pavell%2C%20Mies_22.JPG?uselang=de) (letzter Zugriff 21.10.2021)
- Abb. 7: Foto: Spyrosdrakopoulos, Creative-Commons-Lizenz »Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 international« (keine Änderungen), [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/67/6265\\_Dessau.JPG](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/67/6265_Dessau.JPG) (letzter Zugriff 21.10.2021)
- Abb. 8: Foto: Manfred Brückels, Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 (keine Änderungen), [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a8/Neue\\_Nationalgalerie\\_Berlin.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a8/Neue_Nationalgalerie_Berlin.jpg) (letzter Zugriff 21.10.2021)
- Abb. 9: Foto: Noroton, Public Domain, [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f1/NewYorkSeagram\\_04.30.2008.JPG](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f1/NewYorkSeagram_04.30.2008.JPG) (letzter Zugriff 21.10.2021)
- Abb. 10: Foto: Postdlf, GNU Free Documentation License, [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b6/Walter\\_Gropius\\_photo\\_MetLife\\_Building\\_fassade\\_New\\_York\\_USA\\_2005-10-03.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b6/Walter_Gropius_photo_MetLife_Building_fassade_New_York_USA_2005-10-03.jpg) (letzter Zugriff 21.10.2021)
- Abb. 11: Foto: Lucy Li, Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported license, [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/ea/Ray\\_and\\_Maria\\_Stata\\_Center\\_%28MIT%29.JPG](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/ea/Ray_and_Maria_Stata_Center_%28MIT%29.JPG) (letzter Zugriff 21.10.2021)

# Körperliche Aktivitäten im Unterricht

## Gründe, Beispiele und Auswertung einer Mini-Studie

Monika Moravkova

### Zusammenfassung

*Ziel dieses Beitrags ist es, die Bedeutung körperlicher Aktivitäten für den Unterricht mehr ins Bewusstsein der Leser zu rücken. Es werden Gründe für diese Aktivitäten aufgeführt sowie deren Arten beschrieben. Weiterhin werden Tipps gegeben, wie eine gute Atmosphäre für solche Aktivitäten im Unterricht geschaffen werden kann, und ausgewählte Beispiele dargestellt. Abschließend werden die Ergebnisse einer Studie über den Einsatz von körperaktivierenden Übungen im Unterricht vorgestellt und interpretiert.*

### 1. Einleitung

Man steht am Morgen auf, bereitet sich auf den Tag vor, verlässt das Haus und geht zur Uni. Man steigt die Treppe hoch, um in ein Klassenzimmer in der sechsten Etage in einem Gebäude ohne Aufzug zu kommen. Während des Unterrichts stehen die Lernenden auf und bilden Gruppen. Die Lehrkraft geht von Gruppe zu Gruppe, um zu beobachten oder zu beraten. In der Pause holt man sich etwas aus dem Kiosk in der ersten Etage oder zumindest aus dem Getränkeautomaten am anderen Ende des Ganges. Nach der Pause werden Vokabeln pantomimisch dargestellt und geraten. Vielleicht macht man noch einen Klassenspaziergang<sup>1</sup>. Der nächste Kurs findet in einem anderen Gebäude statt, man eilt dahin. Am Ende geht man wieder von der Uni nach Hause. Es wird einem gar nicht bewusst, wie viel man sich den ganzen Tag bewegt hat.

Seit März 2020 läuft jedoch der Unterricht an koreanischen Universitäten überwiegend online und sehr viele von den oben beschriebenen Bewegungen entfallen. Die Studierenden sowie die Dozierenden sitzen oft den ganzen Tag vor dem Computer und gehen in den Pausen höchstens in die Küche oder ins Badezimmer, die viel näher am Computer sind als der Kiosk am Klassenzimmer. Erst hier wird klar, wie sehr die Bewegung fehlt. Horn (2020) hat in seiner Studie festgestellt, dass der Online-Unterricht für die Mehrheit der befragten Lehrkräfte mit mehr körperlicher

---

<sup>1</sup> Klassenspaziergang: eine Lernaktivität, bei der die Lernenden durch den Klassenraum gehen und sich in einer bestimmten Zeit mit möglichst vielen Gesprächspartnern (zu zweit) zu einem Thema austauschen.

sowie psychischer Belastung verbunden war und genauso könnte man das auch für die Studierenden annehmen. Die eine oder andere Lehrkraft konnte dabei feststellen, dass sich die Gruppendynamik deutlich geändert hat, was auch die von Horn durchgeführte Studie belegt. In manchen Kursen sind die Studierenden schweigsamer geworden, manchmal sieht man sie sogar gar nicht, weil sie die Kameras nicht anschalten. Die Motivation und Lust am Lernen sinken und die Ablenkung steigt, sodass es für die Studierenden schwieriger geworden ist, sich auf den Unterricht zu konzentrieren. Abhilfe könnten körperaktivierende Übungen – sogenannte *Energizer* schaffen. Energizer sind »körperaktivierende Übungen« (Karreman 2018), die verwendet werden, um »wieder neue Energie in eine Gruppe zu bringen« (Nöbauer & Kritz 2007). Sie können sowohl im Präsenz- also auch im Online-Unterricht durchgeführt werden, wobei zu den jeweiligen Bedingungen passende Aktivitäten gewählt werden müssen.

Im Folgenden werden die Gründe für den Einsatz körperlicher Aktivitäten im Unterricht aufgeführt (Abschnitt 2) und es werden Arten von körperlichen Aktivitäten im Unterricht beschrieben (Abschnitt 3). Anschließend werden Tipps genannt, wie eine positive Atmosphäre für solche Aktivitäten geschaffen werden kann (Abschnitt 4), und ausgewählte Aktivitäten dargestellt, die sowohl für den Präsenz- als auch den Online-Unterricht geeignet sind (Abschnitt 5). Zum Schluss wird eine Mini-Studie zur Meinung der Studierenden zu einer Art von körperaktivierenden Übungen beschrieben (Abschnitt 6).

## 2. Gründe für körperliche Aktivitäten im Unterricht

Positive Auswirkungen von körperlich-sportlicher Aktivität auf kognitive Prozesse, Konzentrationsleistung oder schulische Leistungsfähigkeit wurden in zahlreichen Studien aus der Neurowissenschaft belegt (vgl. Hollmann et al. 2003, Hillman et al. 2009, Coe et al. 2006; Castelli et al. 2007, Zimmermann 2005). Diese Effekte zeigen aber nicht nur intensive sportliche Aktivitäten, die länger als 15 Minuten dauern, sondern auch kurze innerhalb von einer bis fünf Minuten im Unterricht durchführbare körperliche Aktivitäten (vgl. Raney, Henriksen & Minton 2017; Krüger 2010).

Armstrong & Jenny (2018) nennen vier Gründe für die Integration von Bewegung in den Unterricht (S. 52):

1. Die durchschnittliche Aufmerksamkeitsspanne beträgt nur 15 bis 20 Minuten. Nach dieser Zeit können sich Lernende höchstwahrscheinlich nicht mehr gut konzentrieren. Eine kurze Bewegungspause hilft den Lernenden, die Konzentration wiederzuerlangen.
2. Körperliche Aktivität reduziert Stress. Sie hat positive Effekte auf das Gehirn und kann helfen, die Laune und Gefühlslage zu regulieren.

3. Körperliche Bewegung aktiviert mehr Sinne und kann beim Abrufen von Informationen helfen.
4. Bewegungspausen können störendes Verhalten der Lernenden reduzieren, bei dem sie sich anderen, nicht auf den Unterricht bezogenen Aktivitäten widmen wie etwa Spielen mit dem Smartphone oder Sprechen mit dem Sitznachbarn über Themen, die nichts mit dem Unterricht zu tun haben.

Wenn die Lernenden sich besser auf den Unterricht konzentrieren können, entspannt und nicht dazu verleitet sind, sich anderen Aktivitäten zu widmen, verläuft der Unterricht auch flüssiger und man lernt in derselben Zeit mehr, als wenn man unkonzentriert ist. Dies kann als Argument gegen die Behauptung vieler Lehrkräfte verwendet werden, dass körperliche Aktivitäten im Unterricht zu viel von der kostbaren Zeit nehmen, die für die Unterrichtsinhalte vorbehalten ist. Körperliche Aktivitäten kann man außerdem mit den Unterrichtsinhalten verbinden (s. Abschnitt 3) oder auch nur ganz kurze Energizer durchführen (s. Abschnitt 5).

Im Online-Unterricht kommt hinzu, dass die ganze Fortbewegung zur Universität, von Klassenzimmer zu Klassenzimmer oder in den Pausen entfällt, was sich auch schlecht auf die körperliche Fitness auswirken kann. Umso wichtiger ist es, gerade im Online-Unterricht bestimmte Arten körperaktivierender Übungen durchzuführen.

### 3. Arten von körperlichen Aktivitäten im Unterricht

Im Unterricht gibt es folgende drei Arten körperlicher Aktivitäten (vgl. Krüger 2010 in Anlehnung an Anrich 2002):

1. nicht zum Inhalt der Lernaktivität gehörende Bewegung, die durchgeführt werden muss, um die Lernaktivität anzuleiten oder umzusetzen. Krüger (2010, in Anlehnung an Anrich 2002) spricht in diesem Zusammenhang von »Bewegungsanlässen«. Beispiele für diese Art von Aktivitäten sind etwa Gruppenbildung, Partnerwechsel, Laufdiktat, Autogramm jagd oder Klassenspaziergang. Handelt es sich um einen methodisch abwechslungsreichen Unterricht, wird diese Art der Bewegung oft durchgeführt und erscheint so natürlich, dass sie gar nicht hinterfragt wird. Im Online-Unterricht wird diese Art der Aktivitäten durch verschiedene Online-Tools oder Funktionen der Videokonferenz-Software ersetzt.
2. zum Inhalt der Lernaktivität gehörende Bewegung, bei der der Inhalt und die Bewegung miteinander verknüpft werden, um den Lernenden ein besseres Verständnis des Inhalts zu vermitteln. Diese Art der Bewegung nennt Krüger (2010, in Anlehnung an Anrich 2002) »themenbezogenes Bewegen«. Dazu gehören beispielsweise Pantomime zur Wortschatzvermittlung, Lernaktivitäten mit abgesprochenen Gesten und Bewegungen zur Kennzeichnung von gramma-

tischen Strukturen, Rollenspiele, bei denen die Situation vorgespielt wird usw. Im Online-Unterricht muss darauf geachtet werden, ob sie sich durchführen lassen.

3. Bewegung, die um der Bewegung willen durchgeführt wird und nichts mit den eigentlichen Lernaktivitäten zu tun hat. Krüger (2010, in Anlehnung an Anrich 2002) nennt diese Art der Bewegung im Unterricht »Bewegungspausen«. In diesen können sich die Lernenden »körperlich und geistig regenerieren« (Krüger 2010, S. 329). Im Online-Unterricht sind diese Aktivitäten auf solche beschränkt, die man allein und auf relativ beschränktem Platz durchführen kann.

#### 4. Atmosphäre für körperliche Aktivitäten im Unterricht schaffen

Nicht alle Lernenden und auch Lehrkräfte sind bereit, körperaktivierende Übungen im Unterricht durchzuführen. Einige haben das Gefühl, sich vor anderen bloßzustellen oder sie kommen sich albern vor und es ist ihnen peinlich. Dies gilt insbesondere für Bewegungspausen, deren Sinn sich nicht auf den ersten Blick erschließen lässt, weil sie nicht im direkten Zusammenhang mit den Unterrichtsinhalten stehen. Deshalb ist es sehr wichtig, eine gute Atmosphäre im Unterricht zu schaffen. In Anlehnung an Mahar et al. (2006) sollen hier einige Tipps genannt werden, wie dies zu erreichen ist.

Zu einer guten Atmosphäre trägt bei, wenn:

- die Lernenden verstehen, welchen Nutzen körperaktivierende Übungen bringen. Die Lehrkraft sollte also vor Beginn der Aktivitäten deren Bedeutung und Vorteile erklären.
- die Lehrkraft selbst Begeisterung für die körperaktivierenden Übungen zeigt. Ist das nicht der Fall, sollte man besser auf diese Aktivitäten verzichten.
- die Lernenden genau wissen, was und wie sie dies tun sollen. Die Lehrkraft sollte also jede Aktivität ausführlich und anschaulich erklären und womöglich auch ein Zeitlimit nennen, innerhalb dessen die Aktivität durchgeführt wird.
- die Lehrkraft bei den Aktivitäten mitmacht und ein Vorbild darstellt. Sie sollte also körperaktivierende Übungen aussuchen, bei denen sie sich selbst wohlfühlt.
- die Lehrkraft die körperaktivierenden Übungen positiv angeht und Erfolg erwartet. Sie sollte annehmen, dass alle Lernenden an den Aktivitäten teilnehmen können und wollen.
- jeder Lernende sich respektiert und geschätzt fühlt.
- die Lehrkraft nach Durchführung der Aktivitäten die Gruppe oder einzelne Lernenden lobt.

Je öfter und regelmäßiger im Unterricht körperaktivierende Übungen durchgeführt werden, um so entspannter und bereitwilliger werden die Lernenden daran teilnehmen.

Zu einer besseren Atmosphäre im Kurs trägt außerdem bei, wenn die Lernenden sich gut kennen. Deshalb erweisen sich Lernaktivitäten als sehr sinnvoll, bei denen persönliche Informationen, Erfahrungen oder Meinungen ausgetauscht werden.

Natürlich ist es auch sehr wichtig, die Einstellungen und Meinungen der Lernenden zu solchen Aktivitäten zu erfragen, und zwar sowohl vor als auch nach der Durchführung der Aktivitäten. Niemand sollte zu diesen Aktivitäten gezwungen werden. Eine wichtige Voraussetzung für Bewegung im Online-Unterricht ist, dass die Lernenden nicht an einem öffentlichen Ort wie etwa in einem Café sind. Schwierigkeiten könnten auch auftreten, wenn man einen virtuellen Hintergrund benutzt, da Bewegungen vor einem virtuellen Hintergrund oft nicht gut erkennbar sind.

## 5. Beispiele für körperaktivierende Übungen im Unterricht

### 5.1 Themenbezogenes Bewegen

Die folgenden Lernaktivitäten lassen sich an verschiedene Lernniveaus, Themen, Fertigkeiten, Vokabeln oder Grammatikstrukturen anpassen. Dabei kann die Lehrkraft mit den Studierenden absprechen, welche Bewegungen ausgeführt werden sollen. Nebenbei lernt man auch Vokabeln für diese Bewegungen. Sehr einfach ausführbare Bewegungen sind:

- aufstehen
- hüpfen
- auf dem rechten/linken Bein hüpfen
- auf der Stelle laufen
- den linken Ellenbogen und das rechte Knie zusammenführen und umgekehrt
- Hampelmann
- sich im Stehen zur rechten/linken Seite/nach vorne/hinten beugen
- Arme im Sitzen oder Stehen nach oben/zur Seite(/nach vorne) strecken
- Schulterkreisen
- Schwimmbewegungen mit den Armen (Kraul, Schmetterling, Brust, Rücken)

**Hüpfen Sie, wenn ... (1).** Diese Aktivität eignet sich besonders gut für das Leseverstehen. Die Lernenden lesen einen Text in Einzelarbeit. Danach sagt die Lehrkraft zum Text passende Aussagen, die entweder falsch oder richtig sind, und verbindet sie mit einer Anweisung zur Bewegung, z.B. »Hüpfen Sie auf dem rechten Bein, wenn die Frau [aus dem Text] auf dem Lande leben möchte.« Ist die Aussage richtig, befolgen die Lernenden die Anweisung. Ist sie falsch, bleiben sie still stehen.

**Variation 1:** Damit die Lernenden mehr in die inhaltliche Arbeit eingebunden werden, überlegen sie sich selbst richtige und falsche Aussagen, die sie mit verschiedenen Bewegungen verbinden, und dann im Plenum nennen.

**Hüpfen Sie, wenn ... (2).** Die Lernenden werden gebeten, immer eine abgesprochene Bewegung zu machen, wenn sie im Hörtext ein bestimmtes Wort/eine Wortart/grammatische Struktur hören. Damit die Lernenden wissen, welche Bewegungen womit verbunden sind, wird die Zuordnung auf dem Bildschirm geteilt.

**Variation:** Diese Aktivität bezieht sich nicht nur auf eine bestimmte Aufgabe, sondern zieht sich durch alle Aufgaben in der Unterrichtseinheit bzw. im ganzen Unterricht, sodass die Bewegungen bei jeder Gelegenheit ausgeführt werden, bei der das abgesprochene Wort/Wortart/Grammatik usw. zu hören ist.

**Quiz mit Bewegung.** Statt eines Online-Tools wie etwa Kahoot oder der Quiz-Funktion bei Zoom werden für die verschiedenen Antwortmöglichkeiten bestimmte Bewegungen abgesprochen. Die Quizfragen und Antwortmöglichkeiten werden auf dem Bildschirm geteilt. Die Lernenden entscheiden sich für eine Antwortmöglichkeit und führen die dazu passende Bewegung aus. Statt der Buchstaben vor den Antwortmöglichkeiten können die Bewegungen genannt werden.

**Holen Sie ...** Bei dieser Aktivität werden die Lernenden gebeten, Gegenstände, die sie zu Hause haben, zu holen und in die Kamera zu zeigen. Sie eignet sich also insbesondere für Wiederholung von Vokabeln, die Gegenstände im Haus bezeichnen. Am Anfang bittet die Lehrkraft die Lernenden, etwas aus dem Kühlschrank zu holen und es in die Kamera zu zeigen. Danach können einzelne Lernende die anderen bitten, andere Gegenstände zu holen. Dabei ist es wichtig, dass sich die Gegenstände nicht in Reichweite befinden, sondern dass man dafür aufstehen und laufen muss. Die Lehrkraft sollte sich an der Aktivität auch beteiligen.

**Variation:** Statt Gegenstände kann man auch Farben nennen. Damit die Lernenden (und die Lehrkraft) sich aber auch mehr bewegen, sollte auch ein Zimmer genannt werden, aus dem etwas zu bringen ist, z.B. »Bringen Sie etwas Rotes aus der Küche.«

## 5.2 Bewegungspausen

**Die liegende Acht.** Dieser Energizer hat mehrere Varianten, beschrieben werden soll hier nur eine. Man steht oder sitzt gerade und streckt nur die rechte Hand mit dem Daumen nach oben aus. Man schreibt dreimal mit der Hand in der Luft die liegende Acht, wobei man den Daumen mit den Augen verfolgt. Das Gleiche wiederholt man mit der linken Hand. Danach führt man die Achten mit beiden Händen

gleichzeitig in die gleiche Richtung aus. Man versucht dabei, beide Daumen mit den Augen zu verfolgen. Zum Schluss kann man die beiden Achten gegengleich beschreiben.

**Fingerkreisen.** Man sitzt oder steht gerade. Die Fingerspitzen beider Hände berühren sich: Daumen auf Daumen, Zeigefinger auf Zeigefinger, Mittelfinger auf Mittelfinger usw. Man trennt die Daumen voneinander und kreist mit ihnen umeinander. Dann verbindet man die Daumen wieder, trennt die Zeigefinger und kreist mit diesen umeinander. Die kreisenden Finger sollten sich dabei nicht berühren. Diese Bewegungen wiederholt man bis zum kleinen Finger. Als Nächstes macht man das Gleiche, wobei man nun mit den kleinen Fingern anfängt und mit den jeweiligen Fingern nun in die entgegengesetzte Richtung kreist.

**Fuß-Hand-Bauch-Knie.** Man steht gerade. Eine Person ruft »Fuß!« und alle trippeln schnell auf der Stelle, bis eine andere Person »Hand« ruft. Alle strecken die Hände nach oben, bis eine andere Person »Bauch« ruft und alle sich an den Bauch fassen und ihn streicheln. Eine andere Person ruft »Knie« und alle fassen sich an die Knie. Die Körperteile werden nun von unterschiedlichen Personen in unbestimmter Reihenfolge ausgerufen und die Bewegungen von allen durchgeführt. Es kann passieren, dass zwei Personen gleichzeitig etwas rufen. In diesem Fall sollen beide Bewegungen (jeweils mit einer Hand) ausgeführt werden. Damit es am Anfang nicht zu sehr durcheinander geht wird, kann die Reihenfolge der Personen bestimmt werden. Im Online-Unterricht wird ein Screenshot von der Zoom-Galerie-Ansicht mit ausgeschalteten Kameras gemacht und geteilt, um die Reihenfolge der Studierenden zu bestimmen, bzw. die immersive Ansicht benutzt, bei der die Teilnehmernamen bei allen in derselben Reihenfolge erscheinen.

**Ich bin topfit.** Man steht gerade. Man bückt sich nach vorne, streckt die Hände nach unten zu den Zehen und berührt mit den Fingern seine Zehen (wenn das geht!). Dabei sagt man laut »Ich«. Dann geht man mit dem Körper ein bisschen nach oben, sodass man mit den Fingern die Knie berührt. Dabei sagt man laut »bin«. Man richtet sich auf und berührt mit den Fingern seine Schultern. Dabei sagt man laut »top«. Man streckt die Hände, soweit es geht, nach oben. Dabei sagt man laut »fit!« Diese Abfolge wiederholt man mehrere Male schnell hintereinander.

**Schuhplattler.** Man steht gerade, streckt die Arme zur Seite und beugt sie in den Ellenbogen, sodass die Finger nach oben und die Handflächen nach vorne zeigen. Man bewegt nun den rechten Oberschenkel nach oben, wobei das Bein im Knie gebeugt ist, und berührt mit der rechten Handfläche den rechten Oberschenkel. Das

Bein geht wieder zu Boden und der Arm in die ursprüngliche Position. Man wiederholt das Gleiche mit der linken Hand und dem linken Bein. Man wiederholt diese Bewegungsabfolge dreimal. Dann macht man das Gleiche diagonal. Man berührt den rechten Oberschenkel mit der linken Hand und umgekehrt. Diese Bewegungsabfolge wiederholt man dreimal. Zum Schluss werden beide Bewegungsabfolgen kombiniert. Man berührt den rechten Oberschenkel mit der rechten Hand, dann den linken Oberschenkel mit der linken Hand, dann wieder den rechten Oberschenkel mit der rechten Hand. Dann wechselt man zu diagonal und berührt den linken Oberschenkel mit der rechten Hand, den rechten Oberschenkel mit der linken Hand, den linken Oberschenkel mit der rechten Hand. Dann wechselt man wieder zu parallel und wiederholt alles noch zweimal.

Schuhplattler ist eigentlich ein Volkstanz, der in den Ostalpen seine Ursprünge hat und immer noch in Tracht getanzt wird. Führt man den Schuhplattler im Unterricht als eine körperaktivierende Übung ein, kann man gleichzeitig landeskundliche Informationen vermitteln.

## 6. Mini-Studie

### 6.1 Impuls

Im Rahmen der Fortbildung des Goethe-Instituts *Einführung in die Tätigkeit als Lehrerfortbildner/in*, die vom 13. Juli bis zum 30. Juli 2020 online stattfand wurde auch über Energizer im Unterricht bzw. in einer Fortbildung diskutiert. Bis 11. Oktober 2020 sollten wir dann ein kleines »Praxiserkundungsprojekt« durchführen, bei dem wir einen für uns interessanten Aspekt der eigenen Unterrichtspraxis erkunden sollten. In einer Gruppe mit vier weiteren Kolleginnen haben wir uns für Energizer entschieden und haben dazu eine Mini-Studie durchgeführt, die die Frage beantworten sollte »Wie reagieren die Lernenden, wenn man im Unterricht gemeinsam kurze Energizer durchführt?« Im Folgenden werden das Forschungsdesign sowie meine Zielgruppe, die Durchführung der Studie und die Ergebnisse meiner Beobachtungen sowie der Umfrage mit meinen Studierenden vorgestellt.

### 6.2 Grundlegendes Forschungsdesign

Phase 1: Auswahl geeigneter körperaktivierender Aktivitäten nach den Kriterien (1) einfache Erklärbarkeit im Unterricht, (2) leichte Durchführbarkeit im Unterricht, (3) wenig Zeitaufwand für die Erklärung und Durchführung. Ausgewählt wurden die Energizer, die in Abschnitt 5.2 beschrieben wurden.

Phase 2: Entwicklung eines Fragebogens für die Lernenden mit vier quantitativen und einer fakultativen qualitativen Frage, mit denen die Meinungen der Studierenden erhoben werden sollte

Phase 3: Überführung des Fragebogens in ein Umfrage-Online-Tool

Phase 4: Durchführung der Energizer im Unterricht

Phase 5: Durchführung der Umfrage im Unterricht

Phase 6: Analyse der erhobenen Daten

### 6.3 Zielgruppe

Die Mini-Studie wurde im zweimal wöchentlich online stattfindenden Konversationskurs für den zweiten Jahrgang (Niveau A2.2) durchgeführt. Der Kurs bestand aus 10 Studierenden (fünf männlich, fünf weiblich), eine Studentin hat an der Umfrage nicht teilgenommen. Sechs Studierende waren aus einem Jahrgang und kannten sich vom Anfang ihres Studiums (aus dem Präsenzunterricht). Vier Studierende waren aus unterschiedlichen (höheren) Jahrgängen und kannten die anderen Studierenden vorher nicht. Das Alter lag zwischen 21 und 25. Die Studierenden in dem Kurs waren überwiegend sehr passiv.

### 6.4 Durchführung

Die Energizer wurden in fünf aufeinanderfolgenden Sitzungen durchgeführt. Vor Beginn wurde der Zweck von Energizern erklärt und die Studierenden gefragt, ob sie bereit wären, Energizer auszuprobieren. In jeder Einheit wurde nach einer längeren Konzentrationsphase ein Energizer erklärt, vorzugsweise mit einem YouTube-Video, das auf dem Bildschirm geteilt wurde. Danach haben alle den Energizer gemeinsam durchgeführt. Die Kameras blieben angeschaltet, sodass die Lehrkraft auch beobachten konnte, ob und wie die Studierenden mitmachen. In der fünften Einheit (am 6. Oktober 2020) wurde nach dem Energizer auch die Umfrage über die Online-Umfragesoftware SurveyMonkey durchgeführt.

### 6.5 Auswertung

#### 6.5.1 Beobachtungen der Lehrkraft während der Durchführung der Energizer

Alle Studierenden haben mitgemacht, die Begeisterung hielt sich aber ziemlich in Grenzen. Beim »Fingerkreisen« waren alle sehr konzentriert dabei und fast alle konnten es auch sehr gut ausführen. Es schien, als ob die Mehrheit diesen Energizer bereits kannte. Auch bei der »liegenden Acht« haben alle sehr fleißig mitgemacht. »Schuhplattler« fanden die Studierenden lustig und die Erklärung der Herkunft auch interessant. Bei der Durchführung erklang aus mehreren Kamerabildern fröhliches Gelächter, was darauf hindeutete, dass sie dabei Spaß hatten. »Fuß-Hand-Bauch-Knie« war ein bisschen schwierig, weil die Studierenden neben Ausführung der Bewegungen auch den geteilten Bildschirm beobachten mussten, um zu wissen, wer gerade

ein Körperteil nennen soll. »Ich bin topfit« – ein Energizer, bei dem man sich viel bewegen muss – schien den geringsten Grad an Lust zu erzeugen.

### 6.5.2 Ergebnisse der Umfrage

*Frage: Haben Ihnen die Energizer Spaß gemacht?*

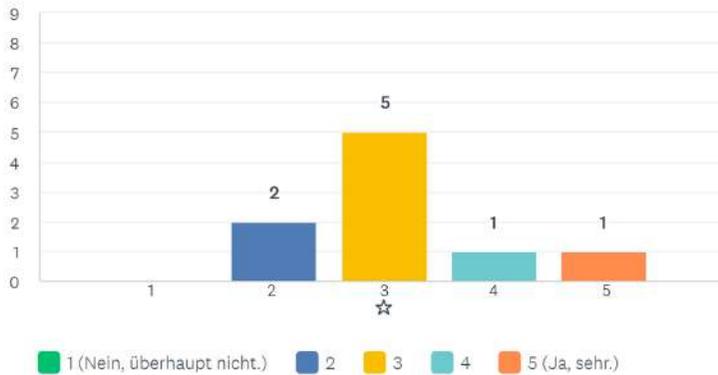


Abb. 1: Bewertung des Spaßfaktors

Antworten zu dieser Frage waren auf einer fünf-stufigen Skala möglich. Sie reichten von (1) »Nein, überhaupt nicht« bis (5) »Ja, sehr«. Abbildung 1 zeigt, dass die meisten der Studierenden bei der Beantwortung neutral bleiben. Zwei gaben an, dass die Energizer keinen Spaß gemacht haben und zwei andere, dass sie Spaß gemacht haben, wobei darunter einmal die Antwort »Ja, sehr« war.

*Frage: Welchen Energizer fanden Sie am besten?*

Bei dieser Frage sollten die Studierenden die durchgeführten Energizer in eine Reihenfolge von 1 bis 5 bringen, wobei unter 1 der am besten, unter 5 der am schlechtesten bewertete Energizer zu nennen war. Abbildung 2 zeigt, dass die Energizer, bei denen man sich am wenigsten bewegen muss, besser bewertet werden als solche, bei denen man sich viel bewegen muss und die eher chaotisch sein können.

*Frage: War Ihre Konzentration nach dem Energizer besser?*

Antworten zu dieser Frage waren auf einer fünf-stufigen Skala möglich. Sie reichten von (1) »ja, viel besser« bis (5) »nein, sogar schlechter«. Abbildung 3 zeigt, dass auch hier die meisten neutral bleiben. Eine Person fand, dass ihre Konzentration nicht besser war und eine, dass die Konzentration besser war. Zwei Personen fanden, dass ihre Konzentration nach der Durchführung der Energizer viel besser war.

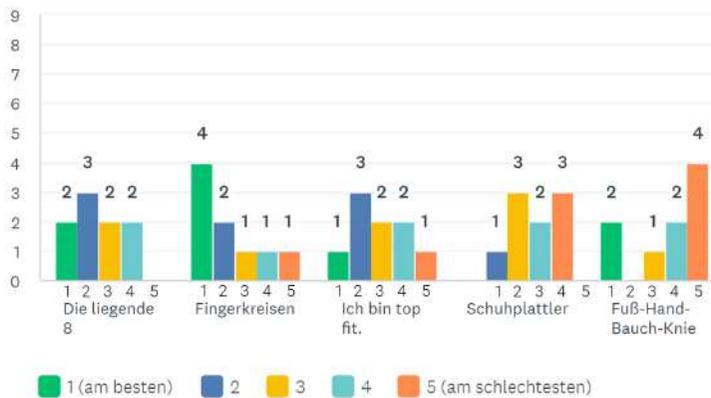


Abb. 2: Bewertung der Energizer

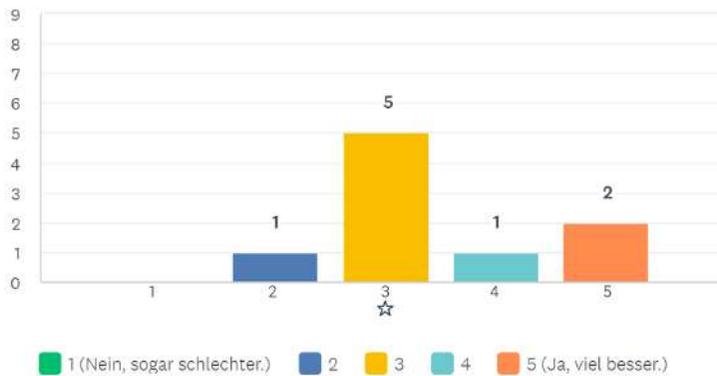


Abb. 3: Konzentration nach den Energizern

**Frage: Möchten Sie diese und ähnliche Energizer weiterhin im Unterricht machen?**

Antworten zu dieser Frage waren auf einer fünf-stufigen Skala möglich. Sie reichten von (1) »Nein, bloß nicht!« bis (5) »Ja, super gerne!«. Abbildung 4 zeigt die gleichen Ergebnisse wie bei Frage 3. Auch hier bleiben die meisten neutral, eine Person möchte keine weiteren Energizer mehr machen, eine Person möchte auch weiterhin Energizer im Unterricht durchführen und zwei Personen sogar sehr gerne.

**Frage: Möchten Sie noch etwas dazu sagen oder haben Sie einen Vorschlag?**

Die letzte Frage war offen und fakultativ und wurde nur von einer Person beantwortet. Die Antwort lautete: »Es war mir sehr interessant, die Herkunft von der Schuhplattler kennenzulernen. Deswegen dachte ich, es wäre viel besser, mit Deutschen Kultur usw. lernen«. Diese Antwort zeigt das Interesse an deutscher Landeskun-

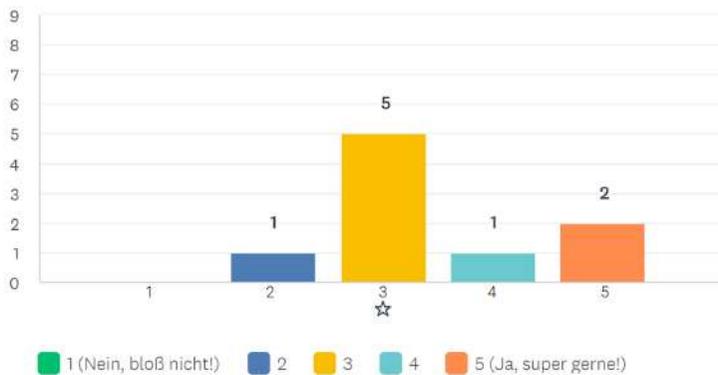


Abb. 4: Bereitschaft zu Energizern im zukünftigen Unterricht

de, deren Vermittlung sich in manchen Fällen sehr einfach mit körperaktivierenden Übungen verbinden lässt.

## 6.6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die meisten quantitativen Antworten waren neutral und es gab insgesamt mehr positive als negative Antworten. Der Autorin ist klar, dass die Ergebnisse der Mini-Studie wegen zu niedriger Teilnehmerzahl und zu kurzer Durchführungszeit nicht sehr aussagekräftig sind. Auch die Verbesserung der Konzentration lässt sich nicht auf diese Art und Weise belegen. Die Tatsache, dass von den befragten Studierenden nur ein ganz kleiner Teil körperaktivierende Übungen eher negativ beurteilt, ermuntert aber dazu, körperaktivierende Übungen häufiger einzusetzen.

## 7. Fazit

Abschließend lassen sich folgende Punkte zusammenfassen, die für den Einsatz von körperaktivierenden Aktivitäten im Unterricht sprechen:

- Während der Covid19-Pandemie haben viele Lehrkräfte und Studierende am eigenen Körper die negativen Auswirkungen vom Bewegungsmangel erfahren.
- Positive Auswirkungen körperaktivierender Aktivitäten auf geistige Fitness wurden in zahlreichen Studien nachgewiesen.
- Körperaktivierende Aktivitäten machen Spaß und können den Gruppenzusammenhalt stärken und damit zu einer besseren Atmosphäre im Kurs beitragen.
- Im Unterricht – auch online – lassen sich körperaktivierende Übungen mit Lerninhalten verbinden und/oder in sehr kurzer Zeit durchführen, sodass keine Unterrichtszeit verschwendet wird.

- Es gibt eine große Anzahl an (leicht durchführbaren) körperaktivierenden Übungen, sodass jede Lehrkraft etwas wählen kann, wobei sie und die Lernenden sich wohl fühlen.
- Die meisten Studierenden scheinen gegenüber körperaktivierenden Aktivitäten im Unterricht neutral oder positiv eingestellt zu sein. Die Meinung muss aber immer erfragt werden, denn niemand soll zu körperaktivierenden Übungen gezwungen werden.

## Literatur

- Anrich, C. (Hrsg.). (2002). *Bewegte Schule – Bewegtes Lernen*. Bd. 2. Bewegung - ein Unterrichtsprinzip. Leipzig: Klett.
- Armstrong, T. & Jenny, S. E. (2018). Increasing physical activity in schools 30 seconds at a time. *Strategies*, 31(1), 51-56.
- Castelli, D.M., Hillman, C.H., Buck, S.M. & Erwin, H.E. (2007). Physical fitness and academic achievement in third- and fifth-grade students. *J Sport Exerc Psychol* 29, 239-252.
- Coe, D.P., Pivarnik, J.M., Womack, C.J., Reeves, M.J. & Malina, R.M. (2006). Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. *Med Sci Sports Exerc* 38, 1515-1519.
- Hillman, C.H., Pontifex, M.B., Raine, L.B., Castelli, D.M., Hall, E.E. & Kramer, A.F. (2009). The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. *Neuroscience* 159, 1044-1054.
- Hollmann, W., Strüder, H. & Tagarakis, C.V.M. (2003). Körperliche Aktivität fördert Gehirngesundheit und -leistungsfähigkeit. *Nervenheilkunde* 9. 467-474.
- Karreman, M. (2018). *100 Warm-ups für Trainings und Seminare: Aktivierende Übungen für Gruppen und Teams*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Krüger, M. (2010). Bewegtes Lernen im Biologieunterricht: ein Unterrichtskonzept zur Förderung des Lernerfolgs. *sportunterricht*, 59 (2010), Heft 11, 328-334. Abrufbar unter [https://www.researchgate.net/profile/Mirko\\_Krueger/publication/237838371\\_Bewegtes\\_Lernen\\_im\\_Biologieunterricht\\_-\\_Ein\\_Unterrichtskonzept\\_zur\\_Forderung\\_des\\_Lernerfolgs/links/oc96051bccdabc44ce000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mirko_Krueger/publication/237838371_Bewegtes_Lernen_im_Biologieunterricht_-_Ein_Unterrichtskonzept_zur_Forderung_des_Lernerfolgs/links/oc96051bccdabc44ce000000.pdf), abgerufen am 14.11.2021
- Mahar, M. T., Scales, D. P., Miller, T. Y., Kenny, R. K. & Shields, A. T. (2006). Language Arts Middle-School Energizers Classroom-based Physical Activities The way teachers integrate physical activity with academic concepts. Abrufbar unter <https://ens.sdsu.edu/wp-content/uploads/2020/06/Middle-School-Energizers-Language-Arts.pdf>, abgerufen am 14.11.2021
- Raney, M., Henriksen, A. & Minton, J. (2017). Impact of short duration health & science energizers in the elementary school classroom. *Cogent Education* 4(1), DOI: 10.1080/2331186X.2017.1399969
- Nöbauer, B. & Kriz, W. C. (2006). *Mehr Teamkompetenz: weitere Methoden und Materialien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schneider, S. & Guardiera, P. (2011). Bildung braucht Bewegung: neurophysiologische Zusammenhänge zwischen körperlicher Aktivität und Lernleistung im Schulalltag. *Sportunterricht*, 60 (2011), Heft 10, 317-321. Abrufbar unter <https://www.sportfachbuch.de/pdf/archiv/sportunterricht/2011/sportunterricht-Ausgabe-Oktober-2011.pdf>, abgerufen am 14.11.2021
- Zimmermann, H. (2005). Argumentationshilfe pro Schulsport. *sportunterricht*, 54 (11), 341-346.



# Forum

---



# »Gemeinsam für die Zukunft« Der nachhaltige Schülerwettbewerb der Goethe-Institute Ostasiens geht in die zweite Runde

Heidi Storandt & Euigwan Kim

## Zusammenfassung

Im folgenden Beitrag geht es um die Organisation und Durchführung des Wettbewerbs »Gemeinsam für die Zukunft« der Goethe-Institute Ostasiens. Das Projektteam aus Korea gibt einen kurzen Überblick über den Wettbewerb aus den Jahren 2020 und 2021 und wirft einen Blick hinter die Kulissen.

Gespannt warteten Projektgruppen, Lehrkräfte, Mentorinnen und Mentoren und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Goethe-Institute Ostasiens, das Projektplanungsteam sowie viele Zuschauerinnen und Zuschauer darauf: Am 4. und 5. September 2021 fand die zweite digitale Jugendbotschafterkonferenz des Projekts »Gemeinsam für die Zukunft« statt, geplant ganz im Stil einer »News-Show«. Insgesamt 19 Projektgruppen aus der gesamten Region Ostasiens kamen auf der zweitägigen Konferenz zusammen und stellten ihre erfolgreichen Projekte dem Publikum vor (Abb. 1).



Abb. 1: Grafikaufzeichnung der zweiten digitalen Jugendbotschafterkonferenz

Was passierte jedoch zuvor? Am Goethe-Institut in Korea sind wir immer wieder auf der Suche nach koreanischen Schulen, die das Fach »Deutsch als Fremdsprache« in ihrem Lehrplan implementiert haben, um das bereits vorhandene Schulnetzwerk auszubauen und den Schülerinnen und Schülern wieder die Gelegenheit zu bieten, an Projekten und Wettbewerben unseres Instituts teilzunehmen. »Gemeinsam für die Zukunft« ist einer dieser Wettbewerbe, der nicht nur den Schülerinnen und Schülern in Korea, sondern Schülergruppen aus ganz Ostasien die Möglichkeit bietet, Ideen zum Thema Nachhaltigkeit zu entwickeln. Während der Projektphase sind die Schülerinnen und Schüler dazu aufgerufen, nicht nur praxisorientiertes Deutsch anzuwenden, sondern sie lernen ebenfalls, was der Begriff der Nachhaltigkeit überhaupt bedeutet, wie jeder einzelne nachhaltig handeln kann und was die 17 Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen bedeuten. In Korea konnten wir in diesem Zuge – neben unseren bereits vorhandenen PASCH-Schulen - unser Schulnetzwerk um sieben Fremdsprachschulen und drei Oberschulen erweitern. Ein Erfolg zeigte sich bereits Ende April – Frist für die Abgabe der ersten Projektideen, die dann im Anschluss mit Hilfe von Mentorinnen und Mentoren aus Frankreich, Schweden und Deutschland, die in regelmäßigen Online-Livesitzungen die Projektgruppen mit fundierten Ratschlägen unterstützen, und zusammen mit den betreuenden Lehrkräften ihre Projektideen weiterentwickelten. Nach China haben wir in diesem Jahr die zweithöchste Anzahl an Einreichungen aus Korea erhalten. Neben der Erweiterung des Schulnetzwerks bot sich uns ferner die Möglichkeit, »Gemeinsam für die Zukunft« im Nachhaltigkeitsportal des koreanischen Umweltministeriums vorzustellen, um so die breite Öffentlichkeit auf unseren Wettbewerb aufmerksam zu machen.

Im März 2021 konnten wir außerdem sogenannte »Pre-Workshops« anbieten, um den Schülergruppen und ihren Lehrkräften sämtliche Begrifflichkeiten zum Thema näherzubringen und darüber hinaus einen Einblick in die für dieses Jahr ausgewählten Nachhaltigkeitsziele Nr. 2 »Kein Hunger« und Nr. 3 »Gesundheit und Wohlergehen« zu ermöglichen.

Die Teilnehmenden haben sich mit dem Thema »Nachhaltigkeit« auseinandergesetzt sowie erfahren, was es bedeutet, im eigenen Umfeld nachhaltig zu handeln. Anschließend wurden dabei weitere themenbasierte Fragen diskutiert, wie beispielsweise: Wie kann unsere Schule gesünder werden? Was bedeutet es, sich nachhaltig zu ernähren und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für Mensch und Natur? Welche Möglichkeiten hat jeder einzelne, in seinem näheren Umfeld etwas zu bewegen? Im Zuge der Auseinandersetzung mit den Themen hatten die Teilnehmenden auch die Möglichkeit, sich untereinander zu vernetzen und Projektgruppen aus allen Ländern Ostasiens kennenzulernen (Abb. 2 & 3).

Zum 30. April 2021 wurden dann insgesamt knapp 50 Projekte aus der gesamten Region Ostasien zu den für dieses Jahr ausgewählten Nachhaltigkeitszielen Nr. 2 »Kein Hunger« und Nr. 3 »Gesundheit und Wohlergehen« beim Goethe-Institut

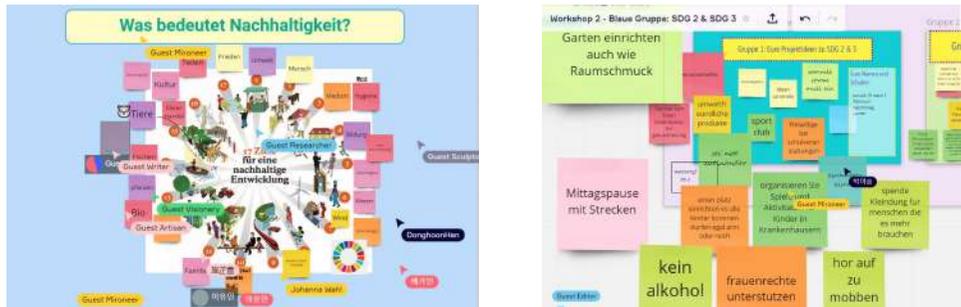


Abb. 2 & Abb. 3: Definition des Nachhaltigkeitsbegriffs und gemeinsame Gruppenarbeit auf Miro-Board in einem unserer Pre-Workshops

Korea eingereicht. Alle eingereichten Projektideen wurden von einer unabhängigen Jury aus Deutschland, Schweden und Frankreich bewertet und im Anschluss 19 Projektideen ausgewählt.

Um den Gruppen eine erfolgreiche Weiterentwicklung der Projekte zu ermöglichen, konnten wir dann im Mai und Juni vier weitere Workshops zu den Themen »Projektmanagement« und »Projektdurchführung« anbieten, die sehr rege besucht waren. Die Teilnehmenden haben sich zunächst mit Prozessen des Projektmanagements beschäftigt und zudem reflektiert, welche weiteren Schritte zur Erreichung ihrer Projektidee notwendig waren. Gleichzeitig haben sie ihr Wissen um die Ziele für nachhaltige Entwicklung vertieft und sich mit dem von ihnen gewählten Themengebieten auseinandergesetzt. Im Austausch mit anderen Teilnehmenden haben sie Vorgehensweisen und Maßnahmen kennengelernt, die sie für eine gute Projektplanung, Vorbereitung und Durchführung derer benötigen. Weitere Themen der Workshops inkludierten interessante Einblicke zu den Themen Zeithorizont, Problemlösungsansätze und Finanzierung der jeweiligen Projekte. Durchgeführt wurden alle Workshops von Johanna Wahl, die als Projektkoordinatorin bei Kulturweit und der Deutschen UNESCO-Kommission tätig ist.

Neben den angebotenen Workshops standen den Projektgruppen die professionellen Mentorinnen und Mentoren aus den Fachbereichen Geografie, Biologie und Nachhaltige Entwicklung mit Rat und Tat zur Seite. Über Monate hinweg wurden die Gruppen gecoacht und haben im Zuge dessen ihre Projektideen weiter umgesetzt – Mitte August reichten die Schülerinnen und Schüler ihre ausgearbeiteten Projekte schließlich beim Goethe-Institut in Korea ein.

Parallel standen wir vom Goethe-Institut Korea in ständigem Austausch mit unserem Planungsteam in Deutschland - unser »Visionär« Christoph Deeg arbeitete hierbei zusammen mit dem Team vom Forum Via (»Sustainable Visions in Action«), Valentina Aversano-Dearborn, Natalie Bennett und Norman Nemitz ein erfinderisches und teilnehmernahes Konzept für die zweite, digitale Jugendbotschafterkonferenz

aus. Nach zahlreichen Treffen und langen Absprachen, oft bis in die Nacht hinein, haben wir uns entschieden, unsere zweite Jugendbotschafterkonferenz im Stil einer »News-Show« mit spielerischen und vielfältigen Programminhalten zu veranstalten.



Abb. 4 & Abb. 5: Die zweite digitale Jugendbotschafterkonferenz im Stil einer News-Show

Im Zuge des soweit abgestimmten Konferenzformates baten wir daraufhin prominente Persönlichkeiten um ein Grußwort zu Beginn unserer Konferenz. Hierfür konnten wir die ehemalige Gesundheitsministerin und langjährige Angehörige des Deutschen Bundestags, Frau Ulla Schmidt, sowie den Generalsekretär des Goethe-Instituts, Herr Johannes Ebert, gewinnen. Im Vorfeld ergab sich ferner die Möglichkeit, den deutschen Botschafter in südkoreanischem Seoul, Michael Reiffenstuel, zu besuchen und zu interviewen, begleitet von unserem Maskottchen »PASCHI«, der bei Schülergruppen beliebten und bekannten Vogelpuppe der Goethe-Institute Ostasiens (Abb. 4 & 5).

Gemeinsame Bemühungen zur Erreichung der 17 Nachhaltigkeitsziele führten uns zur Zusammenarbeit mit den Goethe-Instituten Nord- und Zentralamerikas, die ein ähnliches Projekt wie unseres mit dem Namen »Our sustainable future« auf die Beine gestellt haben. Aufgrund der enormen Zeitverschiebung war es zwar nicht immer leicht, einen gemeinsamen Besprechungstermin zu finden, aber trotz aller Schwierigkeiten ergaben sich fruchtbare Synergien – von gemeinsamen Pressemitteilungen bis zur gegenseitigen Einladung unserer Projektgruppen zu den jeweiligen Konferenzen.

Es ergaben sich weitere Vernetzungen wie mit dem Regionalprojekt »Jugend kocht« des Goethe-Instituts in China. »Jugend kocht« ist ein digitales Food-Festival und vermittelt jungen Deutschlernenden aus der Region Ostasien Freude am Thema »Essen«. Da eines unserer diesjährigen Nachhaltigkeitsziele und die gewählten Themen der Projektgruppen mit »nachhaltigem« Essen zu tun haben, sind vier unserer Projektgruppen, die sich insbesondere mit dem Nachhaltigkeitsziel Nr. 2 auseinandergesetzt haben, am 19. August zum Abend-Talk von »Jugend kocht« eingeladen worden. Dort präsentierten sie ihr Projekt und stellten sich den Fragen der Panelisten.

Am 16. Oktober 2021 fand im Anschluss an die Jugendbotschafterkonferenz ein eintägiger Folgeworkshop zum Thema »Start-Up« und Unternehmensgründung statt. Die fünf Siegerprojekte erhielten die Möglichkeit, gemeinsam mit den Referenten Potentiale für den langfristigen Impact ihrer Projekte zu eruieren. Im Zuge des Workshops haben sie die wichtigsten Schritte der Unternehmensgründung, sowie Methoden und Beispiele erfolgreicher Startup-Unternehmen kennengelernt.

An dieser Stelle gratulieren wir nochmals allen Siegerprojektgruppen des diesjährigen Wettbewerbs, die sowohl zu unserem Start-Up Workshop eingeladen waren, wie auch Sachpreise erhielten

1. **Platz Taiwan:** Unsichtbarer Hunger unter der Epidemie (Taichung Municipal Girls Senior Highschool)
2. **Platz Mongolei:** Grünes Gemüsepulver (Schule 1)
3. **Platz Mongolei:** Prävalenz von Unterernährung (Schule 18)
4. **Platz Taiwan:** Hu-wei vertikaler Biogarten (Hu-Wei Senior Highschool)
5. **Platz Südkorea:** Projekte zur Verbesserung der Bewusstseinsbildung und zur Lösung von Flüchtlingsproblemen (Ewha Girls Highschool)

### Weitere Informationen

Mehr zu »Gemeinsam für die Zukunft«: Homepage des Goethe-Instituts Korea



Mehr zur zweiten digitalen Jugendbotschafterkonferenz Tag 1



Mehr zur zweiten digitalen Jugendbotschafterkonferenz Tag 2



Alle hier dargestellten Bilder sind Eigentum vom Goethe-Institut Korea und unterliegen dem Copyright. Jede Nutzung und Weiterverarbeitung ohne vorherige Absprache ist untersagt. Alle Teilnehmenden des nachhaltigen Schülerwettbewerbs »Gemeinsam für die Zukunft« gaben ihre schriftliche Einwilligung, dass im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit Fotos veröffentlicht werden dürfen.



# **Konsequenzen aus der nachhaltig veränderten Kommunikationsinfrastruktur im Hochschulbereich seit der Covid19-Pandemie – Handlungsempfehlungen für Hochschulen und Lehrende**

*Christian Horn*

## **Zusammenfassung**

*Der Beitrag befasst sich mit den Konsequenzen der Veränderungen im Bereich der Kommunikationsinfrastruktur im Hochschulbereich seit dem Beginn der Covid19-Pandemie. Videokonferenzen und Online-Tools haben sich seitdem in Lehre und Forschung weltweit verbreitet und etabliert. Im Beitrag wird die Annahme vertreten, dass diese Entwicklung nachhaltig und irreversibel ist. Für Hochschulen folgt daraus, dass sie ihre Lehr-Lern-Umgebungen entsprechend zukunftsorientiert gestalten und ihre Lehrenden in ihren fachlichen und didaktischen Online-Aktivitäten hinreichend unterstützen sollten. Für Lehrende ergibt sich die Konsequenz, ihre fachlichen und überfachlichen Kompetenzen im Bereich der Online-Lehre stetig auf einem professionellen Niveau zu halten. Um die mit diesen Aufgaben verbundenen Aktivitäten klarer zu bestimmen, werden sowohl für Hochschulen wie auch für Lehrende konkrete Handlungsempfehlungen vorgelegt.*

## **1. Einleitung**

Seit dem Frühjahr 2020 hat sich die videokonferenzbasierte Kommunikation im Hochschulbereich nicht nur in der Lehre, sondern auch für Besprechungen und fachlichen Austausch durchgesetzt. Ausgelöst wurde diese rasante Entwicklung durch den Zusammenfall zweier Ereignisse: den erreichten Entwicklungsstand frei verfügbarer, dezentraler und technisch niedrigschwelliger Videokonferenzsoftware einerseits und die durch die Covid19-Pandemie bedingten Maßnahmen zur sozialen Distanzierung andererseits. Letztere führten dazu, dass sich Videokonferenzsoftware auch im Hochschulunterricht in kürzester Zeit global ausbreitete und seitdem weltweit genutzt wird.

Die Etablierung von Videokonferenzen hat zu einer grundlegenden Veränderung der Kommunikationsinfrastruktur im Hochschulbereich geführt, die wohl als unumkehrbar angesehen werden kann. Videokonferenzen gehören mittlerweile zur Normalität und werden neben der Lehre auch für Tagungen, Symposien, Workshops, Konferenzen, Arbeitsbesprechungen, Planungs- und Projekttreffen, Jahrestagungen,

Vorstandssitzungen, Ausschuss-, Arbeits- und Fachgruppentreffen und viele weitere Formen des fachlichen Austauschs eingesetzt. Ergänzend zu Videokonferenzen werden auch immer mehr Online-Tools und andere Software genutzt, etwa Abstimmungstools zur Entscheidungsfindung, Kreativitätstools zur Ideengenerierung oder digitale Pinnwände zur Sammlung und Kategorisierung von Inhalten.

Seit dem Beginn der Pandemie und den damit verbundenen Vorgaben zur sozialen Distanzierung war die Nutzung von Videokonferenzen für Hochschuldozierende in vielen Fällen hinsichtlich ihrer Effektivität und ihrer Effizienz alternativlos. Die steigenden Impfquoten lassen nun und in wachsendem Maße einen Abbau der Distanzierungsvorgaben zu, sodass auch an den Hochschulen wieder persönliche Interaktion auf dem Campus möglich und diskutiert wird. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern der Online-Unterricht und die Online-Kommunikation weitergeführt werden sollen und inwiefern sie künftig eine Rolle spielen werden.

In diesem Beitrag wird davon ausgegangen, dass sowohl der Online-Unterricht (ggf. in bestimmten Formaten) als auch die Online-Kommunikation im Bereich des fachlichen Austauschs erhalten bleiben werden. Dazu werden zwei wichtige Fragen gestellt: (1) Wie können Hochschulen ihre Lehrenden im Sprachbereich in der Online-Kommunikation und in der Online-Lehre unterstützen? (2) Wie sollten sich Lehrende in Bezug auf die Zukunft der Online-Lehre weiterentwickeln?

Diese beiden Fragen stehen im Zentrum dieses Beitrags. Sie können hier wegen der Komplexität und Verwobenheit der Gesamthematik nur angerissen werden. Gleichwohl sollen einige, aus Sicht und Erleben des Autors, besonders wichtige Punkte in die Diskussion eingebracht werden. Dazu sei zunächst rekapituliert, wie sich die Kommunikations- und Informationsstruktur seit dem Frühjahr 2020 im Hochschulbereich verändert hat, bevor im Anschluss konkrete Handlungsempfehlungen vorgelegt werden.

## **2. Wie hat sich die Kommunikations- und Informationsinfrastruktur verändert?**

Der Beginn des großflächigen Einsatzes von Videokonferenzsystemen und Online-Tools vor eineinhalb Jahren war zunächst holprig und improvisiert. Mittlerweile hat sich der Einsatz dieser Programme aber durchgesetzt, und es haben sich einige manifeste Entwicklungen ergeben. Dazu gehören etwa die folgenden:

- *Neue Normalität der Nutzung von Videokonferenzen.* Im Jahr 2019 war es noch eher selten, dass Videokonferenzprogramme im Unterricht oder für Arbeitstreffen von DaF-Hochschullehrkräften eingesetzt wurden. Ein Grund dafür bestand sicher darin, dass sie noch nicht so sehr als Kanäle für den beruflichen Austausch wahrgenommen wurden. Gegebenenfalls war auch der Arbeitsbereich dafür nicht eingerichtet, es fehlte oft an entsprechendem Equipment und an Expertise in der Nut-

zung und im Umgang mit dem Medium. Vielen Lehrenden war es zu dieser Zeit auch noch unangenehm, sich vor einer Webcam zu zeigen. Darüber hinaus wurde die Situation selbst mit der eingeschränkten Sicht auf den anderen oft als unnatürlich empfunden, und sie war noch mit Anpassungsprozessen verbunden (etwa der berühmten »Zoom-Fatigue«). Dies änderte sich jedoch in der zweiten Jahreshälfte des Jahres 2020, in der dann eine gewisse Normalität der Kommunikation über Videokonferenzsysteme Einzug gehalten und auch eine entsprechende Bewusstseinsveränderung stattgefunden hatte: Die Videokonferenz war zu einem »normalen« Kommunikationsmedium geworden, und immer mehr wurden die Vorteile dieses Formats sichtbar und genutzt.

- *Dominierende Videokonferenzprogramme.* Wurden zu Beginn der Covid19-Pandemie noch eine Reihe von Videokonferenzprogrammen hinsichtlich ihrer Eignung für den Online-Unterricht analysiert und getestet, haben sich mittlerweile einige Systeme (aus Sicht des Autors allen voran *Zoom*, mit wachsendem Abstand gefolgt von *Webex*) für DaF-Lehrende im Hochschulbereich weltweit durchgesetzt. Interessant ist, dass etwa bei internationalen Projekttreffen nach Erfahrung des Autors gar nicht mehr das Programm verhandelt wird, das für die Besprechung genutzt werden soll, sondern dass insbesondere Zoom mittlerweile auf allen Computern der Lehrkräfte installiert zu sein scheint. Auch eine Einweisung in die Grundfunktionen des Programms scheint bei niemandem mehr erforderlich zu sein. Aus den zu Beginn der Pandemie zum Beispiel in Horn (2020)<sup>1</sup> verglichenen Videokonferenzsystemen für den Online-Sprachunterricht konnten sich die meisten Programme (etwa *Jitsi Meet*, *Google Hangouts* oder *Skype*) nicht in der Breite durchsetzen.
- *Etablierter Einsatz von Online-Tools, Cloud-Speicher und anderen Online-Inhalten.* Im Rahmen der Online-Kommunikation etablierten sich auch immer mehr Online-Tools für kreative, aufgabenbezogene oder prozessorientierte Aspekte der Zusammenarbeit. So sind etwa Abstimmungstools, Online-Pinnwände und andere Tools mittlerweile in vielen Bereichen zur Normalität geworden und unterstützen oder ersetzen zum Teil auf diese Weise Tätigkeiten, für die man sich noch vor zwei Jahren zu einem Arbeitstreffen zusammengefunden hätte. Protokolle werden mittlerweile oft online geführt, Projekte über Tools organisiert und Tagungsergebnisse auf entsprechenden Webseiten dokumentiert. Im Online-Unterricht sind entsprechende Tools als Ergänzungen zu Videokonferenzprogrammen ebenfalls üblich geworden und bieten so eine methodische Bereicherung. Ebenso hat Cloud-Speicher (wie etwa *OneDrive*, *GoogleDocs* oder *Dropbox*) weiter an Relevanz gewonnen, da zwischen neu entstandenen Arbeitsgruppen, aber auch im Unterricht, In-

<sup>1</sup> Horn, Christian (2020). Kommunikativen Sprachunterricht online durchführen – Ein Vergleich prominenter webbasierter Videokonferenzsysteme zur Durchführung von Live-Unterricht. *DaF-Szene Korea* 50. Berlin/Seoul. 101-118.

halte mit anderen online geteilt und ggf. auch gemeinsam bearbeitet werden sollen.

- *Wegfall der örtlichen Begrenzung.* Durch die allseitige Nutzung der Videokonferenzprogramme ist die bisher meist als solche wahrgenommene Begrenzung auf lokalen *Face-to-Face*-Austausch praktisch entfallen. Wo man sich vor wenigen Jahren noch zu einer Arbeitsbesprechung in einem Büro oder einem Café getroffen hat, lädt man die andere Person nun unkompliziert zu einem Online-Meeting ein. Dadurch ist es möglich, sich niedrigschwellig mit Kolleginnen und Kollegen an anderen Standorten zu vernetzen, unproblematisch Arbeitsbesprechungen durchzuführen, gemeinsame Unterrichts- und andere Projekte zu entwickeln und online umzusetzen. So können auch Personen eingebunden werden, die nicht aus der Region kommen. Ebenso ist prinzipiell auch die Teilnahme an Konferenzen, Workshops, Weiterbildungen usw. rund um den Globus möglich geworden, wenn diese online angeboten werden.
- *Weniger reale Arbeitstreffen und Dienstreisen.* Geografische Entfernungen sind bei Videokonferenzen unerheblich. Egal ob in derselben Stadt oder auf einem anderen Kontinent, die Gesprächspartner treffen sich einfach online am eigenen Schreibtisch. Daher sind deutlich weniger Arbeitstreffen in der realen Welt erforderlich, als es bisher der Fall war. Vieles, gerade bei kürzeren und weniger komplexen Projekten, kann auch bei online abgehaltenen Sitzungen abgesprochen werden. Dienstreisen entfallen damit jedoch nicht *per se*, dazu sind der persönliche Kontakt, der reale Austausch und auch die bei einem realen Treffen zur Verfügung stehende Zeit für intensive Besprechungen zu wichtig. Insbesondere bei längerfristig angelegten und strukturell komplexen Projekten sind sie weiterhin unerlässlich.

Sowohl für Hochschulen wie für Lehrende stellt sich nun die Frage, wie sie mit diesen Veränderungen umgehen und wie sie ihr eigenes Handeln darauf einstellen. Dazu werden in den folgenden beiden Abschnitten einige Handlungsempfehlungen entwickelt.

### **3. Konkrete Handlungsempfehlungen für Hochschulen zur Unterstützung ihrer Dozierenden**

Von Hochschulen ist zu erwarten, dass sie sich mit der veränderten Kommunikationsinfrastruktur strukturell auseinandersetzen und entsprechende Steuerungsmaßnahmen ergreifen, die ihr Personal und ihre Strukturen auf diese Veränderungen vorbereiten, sie bestmöglich nutzen und gestalten lassen und ihre Institution somit möglichst in den Pionierbereich der Entwicklungen einreihen. Dies erfordert, soweit möglich, eine entsprechende strategische Planung, zumindest aber eine strategische Haltung. In Bezug auf die Unterstützung der Dozierenden im Bereich der Sprachaus-

bildung seien dafür im Folgenden einige konkrete Handlungsempfehlungen vorgeschlagen:

- *Die Hochschulen stellen den Lehrkräften frei, welches Videokonferenzprogramm sie einsetzen.* Als grundlegende Komponente der Kommunikationsinfrastruktur muss die Wahl des jeweiligen Videokonferenzprogramms bei den einzelnen Dozierenden liegen. In unterschiedlichen Fächern und Arbeitsbereichen können sich, je nach den jeweiligen Anforderungen, unterschiedliche Videokonferenzprogramme als Standard durchsetzen. Diese Prozesse können weder von einer einzelnen Hochschulleitung überblickt noch sinnvoll gesteuert werden. Das derzeit an manchen koreanischen Hochschulen gängige Verfahren, ein einziges Videokonferenzprogramm zentral auszuwählen, dafür Lizenzen zu erwerben, jedoch keine weiteren Lizenzen für andere (insbesondere für andere besonders verbreitete) Programme auszugeben, ist dagegen praxisfern und erzeugt unnötige Reibungspunkte.
- *Die Hochschulen stellen den Lehrkräften frei, welche Online-Tools und anderen webbasierten Arbeitswerkzeuge sie einsetzen.* Die Überlegungen zum Videokonferenzsystem gelten analog für die Auswahl der weiteren webbasierten Arbeitswerkzeuge. Auch hier hat die Hochschulleitung keinen Überblick über die Relevanz und die jeweilige Standardisierung. Daneben bedingt eine zentrale Auswahl, so es denn eine gibt, keine freie Entwicklung, da keine neuen Tools ausprobiert und hinsichtlich ihres Potenzials getestet werden können.
- *Die Hochschulen finanzieren die gewählten Lizenzen in einem sinnvollen Umfang.* Die Erörterungen haben gezeigt, dass Videokonferenzsysteme und Online-Tools Kommunikationsmedien sind, die sowohl der Durchführung von Online-Unterricht als auch dem internationalen fachlichen Austausch dienen. Daher müssen die Hochschulen die Kosten für diese Komponenten übernehmen, wollen sie nicht, dass sie zurückfallen und schnell an Ansehen verlieren. Selbstverständlich sind finanzielle Mittel begrenzt, entsprechend sinnvoll wäre es, Verfahren zu entwickeln, die die Finanzierungsmöglichkeiten nicht sprengen, den Lehrenden aber doch Spielraum geben. Hier ließen sich viele Konzepte entwickeln. Ein gangbares Verfahren wäre, einen Betrag für derlei Ausgaben pro Lehrkraft festzulegen, über die Abteilungen zuweisen und individuell zu verausgaben. Eine andere Möglichkeit bestünde darin, dass etwa den Fakultäten Mittel zugewiesen werden, die dann durch eine Kommission im Rahmen eines unkomplizierten Verfahrens auf Antrag an die Lehrenden verausgabt werden könnten.
- *Die Hochschulen kümmern sich um die stetige Fortbildung des Personals.* Hochschulen, die die strategische Bedeutung der neuen Kommunikationsinfrastruktur erkennen, übernehmen selbst die Verantwortung für die entsprechende Schulung ihrer Hochschulangehörigen. Hierbei handelt es sich nicht um fachbezogene Fortbildung, sondern um die Entwicklung grundlegender digital-technischer Handlungskompetenz. Hochschulen sollten daher durch stetige Fortbildungs- und Ver-

netzungsangebote ihre Lehrenden nicht nur in der Nutzung der Videokonferenzsoftware unterstützen, sondern sie aktiv über interessante, relevante und motivierende Online-Tools und andere internetbasierte Arbeitswerkzeuge informieren.

- *Die Hochschulen sorgen für eine angemessene Arbeitsplatzausstattung für die Lehrenden.* Ebenso ist für die Lehrenden ein angemessen ausgestatteter Arbeitsplatz vorzusehen bzw. zu finanzieren, an dem sie ihren Online-Unterricht durchführen können. Bei einer vom Autor durchgeführten Befragung im Sommer 2020 unter an koreanischen Hochschulen tätigen Dozierenden wurde in dieser Hinsicht ein desolates Bild der jeweiligen Hochschulen gezeichnet; den meisten Befragten wurden noch nicht einmal Headsets für den Online-Unterricht zur Verfügung gestellt.<sup>2</sup>
- *Die Hochschulen schaffen geeignete Arbeitsplätze für Studierende.* Wenn Videokonferenzen weiterhin zum Hochschulunterricht gehören, werden Studierende regelmäßig zwischen Präsenzformaten und Online-Unterricht wechseln müssen. Aufgabe der Hochschulen ist es daher, für die Studierenden entsprechende Räumlichkeiten zur Verfügung zu stellen, in denen sie ungestört an ihrem Online-Unterricht teilnehmen können. Dies entlastet auch die Lehrenden, die dann sicher sein können, ihre jeweiligen Online-Formate auch studierendengerecht umsetzen zu können.

#### 4. Konkrete Handlungsempfehlungen für Hochschuldozierende

Auch für die Hochschuldozierenden im sprachlichen Bereich lassen sich aus den Entwicklungen konkrete Handlungsempfehlungen ableiten:

- *Expertise in der Nutzung von Videokonferenzsoftware und Online-Tools stetig weiterentwickeln und professionalisieren.* Die veränderte Kommunikationsinfrastruktur wird in vielen Bereichen zu veränderten Anforderungen hinsichtlich der Durchführung der Lehre führen, was sich teilweise auch jetzt schon in Stellenanzeigen zeigt, in denen immer häufiger Erfahrung und Expertise in der Online-Lehre vorausgesetzt wird. Für Lehrende gilt daher, ihre Kompetenzen in diesen Bereichen stetig weiterzuentwickeln.
- *Didaktische Kompetenz in den neuen Formaten weiterentwickeln.* Auch wenn die Rückkehr zur Präsenzlehre den Blick nun zunächst wieder vom Online-Unterricht abwenden lässt, ändert dies nichts an der Tatsache, dass der Online-Sprachunterricht oder auch hybride Formen zahlreiche Potenziale für innovative Lehr-Lern-Methoden birgt. Lehrende mit Innovationskraft können hier also Chancen ausloten, neue Formate ausprobieren und zum Vorteil der Studierenden einsetzen.

---

<sup>2</sup> Horn, Christian (2020): Was lernen wir aus dem ersten Semester »Online-Lehre« nach dem Covid-19-Schock? Eine Studie zu Erfahrungen und Beobachtungen von DaF-Dozierenden an koreanischen Hochschulen im Rahmen der Umstellung von Präsenz- auf Videokonferenz-Sprachunterricht im Frühlingsemester 2020. *DaF-Szene Korea* 51. Berlin/Seoul. 77-100.

- *Neue Erkenntnisse und Formate auch in den Präsenzunterricht integrieren.* Im Rahmen der knapp zwei Jahre, in denen nun Online-Unterricht durchgeführt wurde, entwickelten viele Lehrkräfte auch zahlreiche didaktische Methoden und Verfahren, die auch im Präsenzunterricht eingesetzt werden und ihn so interessanter gestalten könnten. Auch hier sollten die entsprechenden Potenziale genutzt und einerseits die Kompetenz in der Präsenzlehre weiter erhöht, andererseits aber auch das Bewusstsein für eine integrierte Perspektive auf »digitalisierte Präsenzlehre« trainiert werden.
- *Potenziale für die internationale Zusammenarbeit nutzen.* Durch den Wegfall der örtlichen Begrenzungen lassen sich praktisch über alle Kontinente hinweg Kooperationspartner finden, Weiterbildungen besuchen, gemeinsam neue Gedanken entwickeln. Das Denken in regionaler Zusammenarbeit kann sich entfalten in weltweite fachliche Kooperation.

## 5. Fazit

Der Ausgangspunkt der Überlegungen in diesem Beitrag bestand in der Veränderung der Kommunikationsinfrastruktur im Hochschulbereich, die im Frühjahr 2020 eingesetzt hat und mittlerweile als manifest und nachhaltig angesehen werden kann. Aus der Annahme, dass es sich dabei um eine irreversible Entwicklung handelt, wurde gefolgert, dass Hochschulen und Lehrende sich mit den Konsequenzen dieser Veränderung auseinandersetzen und geeignete Maßnahmen treffen sollten, um auch nach der Covid19-Pandemie zukunftsfähig zu bleiben. Dazu wurden konkrete Handlungsempfehlungen vorgelegt. Für Lehrende wurde vorgeschlagen, die eigene Expertise in der Nutzung von Videokonferenzsoftware und Online-Tools stetig zu verbessern, die didaktische Kompetenz in den neuen Formaten weiterzuentwickeln, gewonnene Erkenntnisse aus dem Online-Bereich auch in den Präsenzunterricht zu integrieren sowie Potenziale für die internationale Zusammenarbeit zu nutzen. Die Handlungsempfehlungen an die Hochschulen zur Unterstützung ihrer Lehrenden betreffen vor allem die Ausstattung mit Mitteln zur selbstbestimmten Finanzierung von webbasierten Kommunikations- und Informationsangeboten für ihre Lehr- und Forschungstätigkeiten, die Bereitstellung von Fortbildungs- und Vernetzungsangeboten für Lehrende, die Ausstattung von Studierendenarbeitsplätzen sowie die Arbeitsplatzausstattung der Lehrkräfte. Die Ergebnisse der genannten Umfrage unter Lehrenden im Bereich Deutsch bzw. Deutsch als Fremdsprache zeichnen dabei im letzten Jahr ein ernüchterndes Bild, in dem nur von wenig Unterstützung der Lehrenden durch die Hochschulen berichtet wurde. Es ist zunächst davon auszugehen, dass sich diese Entwicklung fortgesetzt hat; hier wäre jedoch eine aktuelle empirische Untersuchung erforderlich.



# **Jitsi Reloaded: Lernen auf Distanz mit eigener Serverstruktur**

## **Ein Erfahrungsbericht**

*Konstantin Kountouroyanis*

### **Zusammenfassung**

*Seit Beginn der Pandemie im Jahre 2020 wurden weltweit immer mehr Unterrichtsangebote über MS-Teams, Google Hangouts und Zoom angeboten. Während sich anfänglich für viele LehrerInnen die Frage nach der Übertragbarkeit didaktischer Konzepte ergab, häufte sich nach mehr als 1,5 Jahren Kritik an der Datenschutzkonformität zahlreicher Anbieter von Videokonferenzsystemen. Eine eigene Serverstruktur auf Basis des Open-Source-Programms Jitsi-Meet dagegen kann datenschutzkonform betrieben werden. In diesem Beitrag berichte ich über meine Erfahrungen und gebe Tipps, was man beim Aufbau des eigenen Jitsi-Servers beachten sollte.*

### **1. Einleitung**

Letztes Jahr veröffentlichte ich einen Beitrag zum sogenannten Distanzunterricht (Kountouroyanis 2020). Da mir durchaus bewusst war, dass zahlreiche DaF-DozentInnen zu Beginn der Pandemie ohne nennenswerte Vorbereitung in das Home-Office geschickt wurden, legte ich in dem Beitrag meinen Fokus hauptsächlich auf den Spagat zwischen den technischen Möglichkeiten, die eigenen Erfahrungen zufolge bei den meisten europäischen Lehrkräften eher bescheiden ausfielen, und den didaktischen Möglichkeiten, die das digitale Medium bietet. Insbesondere verwies ich auf die datenschutzkonformen Möglichkeiten, die freie Software wie *Jitsi Meet*, *OnlyOffice*, *Nextcloud* und die Wahl eines eigenen Servers.

Zahlreiche Bildungsinstitute, darunter auch das, an dem ich selbst tätig bin, konnten (oder wollten) nicht in eine digitale Infrastruktur investieren. Einerseits mangelte es, wie so oft, am Geld, andererseits befürchteten EntscheidungsträgerInnen (teils völlig unbegründet) eine nicht überschaubare Kostenlawine und hofften auf ein rasches Ende der Pandemie und den damit einhergehenden Einschränkungen.

Ich selbst dagegen habe mit Hilfe einer bei Köln ansässigen Web-Agentur namens *Backroadscom*, die die Serverkosten seit Beginn der Pandemie im Rahmen eines Sponsorings freundlicherweise für mich übernimmt, mein eigenes digitales Klassenzimmer aufgebaut. Einen Großteil der praktischen Serverarbeiten habe ich aber selbst

übernommen. Der große Vorteil einer eigenen Serverstruktur ist die garantierte Kontrolle über den Datenfluss. Bei kommerziellen Anbietern hingegen bleibt immer ein Risiko, das auf die Dauer nicht beibehalten werden kann. In Hessen zum Beispiel lief die Duldung US-amerikanischer Videokonferenzangebote zum 31.07.2021 aus, wie der HBDI verlautbaren ließ.<sup>1</sup>

Der vorliegende Beitrag soll zum kritischen Nachdenken über die Nutzung der verbreiteten Videokonferenz-Systeme anregen. Wo wird die digitale Gesellschaft in 10 Jahren stehen, wenn NutzerInnen weiterhin eigene Daten und die anderer sorglos Internet-Giganten anvertrauen? Welche Alternativen gibt es und mit welchem technischen und finanziellen Aufwand sind sie umsetzbar? Gibt es gesetzliche Mindeststandards, die eingehalten werden müssen? Wie sehen die Erfahrungen nach fast zwei Jahren aus Perspektiven von IT-Fachleuten und DaF-DozentInnen aus? Über meine Erfahrungen, die ich dabei in Diskussionen mit der Agentur, den EntscheidungsträgerInnen der Bildungsinstitute und den Lernenden machte, werde ich in Abschnitt 3 berichten. Davor stelle ich in Abschnitt 2 einige Überlegungen über den Datenschutz und die Gefahren des Mitlesens/Mithörens von Daten an. Gleich vorweg kann aber nach eineinhalb Jahren Online-Unterricht folgendes Fazit gezogen werden: Meine Lernenden in Prag wollen mittlerweile gar nicht mehr zurück in den Präsenzunterricht, und dabei geht es ihnen nicht nur um Zeitersparnis.

## 2. Warum eine eigene Serverstruktur? Meine Daten, deine Daten.

Auch wenn Datenschutz vielen Leuten nichts bedeuten mag, sollten sich sowohl Lehrkräfte als auch das Führungspersonal von Bildungseinrichtungen vor der Wahl digitaler Dienste über einige Punkte im Klaren sein.

### 2.1 Gegen den Kontozwang

Angenommen, der Unterricht findet nicht im uni- oder schuleigenem Gebäude statt, sondern in einem Raum, das von einem großen US-amerikanischen Schnellrestaurant gestellt wird. Niemand würde ernsthaft auf den Gedanken kommen, StudentInnen bzw. SchülerInnen dazu zu nötigen, ein Abo bei diesem Unternehmen abzuschließen bzw. ein »Konto« zu eröffnen, um ihn/sie dann am Unterricht teilnehmen zu lassen. Genau das aber ist millionenfach seit Beginn der Pandemie (und auch schon davor an vielen Universitäten) passiert. Frei nach dem Motto »Leg dir ein Konto bei Google oder bei MS-Teams zu!«, wurde erstmals ein nicht unbeträchtlicher Teil

---

<sup>1</sup> Videokonferenzsysteme in Schulen - Duldung des HBDI für die Nutzung insbesondere US-amerikanischer Anwendungen läuft aus, <https://datenschutz.hessen.de/datenschutz/hochschulschulen-und-archive/duldung-des-hbdi-f%C3%BCr-die-nutzung-insbesondere-us> (Zugriff am 25.10.2021)

der Lernenden und Lehrenden in die unternehmerischen Hände von Google, Microsoft und Zoom geschleust, und das, weil es Vielen einfach zu unbequem war, über Alternativen nachzudenken.

## 2.2 Bequemlichkeit mit Folgen

Dass so eine auf Bequemlichkeit basierende Massenregistrierung böse Nebenwirkungen haben kann, mussten letztes Jahr (in den USA ansässige!) Teilnehmer einer Zoom-Konferenz feststellen, deren Zoom-Meeting ohne Vorwarnung unterbrochen und ihre Accounts deaktiviert wurden.<sup>2</sup> Sie hatten sich während des Meetings über Themen geäußert, die in China – sagen wir einmal – zu Kontroversen führen.<sup>3</sup> Kurz darauf äußerte sich der US-amerikanische Konzern Zoom, deren Gründer der US-chinesische Milliardär Eric Yuan<sup>4</sup> ist, in einer Pressemitteilung<sup>5</sup> und verwies auf landesübliche Gesetze, die eingehalten werden müssten.<sup>6</sup> Es bleibt natürlich die Frage, wer überhaupt von dem Inhalt eines Zoom-Meetings etwas mitbekommt, wenn das komplette Meeting angeblich Ende-zu-Ende verschlüsselt ist. Aber genau hier scheiden sich die Geister. Während die einen auf Versprechen und Nachbesserungen der Medienriesen vertrauen, gehen andere davon aus, dass es immer ein Hintertürchen geben wird, über die Streams und Clouds mitgehört/ -gelesen werden, und ohne investigatives Nachbohren wären wohl auch die massiven Verstöße in der Vergangenheit nie aufgefallen.<sup>7</sup> Wer sich ernsthaft um Datenschutz sorgt, sollte sich nicht auf Zoom & Co. verlassen müssen.

<sup>2</sup> BBC-Online vom 11.06.2020: »Zoom suspends account of US-based Chinese activists after Tiananmen meeting«: <https://www.bbc.com/news/world-asia-53003688>; sämtliche Webseiten hier und in den folgenden Anmerkungen wurden am 10.10.2021 abgerufen.

<sup>3</sup> Heise-Online vom 11.06.2020: »Zoom schließt Konto von chinesischen Menschenrechtlern in den USA«: <https://www.heise.de/news/Zoom-schliesst-Konto-von-chinesischen-Menschenrechtlern-in-den-USA-4781357.html>, abgerufen am 12.11.2021

<sup>4</sup> Siehe z.B. den Wikipedia-Artikel über Eric Yuan: [https://de.wikipedia.org/wiki/Eric\\_Yuan](https://de.wikipedia.org/wiki/Eric_Yuan)

<sup>5</sup> Zoom-Statement vom 11.06.2020: »Improving Our Policies as We Continue to Enable Global Collaboration«: <https://blog.zoom.us/improving-our-policies-as-we-continue-to-enable-global-collaboration>, abgerufen am 12.11.2021

<sup>6</sup> Handelsblatt-Online vom 12.06.2020: »Zensur für Peking: Zoom verspielt Vertrauen. Der Videodienst hat auf Geheiß Chinas Dienste für Bürger in den USA unterbrochen. Der Stündenfall ist nur schwer wieder gut zu machen«: <https://www.handelsblatt.com/meinung/kommentare/kommentar-zensur-fuer-peking-zoom-verspielt-vertrauen/25911654.html?ticket=ST-10313279-6k3SWUivrYjEfd5SXnpP-api>, abgerufen am 12.11.2021

<sup>7</sup> Heise-Online vom 02.04.2020: »Videokonferenz-Software: Ist Zoom ein Sicherheitsalptraum? In Zeiten von Covid-19 sind Videokonferenzen unabdingbar. Besonders beliebt dafür ist Zoom. Doch die Software sorgt derzeit für viele Negativ-Schlagzeilen.«: <https://www.heise.de/security/meldung/Videokonferenz-Software-Ist-Zoom-ein-Sicherheitsalptraum-4695000.html>, abgerufen am 12.11.2021. Dieser Link war schon im Artikel vor einem Jahr angegeben (DaF-Szene 51, S. 5, Anm. 4). Eigentlich bräuchte es einen kleinen Hinweis, dass und warum er immer noch aktuell ist.

### 2.3 Wer will schon meine Daten (und die meiner StudentInnen)?

All dies soll jetzt kein Zoom-Bashing sein, sondern eher den Sinn dafür schärfen, dass Zoom, genau wie Microsoft, Google und andere Konzerne, keine Sozialeinrichtung ist, die ihre Dienste der Menschheit in Zeiten der Not selbstlos zur Verfügung stellt. Vielmehr sollte klar sein, dass einerseits Daten im digitalen Zeitalter als Währung zwischen den oft börsennotierten Unternehmen fungieren und Staaten, Geheimdienste und Ermittlungsbehörden – im Osten genauso wie im Westen – allein durch die Marktmacht weniger Großkonzerne so einfach gezielten Zugriff auf Nutzerdaten und Profile einzelner Bürger erhalten können, wie es selbst zu DDR-Zeiten undenkbar gewesen wäre.<sup>8</sup> Lehrkräfte und EntscheiderInnen sollten diese Überlegungen bei der Wahl und dem Aufbau einer eigenen digitalen eLearning-Landschaft mit einbeziehen; denn wer möchte schon die Verantwortung übernehmen, wenn StudentInnen bzw. SchülerInnen der Account zwangsweise deaktiviert wird, weil sie zu einer bestimmten ethnischen Gruppe<sup>9</sup> gehören oder im schlimmsten Fall unangenehmen Besuch erhalten.<sup>10</sup>

### 3. Erfahrungen aus dem Praxisbetrieb: Was war, was wird

Zu Beginn dieses Kurzbeitrages habe ich angekündigt, über meine Erfahrungen mit EntscheidungsträgerInnen, Lernenden und der Web-Agentur, die freundlicherweise die von mir genutzte Serverlandschaft im Rahmen eines Sponsorings unterstützt hat, zu berichten. In zwei digitalen DaF-Online-Workshops unter dem Titel »Arbeiten im geteilten Dokument« am 12.12.2020 und 20.03.2021 fand ich Gelegenheit, ein digitales Klassenzimmer ohne Konto- und Installationszwang vorzustellen. Die dafür eingesetzten Mittel waren selbstverständlich *Jitsi-Meet* als Videokonferenztool und *OnlyOffice* als digitales Klassenzimmer. Sowohl die Teilnahme am selbstgehosteten *Jitsi-Meet* als auch der Zugriff auf *OnlyOffice* geschah ohne Kontoanmeldung oder Programminstallation, sondern einfach durch Klick auf einen Link im Browser. TeilnehmerInnen waren VertreterInnen aus der IT-Branche, EntscheidungsträgerInnen einiger Bildungsinstitute und natürlich LehrerInnen. Der Fokus der Veranstaltun-

<sup>8</sup> Netzpolitik.org vom 23.08.2021: »Schleppnetz-Anfragen. US-Behörden wollen immer mehr Standortdaten von Google. Von diesem Schleppnetz werden immer wieder Unschuldige erfasst. So fragte die Polizei in Minneapolis nach Black-Lives-Matter-Demonstrationen die Daten von Teilnehmenden an, darunter auch die von Menschen, die die Proteste lediglich gefilmt hatten.«: <https://netzpolitik.org/2021/schleppnetz-anfragen-us-behoerden-wollen-immer-mehr-standortdaten-von-google/>, abgerufen am 12.11.2021

<sup>9</sup> Tagesschau.de vom 09.12.2020: »Vorwürfe gegen Huawei. Kamera-Software soll Uiguren erkennen«: <https://www.tagesschau.de/ausland/asien/uiguren-ueberwachung-101.html>, abgerufen am 12.11.2021; und Netzpolitik.org vom 12.11.2019: »Überwachung in China. Kamerahersteller verkaufte Technik zur Erkennung von Uiguren«: <https://netzpolitik.org/2019/kamerahersteller-verkaufte-technik-zur-erkennung-von-uiguren/>, abgerufen am 12.11.2021

<sup>10</sup> Netzpolitik.org vom 23.08.2021: »Schleppnetz-Anfragen«, a. a. O.

gen lag – unter dem Slogan »Endlich sind wir online! Was nun?« – auf Möglichkeiten von Gruppenarbeiten im digitalen Raum respektive geteiltem Dokument. Denn *OnlyOffice*-Dokumente sind nicht zwangsläufig statische Dateien, sondern können mit einigen Vorbereitungen zu flexiblen »Smartboards« umfunktioniert werden, auf denen die AnwenderInnen beispielsweise einzelne Vokabeln den entsprechenden Wortschatzkarten zuweisen können. Auch andere haptische Anwendungen wurden vorgestellt, in denen die AnwenderInnen z. B. für eine Lerneinheit zu Wechselpresentationen Gegenstände in einem virtuellen Wohnzimmer mit der Maus verschieben können.

Allerdings gab es hier bereits große Verständnisprobleme. Viele LehrerInnen und auch EntscheiderInnen verstanden nicht die Funktion geteilter Dokumente. Vielmehr verwirrte es sie, dass mehrere TeilnehmerInnen Zugriff auf ein Office-Dokument erhielten. Neben Problemen elementarer technischer Kenntnisse (Icons verschieben, löschen, duplizieren) kamen auch technische Probleme hinzu. Insbesondere bei LehrerInnen, die sich aus Deutschland zugeschaltet hatten, verfügte die Internetleitung häufig nicht über die notwendige Bandbreite<sup>11</sup> für einfache Videokonferenzen, geschweige mehrerer offener Fenster für Gruppenräume, geteilte Dokumente und Videoanwendungen. Bei vielen NutzerInnen scheiterten die Anwendungen aber auch schon an den schlichten Begrenzungen von Windows-Laptops unterer Preisklassen, die lediglich über i3-Prozessoren mit 4 GB RAM verfügen (Mindestens i5-, besser noch i7-Prozessoren mit 8 bzw. 16 GB sind meiner Ansicht nach ausreichend für die Durchführung von Videokonferenzen mit mehreren geöffneten Anwendungen).

Das Fazit aus beiden Workshops war, dass sowohl Lehrende als auch Lernende über einen hochqualitativen Home-Office-Arbeitsplatz mit einem synchronen High-Speed-Internetanschluss verfügen sollten. Während im späteren Praxiseinsatz bei Lernenden keine oder nur geringe Probleme bei der nativen Nutzung der digitalen Lernoberfläche beobachtet werden konnten, musste festgestellt werden, dass LehrerInnen und EntscheidungsträgerInnen hingegen einen enormen Nachholbedarf an technischen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten hatten. Die Angst vor all diesen Defiziten führte nach meinen Beobachtungen in der Folge dazu, dass ganze Kurse während des Lockdowns eingestellt wurden, und zwar sowohl in Tschechien als auch in Deutschland, wo ich zurzeit den besseren Überblick habe. In der anschließenden Diskussion mit VertreterInnen aus der IT-Branche wurde auf das mangelnde Vertrauen in die technischen Kompetenzen der Lehrenden verwiesen, das für Systemhäuser und Web-Agenturen den kommerziellen Aufbau von eLearning-Plattformen zurzeit unattraktiv macht. In einem sehr deutlichen Kommentar wurde darauf hinge-

<sup>11</sup> Echtzeitübersicht über zahlreiche Internet-Störungen in Deutschland. Laut Heise Online hinkt Deutschland beim Internetausbau zahlreichen anderen Ländern in Europa und Asien weit hinterher: <https://www.heise.de/netze/netzwerk-tools/imonitor-internet-stoerungen/aktuelle-internet-stoerungen-im-ueberblick/>, abgerufen am 12.11.2021

wiesen, dass Lehrende keine 16-jährigen Gamer sind, die sich tagtäglich in virtuellen Realitäten befinden und entsprechend nativ in diesen Räumen bewegen. Lehrkräfte müssten erst entsprechend geschult und EntscheidungsträgerInnen über die Möglichkeiten digitalen Lernens von unabhängiger Seite aufgeklärt werden. Doch die große Bildungsoffensive blieb auch in diesem Bereich – nicht nur in Deutschland – aus.<sup>12</sup>

#### 4. Ein Testballon für Non-Profit-Projekte

Letztendlich konnte ein für soziale bzw. bildungstechnische Projekte kostenloser Videokonferenzserver<sup>13</sup> bereitgestellt werden, der mit der freien Software *Jitsi Meet* aufgebaut und eigenen designtechnischen Wünschen angepasst wurde. Auf die Möglichkeiten geteilter Dokumente bzw. eines Online-Smartboards wurde dabei verzichtet, da davon ausgegangen wird, dass die NutzerInnen momentan noch nicht nativ genug mit dem Medium Internet umgehen und es einer längeren Gewöhnungsphase bedarf, bevor sich NutzerInnen in komplexeren virtuellen Räumen zurechtfinden.

Neben einem interdisziplinärem Workshop unter der Leitung einer französischen Erasmus-Studentin, der anderen StudentInnen anderer Universitäten die Möglichkeit zu Online-Vorträgen bietet<sup>14</sup>, wird der Videokonferenzdienst unter dem Namen *Gib Gab*<sup>15</sup>, was im Englischen für »Gemurmel/ Gebrabbel« steht, auch von einem Verein für Schlaganfallpatienten und ihren Angehörigen<sup>16</sup> genutzt, einem lokalen Forum für Politik, Kultur und Events<sup>17</sup> und einem interkulturellen (deutsch-tschechischen) Treffpunkt.<sup>18</sup> Gezeigt werden sollen, so die Intention des IT-Sponsors aus Wermelskirchen bei Köln, die flexiblen Anwendungsmöglichkeiten, die bereits allein die freie Software *Jitsi Meet* bietet, noch bevor weitere serverseitige Software wie *OnlyOffice* und *Nextcloud* zum Einsatz kommt.<sup>19</sup>

<sup>12</sup> Vgl. dazu den Kommentar von Dorothee Wiegand in der c't 1/2021, S. 3: »Schule digital: Hausaufgaben nicht gemacht« <https://www.heise.de/select/ct/2021/1/2028614090723385043>, abgerufen am 12.11.2021

<sup>13</sup> <https://www.gibble-gabble.eu/gibgab-foerdert-soziale-projekte/>, abgerufen am 12.11.2021

<sup>14</sup> Interdisziplinäre Vortragsabende bei Clelia's Sunday Bar: <https://www.gibble-gabble.eu/clelias-sunday-bar/>, abgerufen am 12.11.2021

<sup>15</sup> An der Entwicklung des Videokonferenzservers <https://gib-gab.eu/> und der Webseite <https://www.gibble-gabble.eu/> bin ich selbst in technischer Hinsicht maßgeblich beteiligt gewesen.

<sup>16</sup> SHG Schlaganfall-Wermelskirchen e.V.:

<https://www.gibble-gabble.eu/shg-schlaganfall-wermelskirchen-e-v/>, abgerufen am 12.11.2021

<sup>17</sup> Forum Wermelskirchen: <https://www.gibble-gabble.eu/forum-wermelskirchen/>, abgerufen am 12.11.2021

<sup>18</sup> Deutsch-Tschechisches Café: <https://www.gibble-gabble.eu/deutsch-tschechisches-cafe/>, abgerufen am 12.11.2021

<sup>19</sup> So kann man mit *Jitsi Meet* z. B. seinen Bildschirm teilen, um den Inhalt von Worddokumenten der Gruppe anzeigen zu lassen, und Youtube-Videos über eine Schnittstelle innerhalb des virtuellen Raumes, um z. B. Videos für den Unterricht zu nutzen.

Für EntscheiderInnen, die nach all diesen Überlegungen zu dem Entschluss gekommen sind, eine eigene digitale Lernplattform zu betreiben, seien folgende Punkte genannt, die eine grobe Einschätzung der Kostenstruktur liefern sollten.

#### 4.1 Serverkosten

Die Serverkosten sind in der Anfangsphase recht niedrig. Allerdings stellen die meisten Provider neben statischen Bereitstellungskosten, die oft zwischen 5 bis 15 Euro pro Monat liegen, auch Kosten für den sogenannten Traffic in Rechnung. Das sind Kosten, die für den Datentransfer vom und zum Server entstehen. Bei Videokonferenzen mit bis zu 20 Leuten fällt dies kaum ins Gewicht. Große Bildungsinstitute müssen diese Kosten aber auf jeden Fall mit einrechnen. Gegebenenfalls lohnt sich dann eher der Betrieb eines Servers im eigenen Hause, um diese Kosten einzusparen. Allerdings verfügen viele Universitäten ohnehin über eigene, lokale Rechenzentren.

#### 4.2 Software

Der Großteil der Open-Source-Software ist für den Einsatz innerhalb der Lizenzbedingungen kostenlos. Welche das sind, steht in den Lizenzbedingungen der jeweiligen Programme.

#### 4.3 Admin

Ein Server hat, wie jedes technische Gerät, bestimmte Wartungs- und Pflegebedürfnisse. Auch wenn in der Anfangsphase womöglich ein technisch versierter Kollege aus dem Lehrbetrieb die Einrichtung übernimmt<sup>20</sup>, kann nicht verlangt werden, dass er dies auch für die Folgejahre kostenlos und verlässlich fortsetzt. Dies gilt auch für Universitäten mit eigenen Rechenzentren. Meiner Beobachtung nach wird allerdings genau dies immer wieder von EntscheidungsträgerInnen erwartet und zwar solange, bis niemand mehr bereit oder fähig ist, sich um die Hard- und Software zu kümmern, sodass datenschutzrechtlich bedenkliche Sicherheitslücken entstehen.<sup>21</sup> Das gilt auch schon für im Institut verfügbare Computer und Smartboards. Es gibt nur zwei Antworten auf dieses Problem: Entweder bauen die Bildungsinstitute eine eigene IT-Abteilung auf und kalkulieren diese Kosten mit ein oder sie lagern diesen

<sup>20</sup> Der Youtuber Jacob Kauffmann hat in seinem V-Block Nerds on the Street (<https://www.youtube.com/watch?v=IQRwtUamHQU&t=3s>, abgerufen am 12.11.2021) und auf seiner Webseite (<https://nerdonthestreet.com/wiki?find=Host+a+Jitsi+Meet+Server>, abgerufen am 12.11.2021) eine sehr gute und auch für Laien mit grundlegenden Kenntnissen über Programmierung und Steuerungsbefehle verständliche Anleitung veröffentlicht, mit der es gelingen sollte, einen eigenen *Jitsi-Meet*-Server in ca. 20 bis 30 Minuten zu installieren. Feineinstellungen und Anpassungen dauern länger.

<sup>21</sup> Vgl. dazu den Artikel von Dorothee Wiegand in der *c't* 12/2020: »Schulen brauchen Klarheit beim Datenschutz - Eine Grundschule hat die digitale Kommunikation mit Schülern und Eltern abgebrochen. Der Grund: eine Verwarnung der Landesdatenschutzbehörde.« <https://www.heise.de/news/Schulen-brauchen-Klarheit-beim-Datenschutz-4993139.html>, abgerufen am 12.11.2021

Personal- und Hardware-Betrieb an Systemhäuser oder Web-Agenturen aus, die die datenschutztechnischen Anforderungen erfüllen können.

#### 4.4 Datenschutz

Die Entscheidung über einen Betrieb einer eigenen eLearning-Plattform steht und fällt mit der Frage über den Datenschutz. Das bedeutet im Umkehrschluss auch, dass genau diesem Punkt besondere Beachtung zukommen muss. EntscheiderInnen müssen sich also in die komplexe Materie »Datenschutz« einlesen und kompetent machen. Dazu bietet der in Hannover ansässige Heise-Verlag immer wieder Online-Seminare an.<sup>22</sup> Aber auch das bayerische Landesamt für Datenschutzaufsicht hat recht schnell nach Einführung der DSGVO einen übersichtlichen Reader zum Thema herausgegeben (Kranig/Ehmann, 2017).

#### 5. Fazit

Auch wenn EntscheidungsträgerInnen nach all diesen Ausführungen doch wieder zurück zu Zoom, Microsoft-Teams und Co. kommen, weil ihnen der Aufbau eines eigenen Servers zu lästig erscheint, befreit es sie von der Pflicht zu einer datenschutzkonformen eLearning-Landschaft nicht. Eine sinnvolle und in die Zukunft gewandte Alternative zu herkömmlichen Videokonferenzprogrammen mit unsicherem Datenschutz wäre einzig der Aufbau einer eigenen Serverstruktur sowie Schulung und Ausstattung der Lehrkräfte mit entsprechendem Gerät.

#### Literaturangaben und weiterführende Literatur

- Kountouroyanis, Konstantin (2020). Digitales Lernen in Corona-Zeiten. Didaktische Überlegungen zwischen Anspruch und technischen Möglichkeiten. In DaF-Szene Korea 51, 2020 (2), S. 3-15.
- Kranig, Thomas & Ehmann, Eugen (Hrsg.). (2017). Erste Hilfe zur Datenschutz-Grundverordnung für Unternehmen und Vereine: Das Sofortmaßnahmen-Paket. Herausgegeben vom Bayerischen Landesamt für Datenschutzaufsicht. München: C.H. Beck.
- Sonderheft c't DSGVO 2021, 3. Auflage, Heise-Verlag Hannover, 2021<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Z. B. Das Webinar »c't DSGVO 2021« vom 26.01.2021 (als DVD oder Download-Link: <https://shop.heise.de/ct-dsgvo-2021/Print>, abgerufen am 12.11.2021) oder das Webinar: »Bereit für die DSGVO: Die Checkliste (iX webinar)«, das vom Heise-Justiziar Joerg Heidrich am 1.11.2020 durchgeführt wurde (<https://shop.heise.de/bereit-fur-die-dsgvo-die-checkliste>)

<sup>23</sup> <https://www.heise.de/news/Sonderheft-c-t-DSGVO-2021-jetzt-im-heise-Shop-erhaeltlich-5031634.html>, abgerufen am 12.11.2021

# Studentische Begegnungen im Corona-Semester 2020/2021

Mai Muramoto

## Zusammenfassung

*Ist realistische Kommunikation in der Coronazeit unter der Prämisse von Kontaktbeschränkungen möglich? In diesem Erfahrungsbericht möchte ich von meinen Versuchen berichten, zwischenstudentische sowie -universitäre Kommunikation während der Onlinesemester herzustellen, die Lernaktivierung und Entwicklung der Kommunikationsbereitschaft von Studierenden zum Ziele hatten.*

## 1. Erste Unterrichtsversuche mit Zoom

Im Sommersemester<sup>1</sup> 2020 unterrichtete ich mit Ausnahme einer Klasse nur online. Laut Statistik des japanischen Kultur- und Wissenschaftsministeriums<sup>2</sup> boten zu dieser Zeit durchschnittlich 60 % der japanischen Universitäten und Hochschulen in diesem Semester sowohl Online- als auch Präsenzlehrveranstaltungen an. Deren Quote war aber je nach Institutsgruppe – staatlich, privat oder Fachoberschule – unterschiedlich und beschreibt nicht die jeweilige Anzahl der Online-Veranstaltungen oder der studentischen Anwesenheit vor Ort<sup>3</sup>. Unklar ist deshalb, wie hoch der Anteil der Online- bzw. Präsenzstunden der Studierenden an derselben Universität war.

In meinem Deutschunterricht berichteten die Kursteilnehmenden von ca. 90% Onlineunterricht in ihrem Studienfach und bei anderen Lehrenden. Er wurde *on demand*, also per Videos oder mit PDF-Dateien veranstaltet. PowerPoint-Folien wurden auf die Homepage der Universität gestellt oder die Lehrenden hielten Vorträge, die von Videokameras aufgenommen und auf Onlineplattformen oder Uni-Servern hochgeladen wurden. Die Studierenden lernten mit diesen Materialien, arbeiteten an den Hausaufgaben und schickten diese an ihre Lehrenden zurück. Solche *on demand*-Lehrveranstaltungen ermöglichten keinerlei studentische Kommunikation.

---

<sup>1</sup> Das erste Semester beginnt in Japan Anfang April und endet Anfang August. Das zweite Semester - Wintersemester - fängt Ende September an und endet Anfang Februar. Je nach Universität variieren diese Zeiten etwas.

<sup>2</sup> Statistischer Anteil der universitären Lehrveranstaltungen in Japan, Online oder Präsenz unter: <https://tinyurl.com/UniLehrveranstaltungenJapan> (nur auf Japanisch; Zugriff am 09.03.2021)

<sup>3</sup> Informationen zum japanischen Schulsystem unter: <https://tinyurl.com/JapanischesSchulsystem> (Zugriff am 09.03.2021)

Diese Unterrichtsformen werden erstens für den Sprachunterricht und zweitens vor allem für ErstsemesterInnen als problematisch empfunden, weil aufgrund der Fremdheit der Lerngruppe untereinander mit Hemmungen bezüglich gemeinsamer Lernorganisation und Gruppenarbeit zu rechnen ist. Daher entschied ich in meinem Fall für Unterricht mit der Konferenz-Software Zoom, da dieser die zwischenstudentische Kommunikation ermöglicht. Da aber der Zoom-Unterricht eher die Ausnahme der Lehrveranstaltungen war, ergaben sich unterschiedliche Schwierigkeiten. Die größte Schwierigkeit war die Stabilität der Internetverbindungen. Ein weiteres Problem ergab sich aus den Hemmungen der Studierenden, entspannt vor einer Kamera zu kommunizieren: japanische Studierende sind an Frontalunterricht gewöhnt und nicht daran, mit unbekanntem KlassenkameradInnen zu kommunizieren (vgl. Muramoto 2018, 2020). Für die meisten waren die *on-demand* Lehrveranstaltungen eine vertraute Unterrichtsform und (zu Beginn) nach Aussagen einiger deutlich angenehmer. Aber im Sprachunterricht allgemein sollte das soziale Lernziel verfolgt werden, Sprechhemmungen abzubauen. Deshalb wollte ich im Zoomunterricht, wie in jedem Semester, spielerische Unterrichtsmethoden einsetzen, welche die studentischen Kommunikationshemmungen verringern. Aber da ich nur wenige Erfahrungen mit dem Zoomunterricht hatte, waren viele meiner Bemühungen eher erfolglos geblieben. Trotz versuchter Anpassung an ein kommunikatives Unterrichtsmodell, stieg meine persönliche Unzufriedenheit mit Zoom. Als Reaktion versuchte ich im Folgesemester eine erneute Anpassung des Lehrplans, um soziale Hemmungen mittels Präsentationen über die Heimatstädte der Lernenden (vgl. Muramoto, 2021) abzubauen. Trotz positiverer Reaktionen von studentischer Seite am Semesterende bestand weiterhin großer Bedarf an Offline-Präsenzunterricht. Im Wintersemester 20/21 wurde dies möglich. Ich unterrichtete an fünf unterschiedlichen Universitäten in Nagoya in 17 Klassen. Ich hatte die Möglichkeit, an drei Universitäten wöchentlich Präsenzunterricht durchzuführen, an den beiden anderen war es nur einmal pro Monat.

## 2. Erste Begegnungen und ein neuer Ansatz

Auf die Einführung des Präsenzunterrichtes im Wintersemester 2020/21 hin wurde mit Unsicherheit in Bezug auf Unterschiede in den sozialen Gefügen vor Ort reagiert. Durch die gezielte Wahl gruppenbildender und sozialer Mikromethoden wurde versucht, dem entgegenzuwirken. Im Folgende einige dieser Methoden:

### Wörterkettenspiel mit Zeichnungen im Zoom- oder Präsenzunterricht

6er- oder 7er-Gruppen werden gebildet, jede Gruppe arbeitet für sich alleine. Die erste Person jeder Gruppe zeichnet etwas, z.B. einen Apfel. Diese Zeichnung sieht nur die zweite Person, während die anderen aus der Gruppe nicht hinschauen dürfen. Die zweite Person muss den Apfel schnell erkennen und zeichnet nun einen Gegenstand, mit dem letzten Buchstaben des ersten Wortes – hier also einem »L«. Sollte aber der »Apfel« als »Birne« gesehen worden sein, hätte ein Begriff mit »E« gezeichnet werden müssen. Nun sieht nur die dritte Person die Zeichnung. So geht es weiter, bis alle sechs Gruppenteilnehmenden in allen Gruppen etwas gezeichnet haben. Jede Person muss in 15 Sekunden etwas zeichnen. Wer eine Zeichnung nicht erkennt, hat Pech. Nachdem in den Gruppen die letzte Person an der Reihe war, werden die Zeichnungen allen Teilnehmenden gezeigt (Abbildung 1). Wurden alle Zeichnungen richtig erkannt, ist die Wörterkette gelungen!

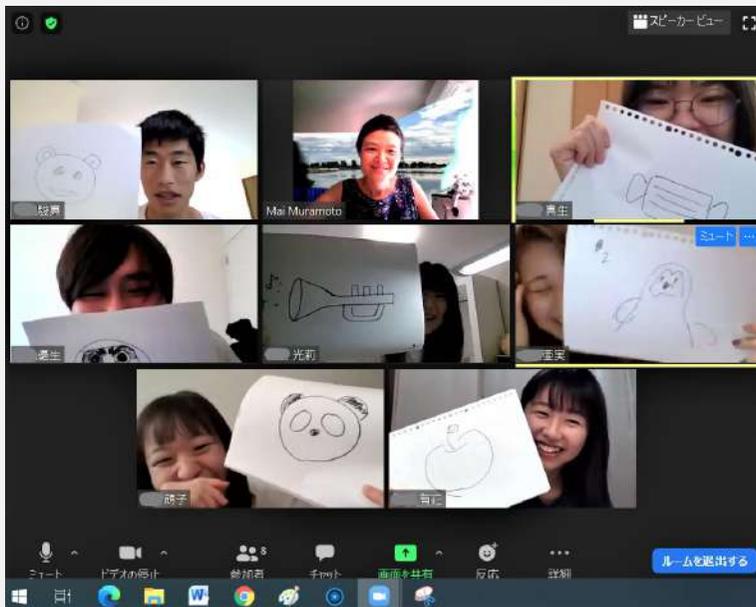


Abb. 1: Das Wörterkettenspiel in einer Onlineklasse

### Assoziationspiel im Präsenzunterricht

Zwei große Gruppen werden gebildet. Eine Person jeder Gruppe setzt sich auf einen Stuhl, den anderen Gruppenmitgliedern gegenüber. Die Lehrkraft zeigt jeder Gruppe ein Wort, z.B. für die Gruppe A Rotkäppchen und für die Gruppe B Schneewittchen. Die vor den Gruppen sitzenden Personen sehen diese Wörter nicht. Die Gruppenmitglieder nennen nun Begriffe, die ihnen zu den vorgegebenen Wörtern einfallen. Die Mitglieder der Gruppe A können z.B. Wolf, Wald, Grimm, Jäger usw. nennen. Die Personen auf dem Stuhl stellen Vermutungen zum Lösungswort an. Gesiegt hat die Gruppe, die das Lösungswort zuerst gefunden hat.

### Pantomimespiel im Präsenzunterricht

Wie beim Assoziationsspiel werden zwei große Gruppen gebildet. Die Studierenden stehen in Schlangen hintereinander. Nur die erste Person jeder Gruppe sieht ein Wort, das von Lehrkraft gezeigt wird. Jede Gruppe bekommt ein anderes Wort, aber die Wörter haben Gemeinsamkeiten, z.B. »Rolltreppe und Fahrstuhl«, »Motorrad und Fahrrad«, »Arzt und Krankenpfleger« und andere. Nun muss das Wort mit Händen, Füßen, Mimik und Gestik beschrieben werden. Wie für ein Pantomimespiel üblich, dürfen Vortragende nicht sprechen. Die Gruppenmitglieder sehen Körpersprache, assoziieren Begriffe und nennen Wörter, die ihnen einfallen. Wenn jemand ein richtiges Wort nennt, gewinnt die Gruppe und bekommt einen Punkt. Weil die Lösungen beider Gruppen ähnlich sind, können die Mitglieder etwas missverstehen und das Lösungswort der anderen Gruppe nennen. Dann bekommt die Gruppe den Gewinnpunkt, deren Wort genannt wurde.

## 2.1 Beobachtete Reaktion der Studierenden zu den Lernspielen im Präsenzunterricht

Beim ersten (Wörterkette-)Spiel wurde aufgrund der hektisch angefertigten Zeichnungen seitens der Lernenden und der Lehrkraft mit Humor reagiert. Die Klassenatmosphäre war entspannt, obwohl die Studierenden sich noch nicht richtig kannten. Im zweiten Spiel konnten die Studierenden dann ohne Scheu und Angst vor Fehlern die Wörter nennen, die ihnen einfielen. Wenn dann die ratende Person das richtige Wort nennen konnte, wurde dies in der gesamten Gruppe positiv wahrgenommen. Im dritten Spiel brauchten die Studierenden etwas Mut, vor ihren Gruppenmitgliedern zu stehen. Ich empfahl ihnen, sich vorzustellen, SchauspielerInnen zu sein, die sich in ihrer Rolle nicht schämten. Einige Studierende wurden daraufhin zu guten Pantomimen.

Nach dem Unterricht wurde ein Meinungsbild erhoben. Viele sagten, dass ihnen der Präsenzunterricht besser gefallen habe, weil ihnen das Lernen viel mehr Spaß machte als im Zoomunterricht. Zu meiner Überraschung erzählten einige Studierende, dass sie in der Grundschule ähnliche Spiele gemacht haben, aber sich nicht vorstellen konnten, so einen Unterricht an der Universität zu erleben. Ein Student schrieb mir am Ende des Wintersemesters: »Die erste Präsenzstunde im Wintersemester hat mich beeindruckt und ein bisschen erschrocken. Den Sinn der Spiele habe ich dann aber am Semesterende gut verstanden. Wir haben gelernt, wie einfach man eigentlich trotz geringem Wortschatz mit (fremden) Menschen kommunizieren kann. Ich kann das jetzt viel besser als vor einem Jahr!« Dieser Student hat unsere zwei Semester schön zusammengefasst.

## 2.2 Einfluss von Zoom- und Präsenzunterricht auf die kommunikative Kompetenz

In der Präsenzstunde wurde die Distanz zwischen den Studierenden abgebaut. In Klassen, die in jeder Woche Präsenzunterricht hatten, nahmen die Studierenden im-

mer entspannter und aktiver an Lernaktivitäten teil. Aber in den Klassen, die sich nur einmal pro Monat treffen konnten, bestanden weiterhin Kommunikationsschwierigkeiten. Es fiel den Studierenden schwer, sich zu öffnen, sie folgten dem Unterricht eher passiv, die Atmosphäre blieb angespannt. Drei Viertel des Semesters mussten sie im Zoomunterricht lernen, wo die angespannte Atmosphäre blieb, und die Studierenden schweigen ließ. Meine Aufgabe als Lehrerin war und ist es, Wege zu finden, die die Kommunikationsbereitschaft der Studierenden auch im Zoomunterricht fördern.

### 2.3 Reale Kommunikation, angeregt durch Präsentationsübungen

Im Zoomunterricht im Sommersemester hatten die Studierenden trotz der Schwierigkeiten Erfolg<sup>4</sup> (vgl. Muramoto, 2021). Die Studierenden präsentierten zum besseren Kennenlernen in ihrer Zoom-Klasse ihre Heimatstadt. Einige Studierende hielten den Vortrag über ihre Heimatstadt auch in anderen Zoom-Klassen, und sogar noch in Zoom-Klassen an anderen Universitäten. Auf der virtuellen Plattform Padlet<sup>5</sup> erarbeiteten dann noch die Studierenden schriftlich eine Selbstdarstellung und vorstellten. Zwischen den Klassen wurden dazu Kommentare ausgetauscht. Zuletzt stellten die Studierenden sich dann in Partnergruppen mündlich vor, stellten Fragen und beantworteten diese<sup>6</sup>. Diese Unterhaltung wurde aufgezeichnet und von anderen Studierenden bewertet. Die Videos der besten Partnergruppen wurden zwischen Unterrichtsklassen getauscht. Die Studierenden wünschten sich, sich einmal wirklich sehen und miteinander kommunizieren zu können.

<sup>4</sup> Die Zusammenfassung studentischer Feedbacks im Sommersemester unter: <https://tinyurl.com/UnserCoronaSemester2020>



<sup>5</sup> Padlet (<https://de.padlet.com/>) ist eine virtuelle Pinnwand, auf der Videos, Bilder, Dateien, Internetseiten, Links und Kommunikation leicht hochgeladen und ausgetauscht werden können.

<sup>6</sup> Ein Video der Partnerarbeit unter: <https://tinyurl.com/VideoPartnerarbeit>



### 3. Weitere studentische Aktivitäten bei drohender Uni-Schließung wegen Corona

Im Dezember wurden wir ständig vor der Pandemie gewarnt, weil die Zahl der Corona-Infizierten sprunghaft angestiegen war. Die Warnung, dass alle Lehrveranstaltungen auf Online umgestellt und die Universitäten geschlossen werden würden, wurde immer ernster. In einigen Unterrichtsklassen hatten wir Studierende, deren Familienmitglieder infiziert waren und die deshalb für zwei Wochen in Quarantäne mussten. Diese Studierenden nahmen online - per Zoom - am Präsenzunterricht teil. Sie wurden von ihren KlassenkameradInnen unterstützt (Abb. 2).



Abb. 2: Online-Offline-Mix: Kennenlernphase mit dem Karussell-Spiel auf dem Flur, während ein Student mit einem Studenten auf dem Bildschirm spricht.

Solange die Universitäten noch geöffnet waren, wurde es als wichtig erachtet, die Kommunikationsbereitschaft und kommunikative Kompetenz der Studierenden so gut wie möglich zu fördern. Wir arbeiteten in besonders großen Räumen und nutzten die Flure, um bei Lernspielen nötigen Abstand zu halten. Aufgrund ihrer Eignung wurden Spiele der vergangenen Semester, wie beispielsweise die Hörübung »Fliegenklatschen-Spiel« (Abb. 3) eingesetzt (vgl. Muramoto, 2020):



#### Kahoot-Recherche-Spiel

Es wurden vier verschiedene QR-Codes vorgegeben, die von je einem Mitspielenden aus den 4er-Gruppen gescannt werden mussten. Jeder QR-Code enthielt andere Informationen - weihnachtliche Gerichte oder über den Weihnachtsbaum, Weihnachtslieder und den Weihnachtsmann. Die Studierenden hatten 5 Minuten Zeit, sich auszutauschen und gegenseitig zu helfen. Danach haben sie die Informationen an die anderen Gruppenmitglieder weiter gegeben. Das Ergebnis dieser Arbeit wurde mit Kahoot überprüft. Dabei musste mit Hilfe des Smartphones so schnell wie möglich die richtige Lösung angeklickt werden.

## 4. Ende des Wintersemesters

In der letzten Semesterwoche hielten die Studierenden jeder Klasse Gruppenvorträge auf Deutsch, die entweder im Klassenraum oder im Zoom-Unterricht vorbereitet wurden. Häufig wurde es als hilfreich wahrgenommen, zuvor Gastvorträge gehört zu haben. Die Vorträge<sup>8</sup> waren erfolgreich. Auch die Studierenden als Publikum waren sehr kommunikativ und die Klassenatmosphäre war lebendiger. Leider hatte die Klasse der Universität in der letzten Stunde Zoomunterricht und die Studierenden mussten ihre Vorträge online präsentieren (Abb. 4 und 5). Als Publikum waren einige Gaststudierende dabei, die bisher die Klasse besucht hatten. Nach jeder Präsentation wurden besonders von Gaststudierenden viele Fragen gestellt, was die Diskussion im Plenum lebhafter machte, weitere Nachfragen und die Motivation der nächsten Vortragenden förderte.

Meine Studierenden fanden laut dieser Befragung den Präsenzunterricht trotz der Corona-Pandemie positiv und wichtig. Während sich die meisten Studienklassen meiner Kollegen nicht einmal im Präsenzunterricht trafen, trafen sich die Studierenden meiner Klassen wöchentlich oder einmal monatlich. Diese Vorteile des Präsenzunterrichts sahen die Studierenden in folgenden Punkten:

- Schnelles Kennenlernen ist möglich.
- Die Fragen können entweder dem Sitznachbarn oder der Lehrkraft sofort gestellt werden.

<sup>8</sup> Präsentationsfolien von drei Gruppen:  
 »Wagara [Traditionelle japanische Stoffmuster]«  
<https://tinyurl.com/Wagara>  
 »Erdbeben«



<https://tinyurl.com/Erdbeben7>  
 »Japanische Süßigkeiten«  
<https://tinyurl.com/JapanischeSuessigkeiten>

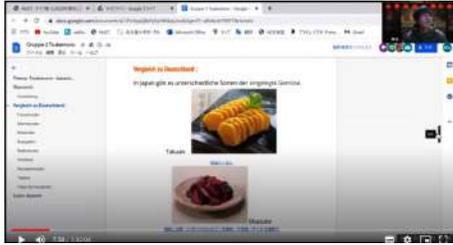


Abb. 4: Gruppenvortrag im Zoomunterricht



Abb. 5: Die Studierenden bei der Diskussion

- Die Reaktion der GesprächspartnerInnen ist viel sichtbarer als im Zoomunterricht.
- Die Menschen, mit denen in physischer Präsenz kommuniziert wird, können besser verstanden werden als im Zoomunterricht.
- Der Unterricht läuft schneller und reibungsloser.
- Es schien, dass das angenehme Geräusch der Gespräche von anderen Studierenden im Klassenraum die zwischenmenschliche Kontaktscheu entspannte und minderte.
- Menschliche Nähe im Präsenzunterricht motiviert stärker zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben, als im Zoomunterricht.
- Der Augenkontakt mit anderen Studierenden und der Lehrerin im Klassenraum fehlte beim Zoomunterricht.

## 5. Fazit

Laut Statistik des japanischen Kultur- und Wissenschaftsministeriums wurde im Zeitraum vom 16.10. bis 18.12.2020 an 50,4% der befragten Universitäten<sup>9</sup> mehr Präsenz- als Online-Unterricht angeboten. Das heißt aber nicht, dass alle japanischen Studierenden mehr Präsenz- als Online-Unterricht hatten, da die Daten den Durchschnittswert an jeder Universität nennen. Der Anteil des Präsenzunterrichts war selbst innerhalb einer Universität je nach Fakultät und dem einzelnen Studierenden unterschiedlich. Ich hatte den Eindruck, dass die Studierenden immer aktiver und offener geworden sind, je öfter sie Präsenzunterricht hatten. Hier haben sie sich getroffen und hatten direkten, aktiven Kontakt untereinander. Sie wurden kommunikativer und verloren Reserviertheit und Kontaktscheu.

Im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie wird stets die Verringerung zwischenmenschlicher Kontakte zur Minimierung der Ansteckungsgefahr diskutiert. Aber es muss auch bedacht werden, dass sich die Studierenden durch den Kontakt untereinander und das gegenseitige Kennenlernen weiterentwickeln und ihren Ho-

<sup>9</sup> Statistischer Anteil der universitären Lehrveranstaltungen in Japan, Online oder Präsenz im Oktober 2020: <https://tinyurl.com/UniLehrveranstaltungenJapan1> (nur auf Japanisch; Zugriff am 29.03.2021)

horizont erweitern können. Auch im modernen Sprachunterricht darf die direkte Kommunikation nicht fehlen. Die Universität hat die Aufgabe, den Studierenden diese Gelegenheit anzubieten, besonders wenn es darum geht, sich aus der vertrauten Lernkultur und Lerngewohnheit heraus »in eine andere Welt« zu wagen. Eine Möglichkeit kann unter anderem der Präsenzunterricht sein.

Die Corona-Pandemie ist noch nicht beendet. Deshalb bieten die Universitäten einen Kompromiss von Lehrveranstaltungen an. Wir unterrichten entsprechend der Vorgaben der Universität. In Symposien und Workshops diskutieren die Lehrenden häufig über die Vor- und Nachteile sowie die praktische Umsetzung einzelner Unterrichtsformen. Aber die Diskussion zwischen Universitäten und Lehrkräften fehlt leider noch.

In dieser Ausnahmesituation der Pandemie ist es ohne den Austausch zwischen Lehrenden und den Universitäten besonders schwierig so zu unterrichten, dass Lehre und Förderung der Studierenden nicht zu kurz kommen. Ich möchte mindestens dafür bereit sein, mit Studierenden zu sprechen, ihnen zuzuhören und sie nach ihren Erwartungen zu befragen. Im Wintersemester habe ich mich bemüht, so viele Präsenzveranstaltungen wie möglich durchzuführen - nicht nur, weil die Studierenden sich das gewünscht hatten. Auch ich halte diese Unterrichtsform für wichtig. Der digitale Unterricht sollte aber stets als Ergänzung verstanden werden.

Die Freigabe der Fotos erfolgt mit den Einverständniserklärungen der Studierenden.

## Literatur

Muramoto, M. (2018). Aktives, selbstbestimmtes Lernen im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Meine Abkehr von der traditionellen japanischen Lerntradition. *DaF-Szene Korea* 46, 33-43.

Muramoto, M. (2020). Warum brauchen wir spielerische Unterrichtsmethoden? *DaF-Szene Korea* 50, 3-16.

Muramoto, M. (2021). Der virtuelle Unterricht im Corona-Semester 2020. *Deutschunterricht in Japan* 25, 114-122.

## Nachwort

An dieser Stelle möchte ich mich bei Kosuke, meinem ehemaligen Studierenden herzlichst bedanken, der mich immer wieder ermuntert und stark unterstützt hat, als mich die Arbeit im Homeoffice entmutigt und fast erschlagen hätte.

# **Fremde Kultur und Kulturdifferenzierung als Erzählstoff im Unterricht Deutsch als Fremdsprache**

*Ho-Kyoung Lee*

## **Zusammenfassung**

*Vielen Studierenden fehlt es im Online-Sprachunterricht an Motivation für das Sprachlernen. Der folgende Beitrag soll als Erfahrungsbericht verdeutlichen, wie sich mittels erzählter Beobachtungen und Begebenheiten aus Deutschlandaufenthalten einerseits das Unterrichtsgeschehen auflockern und andererseits der kommunikative Austausch über kulturelle Unterschiede und deren Hintergründe anregen lässt.*

### **1. Was wird im Unterricht erzählt?**

Die Corona-Pandemie ist ein Neubeginn für den Fremdsprachenunterricht und stellt die damit verbundenen Schwierigkeiten auch für das Fach Deutsch als Fremdsprache in den Mittelpunkt. Für die Lehrenden zeigt sich schnell, dass der traditionellen Fremdsprachenunterricht auf andere Weise erfolgen muss: als Online-Seminar. Sie werden bezüglich der digitalen Methoden und technischer Ausstattung sehr stark herausgefordert. Der Fremdsprachenunterricht an sich orientiert sich sehr an der kommunikativen Methode. Diese Kommunikation fehlt dem neuen Online-Unterricht, und sogar viel mehr als dem traditionellen Frontalunterricht. Der Kommunikation muss mittels technischer Geräten (iPad, Kopfhörer, Webkamera, usw.) durchgeführt werden, was zu starken Einschränkungen führt.

Die StudentInnen müssen im kommunikativ orientierten Unterricht die Fähigkeiten entwickeln, Intentionen fremdsprachig formulierter Aussagen aufzunehmen, zu verarbeiten und darzustellen. Die vernachlässigte Ausbildung des Lernens auf phonetischem Gebiet schränkt den Prozess der Studierenden gerade zu Beginn des Spracherwerbs ein, wo die Umstellung der Sprechorgane auf die Zielsprache durch die direkte Unterrichtskommunikation erfolgen sollte. Falsch angelernte Aussprachegewohnheiten sind im weiteren Verlauf des Fremdsprachenunterrichts kaum zu korrigieren. Dabei kommt der Ausbildung des Gehörs und der Aussprache eine bedeutende Rolle zu. Laut und Schrift im Fremdsprachenunterricht zueinander in Beziehung zu setzen, ist von großer Bedeutung. Aber Deutschlernende in Korea setzen sich im Unterricht in kurzer Zeit Konversation zum Ziel, anstatt die phonetischen und phonologischen Regularitäten vorerst richtig zu erlernen.

Hinsichtlich der verschiedenartigen Zielsetzung des Deutschstudiums an vielen koreanischen Universitäten, die ihre Methoden mit steigender kommunikativer Ausprägung auf phonetische Verständlichkeit umstellen, sollten auch die phonetischen Verwirklichungen berücksichtigt werden. In Bezug auf die Phonetik existiert ein feiner Unterschied zwischen koreanischen und deutschen LektorInnen. Das heißt, die Ausspracheschwierigkeiten gelten nicht nur für koreanische Deutschlernende, sondern auch für die koreanischen Lehrenden. Die Aussprachefehler verursachen Mutslosigkeit bei den koreanischen Deutschlernenden. Das Erlernen einer Fremdsprache aus einem westlichen Land stellt oft daher ein Problem für die Schaffung von Motivation dar<sup>1</sup>. Besonders ist es dem Lektor/der Lektorin wichtig, die Kursteilnehmenden zum Sprechen zu bringen, um ihnen in kurzer Zeit kleinere Erfolgserlebnisse bei der Anwendung der neuen Fremdsprache zu ermöglichen, und dadurch Motivation und Mut zur aktiven Beteiligung in den Online-Sitzungen zu erzeugen. Jeder, der einmal versucht hat, im Fernunterrichtsmodus zu studieren, weiß, wie schwer es sein kann, allein mit einem Unterrichtsbuch zu lernen.

Ein Fernstudium ist anstrengend und erfordert ein hohes Maß an Selbstdisziplin. Schlecht gemachte Lehrweise und unverständliche Erklärungen können Studenten erheblich demotivieren und gefährden das Lernziel. Um den Wortschatz zu erklären und verständlich zu machen, habe ich versucht, den Deutschlernenden meine Erlebnisse in der BRD zu vermitteln. Aber es gibt noch weitere Schwierigkeiten zwischen koreanischen und deutschen Lehrenden. Das sind die feinen Unterschiede der Kultur und der Alltagswelt. Um Kulturunterschiede zwischen Deutschland und Korea zu erkennen, muss sich der koreanische Lehrende vielleicht selbst einmal in Deutschland eingelebt haben. In den gleichen Situationen handeln die Menschen in beiden Ländern sehr unterschiedlich. Schließlich stellt sich die Frage, was man in Bezug auf die Kultur und die Alltagswelt zwischen beiden Ländern unterscheiden kann. Um Motivation zu wecken und Sprachhemmung zu reduzieren, habe ich mich selbst an meinen Aufenthalt in der damaligen BRD erinnert, wie es mir ging mit dem »Kulturchock« in meinem früheren (Studenten-)Leben. Zwei Aspekte dieser Arbeit sollen daher im Folgenden behandelt werden; zum einen meine Fremdheitserfahrungen in Deutschland, zum anderen die Kulturdifferenzierung zwischen beiden Ländern.

## 2. Fremde Kultur als Erzählstoff

Was erzählt wird, zeigt sich in der Handlung des Ereignisses, des Geschehens, der Geschichte und im Handlungsschema. Die elementare Einheit eines narrativen Erzählens im Bereich des Unterrichts ist das Ereignis oder Motiv. Die kleinste Einheit des Erzählstils ist das Wort. Die Wortauswahl, Wortverwendung und das Umfeld,

---

<sup>1</sup> zur Situation in Korea z.B. Menke, M., Das Problem der Motivation im DaF-Unterricht in Korea, in: Study of Humanities, Incheon National University Nr. 24, 2015/12, S. 105 ff

in das ein Wort gesetzt wird, sind die kleinsten Einheiten des Unterrichts. Das Erzählen in Bezug auf den Hintergrund des Wortes sollte den Deutschlernenden neugierig machen. Mein erstes Beispiel ist »Zugtrennung«. Als ich in meiner Studienzeit nach Bamberg fahren sollte, musste mein Zug von Frankfurt über Würzburg nach Bamberg fahren. Meine Zugverbindung war absolut richtig, aber in Würzburg wurde der Zug zweigeteilt, es erfolgte die sogenannte »Zugtrennung«. Hätte ich nichts darüber gewusst, wäre ich sicher in Panik geraten. Zum Glück war ich aber im richtigen Abteil. Einen Zug während der Reise zu teilen, ist es in Korea unvorstellbar. Zum Verstehen des Wortes »Zugtrennung« benötigte es mein unvergessliches Erlebnis. Solches Erzählen im Unterricht erleichtert das Verstehen, wirkt aber ganz fremd. Die fremde Kultur erzeugt im Unterricht einerseits ein Gefühl der Fremderfahrung, macht andererseits aber neugierig und motiviert. Ein weiteres Beispiel ist der »Eierbecher«. In Korea isst man gekochte Eier geschält. Wenn ein Koreaner (in Deutschland) im Hotel das Ei nach dem Schälen mit der Hand isst, ist es vielleicht ein Kulturschock für die Deutschen im Hotel. Denn ein Deutscher isst das Ei mit dem Löffel aus dem Eierbecher. Das Wort »Eierbecher« ist dagegen für Koreaner eher fremd. Auch das Wort »Studienplatzwechsel« ist sehr unverständlich für koreanische Studierende. Koreaner können sich nur einmal im Jahr an der Universität mit der Note der Uni-Zugangsprüfung (Suneung) immatrikulieren, so wie sich ein Deutscher mit dem Abiturnote einschreiben kann. Aber ein Koreaner kann nur an der Universität, in der er sich eingeschrieben hat, das Studium abschließen. Dagegen können deutsche Studenten die Universität gegebenenfalls wechseln. Wenn z.B. ein Medizinstudent in Frankfurt an einer anderen Uni, z.B. in Berlin studieren will, muss er einen Medizinstudenten, der von Berlin nach Frankfurt wechseln will, suchen. Das ist der »Studienplatzwechsel«. Auch ist es einfach, ein Fachstudium an der Universität, an der man eingeschrieben ist, zu wechseln. Außerdem ist die Studiengebühr an den meisten Hochschulen in Deutschland immer noch sehr gering. Das alles ist in Korea unvorstellbar. Hier noch einige andere Beispiele: Das Abspülen ist ganz normal in Korea. Aber dass eine Person das Geschirr in der Küche abspült und eine andere Person das abgespülte Geschirr abtrocknet, das ist ganz fremd hier. Bei Regen gehen manche Deutsche ohne Regenschirm sehr gelassen zu Fuß, obwohl die Kleidung nass wird. Falls man eilig geht oder rennt, würde man sicherlich weniger nass werden. Regentropfen nicht zu vermeiden, ist es etwas unverständlich für uns Koreaner. Beim Einstieg und Ausstieg in alle öffentlichen Verkehrsmittel in Korea gibt es eine maschinelle Kontrolle. In Deutschland hingegen werden die Fahrausweise mitunter durch Fahrkartenkontrolleure kontrolliert. Falls jemand ohne Fahrkarte eingestiegen ist, nennt man ihn »Schwarzfahrer« und er muss Bußgeld bezahlen, wenn er erwischt wird.

### 3. Kulturdifferenzierung als Erzählstoff

Das Erzählen wird durch Erinnerungen, Urteile, Erklärungen und Vergleiche an gewissen Stellen ausgeformt. Verschiedene Begebenheiten und Vorläufe werden dabei in ihrer Abhängigkeit voneinander, aber auch in ihrer gemeinsamen Sinnhaftigkeit oder Gegensätzlichkeit in der narrativen Wiedergabe direkt beleuchtet. Bei dieser Überlagerung von Vorgängen kann man verschiedenartige Kulturgebiete differenzieren. Die Kulturdifferenzierung lässt sich für das Sprechen in der Fremdsprache zunutze machen: Differenzierungen erleichtern den Zugang zur Sprache, denn sie können motivierend und ermunternd wirken und somit als Auslöser für das Sprechen fungieren. Differenzstoff bzw. Erklärtes kann als eine Art Prompt dazu beitragen, sprachliches Ausdrücken anzuregen. Damit schaffen Deutschlernende selbst Verbindungen zwischen Bedeutsamkeit und sprachlicher Kultur und fördern so den für sie lebensweltlich relevanten Wortschatz. Wieder einige Beispiele dafür: In Bezug auf das Satzschreiben zitiert man in Korea z.B. mit den oben gestellten Anführungszeichen (»...«), während in Deutschland die unten-oben-kombinierten Anführungszeichen (»...«) verwendet werden. Auch das Schreiben des Datums in Deutschland erfolgt in der Reihe Tag, Monat und Jahr. In Korea geschieht das umgekehrt: Jahr, Monat und Tag. Schon solche kleinen Unterschiede sind für Studierende interessant, wenn sie dabei über Grund und Sinn nachdenken und sich austauschen, also vielleicht die Übernahme aus der englisch-amerikanischen Schreibweise erkennen.

Derartige kulturellen Unterschiede findet man auch in Umgangsformen: In Korea ist das Naseputzen beim Essen sehr unangenehm oder gar ein Tabu, das Rülpsen und Schmatzen dagegen nicht so schlimm. In Deutschland ist das umgekehrt. Wenn mehrere Leute zusammen zum Essen gehen, wird das Essen in Korea meistens von einer Person bezahlt, während in Deutschland außer bei einer Einladung meistens getrennt bezahlt wird. Das Trinkwasser beim Essen im Restaurant ist hier in Korea gratis, aber in Deutschland wird es berechnet. Im Alltag isst ein Koreaner beim Abendessen am reichlichsten, während Deutsche das Mittagessen als Hauptmahlzeit sehen und beim Frühstück oder Abendessen einfach und weniger essen.

Beim Anreden werden Koreaner eher mit ihrer Funktion als mit ihrem Namen angesprochen, z.B. »Sohn«, »Vater«, »Großmutter«, »Professor«, »Lehrer«, »Chef« usw. In Deutschland verwendet man in den meisten Fällen den Namen bei der Anrede. Interessant ist auch, dass in Korea und anderen asiatischen Ländern der Familienname zuerst kommt, dann der Vorname. Ist damit vielleicht die Gruppe der Familie wichtiger als das individuelle Familienmitglied wie in Ländern in Europa?

Gesellschaftliche Hierarchien spiegeln sich möglicherweise auch im politischen System wider: in Deutschland gibt es ein parlamentarisches System und Korea präsidiales. Die Zielsetzungen deutscher Parteien beruhen auf Ideologie und Zeitgeist, die koreanischen Parteien orientieren sich eher danach, ihre Mitglieder und Wähler aus

der gleichen Herkunftsregion zu gewinnen. Politische Aktivität ist an der Universität in Korea kaum zu finden, in Deutschland aber die Regel.

Auch in Bezug auf vernunftbedingtes Handeln sind die Verhältnisse gegensätzlich zwischen Korea und Deutschland. Nach der Auffassung Max Webers in *Wirtschaft und Gesellschaft* ist das konfuzianistische Rationalitätssystem sehr weltangepasst, zwar rational, aber von außen nach innen, nicht wie beim Puritanismus, der von innen nach außen die Lebensführung determiniert. Diese Tendenz zeigt sich auch in Bezug auf das Lernen im konfuzianistisch geprägten Korea, z.B. beim Auswendiglernen. Mit heißt mit anderen Worten: Man bildet sich nicht aus sich selbst heraus, sondern lernt einfach von außen relativ unreflektiert. Daher ist beispielsweise die Idee, kooperatives Aushandeln im Online-Deutschunterricht anhand von Kulturunterschieden zu fördern, für Studierende neuartig.

Betrachtet man beispielsweise die Auswahl des Autos zwischen Deutschland und Korea vor einem gesellschaftlichen Hintergrund, so fällt auf, dass Deutsche oft Kleinwagen in möglichst individuellen Lackierungen bevorzugen. Sie wählen also aufgrund ihrer persönlichen Vorliebe. Koreaner hingegen mögen eher große Fahrzeuge, meistens in den Farben Weiß, Schwarz, Hellgrau, um einerseits nach außen Wohlstand zu repräsentieren, andererseits aber um mit der Farbwahl nicht aufzufallen und sich im Kollektiv einzuordnen. Auf der Autobahn in Deutschland ist die Geschwindigkeitswahl individuell und frei, aber in Korea beschränkt. Dagegen ist die Überholungsregel in Korea viel freier, während das Überholen in Deutschland nur auf der Linksspur erlaubt ist. Gesellschaftlich gesehen gibt es viele weitere Phänomene, die mir aus meiner Studienzeit in Deutschland in Erinnerung geblieben sind, und die bei der Vermittlung an Studierende immer wieder Interesse wecken. Die Rolle der Religion ist für viele Menschen in Korea sehr wichtig und bestimmt wesentliche Teile des Lebens, während in Deutschland die Kirchen oder Dome nur an Weihnachten wirklich gefüllt sind. Vielleicht verbunden mit sinkender Religiosität wird Homosexualität heute in Deutschland weitgehend toleriert, in Korea ist das dagegen, vor allen auch bei Kirchgängern, ein Tabu. Allerdings finden Hochzeiten in Deutschland oft in der Kirche statt, auch wenn man sonst nicht sehr religiös ist. In Korea nimmt man dafür eine oft sehr teure Hochzeitshalle, und ein Hochzeitsredner führt die Hochzeitszeremonie. Zum Gratulieren schenkt man das Hochzeitsgeld oder überweist es sogar. Geld spielt in Korea auch bei Beerdigungen eine wichtige Rolle als »Kondolenzgeld«. Die Koreaner bevorzugen hier auch ein öffentlicheres Umfeld wie die Beerdigungsinstitute in einer Uni-Klinik oder im Krankenhaus. Andere wichtige Unterschiede und damit Diskussionsanlässe sind die jeweilige Wohnkultur, wo man wohnt (Hochhaus oder Häuschen im Grünen), wie man das Wohnen bezahlt, wie man heizt und selbst wie man die Etagen im Haus zählt. Zahlen sind ein letzter interessanter Punkt bei den Unterschieden, schon die Lebensjahre bzw. das Alter wird anders gerechnet, und auch bezahlt wird anders, z.B. im Restaurant oder

Café nur an der Kasse. Für junge Deutschlernende in Korea sind daneben noch viele andere Themen interessant wie Kindergeld, Militärdienst, Volljährigkeit und so weiter. Es gibt sicher noch viele andere Unterschiede zwischen beiden Ländern, die motivierend für Kommunikation und Information sind.

#### **4. Fazit**

In diesem Moment sehen wir noch kein Ende der Pandemie, und wir verhalten uns einander gegenüber und gegenüber dem unsichtbaren Virus distanziert. Diese Unsicherheit ist für das Unterrichten sehr nachteilig. Um dies zu überwinden, müssen wir als Lehrkräfte motivierend kommunizieren können, um die Studenten vor langweiligem Unterricht zu bewahren. Um die Langeweile zu beseitigen, versuche ich im Unterricht verschiedene Kulturdifferenzierungen anzuführen. Aber es wäre natürlich noch schöner, wenn der Deutschlernende selbst in Deutschland direkt die fremde Kultur erleben könnte. Denn das Kulturerleben ist ein Grundwissen.

## Wie bekommt man in Korea Arbeitslosengeld? Ein Erfahrungsbericht

Harald Gärber

Was vielen vielleicht gar nicht bewusst ist: Auch wir können, sofern wir vorher in die Arbeitslosenversicherung (고용보험) eingezahlt haben, in Korea Arbeitslosengeld (실업급여) beantragen.<sup>1</sup> Dazu ist es zweckmäßig, sich direkt am ersten Tag der Erwerbslosigkeit an seinem je nach Wohnort zuständigen Arbeitsamt (고용센터, ei.go.kr) zu melden, allein in Seoul sind es insgesamt neun. Den vorherigen Arbeitgeber bitte man frühzeitig, die 상실신고서 und 이직확인서, zwei Dokumente, die den Verlust der Arbeitsstelle bescheinigen, an das Arbeitsamt und für die eigenen Unterlagen an sich selbst zu senden.

Gleich am ersten Tag gibt es eine etwa einstündige Pflichtveranstaltung, auf welche sich dann weitere im Vier-Wochen-Turnus anschließen. Auf diesen Veranstaltungen liest jemand im Schnelldurchlauf alle Rechte und Pflichten der Arbeitssuchenden von Powerpoint-Folien ab, und man liest es auf seinen Papieren mit. Alle Veranstaltungen, Formulare usw. sind dabei ausschließlich auf Koreanisch, weshalb gewisse Sprachkenntnisse sehr hilfreich sind. Man bekommt dabei eine Menge Papier und Broschüren, die auf den ersten Blick (angeblich auch für koreanische Muttersprachler) sehr einschüchternd wirken, doch das allmonatlich auszufüllende Formular 실업인정신청서 (*Antrag auf Anerkennung der Arbeitslosigkeit*) wird mit Hilfe einer Übersetzungs-App einigermaßen verständlich und ist immer dasselbe (abfotografieren!). Direkt am ersten Tag bekommt man auch ein Heftchen, welches die wichtigsten Termine, Internetadressen und Informationen bündelt und welches ab nun als Ausweis dient – die 취업희망카드, also etwa *Karte der Hoffnung auf Wiederanstellung*.

Der überwiegende Teil in den Broschüren behandelt Termine, Bewerbungsrichtlinien, Nachweispflichten, Strafandrohungen bei falschen Angaben u.ä. Geringe Nebeneinkünfte seien auch erlaubt, doch man müsse sie genau angeben. Details sind dem Verfasser nicht bekannt. Einiges dürfte eher für koreanische Arbeitssuchende

---

<sup>1</sup> Von den vier großen Versicherungen (사대보험: Krankenversicherung, staatliche Rentenversicherung, Arbeitslosenversicherung und Arbeitsunfallversicherung) hat man laut aktuellen Auskünften an privaten Universitäten derzeit nur Anspruch auf die erstgenannte, und dazu die Rentenversicherung der Privatschulen und -universitäten (사학연금). Zumindest bei mir war es aber eine private Universität, die *trotzdem* die staatliche Rentenversicherung (국민연금) sowie die Beiträge zur Arbeitslosenversicherung zahlte. Vermutlich kommt es darauf an, wann ein Vertrag abgeschlossen wurde und welche weiteren Möglichkeiten die Universitäten haben, Verträge nach ihren Vorstellungen zu gestalten. Einer kleinen Umfrage unter LektorInnen zufolge läuft es wahrscheinlich darauf hinaus: Wer derzeit in die Rentenversicherung der Privatuniversitäten (사학연금) einzahlt, bezahlt keine Arbeitslosenversicherung, kann dies übrigens auch freiwillig aus eigener Tasche nicht tun, und hat im Notfall kein Anrecht auf Arbeitslosengeld.

relevant sein, etwa welche anderen Aktivitäten möglich sind, wenn eine Bewerbung in einem bestimmten Monat mal nicht möglich war, z.B. Fortbildungen, Sprachkurse (vermutlich Englisch), sozialer Dienst im eigenen Stadtviertel usw. Besonders relevant ist dagegen, dass man nachweisen kann, sich aktiv auf Arbeitssuche begeben zu haben. In den ersten drei Monaten braucht man zwar noch keinen Nachweis, doch etwa ab dem vierten Monat muss man im Normalfall zwei Nachweise (zu Corona-Zeiten nur einer) pro Monat liefern. Diese Nachweise müssen einmal monatlich zu einem festen Termin direkt im Arbeitsamt abgegeben oder per Internet oder App eingeschickt werden.

Als Nachweis dienen eine Blindbewerbung, ein Job-Interview oder am einfachsten und zweckmäßigsten eine Bewerbung auf eine Stellenausschreibung, welche man bei den großen koreanischen Jobbörsen online findet: [jobkorea.co.kr](http://jobkorea.co.kr) (meist Stellenangebote kleinerer Sprachschulen und für Übersetzer), [hibrain.net](http://hibrain.net) (Universitäten), [work.go.kr](http://work.go.kr) (Registrierung für Arbeitssuchende verpflichtend) und andere. Alle diese Webseiten sind auch in der App benutzbar, doch jeweils nur auf Koreanisch. Bei einer Bewerbung am PC oder in der App ist letztlich alles mit Screenshots festzuhalten, von der Stellenanzeige über die einzelnen Schritte des Hochladens der Bewerbungsunterlagen bis zur abschließenden Meldung, dass die Bewerbung erfolgreich abgeschickt wurde. Bei [jobkorea.go.kr](http://jobkorea.go.kr) muss zudem die offizielle Bestätigung der Bewerbung (취업활동증명서) zusätzlich heruntergeladen und mit eingereicht werden. Bei [work.go.kr](http://work.go.kr) sind Screenshots und Bestätigungsdokument unnötig, da Bewerbungen über diese Webseite automatisch an das Arbeitsamt weitergeleitet werden.

Die Jobbörsen [work.go.kr](http://work.go.kr) und [jobkorea.co.kr](http://jobkorea.co.kr) zwingen Stellensuchende bei der Registrierung außerdem, den eigenen Lebenslauf auf ihren Webseiten tabellarisch einzutragen, angeblich, damit man sich innerhalb von 30 Sekunden (»one click!«) auf eine Stelle bewerben kann, und wahrscheinlich auch, damit potenzielle Arbeitgeber direkt darauf zugreifen und im Falle von vielen Bewerbern schnell vorsortieren können. Doch ist der Lebenslauf leider nur für koreanische Leben gedacht, da alles per Drop-down-Menü einzutragen ist und nur koreanische Schulen, Abschlüsse usw. angeklickt werden können. Somit bleibt einem nichts anderes übrig, als tabellarisch einen Fantasie-Lebenslauf mit irgendwelchen Schulen und Zensuren einzutragen und später bei der richtigen Bewerbung den echten Lebenslauf nachzureichen und die Gründe dafür zu erklären. An einem festgelegten Tag hat man dann von 0 bis 17 Uhr Zeit, alle diese Screenshots samt Bestätigung auf der Webseite oder besser der App hochzuladen. Wenn dies erfolgreich war, bekommt man wiederum sofort eine SMS und am Tag darauf das Arbeitslosengeld für einen Monat (genauer für 28 Tage) überwiesen.

Wie viel gibt es? Der Betrag richtet sich nach dem eigenem Alter und der Beitragsdauer, während der man zuvor in die Arbeitslosenversicherung einbezahlt hat:

Alter / Dauer	unter 1 Jahr	1 bis unter 3 Jahre	3 bis unter 5 Jahre	5 bis 10 Jahre	ab 10 Jahren
<b>unter 30 Jahren</b>	90 Tage	90 Tage	120 Tage	150 Tage	180 Tage
<b>30 bis u. 50 Jahre</b>	90 Tage	120 Tage	150 Tage	180 Tage	210 Tage
<b>ab 50 Jahren</b>	90 Tage	150 Tage	180 Tage	210 Tage	240 Tage

Als Berechnungsgrundlage dient das durchschnittliche Nettogehalt<sup>2</sup> der letzten drei Monate, ausbezahlt werden 60% davon. So bekommt beispielsweise eine 45-jährige Lektorin, die insgesamt sieben Jahre lang von ihrem Gehalt in die Arbeitslosenversicherung eingezahlt hat, 180 Tagessätze, also sechs Monate Arbeitslosengeld zu 60% ihres vorherigen Nettogehalts. Wenn man innerhalb dieses Zeitraums keine neue Stelle findet und anschließend nachweisen kann, finanziell besonders bedürftig zu sein, ist sogar eine Verlängerung bis zu zwei weiteren Monaten möglich (aber ziemlich aufwändig).

Zudem ist es möglich und sicher sinnvoll, während der Monate, in denen man Arbeitslosenunterstützung erhält, weiterhin in die staatliche Rentenversicherung (국민연금) einzuzahlen, wobei der Staat 75% eines festen Rentenbeitrags übernimmt. Die Selbstbeteiligung wird dann automatisch vom eigenen Konto abgebucht (etwa 15.000 Won monatlich). Diese zeitweilige Weiterzahlung der Rentenbeiträge nennt sich 국민연금 실업크레딧 oder einfach nur 실업크레딧, also staatliche Renten-Arbeitslosengutschrift, und ist in dem zuvor schon genannten Formular 실업인정신청서 ein wenig versteckt auf Seite zwei unter Punkt 1 »구직급여 수급기간에 대한 국민연금 가입기간 추가 산입 신청 여부« mit »신청함« (Beantragung) anzukreuzen. Bei der Rentenversicherung für Privatuniversitäten (사학연금) ist diese Form der zeitweiligen Weiterzahlung jedoch nicht möglich. Die staatliche Renten-Arbeitslosengutschrift ist auf insgesamt 12 Monate begrenzt, d.h. auch wer mehrmals in seinem Leben Arbeitslosenunterstützung erhält, profitiert maximal zwölf Monate von der Arbeitslosengutschrift.

Wie schon erwähnt, waren die vielen Formulare, Pflichtveranstaltungen usw. zu Beginn wirklich herausfordernd, da die Thematik ungewohnt und alles Wesentliche nur auf Koreanisch zugänglich war. Doch im Endeffekt erwies sich der Nachweisprozess als relativ unkompliziert und gut durchführbar.

Weitere Informationen finden sich unter <https://www.ei.go.kr> und <https://www.work.go.kr> (nur auf Koreanisch). Auch in den Global Centern der einzelnen Stadtteile können vielleicht erste Informationen eingeholt werden, siehe z.B. <https://www.global.seoul.go.kr>. Allgemeine Informationen zu arbeitsrechtlichen Grundlagen finden sich zudem auf <http://english.seoul.go.kr/service/working>. Diese Informationen

<sup>2</sup> Bei manchen Universitäten Grundgehalt (본봉) zuzüglich Forschungszulage (연구비), die zusammen die Berechnungsgrundlage bilden.

sind jedoch mit Vorsicht zu genießen, denn offensichtlich stimmt dort nicht jedes Detail.

# Rezensionen

---



# Das Duden-Aussprachewörterbuch (Band 6)

Gerd Jendraschek

## 1. Einleitendes

Beginnen wir mit einigen persönlich erlebten Anekdoten:

1. Ein deutscher Kommilitone an der Universität Bielefeld sagt zu mir, dass er heute nicht an unserem Kurs teilnehmen wolle, weil wieder eine Koreanerin ein Referat hält und er es zu anstrengend finde, sich ein langes Referat eines Nicht-Muttersprachlers mit starkem Akzent anzuhören.
2. Ich arbeite in einem Büro an der Universität Bielefeld. Das Telefon klingelt. Ich nehme ab, woraufhin die Anruferin in einer mir unverständlichen Sprache losredet. Ich überlege, welche Sprache sie wohl spricht: Könnte Polnisch sein. Nach ein paar Sekunden kann ich mich aber Reinhören: Es handelt sich wohl um einen südwestdeutschen Dialekt.
3. Meine Mutter sieht sehr gern Krimis im Fernsehen. Bei den *Rosenheim-Cops* jedoch schaltet sie sofort um, weil sie das Bairische so schlecht verstehe.
4. Ein neuseeländischer Kollege berichtet von einem Anruf bei einem Restaurant in Australien. Er wollte einen Tisch für sechs Personen reservieren. Die Bedienung am anderen Ende der Leitung konnte aber die Anzahl der Personen nicht verstehen. Man muss dazu wissen, dass die Zahl *six* im neuseeländischen Englisch mit dem Vokal [ə], im australischen Englisch hingegen mit dem Vokal [i] gesprochen wird.
5. Eine koreanische Studentin in Australien sagt zu mir »I want to [liv] in Australia.« Ich frage nach, ob sie *live* [lɪv] oder *leave* [li:v] meint. Sie antwortet: »What's the difference?«. Die Phoneme /ɪ/ und /i:/ waren bei ihr zu /i/ neutralisiert, das Minimalpaar *live* und *leave* klang daher für sie gleich.
6. Eine Frau aus Thailand, die seit mehreren Jahren Deutsch lernt, wird im deutschen Fernsehen auf Deutsch interviewt. Ihr Deutsch wird mit deutschen Untertiteln versehen.

Diese Anekdoten repräsentieren nur eine kleine Auswahl von Situationen, in denen bereits kleine Abweichungen von der erwarteten und vertrauten Aussprache die Kommunikation erschweren oder sogar verhindern. Die Beteiligten benutzen jeweils dieselbe Sprache, aber nicht mit derselben Phonologie. Wir können daraus schließen,

dass andersherum ein Bewusstsein für Variation und Erwartungen hinsichtlich der Aussprache die Kommunikation erleichtert. Um dieses Bewusstsein zu fördern und herauszufinden, an welchen phonologischen Problemen die Kommunikation scheitern könnte, gibt es Aussprachewörterbücher.

Ein solches Aussprachewörterbuch für das Deutsche ist das hier rezensierte. Die sechste Auflage (Mangold 2005) hatte ich schon seit vielen Jahren im Regal stehen und häufig beim Erstellen von Transkriptionen im Internationalen Phonetischen Alphabet (IPA) für eigene Lehrmaterialien konsultiert (vgl. Jendraschek 2020). Erst vor Kurzem bin ich bei der Lektüre von Elspaß & Dürscheid (2017) auf den Hinweis gestoßen, dass es eine komplett überarbeitete siebte Auflage von 2015 gibt. Das ist zum Zeitpunkt dieser Rezension zwar auch schon ein paar Jahre her, aber immer noch die aktuellste Fassung. Ich habe mich dann im Duden-Shop für den Kauf als pdf-Datei entschieden, weil die Lieferung erstens sofort erfolgt, die Datei elektronisch durchsuchbar ist, Vergrößerung am Bildschirm ermöglicht und auf dem Smartphone auch unterwegs ständig zur Hand ist. Die pdf-Lieferung ist zudem um einiges günstiger, denn die Hardcoverversion kostet 29,99 Euro gegenüber 16,99 Euro der pdf-Version. Da Bestell- und Bezahlvorgang unkompliziert waren, konnte die Lektüre nur wenige Minuten nach der Kaufentscheidung beginnen.

Das Wörterbuch ist gegliedert in Einführung, Wörterverzeichnis und Literaturverzeichnis. Die Einführung ist weiter untergliedert mit den Buchstaben A–I in Ausgabe 6, A–G in Ausgabe 7. Daraus folgt nicht, dass die Einführung in der Neuausgabe kürzer geraten ist; sie ist im Gegenteil 32 Seiten länger. Da die Gliederung beider Ausgaben also nicht übereinstimmt, werde ich mich im Folgenden Seite für Seite vorarbeiten und dabei auf Neuerungen und Ergänzungen gegenüber der Vorgängerversion hinweisen und gegebenenfalls auch gleich kritische Bemerkungen und Verbesserungsvorschläge für die achte Auflage einfließen lassen. Die Rezension wird daran anschließend einige Punkte ausführlicher diskutieren, bevor sie im Schlussteil herauszoomt, um die Relevanz des Buches für den DaF-Unterricht zu beleuchten.

## 2. Inhalt

Im Vorwort findet sich neu der Hinweis, dass eine »allgemein verständliche Aussprache« Nichtmuttersprachlern das Erlernen des Deutschen erleichtere (5). Doch sei die »Standardlautung [...] eine Idealvorstellung, denn das Deutsche ist eine polyzentrische Sprache mit unterschiedlichen nationalen (Deutschland, Österreich, Schweiz) und großregionalen Aussprachevarianten« (5). Weiter wird hervorgehoben, dass die »Neubearbeitung des Duden-Aussprachewörterbuchs auf empirischen Untersuchungen [fußt], sodass in diesem Wörterbuch eine authentische Gebrauchsnorm der deutschen Aussprache erfasst werden kann« (6). Der empirische Ansatz wird beispielsweise »in den Umfragekästen deutlich sichtbar, in denen Präferenzurteile zu Aus-

sprachevarianten gezeigt werden«. Außerdem werde in anderen Kastenartikeln »auf Besonderheiten bei der Aussprache einzelner Wörter sowie auf die regionale Verbreitung bestimmter Aussprachevarianten eingegangen« (6). Es wird also gleich zu Beginn die Fortführung des Trends weg von einer künstlich-präskriptiven Norm hin zu einem realistischen und authentischen deskriptiven »Gebrauchsstandard« unterstrichen. Abschnitt A erläutert sodann den »Sinn und Zweck des Aussprachewörterbuchs«. Dieser Teil wurde neu verfasst, ist mit anderthalb Seiten nun doppelt so lang wie in der 6. Auflage und wurde mit besseren Beispielen versehen. Bereits auf Seite 11 erfreut sich das Auge des Linguisten dann auch schon an blauen IPA-Zeichen. Hier wird »derjenige Zeichenbestand aufgeführt, der für die Wiedergabe der deutschen Aussprache (auch von Fremdwörtern) relevant ist«. Es fallen dabei schon einige wichtige Neuerungen gegenüber der alten Auflage ins Auge, die in Tabelle 1 aufgelistet sind. Die eckigen Klammern für die Angabe phonetischer Daten sind hier hinzuzudenken; sie stehen auch im Wörterbuch nicht.

Nr.	6. Auflage	7. Auflage	Beispiel
1	aj	aɪ	<i>weit</i>
2	au	aʊ	<i>Haut</i>
3	–	ɛɪ	<i>Catering</i>
4	–	iɔ	<i>Brienz</i>
5	ö	õ	<i>Fondue</i>
6	ö:	õ:	<i>Fond</i>
7	–	o:	<i>Callcenter</i>
8	–	oʊ	<i>Download</i>
9	–	œ:g	<i>Server</i>
10	oy	oɪ	<i>Heu</i>
11	pf	pf	<i>Pfahl</i>
12	ts	ts	<i>Zahl</i>
13	tʃ	tʃ	<i>Matsch</i>
14	ui	ʊɪ	<i>pfui!</i>
15	–	uɔ	<i>Buess</i>
16	–	yɔ	<i>grüezi</i>
17	–	ɛ	<i>Ostsee</i>
18	l	–	<i>beamtet</i>

Tab. 1: Vergleich des für das Deutsche verwendeten IPA-Zeichenbestands

Erstens sind einige Vokale für Fremd- und Dialektwörter hinzugekommen. Zweitens wurde die Notation der Diphthonge verbessert. Der Bogen zur Verbindung der beteiligten Vokale war unangemessen, da er nicht kennzeichnete, welcher Vokal im Diphthong den Silbengipfel bildet und welcher zu einem nicht-silbischen Vokal reduziert wurde. Besonders gestört in der alten Auflage hatte mich das angebliche Vor-

handensein von [y] als zweitem Bestandteil des Diphthongs in *Heu* (Nummer 10). Das aktuelle Symbol entspricht dem englischen Diphthong in *boy*, was auch so sein sollte. Die Bögen unter den Affrikaten wurden beseitigt, was ebenfalls als Verbesserung zu werten ist, da die Kennzeichnung als Affrikat Teil der phonologischen Analyse sind, aber kein phonetisches Korrelat besitzt: Die Sequenz [pf] in *abflauen* und *Gepfeife* spreche ich zunächst einmal gleich aus, auch wenn sie phonemisch verschieden zu analysieren sind. Ob [z̥] für ein assimiliertes Phonem notwendig ist, ist auch fragwürdig. Diese Notation scheint mir oft dann verwendet zu werden, wenn man sich nicht auf stimmhaft oder stimmlos festlegen will; man sagt dann »entstimmt« (siehe auch S. 53). In solchen Fällen bevorzuge ich die mutigere Transkription ['ɔstse:], wie sie ja durchaus bei schnellerer Artikulation aufgrund der Trägheit des Stimmhaftigkeitseinsatzes vorkommt. »Entstimmung« ist ein phonologischer Prozess, eine phonetische Transkription sollte jedoch den hörbaren Output nach Anwendung aller Prozesse abbilden. Nach meinem Verständnis sollten die Diakritika für stimmhaft und stimmlos nur in den Fällen verwendet werden, wo kein einfaches Symbol existiert, also beispielsweise [t̥], auch wenn die IPA-Tabelle anderes erlaubt. In letzteren Fällen scheint die Absicht zugrunde zu liegen, phonetische Realisierung und phonemische Analyse gleichermaßen sichtbar zu machen; vgl. die Diskussion um die Lenis-Obstruenten im Zürichdeutschen in Fleischer & Schmid (2006: 244–245). Auf die Transkription der französischen Nasalvokale gehe ich aus Platzgründen nicht ein.

In der 7. Auflage sind auch Betonungs- und Längenmarkierung in der Schriftform weggefallen. Aus *Ober* mit einem langen Unterstrich zur Kennzeichnung eines langen betonten Vokals ist somit ein schlichter *Ober* geworden. Da die Lautschrift ['o:be] direkt daneben steht, war die Schreibung *Ober* aus zwei Gründen ungünstig. Erstens wurden Merkmale aus der Lautschrift ein zweites Mal markiert, was zu typografischer Redundanz führt; zweitens sind die Diakritika beider Systeme verschieden: In IPA werden Betonung [ˈ] und Länge [:] separat markiert, in der Schriftform wurden sie kumulativ durch ein eigenes Zeichen V markiert. Dieses Nebeneinander verschiedener Konventionen ist verwirrend. Es ist daher positiv zu bewerten, dass der Wegfall des zweiten Systems konsistent auch im gesamten Wörterverzeichnis durchgezogen wird und sich Aussprachehinweise auf die IPA-Form beschränken. Nummer 18 [l̥] bezeichnet einen »Stimmritzenverschlusslaut (Knacklaut, Glottalverschluss)«, der in der siebten Auflage erst in einem separaten Abschnitt »Anmerkungen zu sonstigen Zeichen und Diakritika in der Lautschrift« erklärt wird und auch in der Konsonantentabelle auf S. 43 im Feld für einen glottalen Plosiv enthalten ist. Das originale IPA-Inventar verwendet für diesen Laut das Symbol [ʔ], und auch das Wiktionary transkribiert *beamtet* dementsprechend [bə'ʔamtət] (vgl. auch Kohler 1999: 86). Eine weitere abweichende Notationskonvention findet sich in Form des Längenzeichens [:], ein gewöhnlicher Doppelpunkt im Duden, dem in der IPA-Tabelle zwei Drei-

ecke [ː] entsprechen. Anspruch eines Aussprachewörterbuchs sollte es sein, für Leser mit IPA-Kenntnissen auch ohne vorheriges Durchlesen der vorangestellten Erklärungen unmittelbar benutzbar zu sein. Nicht nur das, es sollte sogar den Anspruch haben, besonders vorbildlich zu sein, um korrekte Transkriptionmethoden zu lehren. Grundlose idiosynkratische Notationen stehen dem im Wege. Anders verhält es sich freilich bei analytischen Divergenzen, die Abweichungen von Transkriptionstraditionen rechtfertigen. Gerade um Transkriptionsoptionen verschiedener Quellen vergleichen zu können, sollten die üblichen Notationskonventionen der IPA befolgt werden.

In beiden Ausgaben folgt ein Abschnitt mit »Lautschriftzeichen für fremdsprachliche Ausdrücke« (S. 12–13 in der siebten Auflage). Der Diphthong [aɪ] wie in Englisch *Mike* ist hier nicht mehr enthalten, wohl weil er jetzt genauso transkribiert wird wie seine deutsche Entsprechung in *weit*, nämlich [aɪ]. Gleiches gilt für [aʊ]. Eine vom Deutschen abweichende Notation findet sich für das Diaphonem /eɪ/ (Beispiele *Catering*, *Kate*), das im Deutschen [ɛɪ], im Englischen Original hingegen [eɪ] ausgesprochen werde. Wie aus dem *International Phonetic Alphabet chart for English dialects* (2021) ersichtlich, ist die Aussprache in der *Contemporary Received Pronunciation* und zahlreichen weiteren englischen Dialekten [ɛɪ], sodass die Notwendigkeit einer separaten Auflistung nicht gegeben ist. Weiterhin in der Liste befindet sich [ø̞] wie in Spanisch *Guzman*, wo es ein verstimmhaftetes Allophon von /θ/ symbolisiert. Der Punkt unter dem Symbol dient anscheinend zur Unterscheidung von einfachem [ø], einem Allophon von /d/ (Beispiel *Prado* auf S. 155). Hier sind die Konventionen aus Martínez-Celdrán et al. (2003: 257–258) vorzuziehen, wo verstimmhaftetes /θ/ wie in [xaθ̞' mĩn] transkribiert wird – noch mutiger wäre schlichtes [xað' mĩn]; siehe meine Anmerkung zu [z̞]. Intervokalisches /d/ sollte demgegenüber korrekt als Approximant [ð̞] wiedergegeben werden.

In der 6. Auflage folgte nun die Standardpräsentation der IPA-Zeichen in englischer Fassung (Stand 1996). Dies wurde in der 7. Auflage in die Buchdeckel verschoben (Konsonanten vorn, Vokale hinten), und ist zudem auf Deutsch beschriftet. Auf S. 15 wird nach dem Vorwort noch einmal näher auf eine zentrale Neuerung der 7. Auflage hingewiesen, nämlich die Nutzung empirischer Quellen, womit verschiedene Korpora und Online-Umfragen gemeint sind. Auflage 6 bot noch einen Abschnitt »Aussprache deutscher Affixe«, der in der Ausgabe von 2015 entfallen ist. Diesen Abschnitt hatte ich gelegentlich konsultiert und er erscheint mir auch für fremdsprachliche Lerner sinnvoll, da er auf einen Blick häufig auftretende Phonemsequenzen illustriert. Es folgen die »Grundlagen« in Form einer rund zehneitigen Kompakteinführung in Phonetik und Phonologie. Der darauffolgende Abschnitt wurde von »Genormte Lautung« in »Die Standardaussprache des Deutschen« umbenannt. Es soll nicht mehr allein die Aussprache von Berufssprechern zugrunde gelegt werden, stattdessen soll ein empirisch gewonnener »Gebrauchsstandard« vermittelt werden, der

sich »primär auf den tatsächlichen Sprachgebrauch von nicht in Sprechberufen Tätigen« stützt (31). Der allgemeine Eindruck der Neuausgabe ist, dass dieser Abschnitt deutlich besser gegliedert und informativer geworden ist. Erläuterungen zur Bühnenaussprache entfallen. Der verlagerte Schwerpunkt von der Norm zur Empirie, also von präskriptiver zu deskriptiver Linguistik, wird besonders durch die Überarbeitung und Umbenennung des Abschnitts »Ungenormte Lautung« zu »Variation in der Standardaussprache« sichtbar. Auch der Umfang dieses Abschnitts hat sich von 4 auf 15 Seiten erhöht. Der Punkt »Schwache Wortformen« wurde sogar von 8 Zeilen auf fast vier Seiten erweitert und enthält eine sehr aufschlussreiche Übersicht reduzierter und insbesondere klitisierter Formen. Statt eines Unterpunktes zur »Überlautung«, also besonders deutlicher und schriftnaher Aussprache, finden sich Hinweise zur Aussprache von Entlehnungen aus dem Englischen (77). Der Abschnitt »Deutsche Aussprachelehre« hat jetzt den aussagekräftigeren Titel »Lautungs-Schreibungs-Korrespondenzen«.

In beiden Ausgaben folgt schließlich ein Abschnitt »[z]ur Aussprache fremder Sprachen«, der Schrift-Laut-Korrespondenzen für 22 Sprachen auflistet und gegebenenfalls weitere Aussprachehinweise gibt. Einige Sprachen wurden umbenannt, z. B. »Brasilianisch« zum genaueren »brasilianischen Portugiesisch« und »Serbokroatisch« dem Trend zur Divergenz folgend zu »Serbisch, Kroatisch« – Ich würde wetten, dass es in der nächsten Ausgabe »Bosnisch, Kroatisch, Montenegrinisch, Serbisch« heißen wird. Hinzugekommen sind Bulgarisch, Englisch, Französisch, Russisch und Ukrainisch. Es überrascht, dass Englisch, Französisch und Russisch nicht von Anfang an dabei waren, aber wahrscheinlich hielt man die Lehnwörter aus diesen Sprachen bereits für etabliert genug. Dass Übersichtsdarstellungen zur Aussprache auch dieser bekannteren Sprachen nun hinzugekommen sind, ist in jedem Fall eine willkommene Neuerung. Beim Chinesischen ist die Wade-Giles-Transkription nicht mehr aufgeführt, sondern nur noch die Pinyin-Transkription. Der Gewinn an Übersichtlichkeit übersteigt hier den Verlust an Informationen zu einer unbedeutend gewordenen Transkriptionsmethode.

Wir haben nun die Einführung hinter uns gelassen und befinden uns im Wörterverzeichnis, das von 729 auf 764 Seiten gewachsen ist. Neu sind hier die blau unterlegten Infokästen zu Variationen in der Aussprache. Ich muss zugeben, dass ich gleich am Kauftag alle Infokästen überflogen habe, vor allem aus Neugier, wie ich selbst bei den Umfragen geantwortet hätte oder welche der Aussprachevariationen ich selbst kenne und/oder benutze.

### 3. Diskussion

Kommen wir nun zur Diskussion einiger Punkte, die im Buch verstreut behandelt werden. Als Erstes möchte ich wissen, wie mein Vorname ausgesprochen werden

sollte. Ich suche dazu im Wörterverzeichnis nach *Gerd* und finde [gert]. Zur Darstellung rhotischer Laute wird später noch einiges zu kritisieren sein, stellen wir uns also zunächst vor, wir wären naive IPA-Leser, die das Aussprachewörterbuch des Dudenverlags zum ersten Mal aufschlagen. Wir sprechen [r] also wie in der IPA-Tabelle vorgesehen als alveolaren Vibranten, wodurch sich eine Aussprache ergibt, die ich vielleicht von Russischsprachigen erwarten, aber selbst nie benutzen würde, zumindest nicht in einer deutschsprachigen Vorstellungsrunde. Ich bin zum Glück kein naiver IPA-Leser, sondern habe die Einführung gelesen und weiß daher, dass [r] alle möglichen rhotischen Allophone repräsentiert (51). Mit einem uvularen Frikativ bekommen wir eine Aussprache [gɛʁt], aber auch das würde ich selbst nie sagen, habe ich aber wohl einige Male in Frankreich gehört. Nun ist die siebte Auflage gegenüber der sechsten großzügig und fügt beim Stichwort *Gerd* hinzu »auch: ge:ɣt«. Die im Deutschen sehr verbreitete Vokalisierung des /r/ im Silbenauslaut ergibt einen phonetischen Diphthong, aber leider ist auch dieser Diphthong nicht Teil meines Idiolekts. Ich suche also weiter nach einem Diphthong, den ich auch selbst gern in meinem Namen benutzen würde und finde ihn auf Seite 52 in einer Transkription von *gern*, nämlich [gɛɣn]. Haben *Gerd* und *gern* denn verschiedene Diphthonge? In meinem Idiolekt jedenfalls nicht und ich erhoffe mir hier von der achten Auflage empirische Klärung, ob das anderen auch so ergeht. In der Zwischenzeit suche ich weitere Wörter, die ich mit dem Diphthong [ɛɣ] spreche, und stoße auf *Ergativ* und *Ergebnis*, die laut Wörterverzeichnis jedoch ['ɛrgati:f] und [ɛɣ'ge:pnis] gesprochen würden. Liegt es daran, dass *Ergativ* ein Fremdwort ist? Oder dass die erste Silbe betont ist? Wahrscheinlich liegt es daran, dass *er-* in *Ergebnis* ein Präfix ist, wie es der Infokasten auf Seite 350 nahelegt. Das Problem der Aussprache von <er> zieht aber noch weitere Kreise, denn ich finde *Herr* [hɛr] vs. *Heer* [he:ɣ]. In nicht-suffigierter Form sind dies in meinem Idiolekt Homonyme, die ich beide [hɛɣ] ausspreche. Durch Suffigierung im Plural wird sichtbar, dass ich phonemisch /hɛr/ vs. /he:r/ gespeichert habe, was nach der Vokalisierung aber phonetisch neutralisiert wird.

Wenn ich jetzt in meiner Kritik noch radikaler werden wollte, würde ich anzweifeln, dass es zur Transkription des Deutschen eines Symbols [ɣ] überhaupt bedarf. Dieses Zeichen stellt phonetisch einen Laut dar, der »artikulatorisch etwa zwischen dem a-Laut [a] und dem Schwa-Laut [ə] liegt. Er wird wie der a-Laut, jedoch mit kleinerer Mundöffnung und etwas angehobenem mittleren Zungenrücken artikuliert« (37). So sieht es zwar aus, wenn man auf das Vokaltrapez schaut, aber ich bin noch nicht von der empirischen Existenz eines derartigen Lautes im Deutschen überzeugt, auch wenn behauptet wird, dass »[d]ie dargestellten Positionen im Vokalraum [...] sich sowohl durch auditive Analysen als auch durch akustische Messungen verifizieren [lassen]« (34). Ich habe nämlich den Verdacht, dass dieses Symbol mittlerweile automatisiert zur Transkription von vokalisiertem /r/ verwendet wird (vgl. auch S. 32), ohne daraus resultierende Inkonsistenzen zu berücksichtigen. Besonders Transkrip-

tionen wie Ferien [ˈfe:ʁiən] (52) zeigen, dass [ɣ] wohl einen uvularen Approximanten abbilden soll, also [ʁ] nahekäme. Daraus ergeben sich angebliche Aussprachen wie *Haar* [ha:ɣ], wobei zugegeben wird, dass dies hauptsächlich »aus Gründen der Parallelität« geschieht, obwohl »tatsächlich« und »sehr oft« [ha:] gesprochen werde (52). Letztere Aussprache ist in meinem Idiolekt sogar die einzig mögliche und ich sehe mich außerstande, einen aus zwei verschiedenen *a*-Lauten bestehenden Diphthong [aɣ] überhaupt zu artikulieren. In der Endung /ər/ erfolgt darüber hinaus nach der Vokalisierung eine Monophthongierung, sodass *Wassers* [ˈvasɐs] ausgesprochen werden soll (41). Es wird zugestanden, dass der zweite Vokal im »Raum Berlin/Brandenburg nahe bei vollem [a]« liege. Nun komme ich aus dem niedersächsischen Schaumburg und habe auch nie im Raum Berlin/Brandenburg gelebt, mache aber auch keinen Unterschied zwischen den beiden Vokalen in Wörtern wie *Wassers*. Ein weiteres Beispiel ist *Acker*, laut Duden [ˈakɐ] (17), in meinem Idiolekt hingegen eindeutig [ˈaka]. Interessant wird es, wenn sich durch die angebliche Verschiedenheit von [a] und [ɛ] Oppositionen ergeben. So werden laut Wörterverzeichnis *Heller* und *Hella* verschieden, nämlich [hɛlɐ] vs. [hɛla] gesprochen. Diese beiden Wörter sind in meinem Idiolekt zweifelsfrei Homonyme. Ein weiteres Beispiel ist *härter* [ˈhɛrtɐ] vs. *Herta* [ˈhɛrtə], in meinem Idiolekt beide [ˈhɛʁtə] gesprochen. Dass dies nicht nur in Schaumburg so ist, zeigen die Karten in Kleiner (2011ff.): In Wörtern wie *hart* und *Farbe* dominiert in allen Regionen – mit Ausnahme eines Gebiets um das Dreiländereck Schweiz-Österreich-Deutschland – die Aussprache ohne hörbaren /r/-Reflex. Daher benutze ich in meinen Materialien das Symbol [ɣ] nicht mehr; mein Name ist also [gɛʁt] und *Karte* ist nicht mehr [ˈkagtə], sondern einfach [ˈka:tə]. Diese Formen scheinen mir nicht nur empirisch gerechtfertigt, sondern darüber hinaus für den DaF-Unterricht vorteilhaft.

Kommen wir nun zurück zur konsonantischen Artikulation des /r/ in anderen Positionen. Der Duden schreibt hier »aus rein darstellungspraktischen Gründen zur leichteren Lesbarkeit einheitlich das Symbol [r]« (51), obwohl festgestellt wurde, dass die Aussprache als uvularer Frikativ [ʁ] »[h]eute mit Abstand die häufigste konsonantische *r*-Variante im Deutschen und – abgesehen von Teilen der Schweiz – überall im deutschen Sprachraum gebräuchlich« sei und auch »von den meisten Berufssprechern verwendet« werde. Darstellungspraktische Erwägungen sollten jedoch auf die Darstellung des Phoneminventars beschränkt bleiben, das man im Prinzip auch einfach durchnummerieren könnte. Es ist aber in der Tat leichter lesbar und praktischer, auf ein rhotisches Phonem mit /r/ zu referieren statt mit einer Nummer. Bei einer phonetischen Lautschrift hingegen sollte leichtere Lesbarkeit ein sekundäres Kriterium sein, da man Aussprachewörterbücher ja konsultiert, um eine exakte und authentische, also empirisch fundierte Aussprache zu erfahren. Außerdem sollte die in einem Wörterverzeichnis verwendete IPA intuitiv lesbar sein, also ohne vorherige Konsultation der Einführung. Wenn also der uvulare Frikativ sowohl von der Häufigkeit als auch der geografischen Verbreitung das unmarkierte Allophon im Deut-

schen darstellt, scheint mir das bereits ein ausreichendes Argument für die Wahl des Symbols [ʁ] im Wörterverzeichnis. Zudem enthält das Wörterverzeichnis auch fremdsprachliche Aussprachen und die verschiedenen rhotischen Laute sollten dann auch unterschiedlich notiert werden. Ein Beispiel wäre *Lanzarote*, das der Duden eingedeutscht als [lantsa'ro:tə], im spanischen Original als [lanθa'rote] transkribiert. Hier wird Information unterschlagen, denn eine die unterschiedlichen r-Laute abbildende Transkription wäre [lantsa'ʁo:tə] vs. [lanθa'rote].

Nun könnte die Verwendung des Symbols [r] außer mit darstellungspraktischen Gründen auch mit einem Neutralitätsanspruch begründet werden, da apiko-alveolare Varianten in Bayern, Ostösterreich und der Deutschschweiz weiterhin verbreitet sind, wie in Kleiner (2011ff.) schön erkennbar ist. Und man findet ja auch Stellungnahmen pro Zungenspitzen-r wie die folgende:

Manche Deutsch-Lernende hören von ihren Dozent/-innen, dass das Zungenspitzen-r falsch sei. Das stimmt nicht! In vielen Regionen Deutschlands (Bayern, Ostfriesland, Mittelhessen ...), in Österreich und den meisten Regionen der Deutschschweiz wird das Zungenspitzen-r gesprochen. Sprechen alle diese Menschen mit deutscher Muttersprache falsch? Nein! Es macht für das Verständnis keinen Unterschied, ob man das r im Hals, am Zäpfchen oder an der Zungenspitze spricht. (Niebisch 2019)

Was aber sogleich relativiert wird:

Allerdings muss man sagen, dass sich etwas verändert: Jüngere Menschen tendieren immer mehr dazu, Zäpfchen- oder Reibe-r zu sprechen. (Niebisch 2019)

Nun bin ich ein solcher Dozent, der im DaF-Unterricht ausschließlich die Artikulation als uvularen Frikativ [ʁ], gegebenenfalls an einen stimmlosen Nachbarlaut assimiliert zu [χ], vermittelt und versucht, alle anderen Artikulationen auszutreiben – was zugegebenermaßen nur bei einer Minderheit von Erfolg gekrönt ist, da es bei vielen Studenten unbewussten psychologischen Widerstand dagegen gibt, grafisches <r> an derselben Stelle wie das eigentlich vergleichsweise problemlos produzierte <ch> zu artikulieren. Dabei behaupte ich nicht, dass Bayern und Schweizer »falsch« sprechen. Ich trage nur dem Umstand Rechnung, dass meine koreanischen Studenten weder Bayern noch Schweizer sind. Denn es ist ja so, dass jede Äußerung erstens einen propositionellen Gehalt (oder allgemeiner einen kommunikativen Zweck) und zweitens eine soziolinguistische Konnotation hat. Wenn also ein Bayer den Satz *Regina reist nach Regensburg* mit apiko-alveolarem /r/ spricht, sagt er damit 1. »Regina reist nach Regensburg.« und 2. »Ich bin Bayer.«. Wenn ich in Schaumburg diesen Satz mit alveolarem /r/ sage, ist der propositionelle Gehalt unverändert, die soziolinguistische Interpretation ist aber wahrscheinlich »Gerd versucht, witzig zu klingen.« Und

wenn nun ein Koreaner diesen Satz mit alveolarem /r/ spricht, wechselt die Konnotation möglicherweise zu »Der Ausländer spricht nur schlecht Deutsch.« Wie Schweizer in der Situation reagieren, vermag ich nicht vorherzusagen, aber auch in Bayern wäre die Wahl des apikalen /r/ wohl nur unauffällig, wenn gleichzeitig auch andere Bavarismen konsistent adoptiert würden. Ich habe die Problematik der Schibboleths ja auch in der umgekehrten Richtung am eigenen Leib erfahren. Ich muss nur einige Sätze Türkisch sprechen und Muttersprachler reagieren mit »Du sprichst sogar das /r/ wie ein Türke! Andere Deutsche sprechen auch im Türkischen einfach [ʁ].« Die Situation ließ unzweideutig erkennen, dass Uvularsprecher damit in wenigen Sekunden ihre Chance vertan hatten, von Muttersprachlern zum Kreis der ernstzunehmenden L2-Lerner gezählt zu werden.

Als DaF-Dozent und Prüfer weiß ich natürlich, dass die Artikulation des /r/ ein relativ marginaler Punkt ist und keinesfalls determiniert, ob jemand erfolgreich Deutsch gelernt hat oder nicht. Aus soziolinguistischer Perspektive kenne ich aber auch die Macht pauschalisierender Urteile aufgrund eines ersten akustischen Eindrucks. Die Artikulation des /r/ als [ʁ] erscheint mir daher unterm Strich die besten Aussichten auf eine positive soziolinguistische Evaluation in der Zielsprachengemeinschaft zu haben, zumal die Beherrschung der L2-spezifischen Laute den Lernern Selbstbewusstsein gibt. Zudem haben einige der Anekdoten am Anfang gezeigt, dass als unzumutbar empfundene Abweichungen in der Aussprache Kommunikationsverweigerung aufseiten von Muttersprachlern auslösen können. Denn wir sollten nicht vergessen, dass wir als DaF-Dozenten abweichende Aussprache gewohnt sind, für viele Muttersprachler »Deutsch mit Akzent« aber ein unbekannter Dialekt ist, in den sie sich erst einmal mehr oder weniger mühsam Reinhören müssen – daher ja auch die häufigen Untertitel bei Interviews mit Akzentsprechern. Ein Aussprachewörterbuch sollte deshalb bei der Wahl der IPA-Zeichen solche bevorzugen, die regional möglichst neutral und soziolinguistisch positiv konnotiert sind. Dies spricht für einen zukünftigen Ersatz von [r] durch [ʁ] in den deutsch ausgesprochenen Einträgen des Wörterverzeichnisses.

Wir verweilen noch ein wenig im uvularen Bereich, denn es geht um die hintere Artikulation des <ch> geschriebenen Phonems. Während unbestritten ist, dass dieses Phonem nach vorderen Vokalen durch ein palatales Allophon artikuliert wird, variiert die Angabe des hinteren Artikulationsorts zwischen velar und uvular. Hier schreibt der Duden durchgehend velares [x], gibt aber gleichzeitig zu, dass im »tatsächlichen Sprachgebrauch« *doch* [dɔχ] und *Bach* [baχ] – wie in Kohler (1999: 88) postuliert – mit einem uvularem Frikativ auslauten (49–50). Im Gegensatz zum Duden halte ich den perceptiven Unterschied zwischen [x] und [χ] für ausreichend auffällig, um im Wörterbuch berücksichtigt zu werden. Es gibt auch einen recht verlässlichen Test, um herauszufinden, ob man den Laut velar oder uvular artikuliert: Man spreche *Dock* [dɔk] mit seinem velaren Plosiv im Auslaut, halte den Verschluss aufrecht

und presse nun den Luftstrom durch diesen velaren Verschluss, bis ein Frikativ entsteht. Jetzt weiß man, wie [x] klingt. Nun spreche man das Wort erneut mit dem so gebildeten [x] an der Stelle des finalen [k]. Das so entstehende [dɔx] finde ich perzeptiv zu weit entfernt von der tatsächlichen Aussprache, um eine Transkription [dɔx] akzeptieren zu können. Jetzt kann man noch die Gegenprobe machen, indem man *doch* artikuliert und beim Auslaut die Zunge dem Gaumen annähert, bis der Luftstrom gestoppt wird. Ich bekomme so den Laut [q], den es nicht im Deutschen, aber z. B. im Arabischen gibt. Diese Substitutionstests bestätigen, dass /k/ und hinteres /x/ (so können wir das alle Artikulationsorte umfassende Phonem schreiben) nicht homorganisch sind. Der Test mit *Bach* vs. *back* kommt zum selben Ergebnis. Weniger eindeutig ist das Ergebnis beim Minimalpaar *Buch* vs. *Bug*, da sich die Aussprache [bu:x] aufgrund der höheren Zungenlage ergeben kann. Allerdings scheint mir hier auch der weitere phonetische Kontext Assimilationen in der dorsalen Region zu bewirken, beispielsweise ein vorangehendes [ʁ] wie in *Bruch*, das uvulare Artikulation begünstigt, während die Sequenz *Das Buch ist...* [das bu:x ɪs] zur Vorverlagerung des Frikativs führt. Davon abgesehen lassen sich hier auch regionale Präferenzen beobachten, denn die Aussprache [bu:x] findet sich vor allem im Südosten des deutschen Sprachraums (Kleiner 2011ff., Karte *Buch*). Bei den in Kleiner (2011ff) erfassten Formen *Buch*, *wuchern*, *Bruch* und *dachte* dominiert jedoch durchgängig die Aussprache mit uvularem Frikativ, was daher auch im Wörterverzeichnis des Duden Eingang finden sollte. Zudem hätte eine Transkription von *Sprache* als [ˈʃpɰaːxə] statt des verzeichneten [ˈʃpraːxə] den didaktischen Vorteil, die in diesem Wort identische Aussprache von <r> und <ch> sichtbar zu machen. Im Übrigen muss in der dritt- und vorletzten Zeile auf S. 49 *vor* durch *nach* ersetzt werden, da es um die Artikulation des Frikativs *nach* Vokalen geht.

Abschließend sei noch ein ganz anderer Schwachpunkt genannt, der die Transliteration koreanischer Lemmata betrifft, denn diese sind in der McCune–Reischauer-Romanisierung verzeichnet, obwohl seit dem Jahr 2000 die revidierte Romanisierung in Kraft ist. Man sucht also vergeblich nach *Incheon*, *Daejeon* und *Busan*.

#### 4. Fazit

In diesem Abschnitt sollen der Nutzen und die Relevanz des rezensierten Buches zusammenfassend bewertet werden. Zunächst einmal würde ich das Buch nicht für koreanische Lerner des Deutschen empfehlen, da die Fachsprache zu schwierig und der Umfang zu groß ist. Stattdessen empfehle ich meinen Studenten oft die Aufnahmen auf [forvo.com](http://forvo.com). Das zusätzliche Heranziehen von IPA ist im Unterricht aber unverzichtbar, um Unterschiede zwischen Schrift und Laut zu verdeutlichen, denn wenn L2-Lerner nur muttersprachliche Aussprachevorbilder nachsprechen, ist ihre Wahrnehmung verfälscht, da die gehörten Signale den Phonemen der Muttersprache zuge-

ordnet werden. Wie in einer der Anekdoten beschrieben, werden /ɪ/ und /i:/ (*Mitte* vs. *Miete*) beide dem im Koreanischen vorhandenen /i/ zugeordnet. Denn während diese Laute für L1-Sprecher des Deutschen und Englischen klar verschieden klingen, sind sie für Koreaner so sehr zum Verwechseln ähnlich wie die englischen Phoneme /ɛ/ und /æ/ (*bed* vs. *bad*) für viele Sprecher des Deutschen – sonst würden wir für *Handy* ja ['hændi] und nicht ['hendɪ] sagen. Hier hilft die visuelle Unterscheidung der IPA-Notation den Lernern, sich des Kontrasts bewusst zu werden und auf den perceptiven Unterschied zu achten. Der Stimulus verschiedener – und im Falle von wie in *Sprache* ['spɰa:χə] verstimmlostem /r/ identischer – Symbole hilft, die Phonetik und Phonologie der Zielsprache zu verstehen. Wenn Lerner also den Aussprache-Duden nicht selbst verwenden sollten, so kann er aber den Lehrkräften helfen, Transkriptionen in Lehrmaterialien zu bewerten und in eigenen Materialien zu produzieren.

Eine wiederkehrende Erfahrung beim Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache ist das Aufkommen von Unsicherheit hinsichtlich der eigenen Muttersprache. Das liegt vor allem daran, dass alle Muttersprachler im weiteren Sinne diglossisch sind, denn die Sprache des Elternhauses und Kindergartens hat wenig mit der Sprache zu tun, die wir später bei Konferenzvorträgen verwenden. Auch für den DaF-Unterricht müssen wir uns daher manchmal zwischen den Gewohnheiten unseres in der Kindheit konsolidierten Idiolektivs einerseits und stärker standardisierten Konventionen andererseits entscheiden. Norddeutsche haben dabei im Allgemeinen weniger innerliche Konflikte als Sprecher aus dem Süden des deutschen Sprachraums. Die Muttersprache der meisten Norddeutschen war bis vor wenigen Jahrzehnten das Niederdeutsche. Das dort erst vor kurzer Zeit einheimisch gewordene »Hochdeutsch« ist daher im Wesentlichen eine vermündlichte Form der Schriftsprache. Das heißt nicht, dass nicht auch Norddeutsche dazulernen müssen. In meinem Kindheitsidiolekt waren z. B. *Pfähle* und *fehle* homonyme Formen, die ich ['fe:lə] ausgesprochen habe. Erst im Erwachsenenalter – und insbesondere für den DaF-Unterricht – habe ich mir die Aussprache ['pfe:lə] angewöhnt, unter anderem damit meine Aussprache den Vorgaben der Phonologielehrwerke entspricht. In anderen Fällen habe ich mich aber für »eigene« Formen wie *Karte* ['ka:tə] und *aber* ['a:ba] (statt ['kaɪtə] und ['a:be], s. o.) entschieden.

In der Auslandsgermanistik ist es aus den in Abschnitt 3 erörterten Gründen wünschenswert, eine soziolinguistisch unmarkierte Aussprache zu lehren, die möglichst weiträumig ohne Anstrengung verständlich und bei Sprachprüfungen möglichst unauffällig ist. Aber auch Muttersprachler sind sich oft unsicher, welche Aussprache als unauffällig betrachtet werden kann. Das Aussprachewörterbuch des Duden stellt hier eine wertvolle Orientierungshilfe dar, zumal der siebten Auflage von 2015 durch ihren stärkeren empirischen Ansatz eine signifikante Verbesserung gegenüber der sechsten Auflage von 2005 gelungen ist. Ich werde auf jeden Fall auch die achte Auflage kaufen mit der Hoffnung, dass die deskriptive Herangehensweise – unter Be-

rücksichtigung der hier angesprochenen Zweifelsfälle und Verbesserungswünsche – fortgeführt und verstärkt wird.

Kleiner, Stefan & Knöbl, Ralf 2015. Duden Band 6. Das Aussprachewörterbuch (7. komplett überarbeitete und aktualisierte Auflage). Berlin: Dudenverlag. ISBN: 978-3-411-04067-4, Preis: 29,99 Euro (Buch); 978-3-411-91151-6, 16,99 Euro (E-Book); 978-3-411-91115-8, 21,99 Euro (Software). 928 Seiten.

## Literaturverzeichnis

- Elspaß, Stephan & Dürscheid, Christa 2017. Areale grammatische Variation in den Gebrauchsstandards des Deutschen. In: Konopka, Marek & Wollstein, Angelika (Hrsg.). Grammaticale Variation: Empirische Zugänge und theoretische Modellierung. Berlin/Boston: de Gruyter, 85–104.
- Fleischer, Jürg & Schmid, Stephan 2006. Zurich German. *Journal of the International Phonetic Association* 36.2, 243–253.
- International Phonetic Alphabet chart for English dialects 2021. Wikipedia. [https://en.wikipedia.org/wiki/International\\_Phonetic\\_Alphabet\\_chart\\_for\\_English\\_dialects](https://en.wikipedia.org/wiki/International_Phonetic_Alphabet_chart_for_English_dialects) (Letzter Zugriff 19. Oktober 2021).
- Jendraschek, Gerd 2020. Von IPA bis Theaterspielen: Zur eklektischen Methodologie des Lehrwerks Deutsche Unterhaltungen. In: Muroi, Yoshiyuki (Hrsg.). Einheit in der Vielfalt? Germanistik zwischen Divergenz und Konvergenz. Asiatische Germanistentagung 2019 in Sapporo. Tokio/München: Iudicium, 877–884.
- Kleiner, Stefan 2011ff. Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards (AADG). Unter Mitarbeit von Ralf Knöbl. <http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/AADG/> (Letzter Zugriff 19. Oktober 2021).
- Kohler, Klaus 1999. German. In: The International Phonetic Association (Hrsg.). *Handbook of the International Phonetic Association. A guide to the use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge University Press, 86–89.
- Mangold, Max 2005. Duden Band 6. Das Aussprachewörterbuch (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Mannheim/Zürich: Dudenverlag.
- Martínez-Celdrán, Eugenio & Fernández-Planas, Ana Ma. & Josefina Carrera-Sabaté 2003. Castilian Spanish. *Journal of the International Phonetic Association* 33.2, 255–259.
- Niebisch, Daniela 2019. Gedanken zu r. <https://www.phonetik-deutsch.de/blog/gedanken-zu-r> (Datiert 16. Februar 2019; letzter Zugriff 18. Oktober 2021).



## **Weniger ist mehr einfach Rezension zu Abbas Khider, Deutsch für alle. Das endgültige Lehrbuch**

*Thomas Kuklinski-Rhee*

Abbas Khider begann mit 27 Jahren, Deutsch zu lernen und brauchte mehr als ein Jahrzehnt, um die Sprache so gut zu meistern, dass er sich darin wie zuhause fühlt und damit Bücher schreiben kann. Es war ein mühsamer Weg für ihn, und in diesem Buch fasst er Ideen zusammen, die deutsche Sprache radikal zu vereinfachen, damit sie »um einiges schneller erlernt werden« könne als bisher, teilweise »schneller noch als Englisch« (S. 75). Er nennt diese Idealsprache »Wohltemperiertes Deutsch« (S. 27), in den Beispielen durchgehend Neudeutsch, einmal gar »Neuneudeutsch« (S. 96).

Einige seiner Vorschläge stellen Angleichungen an die englische Sprache dar (zu Details siehe die Übersicht in Abbildung 2). So soll es nur noch einen bestimmten und einen unbestimmten Singular-Artikel für alle drei Generi in allen Fällen geben (die Akkusativ-Markierungen beziehen sich nur auf ein besonders betontes Aussprechen, sie gehören eigentlich nicht zum Schriftbild). Außerdem soll die gesamte Deklination der Nomen, Adjektive etc. gestrichen werden. Entsprechend spricht Khider auch von der »neuen deklinationsfreien Sprache« (S. 68). Und schließlich soll das Verb immer die zweite Position im Satz einnehmen, auch bei Nebensätzen, mit Ausnahme einzig des Infinitivsatzes, denn »erfahrungsgemäß ist er bei den Lernenden ... sehr beliebt« (S. 55). Allerdings geht Khider nicht so weit, auch die Konjugationen zu streichen. Diese sollen im Gegenteil mit allen Zeiten und Modalitäten erhalten bleiben unter der Auflage, dass sämtliche Verben als regelmäßig und untrennbar behandelt werden. Die wegfallende Adjektivdeklination brächte mit sich, dass Steigerungsformen neu geregelt werden müssten. Khiders diesbezüglichem Lösungsvorschlag können gewisse Parallelen mit einem immer weiter um sich greifenden Facebook-Deutsch nicht abgesprochen werden.

Ganz neue Wörter möchte er bei den Pronomen einführen, damit die durchaus fragwürdigen Mehrfachbedeutungen von »sie« und »sich« endlich wegfallen, sowie bei den Präpositionen, die er mit diesem und anderen Tricks auf eine Anzahl von unter 50 reduzieren will. Seine neuen Wortvorschläge mögen sperrig wirken, ganz von der Hand zu weisen sind seine Überlegungen jedoch nicht. Am wichtigsten ist ihm die Abschaffung von Umlauten und Eszett; allerdings weist seine Argumentation hier die größten Schwächen auf, denn sie basiert auf rein persönlichem Unvermö-

gen.<sup>1</sup> Angesichts seiner Hilflosigkeit in dieser Sache endet das Buch in einem überraschend ernsthaften Hilferuf an Rechtsradikale als seine »große Hoffnung« (S. 123). Man kann seinerseits nur hoffen, dass dies ironisch gemeint war.

Für Khider ist das Buch »eine Art Traumabewältigung« (S. 120) und er gibt sich keinen Illusionen hin, dass seine Vorschläge jemals diskutiert werden könnten, denn sie seien »ernsthafte sprachwissenschaftliche Schwachsinn« (S. 9). Was also oberflächlich an einen Aprilscherz erinnern mag (vgl. Neustein 2015), legt den Finger auf eine Reihe problematischer Aspekte der deutschen Sprache, vor allem, dass es praktisch unmöglich ist, sie im erwachsenen Alter noch richtig zu lernen, inklusive Aussprache. Entgegen dem verheißungsvollen Untertitel ist Khiders Sprachreform natürlich alles andere als »endgültig«, denn viele Bereiche werden hier gar nicht behandelt, »wie zum Beispiel: die Verwendung von ES, die Komposita, die Modalverben, das Passiv, Zahlwörter, HABEN und SEIN, die indirekte Rede, der Konjunktiv ...« (S. 120; Hervorhebungen im Original). Doch zumindest als Denkanstöße taugen seine Vorschläge und lebhaften Beschreibungen allemal, und falls SprachwissenschaftlerInnen dereinst verstärkt auf die Bedürfnisse von SprachlernerInnen und -lehrerInnen achten, sollte das nicht nur Abbas Khider »begrüßen« (S. 120), sondern wir alle. Bis dahin können wir uns an seinem geistreichen Witz und den trockenen Formulierungen erfreuen, vor denen dieses Buch strotzt. Und zwar auf ›Altdeutsch‹.

Das Buch ist Bestandteil des DAAD-Themenpakets »Jahresliteratur 2019« für OrtslektorInnen und kann im Goethe-Institut Seoul unter der Signatur 830 KHI ausgeliehen werden, auch als Hörbuch.

## Literatur

- Khider, Abbas (2019). Deutsch für alle. Das endgültige Lehrbuch. München: Hanser. Als Hörbuch erschienen bei Hörbuch Hamburg, Hamburg, 2019.
- Neustein, Andreas (2015). Deutsche Grammatik wird radikal vereinfacht. Deutsche Welle, 1.04.2015. Permalink: <https://p.dw.com/p/1FoCv> (Abruf 8.9.2021).

---

<sup>1</sup> »... die Umlaute Ä, Ö und Ü ... waren und sind meine größten Feinde auf Erden, was die Aussprache betrifft.« (S. 19) »Die müssen abgeschafft werden. Das ist mein Traum.« (S. 114) »Ja, das ist eine große Sache für mich.« (S. 122)

Genus und Kasus		
	<u>bestimmt</u>	<u>unbestimmt</u>
<u>Nominativ</u>	<b>de, de, de/ die</b>	<b>e, e, e</b>
<u>Genitiv</u>	<b>von de, de, de/ die</b>	<b>von e, e, e</b>
<u>Akkusativ</u>	<b>de', de', de'/ die'</b>	<b>e', e', e'</b>
<u>Akkusativ II</u>	<b>de, de, de/ die</b>	<b>e, e, e</b>
„Ē Flüchtling redet in <u>de</u> Botschaft mit <u>e</u> Mitarbeiter und <u>e</u> Mitarbeiterin über <u>de'</u> Visum. <u>Die</u> Mitarbeiter ...“ (37) „Ich warte an <u>de</u> Kino.“ (38)		

Deklination		
<b>Keine Deklination</b> der Nomina etc.		
„In <u>de</u> Buch ... spricht <u>de</u> Autor mit <u>die</u> Ur- und Neubewohner über ...“ (43)		
Nebensatz		
Gleiche Verbposition <b>wie Hauptsatz</b> .		
→ Ausnahme: Infinitivsätze		
„Ali Baba ist sehr glücklich, <u>weil</u> er <u>kann verzichten</u> jetzt auf <u>de</u> Verb an <u>de</u> Ende von <u>de</u> Nebensatz.“ (56)		

Pronomen								
	Singular		Singular 3. Person			Plural		
	1. Pers.	2. Pers.	<u>m</u>	<u>w</u>	<u>n</u>	1. Pers.	2. Pers.	3. Pers.
<u>Nominativ</u>	<b>i</b>	<b>du</b>	<b>er</b>	<b>em</b>	<b>es</b>	<b>wir</b>	<b>ihr</b>	<b>sie</b>
<u>Von-Form</u>	<b>von mi</b>	<b>von di</b>	<b>von er</b>	<b>von em</b>	<b>von es</b>	<b>von uns</b>	<b>von euch</b>	<b>von sie</b>
<u>Akkusativ I u. II</u>	<b>mi</b>	<b>di</b>	<b>er</b>	<b>em</b>	<b>es</b>	<b>uns</b>	<b>euch</b>	<b>sie</b>
„I streiche <u>di</u> , du streichelst <u>mi</u> . ... damit i <u>mi</u> , damit wir uns fühlen besser.“ (62); „I liebe <u>di</u> .“ (62)								
<u>Reflexivpr. nur Akkusativ I u. II</u>	<b>mi</b>	<b>di</b>	<b>sich</b>	<b>sich</b>	<b>sich</b>	<b>uns</b>	<b>euch</b>	<b>hick</b>
„I freue <u>mi</u> , du <u>di</u> aber nicht. Er ärgert <u>sich</u> sehr, ... Ihr überlegt <u>euch</u> etwas, aber sie putzen <u>hick</u> die Zähne.“ (66)								
<b>Radikale Vereinfachung von Interrogativ- und Indefinitpronomen:</b>								
„ <u>Von wer</u> ist <u>de</u> Tasche? <u>Welch</u> Hemd passt zu <u>mi</u> ?“ (72) „ <u>Em</u> heißt Marina ... Er heißt <u>Masud</u> ... Auf <u>de</u> Straße <u>de</u> Vater wird <u>kontrolliert</u> von <u>die</u> Polizisten ... <u>Sein</u> Frau ärgert sich sehr und verliert oft <u>ihr</u> Nerven ... Ihr Kind Friedrich <u>mitbekommt</u> von <u>alld</u> noch nichts ...“ (74f.)								

Verben	
Konjugationen bleiben wie bisher.	
<u>Änderungen</u>	→ alle Verben <b>regelmäßig</b> → alle Verben <b>untrennbar</b>
„gehen, gehte, gegeht“ (100) „ <u>De</u> Vater <u>aufsteht</u> und <u>zubereitet</u> <u>de</u> Frühstück.“ (109)	

Umlaute	
Komplett abschaffen; ersetzen durch <b>ae, oe, ue, ss</b>	
→ Aussprache lang und getrennt: „Gu-elle / Mu-enchen“ (115)	

Adjektive	
<u>Deklination</u>	entfällt; wie im Englischen
<u>Positiv</u>	<b>schnell</b>
<u>Komparativ</u>	<b>mehr schnell</b>
<u>Superlativ I</u>	<b>sehr schnell</b>
<u>Superlativ II</u>	<b>megaschnell</b>
„Nils läuft so <u>schnell</u> wie Maja. Peter läuft <u>mehr schnell</u> als Nils. Peter läuft <u>sehr schnell</u> . Er ist <u>de</u> <u>megaschnell</u> Läufer von <u>all</u> .“ (83f.)	

Präpositionen		
Sämtliche Präpositionen werden nur noch mit <b>Akkusativ</b> gebildet.		
„wegen <u>mi</u> “, „Wegen <u>de</u> schlecht Wetter“ (91)		
<u>neue Ersatzformen</u>	aus & von → <b>min</b> (wie Engl. <i>from</i> )	nach, bis, auf, zu & in → <b>ila</b> (wie Engl. <i>to</i> )
„Mohammed stammt <u>min</u> Mekka, und er ist überzeugt <u>damin</u> , dass Jesus <u>min</u> Nazareth kommt nicht <u>min</u> Betlehem.“ (93) „Mohammed flieht <u>min</u> Mekka <u>ila</u> Medina. ... <u>ila</u> viel Jahre er bekommt jedoch Hilfe <u>min</u> <u>de</u> CIA.“ (94) „ <u>de</u> Buch <u>min</u> <u>de</u> Mann / <u>e</u> Buch <u>min</u> <u>de</u> Mann“ (96) „ <u>damin</u> , <u>daila</u> , <u>womin</u> , <u>ilاهر</u> “ (96)		

Tab. 2: Abbas Khider, Deutsch für alle – Übersicht (Hervorhebungen in den Beispielen im Original)



## **Einmal Held, bitte. Warum Demokratien Helden brauchen von Dieter Thomä**

*Thomas Kuklinski-Rhee*

Angesichts der weltweiten Dominanz des Superheldenkinos (vor der Coronavirus-Pandemie) ist es kaum verwunderlich, dass sich ein Philosoph des Heldenthemas annimmt. Auf dem Höhepunkt des Superhelden-Hypes, als »Avengers: Endgame« (2019) gerade zum erfolgreichsten Film aller Zeiten aufgestiegen war (den Titel hat »Avatar« von 2009 inzwischen wieder zurückerobert), legte Dieter Thomä von der Universität St. Gallen eine Untersuchung über die Frage vor, wie es um den Heldenstatus heutzutage noch bestellt ist. Denn anders als in der Popkultur ist in intellektuellen Kreisen vielmehr von postheroischen Zeiten und Gesellschaften die Rede (siehe neben den von Thomä erwähnten Verweisen auf S. 238 auch Münkler 2017, S. 169-187; Bette 2019; Daniel 2020). Thomä dagegen glaubt nicht an eine derartige »These von der postheroischen Gesellschaft«, sondern »an die Wirklichkeit und Wirksamkeit von Helden heute« (16).

Freilich meint er damit keine Superhelden wie bei Marvel oder DC Comics, und sie sollen auch keine lebendigen Gegner mit Superkräften niederringen. Denn neben der »Krise der Helden« (12) steht auch die allseits bekannte »Krise der Demokratie« (16), und Thomäs Helden sollen genau diese »tiefst[e] Krise seit 1945« (17) überwinden helfen, indem sie die Demokratie stärken: »Gesucht sind demokratische Helden« (18). Thomä ist in dieser Hinsicht sehr optimistisch, er hält »Helden sowohl für wirklich als auch für wünschenswert« (20).

Was genau ist ein Held? Die Begriffsbestimmung erfolgt weder historisch noch systematisch, sondern auf eine Art, die man vielleicht phänomenologisch nennen könnte: aus der persönlichen Lebenswelt des Autors heraus. Nach Thomä haben echte Helden ohne weitere Begründung »drei Merkmale« (25):

1. Helden stellen sich der Gefahr. (25)
2. Helden widmen sich einer Sache, die größer ist als sie selbst. (27)
3. Zu Helden schauen wir auf. (29)

Diese Merkmale werden in den drei Hauptkapiteln des Buches nacheinander genauer behandelt, um »die Facetten« der Beziehung zwischen Helden und Demokratie »auszuleuchten« (31). Dazu geht der Autor vor allem literatur- und kulturgeschichtlich vor. Zu jedem Merkmal werden Befürworter und Gegner v.a. aus Literatur, Dichtung, Theater und Musik herangezogen und im Sinne von Thomäs Absicht interpretiert, und am Ende werden jeweils Formulierungen erreicht, wie Heroismus und De-

mokratie unter dem Merkmal zueinander passen könnten. Die Frage, ob diese drei Merkmale präzise genug oder erschöpfend sind oder ob Helden vielleicht noch andere Eigenschaften zugesprochen werden sollten, befindet sich nicht im Horizont der Untersuchungen.

Zuerst wird also der Zusammenhang zwischen »Heldentum und Gefahr« (33) untersucht: »Wer sich nicht in Gefahr begibt, ist kein Held.« (34) Traditionell werden unter heldenhafte Gefahren meist kriegerische Auseinandersetzungen verstanden. Doch Thomä plädiert für eine »Entheroisierung des Krieges« (43), insbesondere, da die Demokratie eigentlich »die hohe Schule des Friedens« (46) sein sollte, und sucht vielmehr den Weg »zum friedlichen Heldentum« (61). Doch auch in Friedenszeiten gebe es laut Thomä typische Gefahren für Helden wie ein sozialer Tod oder verschiedene Formen der Selbstgefährdung. Helden stellen sich nicht nur solchen äußeren Gefahren, sondern auch inneren, da sie »über sich hinauswachsen, sich selbst oder ihr altes Selbst hinter sich lassen und ihre eigene Identität gefährden« (78) müssten. Dazu bedürfe es besonderer Gelegenheiten, und dementsprechend bezeichnet Thomä demokratische Helden als »Gelegenheitshelden« (83), die eigentlich anderweitigen Beschäftigungen nachgingen, sich aber von außergewöhnlichen Umständen herausgefordert fühlten, »in denen eine äußere Gefahr droht und zugleich eine innere Selbstgefährdung gefragt ist« (83), wie z.B. in der Frauenbewegung im 18. Jahrhundert. Gelegenheitsheld mit Entscheidungsfreiheit: daran erkenne man, »dass ihr Heldentum zur Demokratie passt« (86).

Was nun das »Heldentum und die große Sache« (87) angeht, so macht Thomä vor allem »Angriffe« von drei Gegnern aus, »mit denen den Helden in modernen Zeiten der Zugang zur großen Sache verbaut wird« (91): Kapitalismus, Bürokratie und Pluralismus. Im Kapitalismus werde die große Sache zur eigenen Sache umgedeutet, daher sei der »heroische Kapitalist (...) ein Widerspruch in sich« (101) und »im besten Fall ein Pseudoheld« (98), weil er letztlich immer nur den eigenen Profit im Sinn habe. Aus Trotzreaktionen gegen den Kapitalismus stammten ferner »Trotzhelden« (101) »in diversen politischen Bewegungen (...), die in dessen Windschatten hochgekommen sind: Faschismus, Fundamentalismus und Populismus« (102). In der Bürokratie hingegen werde alles versachlicht und unpersönlich, dadurch »verliert die Sache ihre Größe« (113), und individuelle Helden störten da nur. Und in verschiedenen Spielarten des Pluralismus gebe es statt einer großen viele kleinere Sachen, Helden liefen dort Gefahr, als Freiheitsgegner verachtet zu werden. Außer vielleicht im »kämpferische[n] Pluralismus« (119), der sich für die »positive Freiheit« (119) einsetzt, also *für* etwas kämpft.<sup>1</sup> So verstanden »kann der Pluralismus selbst ein großes Ziel sein« (129).

<sup>1</sup> Im Gegensatz zur »negative[n] Freiheit« (119), also der Kampf *gegen* Verbote, Hindernisse etc., der laut Thomä in anderen Formen des Pluralismus vorherrsche.

Im Angesicht dieser drei Gefahren sieht Thomä »in humanitären Helden Menschen, die sich für einen zentralen demokratischen Wert einsetzen« (130). Er unterscheidet zwischen altruistischen Helden, die »Gefahren auf sich [nehmen], um Leben zu retten und die Schutz- und Freiheitsräume anderer zu verteidigen« (130f), und holistischen Helden, denen es »um die Demokratie als ganze geht« (131). »Im Glücksfall (...) kommt beides zusammen« (136). Eine weitere Unterscheidung betrifft »Helden der Übererfüllung« wie z.B. den 2018 verstorbenen John McCain, »die mehr als das Geforderte tun« (137), und »Helden der Überwindung«, die »die Vorgaben des Pflichtgemäßen infrage stellen« (142) wie z.B. Edward Snowden. Auch hier gilt: »Heute werden beide Typen gebraucht« (145).

Im letzten Hauptteil versucht Thomä, den Höhenunterschied beim Aufblicken auf Helden zu erläutern, der zunächst gegen das demokratische Grundprinzip der Gleichheit zu stehen scheint. Dazu diskutiert er langatmig die Positionen der Heldenvermehrung (163ff.) und -abschaffung (167ff.) im Namen der Gleichheit und setzt dagegen sein eigenes Credo, die »Verehrung der Helden in der Demokratie« (173ff.). Ein guter, demokratischer Held sei demnach ein Held sowohl »von uns« als auch »für uns« (175, 177), also ein Identifikationssubjekt, »in dem wir uns wiedererkennen« (177), sowie zugleich ein Objekt unserer Projektionen, das »den Einsatz wagt – wir hingegen nicht« (ebd.). Thomä hält nichts davon, Helden zu idealisieren, denn sie seien »so wie wir alle – aus krummem Holz geschnitzt« (181). Auch Helden des Autors wie Ulysses Grant, Martin Luther King und Nelson Mandela hatten ihre Schattenseiten. Statt »Gift für die Demokratie« sei Heldenverehrung letztlich also »in der richtigen Dosis (...) eine heilsame Arznei« (182). Denn solange man sich eine gewisse jugendliche Beweglichkeit erhalten bzw. »erst wieder jung werden« (185) könne, sei die heroische Ungleichheit nicht etwa bedrückend, »sondern beflügelt mich« (188). Und so kommt Thomä in der Schlussfolgerung seiner systematischen Überlegungen wieder genau zum Ausgangspunkt zurück: »Helden (...) zu verehren ist in der Demokratie möglich, ja sogar nötig« (189).

Der Rest des Buches ist vor allem Erörterungen über (demokratische) Heldenverehrung in Romanen, Musik und Filmen gewidmet. Neben David Bowies mittlerweile legendärem Song *Heroes* von 1977 wird die moderne Popkultur in einer »kleine[n] Verteidigung der Superhelden« (208ff.) behandelt. Leider unterlaufen dem Autor hier zwei Anfängerfehler, die seine zielgerichteten Interpretationen sogenannter Hochkultur in den anderen Teilen des Buches in ein trübes Licht rücken. Der offensichtliche Fehler mag ein Druckfehler sein, aber er wurde auch für die bpb-Sonderausgabe des Buches nicht bereinigt: »Der Marvel-Film *Wonder Woman* mit Gal Gadot (...) 2017 ...« (214) – dabei weiß jeder minderjährige Comicfan, dass *Wonder Woman* zum Comic-Konzern DC Comics gehört, der wiederum Teil des Filmstudios Warner Bros. ist, wogegen Marvel Studios und seine Filme seit 2009 zum Disney-

Konzern gehören.<sup>2</sup> Wer die elementare Algebra der Unterhaltungsindustrie nicht beherrscht, sollte sich mit Interpretationen der Unterhaltungskultur zurückhalten. Der zweite Fehler ist ein verbreitetes Missverständnis und bildet die Grundlage für Thomäs Interpretation der Superheldenfilme. Er meint, folgendes entdeckt zu haben:

»Entscheidend ist, dass sich in der doppelten Identität der Superhelden zwischen Normalmensch und Überflieger genau der Anfangs- und Endpunkt jener Entwicklung spiegeln, mit der demokratische Helden werden, was sie sind. Damit werden Superhelden anschlussfähig für Normalsterbliche« (208).

Das mag in den ursprünglichen Comic-Versionen der Figuren tatsächlich so gewesen sein. Aber Thomä bezieht sich ausdrücklich auf die Verfilmungen *Wonder Woman* (2017) und *Black Panther* (2018), in denen die Doppelidentitäten keine Rolle spielen. *Wonder Woman* nutzt ihre geheime Zweitidentität als Diana Prince erst in der filmischen Fortsetzung von 2020. Und *Black Panther* gehört zum sogenannten *Marvel Cinematic Universe* (MCU), das 2008 u.a. mit dem Film *Iron Man* gestartet wurde. In einer der berühmtesten Szenen ganz am Ende des Films erklärt Tony Stark (Robert Downey Jr.) der verduzten Presse, er selbst sei der Superheld Iron Man. Das hielt ihn nicht davon ab, vor den Zuschauern zum Zugpferd des ganzen MCU zu werden. Auch andere zentrale MCU-Figuren wie Nick Fury, Steven Rogers, Natasha Romanoff, Thor, Loki, Wanda Maximoff oder Captain Marvel sowie der beliebteste X-Man, Wolverine, haben in den Filmen so wenig eine private Normalmensch-Identität wie James Bond, Jason Bourne oder Ethan Hunt.<sup>3</sup> Trotzdem scheinen diese Figuren für Zuschauer beziehungsweise Normalmenschen irgendwie Identifikationsobjekte zu sein. Aus diesem Missverständnis heraus folgert Thomä, dass die »spannendsten Superhelden der Populärkultur des 20. und 21. Jahrhunderts (...) erstaunlich nah am Alltag blieben und so »nahe an demokratische Helden heran« kämen« (211). Angesichts *Wonder Woman*s Kampf gegen den Kriegsgott Ares höchstpersönlich oder *Black Panther*s Fantasie-Futurismus mit Märchen-Metall und herzförmigem Fabelkraut darf man sich fragen, wie Thomäs Alltag aussieht. Die ZuschauerInnen ergötzen sich vermutlich weniger an der Identifikation mit den HeldInnen oder ihrem Alltag, sondern vielmehr daran, dass in den Filmen stellvertretend übermächtig erscheinende Schwierigkeiten endlich einmal gelöst werden (vgl. Kuklinski-Rhee 2016).

Da Thomä aber hier wie sonst auch weniger deduktiv-argumentativ als vielmehr zielgerichtet vorgeht, gelangt er am Ende doch noch zu tragfähigen plausiblen Urteilen: *Wonder Woman* etwa agiere »demokratisch, denn sie erkennt, dass sie (...) die

<sup>2</sup> Und jeder Cartoonfan kennt die erbitterte Gegnerschaft von Disney und Warner Bros. seit der goldenen Ära von Mickey Maus und Bugs Bunny. Marvel und DC Comics bzw. Disney und Warner Bros. zu verwechseln ist ein Sakrileg auf gleicher Stufe wie das Mixen von Rot- und Weißwein.

<sup>3</sup> Intime Kenner der Filmreihen über Superagent 007, den seine eigentliche Identität suchenden Jason Bourne und *Mission: Impossible* wissen natürlich, dass die drei Protagonisten in einigen Filmen eine Art normales Leben ausprobieren. Doch die Filme beziehen ihre Spannung und Popularität gerade daher, dass diese Normalmensch-Identität aufgrund äußerer Umstände zugunsten wilder Abenteuer und Action wieder aufgegeben wird.

Selbsteilungskräfte der Menschen befördern muss« (215). Was freilich auf die filmische Fortsetzung von 2020, die Thomä damals noch gar nicht kennen konnte, sehr viel stärker zutrifft als auf den ersten Teil von 2017.<sup>4</sup> Und Black Panther rücke, zumindest in den Comics, »an den Alltag der Leserschaft heran« (218) und erweise sich somit »als Verwandter der demokratischen Helden, die erst werden, was sie sind« (ebd.).<sup>5</sup> Das klingt nicht schlecht, denn was könnte man schon dagegen haben, wenn sich Comics und Kino-Blockbuster am Ende als pro-demokratische Institutionen erweisen würden? Eingefleischte Superhelden-Fans wird er mit diesem angedichteten *democratic turn* der Übermenschen aber kaum überzeugen können.

Abschließend erläutert Thomä noch einige Begriffe: seine Verwendung von Held sei ein »Gegenbegriff« (219) zum Opfer, und zwar im Sinne von *victim*, nicht *sacrifice*, denn diese seien »zu bemitleiden, ihnen soll man zu Hilfe eilen« (ebd.). Thomä stellt sich damit gegen eine »Heroisierung der Opferrolle« (224; vgl. dagegen Münkler 2017, S. 169 ff.), wie er sie z.B. in der *MeToo*-Bewegung stellenweise ausgemacht habe. Und schließlich gebe es neben »Helden der Verfassung« (233), die für die Demokratie einstehen und v.a. Zivilcourage zeigen wie etwa die Bürgermeisterin von Kutzenhausen in Bayern, Silvia Kugelman, auch »unordentliche« (233) »Helden der Bewegung« (234), die sich für Veränderung einsetzen, den Status Quo herausfordern und sich dadurch Ärger einhandeln wie etwa Greta Thunberg. Beide zusammen seien wichtig, sie »verteidigen, stärken, feiern die Demokratie« (235).

Das Buch endet in der nüchternen Feststellung, dass das »Rennen« zwischen Demokraten, Populisten und Autokraten »offen« sei (236). Nicht weniger offen bleibt allerdings auch, was man mit den verschiedenen Bezeichnungen und Typologien von Helden(tum) anfangen soll, die im Verlauf des Buchs aufgestellt wurden, denn Thomä selbst schiebt sie vom Tisch wie Billardkugeln, ohne weiter etwas mit ihnen anzufangen. Er verfolgt nur den demokratischen Heldentyp, aber was wäre, wenn es auch andere Guten gäbe? Welche der aufgestellten Arten von Helden etwa wären zu bevorzugen, und wie genau ließen sie sich von anderen abgrenzen? In der Einleitung diskutiert er beispielsweise kurz die Schwierigkeit für Frauen, als Helden aufzutreten, und erwähnt als eine Möglichkeit »eine speziell definierte Rolle als Heldin (...), die der des Helden geradewegs entgegengesetzt war« (21), nämlich die Opferrolle einer zu rettenden Jungfrau in Not wie »Aschenputtel oder Schneewittchen« (ebd.). Kann ein *victim* also manchmal doch heldenhaft sein, oder, schlimmer noch, geht es Thomä letztlich doch nur um Männerhelden?

<sup>4</sup> Achtung Spoiler: Genau dieser (höchst unrealistische) demokratische Appell an die Menschheit, den Wonder Woman am Ende von *Wonder Woman 1984* vorbringt, hat viele Fans irritierend abgestoßen; denn wozu braucht man eine fantastische Superheldin, wenn sie das Problem nicht mal alleine lösen kann?

<sup>5</sup> Wobei die Figur Black Panther vermutlich erst durch den Tod des Schauspielers Chadwick Boseman am 28. August 2020 so nah an die Lebenswelt vieler Zuschauer herangerückt wurde wie sonst keine andere MCU-Figur: »Er ist [bzw. war; TKR] einer von uns – für uns.« (218; Hervorhebungen im Original)

Doch auch bei den Männern ist sich der Autor nicht ganz einig. Wo genau verläuft zum Beispiel die Grenze zwischen Thomäs »Trotzhelden« (101) und »Helden der Bewegung« (234)? Erstere gebe es typischerweise bei FundamentalistInnen, letztere bei AktivistInnen, zwei ziemlich austauschbare Kategorien, je nach Weltbild. Wie etwa sind QuerdenkerInnen und CoronaleugnerInnen einzuordnen? (Oder gar die AfD?) Nicht alle ihrer AnhängerInnen oder MitläuferInnen protestieren aus Eigeninteresse oder aus reinem Trotz gegen das System, viele »testen Grenzen und verstoßen gegen Spielregeln« und geraten im Namen der Freiheit »ins Visier der Justiz« (234), nicht viel anders als *Fridays-for-Future*-AktivistInnen. Gibt es vielleicht eine Grauzone zwischen Gut und Böse, sollte die Demokratie solche Spannungen aushalten können müssen, gibt es gar auch negative Seiten heroischer Bestrebungen? Wer darauf Antworten sucht, wird in diesem Buch nicht fündig. Freilich weiß auch der Autor: »Was dem einen sein Held, ist dem anderen sein Unhold« (23). Die Frage nach Gut und Böse aber bleibt ungestellt.

Und schließlich bleibt weitgehend unklar, wer genau nach Thomäs Ansicht aus welchen Gründen als ein Held anzusehen ist.<sup>6</sup> Zwar werden ab und zu Namen üblicher Verdächtiger wie Martin Luther King oder Greta Thunberg oder, als abschreckendes Beispiel, Benito Mussolini (102) in den Ring geworfen, doch gerade bei den zahlreichen Typisierungen wären konkrete Beispiele hilfreich gewesen. Manchmal werden unbekannte Personen genannt, die in einer Situation z.B. Zivilcourage gezeigt haben. Aber an die Heroisierung ganzer Gruppen wie PolizistInnen, Feuerwehrleute, RichterInnen, ÄrztInnen, PflegerInnen oder – warum nicht? – LehrerInnen wagt Thomä sich nicht heran. Dabei stehen diese Leute im alltäglichen Kampf gegen Bedrohungen der demokratischen Gesellschaftsordnung. Doch das standardisierte Anknüpfen gegen diese Art von meist nicht-persönlichen Gefahren übersieht Thomä in seinen drei aus der spekulativen Luft gegriffenen »Merkmale« von Helden. Wenig verwunderlich, dass er am Ende seine ursprünglichen Annahmen bestätigt sieht, anstatt zu neuen Erkenntnissen gelangt zu sein. Aber er versteht sich ja selbst auch nicht als Held.

Als Fazit sollen aber die positiven Aspekte den Ausschlag für die Bewertung geben. Es ist grundsätzlich lobenswert, dass sich ein etablierter Philosoph eines aktuellen Themas ernsthaft annimmt und seinen angestammten Horizont durch Ausflüge in die moderne Popkultur, die nun einmal einen vielfach größeren Einfluss auf moderne Gesellschaften hat als klassische Bildungsinhalte, erweitert, auch wenn man

---

<sup>6</sup> Man könnte auch Thomäs grundsätzliche Prämisse infrage stellen: dass die Demokratie lebendige HeldInnen brauche. Vielleicht sind HeldInnenfiguren aus Literatur, Kunst und Populärkultur ausreichend? Schließlich gibt es, so eine Twitter-Weisheit von Thomäs Helden Edward Snowden, keine Helden, sondern nur heldenhafte Taten. Man kann das eigene Entscheidungsverhalten ja auch an imaginären Idolen orientieren; zahlreiche Religionen haben es vorgemacht. Angesichts des auch in der Pandemie ungebrochenen, weltweiten Verlangens nach Heldenfiguren in Filmen und Videospiele wäre die interessantere Frage vielmehr, warum die Welt so viele populäre HeldInnen (= Orientierung) braucht, mehr als je zuvor?

auf fremdem Terrain ab und zu noch über die eigenen Beine stolpert. Das ist verzeihlich. Und wenn am Ende herauskommt, dass Demokratien Menschen brauchen, die sich dafür einzusetzen bereit sind, weil es sonst nicht mehr lange Demokratien gibt, dann kann man dagegen an sich nichts sagen, außer vielleicht, dass man das schon vorher wusste. Dem Buch fehlen zwar eine alphabetische Literaturliste und ein Schlagwortregister, es gibt aber immerhin ein Personenregister am Ende, aus dem hervorgeht, dass Nietzsche, Max Weber, Hegel/ Emerson und Rousseau/ Shakespeare (in dieser Reihenfolge) die meistzitierten Autoren sind. Und nicht zuletzt ist es in einer allgemein verständlichen Sprache geschrieben und verzichtet komplett auf den berüchtigten Philosophenjargon.

Thomä, Dieter (2019). Warum Demokratien Helden brauchen. Plädoyer für einen zeitgemäßen Heroismus. Berlin: Ullstein. ISBN 978-3-550200335, 272 Seiten, 20,00 Euro.  
Sonderausgabe Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2020. ISBN 978-3-7425-0533-0, 4,50 Euro.

## Literatur

Bette, Karl-Heinrich (2019). Sporthelden. Spitzensport in postheroischen Zeiten. Bielefeld: transcript.  
Daniel, Ute (2020). Postheroische Demokratiegeschichte. Hamburg: Hamburger Edition.  
Kuklinski-Rhee, Thomas (2016). Die Banalität der Superhelden. Wozu braucht die globale Gesellschaft »Freaks in Clownkostümen«? In DaF-Szene Korea 43 (2), S. 40-52.  
Münkler, Herfried (2017). Kriegssplitter. Die Evolution der Gewalt im 20. und 21. Jahrhundert. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.



## **Von einer Wiedervereinigung zur nächsten? 1989 Berlin, Seoul Now – Ein Dokumentarfilm über Erinnerungen und Hoffnungen**

*Anja Scherpinski*

Am 11. September 2021 feierte der Dokumentarfilm *1989 Berlin, Seoul Now* von Woo-young Choi seine Premiere im Rahmen des 13. *DMZ International Documentary Film Festival*, das vom 9. bis 16.9.2021 stattfand.

Die Kamera begleitet drei in Korea lebende Deutsche auf ihren jährlichen Besuchsreisen nach Deutschland im 30. Jahr der Wiedervereinigung und fängt so Wiedersehensszenen und Gesprächsausschnitte mit Familienangehörigen und Freunden über Erinnerungen an den Mauerfall ein. Im Hintergrund der Reflexionen stehen dabei auch die Herkunft der ProtagonistInnen sowie die Wahrnehmung der koreanischen Landesteilung.

Andreas aus Heidelberg und als Pianist in Korea erfolgreich besucht mit seiner Tochter Berlin während der Jubiläumsveranstaltungen und erinnert sich an die Ungläubigkeit, mit der er 1989 die Maueröffnung im Fernsehen erlebte.

Mark aus Leipzig und als Filmproduktionsmanager tätig flüchtete vor 15 Jahren, genervt von den Ossi-Wessi-Auseinandersetzungen, nach Korea und fühlt sich hier heimischer als dort. Während eines Besuchs in Deutschland fallen ihm alte Briefe in die Hände, die er mit einer Westdeutschen zwischen 1988 bis 1990 wechselte und die nun bei ihm Erinnerungsprozesse in Gang setzen.

Sonja, Managerin bei Samsung Electronics, kam aus Berlin nach Korea, um die Familie ihrer koreanischen Mutter und die Kultur des Landes kennenzulernen. Sie spricht über ihre Begeisterung, die sie während der verheißungsvollen Phase der innerkoreanischen Annäherungen im Jahr 2018 verspürte, und ihre Hoffnungen auf eine koreanische Wiedervereinigung.

Neben den drei Hauptpersonen kommen noch andere (Ost- und West-)Deutsche, die seit langer Zeit in Korea leben, zu Wort und erzählen von ihren Erinnerungen an den 9. November 1989. Eine Grillparty, zu der Mark im Herbst 2019 während der Dreharbeiten eingeladen hatte, bietet ihnen Gelegenheit, mit zwei jungen Nordkoreanerinnen ins Gespräch zu kommen und Vergleiche zu ziehen zwischen der deutschen und koreanischen Teilung, den unterschiedlichen Gerüchen, die sie mit Heimat und dem Anderen verbinden, und dem Ankommen in einem fremden Land mit gleicher Landessprache.

Der Film verzichtet auf direkte Interviewfragen und ist vielmehr eine Collage aus erzählten Erinnerungsfragmenten, die durch die zusätzliche Einblendung allseits



bekannter zeitgeschichtlicher Originalaufnahmen und Fotografien aus der Zeit des Mauerfalls und der folgenden Wendezeit eine chronologische Ordnung erhalten. So muss man nostalgisch schmunzeln, wenn Sonja und ihre Mutter beim Betrachten alter Fotos den unterschiedlichen Kleidungsstil von Ost- und Westdeutschen analysieren, Mark mit seinem Vater bei einem Bier streitet, wie viele Menschen nun im vereinten Deutschland besser leben als zuvor oder Andreas mit seiner Klavierschülerinnen scherzt, ob sie wohl irgendwann einmal zusammen mit dem Auto einen Ausflug nach Pjöngjang unternehmen werden können.

Ebenfalls eingeblendete Archivaufnahmen der innerkoreanischen Gipfeltreffen von 2018 und von Trumps Besuch der DMZ verdeutlichen die Hoffnung auf eine ähnliche Entwicklung wie in Deutschland; die Bilder der Sprengung des innerkoreanischen Verbindungsbüros in Kaesong hingegen den bestürzenden Abbruch der Annäherungspolitik.

Wooyoung Choi und seinem Film-Team war wichtig, dem koreanischen Publikum den Mauerfall und seine Wahrnehmung damals und heute anhand von Erzählungen Einzelner zugänglich zu machen. Und dass diese Einzelnen in Korea leben, die Landessprache beherrschen und ihre Erinnerungen vor dem Hintergrund der koreanischen Teilung reflektieren, macht das Erzählte sehr ansprechend und greifbar.

Der Film beeindruckt durch wunderschöne musikalische Klavieruntermalung, die den Gesprächen einen emotionalen Rahmen verleihen, und mehr noch durch die vielen einfühlsamen Nahaufnahmen, die die Erzählenden in ihrem selbstverständlichen koreanischen Alltagsleben zeigen und so noch etwas mehr über sie verraten.

Da viele der interviewten Deutschen ausgezeichnet Koreanisch sprechen, finden die in Korea aufgenommenen Gespräche auf Koreanisch oder teilweise Englisch statt; die Aufnahmen, die in Deutschland gemacht wurden, auf Deutsch. Der gesamte Film ist entsprechend Koreanisch – Deutsch – Englisch Untertitelt, was ihn auch für den Einsatz im DaF-Unterricht interessant macht. Lohnend ist zudem ein Blick auf die



Webseite zum Film, wo man u.a. weitere Interviewsequenzen mit den im Film vorkommenden Personen über ihre Erinnerungen an den Mauerfall findet, welche sich im Rahmen eines landeskundlichen DaF-Unterrichts ebenfalls gewinnbringend einsetzen ließen.

Choi, Wooyoung (2021). 1989 Berlin, Seoul Now. Boda Media Group. Laufzeit: 89 Minuten.  
Mehr Informationen zum Film unter: <https://1989berlin.com/en/>  
Bildnachweis mit freundlicher Genehmigung der Boda Media Group





# **Berichte zu Seminaren & Tagungen**

---



## **Bericht zum HUFS-Symposium »Wiedereinstieg in die Präsenzlehre – reicht der Blick in den Rückspiegel?«**

*Christian Horn*

Das 10. »HUFS-Symposium zur Didaktik« fand am 2. Oktober 2021 statt und stand unter der Frage »Wiedereinstieg in die Präsenzlehre – reicht der Blick in den Rückspiegel?«. Anlass für diese Frage war die bevorstehende Rückkehr zum Präsenzunterricht, nachdem wegen der Covid19-Pandemie an den Hochschulen in Südkorea mehr als drei Semester nahezu vollständig online unterrichtet wurde.

Der Wechsel zum Online-Unterricht im Frühjahr 2020 und die darauf folgende Zeit gingen mit erheblichen Veränderungen in der Lehre und den begleitenden Aufgaben einher. Für Studierende wie Lehrende ist mittlerweile eine gewisse Normalität im Online-Unterricht eingekehrt. Bei allen Beteiligten haben Anpassungen stattgefunden und sich neue Routinen entwickelt. Manche haben den Unterricht am PC so sehr zu schätzen gelernt, dass sie diese Form gar nicht mehr missen möchten. Zwei Jahrgänge von Studierenden haben Präsenzlehre an der Universität bisher gar nicht erlebt. Die Effekte der Umstellung betreffen eine ganze Reihe von Ebenen, etwa die der konkreten Kommunikation im Unterricht, die Frage der Durchführung von Prüfungen oder auch die der Übersetzung von Materialien in Online-Tools. Über manche dieser Effekte ist man sich dabei im Alltag bewusster als über andere.

Die Veranstalter Christian Horn und Monika Moravkova machten diese verschiedenen Aspekte zum Thema und widmeten das Symposium vor allem drei Zielen: (1) der mentalen Vorbereitung des Wiedereinstiegs in die Präsenzlehre, (2) der Sensibilisierung für die veränderte Präsenz-Situation, und (3) der Diskussion dazu, welche bewährten Formate und Inhalte aus dem Online- in den Präsenz-Unterricht überführt werden könnten.

Vor diesem Hintergrund wurden unter anderem folgende Fragen erörtert: Inwiefern haben sich durch die Erfahrungen mit Online-Unterricht nachhaltigere Veränderungen ergeben? Welche davon sollten künftig auch im Klassenraum aufgegriffen werden, und wie könnte das gelingen? Inwiefern haben sich auch Erwartungen an die Unterrichtsgestaltung und die Rahmenbedingungen verändert? Auf welche soziale Begegnungssituation wird man beim Beginn des Präsenzunterrichts treffen? Wie kann der Wiedereinstieg für alle Beteiligten sinnvoll gestaltet werden?

Das Programm begann um 10:30h mit einer gemeinsamen Kaffee- und Wiedersehensrunde bis zum Start des Fachprogramms um 11h. Dort waren dann drei Blöcke vorgesehen, die sich, unterbrochen durch eine einstündige Mittagspause, bis 16h erstreckten. Die Leitfragen lauteten dabei: »Lehren und Lernen seit Corona: Was hat

sich verändert?«, »Neue Formate, Methoden und Routinen: Was hat sich bewährt?« und »Wiedereinstieg in die Präsenzlehre: Was nehmen wir mit?«. Im Gegensatz zu vorangegangenen Symposien, bei denen die Blocks jeweils durch Gastreferentinnen und -referenten mit eigenen Inputs gestaltet wurden, diente die Veranstaltung diesmal ausschließlich dem Erfahrungsaustausch unter den Kolleginnen und Kollegen, moderiert durch die Veranstalter. Dabei wurden über die drei Blocks hinweg Erfahrungen und Überlegungen auf einem Padlet gesammelt und über die einzelnen Fragestellungen hinweg jeweils weiterverfolgt. Im Zuge der dabei entstehenden Diskussionen wurden auch zahlreiche flankierende Themen angesprochen, sodass sich ein breiter Austausch ergab. Im letzten Block wurden dann Punkte zusammengetragen und besprochen, die sich in der Online-Lehre so bewährt hatten, dass sie aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch bei der Präsenzlehre bestehen bleiben sollten. Dabei zeigte sich einerseits, dass alle Beteiligten für sich solche Punkte identifiziert hatten, dass diese sich andererseits zwischen den Personen doch deutlich unterschieden. Einige der geäußerten Punkte seien hier dem Sinn nach wiedergegeben:

- Für Hausaufgaben haben sich Quiz und Umfragen sehr bewährt.
- Zur Auflockerung und Erhaltung der Aufmerksamkeit können bestimmte Soundeffekte (wie etwa aus Variety-Shows) beitragen, die sich beim Online-Unterricht leicht integrieren lassen.
- Die Apps der Lehrwerksverlage lassen sich gut in den Unterricht integrieren, etwa für die Nutzung der Audiodateien oder auch für weitere Übungen.
- Das Teilen von Dokumenten (etwa einer Word-Datei) per Screen-Sharing/Whiteboard und die gemeinsame Arbeit daran hat sich im Unterricht sehr bewährt und zu einer kollaborativen Arbeitsweise im Kurs geführt.
- Die Chatfunktion erwies sich im Kurs als sehr hilfreich, um zwischendurch Vokabeln mitzuteilen oder andere Hinweise zu geben.
- Internationale Videokonferenzen wurden mit der nun zur Verfügung stehenden Technik als tolles Format wahrgenommen, um Lernende des eigenen Kurses mit Lernenden aus anderen Ländern auf Deutsch ins Gespräch zu bringen.

Insgesamt zeigte sich, dass einige Inhalte und didaktische Elemente besser für das Präsenzformat geeignet sind, andere besser für den Online-Unterricht. Zukunftsorientierte Hochschulen werden daher eine Aufgabe darin sehen, jetzt schon über geeignete Infrastrukturmöglichkeiten für die Gestaltung neuer Unterrichtsformate nachzudenken, sie zu entwickeln und möglichst zeitnah bereitzustellen.

Der Austausch zu den verschiedenen Erfahrungen und die lebendigen Diskussionen machten das Symposium wieder zu einer fruchtbaren Veranstaltung, die zum Ziel der Sensibilisierung für den Wiedereinstieg in Präsenzlehre beitrug. Ebenso wurde klar, dass der reine Blick in den Rückspiegel absolut unzureichend ist. Vielmehr stehen vielversprechende neue Möglichkeiten für die Unterrichtsgestaltung zur Ver-

fügung, die in der Zukunft aktiv gestaltet werden wollen. Den mitwirkenden Kolleginnen und Kollegen daher noch mal herzlichen Dank!



## **DAAD-Fachtag 2021: E-Learning offline und online** **9. Oktober 2021**

*Iris Brose & Thomas Kuklinski-Rhee*

Der DAAD Japan hat am 9. Oktober 2021 von 11.00 – 18.00 Uhr den *DAAD-Fachtag »E-Learning offline und online«* für Deutschlehrende im Hochschulbereich im Raum Ostasien/ Pazifik durchgeführt. Federführend bei der Organisation waren Manuela Sato-Prinz (DAAD Japan, Keio-Universität, Tokyo), Oliver Bayerlein (Nanzan-Universität, Nagoya) und Carsten Waychert (Kyoto-Sangyo-Universität, Kyoto). Bei dieser Zoom-Veranstaltung ging es um die Frage, wie die neu erworbenen Fähigkeiten und gesammelten Erfahrungen aus dem Online-Unterricht nach dem Ende der Pandemie off- oder auch online weiter so benutzt werden können und inwiefern sie den Fremdsprachenunterricht erweitern, die Arbeitsbelastung verringern und die Unterrichtsinhalte relevanter machen können. Das Programm war dreiteilig gegliedert: Vormittags gab es ein anderthalbstündiges Workshop-Programm mit (drei) parallelen Angeboten, nachmittags einen thematisch fokussierten Austausch unter KollegInnen, und den Abschluss bildete eine zweistündige Diskussion über Chancen und Herausforderungen des Unterrichts in der Zukunft, die mit drei Panel-Vorträgen begann. Man konnte sich für einzelne Programmteile anmelden oder am ganzen Programm teilnehmen.

Teilgenommen haben insgesamt 62 DeutschlehrerInnen aus 11 Ländern. Die am weitesten entfernten Teilnehmenden waren neben Deutschland aus Neuseeland und Tasmanien zugeschaltet. Auch mehrere KollegInnen aus Korea haben teilgenommen, einige auch als ModeratorInnen beim fachlichen Austauschprogramm am frühen Nachmittag.

Nach einer kurzen Begrüßung teilten sich die Veranstaltungsteilnehmenden in drei Workshops auf. Im ersten Workshop unter der Leitung von Wolfgang Oden Dahl (NTU, Taipei) wurde das Konzept des *Flipped Classroom* (FC) vorgestellt und auf seine Anwendung im Fremdsprachenunterricht untersucht. Als Ergebnis wurde festgehalten, dass FC dann Sinn macht, wenn zeitraubende Unterrichtsinhalte wie Texte lesen, Wortschatz einprägen oder Grammatik-Videos durcharbeiten in die häusliche Vorbereitung der Kurs-TN ausgelagert werden können, um in der Präsenzphase des Unterrichts mehr Zeit für Interaktionen zu gewinnen.

Im zweiten Zoom-Raum stellte Chris Schneider (Korea-Universität) in seinem Workshop zeitgleich verschiedene Mikrotools für den DaF-Unterricht vor: [menti-meter.com](https://www.mentimeter.com), [wheelofnames.com](https://www.wheelofnames.com), [suchsel.bastelmaschine.de](https://www.suchsel.bastelmaschine.de), [edpuzzle.com](https://www.edpuzzle.com) und [wisc-online.com](https://www.wisc-online.com). Zu genaueren Details siehe seinen Beitrag sowie die Besprechung des

Workshops im Beitrag über die Workshopreihe der LVK mit der KGDaF in diesem Heft.

Im Workshop 3 stellte Oliver Bayerlein Beispiele und Möglichkeiten vor, wie mithilfe der kostenlosen Version des Programms *Adobe Spark Diashow* die mündliche Sprachproduktion gefördert werden kann. In Kleingruppen wurde das Programm ausprobiert, dessen Bedienung simpel und intuitiv ist. So können sich die BenutzerInnen auf die Geschichte konzentrieren, die sie erzählen wollen. Nach dem Hochladen von Fotos kann man den Text einsprechen und bei Versprechern selbstverständlich übersprechen. Adobe stellt auch eine Musikbibliothek zur Verfügung, so dass im Hintergrund Musik die Erzählung weitertragen kann. Das Programm blendet automatisch die Musik ab, wenn eingesprochen wird, und die Tonqualität der Aufnahme ist sehr gut. *Adobe Spark Diashow* erlaubt den Studierenden, einen hochwertigen Videoclip zu produzieren, ohne sich in fachfremden Problemen wie *Editing* und *Sound-Design* zu verlieren. Die Teilnehmenden konnten sich den Einsatz auf allen Sprachniveaus vorstellen und haben kurze Videoclips zu Themen wie »meine Wohnung«, »meine Stadt« sowie »früher und heute« erstellt. Wer allerdings Textdesign-Möglichkeiten wie bei PowerPoint erwartet, wird von *Adobe Sparks* enttäuscht sein. Man kann auch nicht gleichzeitig mit mehreren Leuten an einem Projekt arbeiten, wie man es vielleicht durch Google-Docs, Miro etc. gewöhnt ist.

Nach einer einstündigen, individuell gestalteten Mittagspause ging es für anderthalb Stunden in offene Diskussionsforen. Pro halbe Stunde gab es drei oder (am Schluss) zwei Foren in jeweils eigenen Breakout-Räumen zur Auswahl, alle 30 Minuten wurden die Räume also gewechselt. Der Austausch wurde von ModeratorInnen geleitet.

So wurden in einem Raum Erfahrungen mit studentischen Videoclips ausgetauscht. In vielen Ländern ist der Einsatz selbstverständlich und auf allen Sprachniveaus integriert. Im Unterricht wird oft die *Editing*-Software gewählt, die den Studierenden nahe ist, seien es die weitverbreiteten Smartphone-Programme in Korea oder die Bearbeitungsfunktionen von *Instagram-Stories* bzw. *-Reels* in Indonesien. Übereinstimmend wurde berichtet, dass es den Studierenden Spaß macht, die Clips zu erstellen. Auch sind die Ergebnisse oft überraschend kreativ. Im Raum zu Online-Games berichteten die meisten, dass sie *Kahoot* einsetzen und wollten daher über neue Möglichkeiten diskutieren, Wortschatz oder Grammatik spielerisch mit *Baamboozle* und *Scrib.io* (»Montagsmaler«) zu wiederholen und zu festigen.

In anderen Diskussionsräumen wurden Ideen und Erfahrungen zum papierlosen Klassenraum, über das Lehren (und Lernen) mit *Duolingo*, die Förderung des selbstbestimmten Lernens sowie Testverfahren im Online-Unterricht ausgetauscht und eine sich in Entwicklung befindliche Grammatik-App vorgestellt. Schließlich wurde in einem Raum das Gendern im DaF-Unterricht thematisiert. Eine Umfrage unter den Teilnehmenden ergab, dass kaum eine DaF-Lehrperson systematisch gendert oder

das Gendern gar im Unterricht behandelt; eine ganze Reihe insbesondere männlicher Teilnehmer hielt sich nicht für zuständig und berief sich etwa auf fehlendes Gendern in Lehrbüchern oder das sogenannte generische Maskulinum, also auf den Status Quo. Andererseits kam die Frage auf, ob nicht gerade wir Lehrkräfte Deutschlernende an die Sprachrealität heranführen und zumindest über die verschiedenen Möglichkeiten des Genderns informieren sollten.

Eine anschließende, individuell gestaltete, halbstündige Kaffeepause erlaubte das Durchatmen vor dem intensiven letzten Teil des DAAD-Fachtags 2021. In einer fast zweistündigen Diskussionsrunde über Chancen und Herausforderungen des Unterrichts in der Zukunft gab es zunächst drei Vorträge geladener Gäste vor dem gesamten TeilnehmerInnenkreis, anschließend eine spannende Diskussion unter der Leitung von Carsten Waychert. Im ersten Vortrag stellten Ikumi Waragai und Andreas Meyer vom SFC-Campus der Keio-Universität im Großraum Tokyo ihre Erfahrungen und Ideen über autonomes Lernen und hybrides Lerndesign beim Deutschlernen vor. Sie stellen etwa auf einer Lernplattform Wörterbücher oder Video- und Tonmaterialien bereit und lassen ihre Studierenden mit Smartphone-Apps, Geolokation und »situiertem Twittern« durch Verbindung von Twitter und Google-Maps arbeiten.

Im zweiten Panel-Vortrag sprach Burkhard Lehmann, Geschäftsführer des Zentrums für Fernstudien und universitäre Weiterbildung (ZFUW) der Universität Koblenz-Landau, über die lauenden Gefahren der KI bei fernüberwachter Leistungserbringung, die vor allem seit der Coronavirus-Pandemie boomt. Dieses sogenannte *Online Proctoring* wird von kommerziellen Anbietern wie Proctor, Proctorio, Pruefter oder ProProctor durchgeführt und findet bereits an vielen etablierten Institutionen statt, darunter die Universitäten Harvard, Columbia, London und Cambridge sowie die TU München und die HU Berlin. Vorbereitende Bestandteile der digitalen Prüfungsüberwachung sind z.B. eine Personenkontrolle durch Lichtbildausweis und ein *room scan* der eigenen vier Wände auf Spickzettel o.ä. Je nach Einstellung kann die Überwachungssoftware auf Quellen wie Webcam, Mikrofon und Bildschirm zugreifen und die Tastatur- und Maussteuerung sowie Kopf- und Körperbewegungen der zu überwachenden Person kontrollieren und mithilfe von Anomalie-Mustern einen Verdachtslevel auf betrügerisches Vorgehen aufstellen. Trotz eindeutiger positiver Rückmeldungen von derartig überwachten Studierenden gibt es auch heftige Kritik an solcher »Spähsoftware« in die Freiheit und IT-Sicherheit und bereits organisierte, studentische »No proctorio!«-Proteste. Angesichts derartiger Probleme stellte Prof. Lehmann das Konzept klausurenbasierter Prüfungsformen grundsätzlich infrage und plädierte letztendlich für *Open-Book*-Prüfungen, bei denen es nur ums Resultat geht, ganz egal, wie die Leistungen erbracht wurden.

Im letzten Panel-Vortrag referierte Rolf Schwartmann, Leiter der Kölner Forschungsstelle Medienrecht an der TU Köln und Vorsitzender der Gesellschaft für

Datenschutz und Datensicherheit (GDD) e.V. in Bonn, über Möglichkeiten und Risiken digitaler Unterrichtsmedien im Spannungsfeld zwischen Datenschutz und Prüfungsrecht. Prof. Schwartmann hielt ein beinahe leidenschaftliches Plädoyer gegen das *Proctoring* und verglich mehrfach die Unsichtbarkeit der großen Gefahr von Daten mit denen von Röntgenstrahlen. Unter wiederholten Hinweisen auf die Europäische Datenschutzgrundverordnung und Verwendung zum Teil lebhafter, unterhaltsamer Metaphern wies er immer wieder auf die Gefährlichkeit der Überprüfung von Online-Prüfungen hin und malte das Schreckensbild unzähliger Millionenklagen von Studierenden gegen überprüfende Institutionen an die Wand. So bezeichnete er etwa den digitalen Lockdown der Datenschutzbehörden als ein »absoluter Skandal«. Prüfungen seien unter den derzeitigen Umständen nun einmal im Grunde eher Hausarbeiten als schriftliche Klausuren. Man müsse das aushalten, der Sonderzustand Pandemie, das »Notregime«, ende irgendwann, dann könne man zurück zu alten Prüfungsformen finden.

In der anschließenden »Fischbowl«-Diskussion unter Einbeziehung des gesamten Plenums ging es neben Nachfragen zu einzelnen Aspekten der Panel-Vorträge vor allem um das Programm der hybriden Lernumgebung am SFC der Keio-Universität. Es kam zu teilweise kontroversen Diskussionen über Freiwilligkeit und Grundrechte der teilnehmenden Studierenden, über den Datenschutz und Persönlichkeitsrechte und die finanziellen Grundlagen des Programms. Zusammenfassend einigten sich Prof. Lehmann und Prof. Schwartmann praktisch auf das Konzept der *Open-Book*-Ausarbeitungen als unter Online-Bedingungen tragfähigstes Prüfungsmodell.

Insgesamt war der DAAD-Fachtag 2021 eine gelungene Veranstaltung in einem ansprechenden Online-Format. Das Programm und die Workshop-Beschreibungen etwa waren über ein Padlet für Fachtags-TN zugänglich, auf dem man auch die Direktlinks zu den jeweiligen Zoom-Räumen anklicken und das aktuell an Änderungen angepasst werden konnte. Angesichts der internationalen Aufmerksamkeit könnte dies der Auftakt für einen regelmäßigen Austausch unter KollegInnen im ostasiatischen Raum und darüber hinaus darstellen. Für uns Teilnehmende und Mitwirkende war es eine Horizonterweiterung, sich im weiteren Kontext von Deutschlehrenden über Landesgrenzen hinweg ohne besonderen technischen Aufwand auszutauschen.

## **Workshopreihe »Den Online-Unterricht attraktiv gestalten« Ein Projekt der LVK und der KGDaF**

*Iris Brose & Anja Scherpinski*

Die Umstellung des Sprachunterrichts auf den Online-Modus stellte für Unterrichtende eine Herausforderung dar. Viele probierten neue Unterrichtskonzepte, technische Tools und neue Hausaufgaben- und Prüfungsformate aus. Nicht wenige fühlten sich im Chaos der *ad hoc*-Umstellung mit Fragen und Problemen allein gelassen. Vor diesem Hintergrund beschloss die LVK und KGDaF, regelmäßig Online-Treffen zu veranstalten, um den Austausch über didaktisch-methodische Möglichkeiten des Online-Unterrichts zu intensivieren.

Die Veranstaltungsreihe begann am **27. Januar 2021**, also noch rechtzeitig vor dem Beginn des Sommersemesters, mit drei Impulsreferaten zum Schwerpunkt »*Interaktiv unterrichten*« und anschließender Diskussion: Anja Scherpinski (HUFS) erläuterte aus ihren Unterrichtserfahrungen mit dem Konferenzsystem Zoom eine Reihe von interaktiven Unterrichtsaktivitäten für Anfänger- und Mittelstufenniveau, die sich aus dem herkömmlichen Fremdsprachenunterricht auf das Onlineformat übertragen lassen.

Iris Brose (Hongik Universität) berichtete über ihre Erfahrung mit dem LMS (Learning Management System) *BlinkLearning*, das in die neuen Lehrwerke deutscher Verlage eingebunden ist. Es wurde konkret der Einsatz des Lehrwerk *Netzwerk Neu* des Klett Verlages im Anfängerunterricht A1.2 gezeigt. Das altbekannte Übungsbuch ist komplett als LMS verfügbar, wodurch sich der Lernprozess der Studierenden verfolgen und dokumentieren lässt. Es ist flexibel einsetzbar und besitzt vielfältige Feedback-Funktionen. In der eigenen Unterrichtspraxis wird das LMS aber durch reflektives Lernen ergänzt, um in einen konstruktiven Austausch mit den Studierenden zu treten. In diesem Zusammenhang wurde eine Lerntagebuch-Methode, die sogenannte »3-2-1 Fragen« (Erklären Sie 3 Dinge, die sie gelernt haben / 2 Dinge, die sie interessant finden / 1 Sache, die sie nicht verstehen bzw. schwer finden) diskutiert. Diese Methode ermöglicht der Lehrkraft, studentisches Feedback aufzunehmen und im Kombination mit dem Feedback aus dem LMS den Unterricht passgenau zu gestalten.

Frank Grünert (SKKU) berichtete von seinen Erfahrungen mit Online-Prüfungen. Er gehörte zu den ersten Lehrenden in Korea, der mit genauen Vorgaben seiner Universität zu Online-Prüfungen und Bewertungen gearbeitet hat. Der Schwerpunkt des Referates lag auf Möglichkeiten und Grenzen von Prüfungsdurchführungen.

Zum zweiten Treffen »*Tools und Software im Online-Unterricht für Anfänger*« am **22. Mai 2021** wurden Onlinetools vorgestellt, die sich im Online-Unterricht bewährten. Frank Grünert (SKKU) präsentierte eine Vielzahl von Learning Apps und Quizplattformen, die sich mit wenig Aufwand für den eigenen Unterricht erstellen lassen. Besprochen wurden u.a. *baamboozle*, eine Fragewand-Variante von Jeopardy, *Kahoot*, eine Multiple-Choice-Quizvariante für das Spielen mit dem Smartphone und *Padlet*, ein digitales Schwarzes Brett. Gemeinsam mit den Teilnehmenden wurde einige dieser Tools ausprobiert.

Mi-Young Lee (SNU) berichtete von ihrem Lesekurs, den sie als *Flipped-Classroom* konzipiert hat und in dem die Studierenden *Kahoot*-Quizze für ihre MitstudentInnen entwerfen: Im 90-minütigen Selbststudium lesen die Studierenden einen selbstgewählten Zeitungstext und bearbeiten dazu ein Arbeitsblatt zum Leseverständnis. Sie erhalten ein Feedback zu ihrem Arbeitsblatt und erstellen dann im darauffolgenden Online-Unterricht in nach Themenbereichen aufgeteilten Gruppen Quizze füreinander. Das Unterrichtsmodell ermöglicht es einerseits, Studierende in den Textauswahlprozess aktiv einzubinden und andererseits Lern- und Lesestrategien systematisch zu vermitteln.

Chris Schneider (Korea Universität) fokussierte auf Microtools für den Onlineunterricht, die eine einfache Handhabung ohne langwierige Anmeldeprozedere versprechen. Gemeinsam mit den Teilnehmern probierte er u.a. verschiedene Aktivitäten mit *wheelofnames* (Zufallsgenerator-Drehrad) aus, das sich z.B. für Grammatikübungen modifizieren lässt. Auch *Suchsel*, ein Tool zur Erstellung von Wortnetz-Übungen, sowie *Mentimeter*, ein Tool zur kollaborativen Erarbeitung von Wortwolken, die z.B. Meinungsbilder spiegeln können, wurden erklärt und ausprobiert. Abschließend demonstrierte er, wie sich z.B. mit *edpuzzle* Audio- und Videosequenzen für den Einsatz im Onlineunterricht aufbereiten lassen.

Am **7. August 2021** »*Treffen im Metaverse – Chancen für den Online-Unterricht*« sollten Alternativen zum Zoom-Unterricht vorgestellt und ausprobiert werden. Iris Brose begann das Treffen mit einer spielerischen Umfrageaktivität, die im virtuellen Gruppenraum bei *wonder.me* durchgeführt wurde. Vorteile gegenüber Videokonferenzsystemen wie z.B. Zoom liegen hier vor allem im virtuellen Bewegungsspielraum, der es Teilnehmenden erlaubt, selbst Gesprächspartner oder-gruppen zu wählen, anstatt mit vorgegebenen Partnern sprechen zu müssen. Bewegung im virtuellen Raum stand auch in der Präsentation von Noemi Hendrich (Goethe-Institut) im Mittelpunkt. Sie stellte vor, wie die Meetingplattform *gather.town* für den PASCH-Vorlesewettbewerb mit großem Erfolg eingesetzt wurde. In diesem Zusammenhang wurden eine Reihe pädagogischer Überlegungen diskutiert, z.B. wie durch virtuelles Bewegen Nähe und Distanz zwischen Teilnehmenden und der Lehrkraft hergestellt und gesteuert und dadurch Lernmotivation gesteigert und zu selbstverantwortlichem Lernen angeleitet werden kann.

Die anschließende Begegnung im dreidimensionalen Metavers *Nottopia*, wo Thomas Kuklinski-Rhee für die Teilnehmenden eine Schnitzeljagd in einer futuristischen Villa vorbereitet hatte, verdeutlichte mögliche Wege, die der Onlineunterricht zukünftig gehen könnte.

<a href="https://wheelofnames.com/">https://wheelofnames.com/</a>	Drehrad für z.B. randomisierte Namens- oder Themenwahl	
<a href="https://www.baamboozle.com/">https://www.baamboozle.com/</a>	bebilderte Ratewand für Teamquiz erstellen oder bereits erstellte Quiz nutzen	
<a href="https://www.mentimeter.com/">https://www.mentimeter.com/</a>	kollaborativ Ideen oder Wortschatz zu einem Thema sammeln	
<a href="http://scribble.io/">http://scribble.io/</a>	kollaborative Whiteboardnutzung	
<a href="https://edpuzzle.com/">https://edpuzzle.com/</a>	Audio- und Videomaterial für den Unterricht aufbereiten, Aufgaben zu Audio- und Videosequenzen erstellen	
<a href="https://www.suchsel.net/">https://www.suchsel.net/</a>	Wortgitter, Buchstabensalat, Wortsuchrätsel erstellen	
<a href="https://hotpotatoes.de/">https://hotpotatoes.de/</a>	interaktive Übungen, Lückentexte, Kreuzworträtsel etc. erstellen	
<a href="https://hubs.mozilla.com/">https://hubs.mozilla.com/</a>	virtueller 3D-Treffplatz (z.B. als Klassenzimmer) mit Avataren	
<a href="https://www.gather.town/">https://www.gather.town/</a>	virtueller Treffplatz zum kommunikativen Austausch	
<a href="https://www.wonder.me/">https://www.wonder.me/</a>	virtueller Treffplatz zum kommunikativen Austausch	

# Über die Lektoren-Vereinigung Korea

## Unsere Ziele

- Ansprechpartner und fachlicher Repräsentant für deutschsprachige Lektorinnen und Lektoren in Korea
- Gelegenheiten zur fachlichen Weiterentwicklung im Bereich DaF geben
- Gelegenheiten zur Diskussion von Methoden und Inhalten des DaF-Unterrichts in Korea schaffen
- Interessenten über relevante und interessante Inhalte informieren
- Zusammenarbeit und soziales Miteinander der Lektorinnen und Lektoren in Korea fördern

## Unser Angebot

- Fachveranstaltungen und Workshops zu DaF und DaF-bezogenen Themen
- Möglichkeit zur Publikation in unserer Fachzeitschrift DaF-Szene Korea
- regelmäßige Lektorentreffen
- Möglichkeit zur Zusammenarbeit in Form von wissenschaftlichen Arbeitsgruppen
- Newsletter mit Informationen zu fachlichen und kulturellen Veranstaltungen und Stellenangeboten in Korea (Anmeldung auf unserer Website)

## Mitgliedschaft

Wir freuen uns immer sehr über neue Mitglieder! Als Mitglied der LVK ...

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

## Mitglied werden

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

## Autorenangaben

**Alice Friedland, M.A.:** arbeitet seit Oktober 2019 am Institut für DaF/DaZ und interkulturelle Studien und ist u.a. mit für die DSH-Prüfung verantwortlich. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Wissenschaftssprache, Testen & Prüfen, Auslandsschulwesen und Didaktik/Methodik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

**Milica Sabo, Dr.:** ist im Fach Auslandsgermanistik promoviert und arbeitet seit Oktober 2018 als DSH-Prüfungsverantwortliche am Institut für DaF/DaZ und interkulturelle Studien der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Testen & Prüfen und Evaluation, sprachenübergreifendes Lehren und Lernen sowie Didaktik/Methodik der Fremdsprachen.

**Hyun-Ae Lee:** ist Prüfungsbeauftragte und regionale Multiplikatorin am Goethe-Institut Seoul.

**Michaela Auer:** ist ehemalige Vertragslehrkraft und Prüferin/Bewerterin am Goethe-Institut Seoul, jetzt Lektorin an der Jeju National-Universität.

**Harald Gärber:** Experte für DaF, hat 16 Jahre lang als Lektor an verschiedenen Universitäten in Seoul gearbeitet, unter anderem an der Sungshin Women´s University.

**Inja Ji, Dr.:** ist Direktorin der Volkshochschule Humboldt Seoul in Nonhyeon-dong, Gangnam-gu. Sie führt an ihrem Sprachinstitut regelmäßig telc-Prüfungen und Prüferschulungen durch.

**Noemi Hendrich:** hat Anglistik, Geschichte und Germanistik in Freiburg studiert und neben den üblichen Staatsprüfungen für Lehramt einen Magisterabschluss zu CLIL und ICL absolviert. Nach 8 Jahren Unterrichten, Elterngespräche führen und Zeugnisse schreiben ging es aus dem Staatsdienst wieder zurück an die Universität, so dass eine Masterarbeit zu Transkulturalität und Migration in Frankfurt folgte. Seit 2018 lebt sie in Seoul und betreut als Expertin für Unterricht am Goethe-Institut die PASCH-Schulen und das Pilotprojekt Berufsschulbrücke in Korea.

**Chris Schneider, M.A.:** in Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tätigkeiten als Leitung der Außenstelle Gwangju des Goethe-Institut Korea, interkultureller Jugendgruppenleiter, als Hilfswissenschaftler in diversen Forschungsprojekten an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und Lehrkraft mit Schülern, Studenten und Berufstätigen. Seit 2021 Assistenzprofessor an der Korea-Universität in Seoul. Forschungsinteressen: Fremdsprachendidaktik, Game Based Learning, Dramapädagogik, Mediendidaktik, Berufsorientierter Deutschunterricht, interkulturelles Lernen, projektorientiertes Lernen.

**Jiseon Jeon:** promovierte an der Bergischen Universität in Wuppertal zum Thema »Semantische und syntaktische Eigenschaften der Phraseme«, unterrichtet an der Korea Universität in Seoul Deutsch als Fremdsprache und deutsche Sprachwissenschaft. War von 2005 bis 2019

auch am Goethe-Institut Korea als Honorarlehrkraft tätig. Interessen und Schwerpunkte: Didaktik und Methodik im DaF, Wortbildung, Phraseologie sowie Spracherwerbstheorien.

**Maria Gabriela Schmidt, Prof. Dr.:** seit April 2018 Professur für Germanistische Linguistik an der Nihon Universität, Fakultät für Geistes- und Naturwissenschaften in Tokyo. Schwerpunkte in der Forschung Phonetik und Phonologie, Angewandte Sprachwissenschaft, Interkulturelle Kommunikation sowie der GeR mit Begleitband (JSPS Forschungsprojekte seit 2015). Leitung der JALT CEFR & LP SIG. Seit 1996 in Japan als Teilzeitlehrkraft und befristet an verschiedenen Universitäten, von 1993 bis 1996 an der Dankook-Universität in Cheonan. Gründungsmitglied und Mitglied der LVK. Von 1986 bis 1992 Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Allgemeine und Vergleichende Sprachwissenschaft an der Universität Mainz.

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

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

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

**Euigwan Kim:** hat das Bachelorstudium der Germanistik an zwei staatlichen Universitäten in Mokpo und Cheongju mit verschiedenen Schwerpunkten inklusive einem Auslandssemester in Berlin abgeschlossen. Von 2018 bis 2019 war er bei einer Consulting-Firma in Essen tätig und hat von Ende 2019 bis Ende 2020 eine Berufsausbildung zum Hotelfachmann mit ZQ Hotelmanagement in Wolfegg gemacht. Seit Mitte Februar 2021 ist er für die Abteilungen »PASCH« und »Bildungskooperation Deutsch« am Goethe-Institut Korea tätig.

**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.

**Konstantin Kountouroyanis, M. A.:** kaufmännische Ausbildung, Studium der Germanistik (Geschichte/Politik) und Mathe/Informatik in Hannover (o. A.). 2001–2002: Assistant Professor am Department of German der Hannam University in Daejeon sowie an der Daejeon Foreign Language High School. 2002–2005: Institut für Sprache und Kommunikation in Hannover. 2005–2011: DaF-Dozent am Goethe-Institut Göttingen. 2012–2013: DaF-Dozent am Goethe-Institut

Prag, 2014 - 2019 Forschungsprojekt zur Prager deutsch-jüdischen Literatur an der Karls-Universität Prag. Seit 2014 Dozent für DaF bei AKCENT International House Prague s.r.o. Weitere Tätigkeiten als freier Journalist bei der Prager Zeitung/Prag Aktuell sowie Webdesigner, Programmierer und Serveradministrator.

**Mai Muramoto:** hat Germanistik sowie Geistes- und Sozialwissenschaften studiert und eine Magisterarbeit über Onomatopöie in der deutschen und der japanischen Sprache geschrieben. Lehrtätigkeiten an der Abteilung für Allgemeine Bildung der Universität Nagoya und an vier weiteren Universitäten.

**Ho-Kyoung Lee, Dr.:** Studium der Germanistik an der Johann Wolfgang von Goethe-Universität in Frankfurt (1986-1993). Promotion: Erzählmerkmale und ihre Funktion im Roman »Frost« von Thomas Bernhard an der Justus-Liebig-Universität, Gießen (1993-1997). Tätigkeit als Dozent an der Incheon National-Universität seit 1997. Besondere fachliche Interessen: Kulturanthropologie und Waldorfpädagogik.

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

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

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

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

## Hinweise für Autorinnen und Autoren

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

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

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

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

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

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

Wir bitten um folgende Gestaltung Ihrer Texte:

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

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

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

## Kontakte

### DAAD-Informationszentrum Südkorea

Lars Bergmeyer, Leiter

☎ (02) 324-0655

✉ lars.bergmeyer@daad.or.kr

🌐 <http://www.daad.or.kr>

### Goethe-Institut Seoul

Sonja Stoll, Leiterin der

Spracharbeit Region Ostasien

☎ (02) 2021-2800

✉ sonja.stoll@goethe.de

🌐 <http://www.goethe.de/korea>

### Deutsche Botschaft Seoul

Wolfgang Rechenhofer, 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

🌐 <http://www.seoul.diplo.de>

### Schweizerische Botschaft Seoul

Suna Kim, Kulturabteilung

☎ (02) 3704-4757

✉ suna.kim@eda.admin.ch

🌐 <https://www.eda.admin.ch/seoul>

### Österreichische Botschaft Seoul

☎ (02) 732-9071

✉ seoul-ob@bmeia.gv.at

🌐 <https://www.bmeia.gv.at/oeb-seoul>

### DAAD-Außenstelle Tokyo

Dr. Manuela Sato-Prinz

☎ +81 (3) 3582-5962

✉ lekt@daadjp.com

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

Seongcheol Park (박성철), Vorsitzender

✉ kgdaf2015@gmail.com

🌐 <http://www.kgdaf.or.kr>

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

Yeonsuk Chae (채연숙), Vorsitzende

☎ (053) 950-5838

✉ chaeyes@knu.ac.kr

🌐 <http://www.kgd.or.kr>

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

Jeongyoung Kim (김정용), Vorsitzender

✉ jyfaust@snu.ac.kr

🌐 <http://dugerman.or.kr>

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

Gwangbok Lee (이광복), Vorsitzender

✉ kgg@kggerman.or.kr

🌐 <http://kggerman.or.kr>

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

Young-Il Han (한용일), Vorsitzender

☎ 010-7273-7208

✉ dekathge@gmail.com

🌐 <http://www.kdv.or.kr>

### DAAD Bonn

Arpe Caspary, Referent für das

Ortslektorenprogramm

☎ +49 (228) 882-650

✉ ortslektoren@daad.de

🌐 <https://www.daad.de/ortslektoren>

## 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 17, 05593 Seoul

### **Vorstand FALK**

Dr. Reinhold Arnoldi (Geschäftsführer)  
Christina Youn-Arnoldi (stv. Geschäftsführerin)  
chrisarnoldi@hotmail.com

### **Vorstand LVK**

Iris Brose  
Frank Grünert  
Thomas Kuklinski-Rhee  
Michael Menke  
Anja Scherpinski  
Marcus Stein  
kontakt@lvk-info.org

Webseite der LVK: <https://www.lvk-info.org>  
Redaktion: Iris Brose, Frank Grünert, Thomas Kuklinski-Rhee, Thomas Lach,  
Anja Scherpinski, Chris Schneider  
Layout & Coverdesign: Monika Moravkova, 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: DEUTDE33HAN30 (Deutsche Bank 24, Michael Menke)

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

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

Redaktionsschluss für die nächste Ausgabe: **10. April 2022**

Der Druck der DaF-Szene Korea wird finanziell unterstützt von der



Botschaft  
der Bundesrepublik Deutschland  
Seoul

☛ Wir danken unseren Anzeigekunden für die gute Zusammenarbeit. ☛