

DaF-Szene Korea

Nr. 54

Lehrwerke – Lehrmaterialien – Lehrtools

herausgegeben vom



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

und der



Berlin & Seoul, Juni 2022

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit Genehmigung der Autoren

ISSN 1860-4463

Inhalt

Vorwort — V

Beiträge zum Thema *Lehrwerke – Lehrmaterialien – Lehrtools*

Iris Brose

Wie entsteht ein DaF-Lehrwerk? I

Ein Interview mit Mitarbeitenden des Klett-Verlags — 3

Chris Schneider

Wie entsteht ein DaF-Lehrwerk? II

**Ein Interview mit Leitung und Geschäftsführung der Arbeitsstelle für
Lehrwerkforschung und Materialentwicklung (ALM) an der
Friedrich-Schiller-Universität Jena — 11**

Noemi Hendrich

**Mehr als nur Geschmackssache – 5 hilfreiche Fragen bei der Auswahl von
Lehr- und Lernmaterial im fremdsprachlichen Deutschunterricht — 21**

Manuel Bogad

***Das Leben* von Cornelsen: ein modernes DaF-Lehrwerk mit zentraler
Smartphone-Integration — 37**

Michael Menke

Das Magazin *Deutsch perfekt* aus dem Spotlight Verlag — 53

Anne Geiges

**Von Standards zum Unterrichtsmaterial: Interkulturelle Lernziele im
Unterricht praktisch umsetzen — 57**

Steffen Hannig

**Mit Kafka zur Psychoanalyse. Zur Vermittlung zweier Kulturphänomene
im Landeskundeunterricht mit Erklärungen zum Ödipuskomplex im
Urteil — 63**

Thomas Schwarz

**Deutsch lernen mit Flipgrid – Die Produktion von Kurzvideos am Beispiel
der Sprachhandlung »sich vorstellen« — 85**

Mai Muramoto

Eine Weltreise mit Edpuzzle — 89

Jiseon Jeon

Jamboard: Mehr als ein Online-Whiteboard — 95

Forum

Friedhelm Bertulies

Unmeisterliche Lehrjahre, mit Lehrbüchern und ohne – Versuch eines Essays — 103

Heidi Storandt & Jaeyoung Kim

Gemeinsam für die Zukunft – der regionale Nachhaltigkeitswettbewerb geht in die dritte Runde — 111

Rezensionen

Thomas Schwarz

Literaturdidaktisches Studienbuch für das Fach Deutsch als Fremdsprache – Almut Hille und Simone Schiedermaier verbinden Theorie und Unterrichtspraxis — 117

Jan Ristok

Fremdsprachenunterricht als historisch-politische Sozialkunde – eine Rezension zu Udo O.H. Jung *Investigativer Fremdsprachenunterricht* — 123

Berichte zu Seminaren & Tagungen

Christian Horn

Bericht zum Internationalen Symposium zur DaF-Didaktik mit dem Thema »Internationale Videokonferenzprojekte im DaF-Unterricht« — 135

Anja Scherpinski

Rückblick auf das Online-Lektorentreffen am 4. Dezember 2021 — 139

Über die Lektoren-Vereinigung Korea — 143

Autorenangaben — 144

Hinweise für Autorinnen und Autoren — 147

Kontakte — 149

Impressum — 150

Vorwort

Die vorliegende Ausgabe der *DaF-Szene Korea* stellt die Werkzeuge in den Mittelpunkt, mit denen wir in unserem Unterrichtsalltag die deutsche Sprache, Literatur sowie Landeskunde vermitteln und unsere Kurse gestalten – *Lehrwerke, Lehrmaterialien* und *Lehrtools*.

Im ersten Teil der Ausgabe geht es dabei um die *Lehrwerke*. Die Redaktion der *DaF-Szene Korea* führte zwei Interviews mit ExpertInnen für die Konzeption und Gestaltung von DaF-Lehrwerken. Dabei wollten wir erfahren, was bei der Lehrwerks(neu)gestaltung entscheidend ist, wie sich aktuelle Lehrwerke von ihren Vorgängern abheben und welche Trends sich für die Entwicklung neuer Lehrwerkskonzeptionen abzeichnen. Im ersten Interview antworteten Redaktionsleiter **Rainer Geiger** und die beiden Lehrwerksautorinnen **Angela Kilimann** und **Anne Remus** vom Ernst-Klett-Sprachen-Verlag. Für das zweite Interview konnten wir **Hermann Funk**, **Christina Kuhn** und **Miriam Tornero Pérez** von der Arbeitsstelle für Lehrwerkforschung und Materialentwicklung (ALM) an der Friedrich-Schiller-Universität Jena gewinnen. Im anschließenden Beitrag stellt **Noemi Hendrich** fünf Leitfragen zur Diskussion, nach denen die Auswahl eines (neuen) Lehrwerks erfolgen sollte und gibt einen Überblick über aktuelle Lehrwerksreihen für verschiedene Niveaustufen sowie Altersgruppen. **Manuel Bogad** untersucht den A1-Band der Lehrwerksreihe *Das Leben* (Cornelsen Verlag, 2019) auf seine Eignung für ein digital erweitertes Lehrumfeld und erstellt eine umfassende Lehrwerksanalyse.

Der zweite Teil der Ausgabe ist der Vorstellung von *Lehrmaterialien* gewidmet, die entweder über die Beschäftigung mit einem Lehrwerk hinaus zur Bereicherung des Unterrichts eingesetzt oder von Unterrichtenden je nach Zielstellungen und Teilnehmergruppe selbst konzipiert werden. Dafür präsentiert **Michael Menke** zunächst die Angebote des Spotlight-Verlags, die lehrbuchergänzend auf verschiedenen Niveaustufen eingesetzt werden können. **Anne Geiges** beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit den *world readiness standards*, die in den USA als Richtlinien für die Formulierung von Lernzielen in der Fremdsprachenausbildung eingesetzt werden. Sie erläutert anhand zweier Beispiele, wie sich Materialien für die Ausbildung interkultureller Kompetenz im Kontext des Fremdsprachenunterrichts entwickeln und einsetzen lassen. In seinen Ausführungen zieht **Steffen Hannig** Parallelen zwischen Grundthematiken in Kafkas Texten und der aktuellen koreanischen Lebenswelt und erläutert, wie die interpretative, landeskundlich orientierte Arbeit an Kafkas Erzählungen bei koreanischen Studierenden auf Resonanz stößt.

Im dritten Teil der Ausgabe werden digitale *Lehrtools* vorgestellt, die sich in der Unterrichtspraxis bewährt haben. **Thomas Schwarz** stellt das Tool *Flipgrid* vor, mit dem sich interaktive Videokommunikation ergänzend zum Präsenz- und Onlineunterricht beispielsweise für die Sprachhandlung »sich vorstellen« gestalten lässt. Wie sich das Videobearbeitungsprogramm *Edpuzzle*, das für die Erstellung von Lernvideos konzipiert wurde, für eine virtuelle Weltreise einsetzen lässt, erklärt **Mai Muramoto**. Anschließend erläutert **Jiseon Jeon** die Funktionsweise und das Einsatzspektrum von *Google Jamboard* – ein digitales Whiteboard, das sie insbesondere für Partner- und Kleingruppenarbeit im Online-Unterricht gewinnbringend eingesetzt hat.

Im Forum reflektiert **Friedhelm Bertulies** in einem persönlichen Essay über die Entwicklungen germanistischer Abteilungen in Korea, das Erleben der Online-Umstellung der letzten beiden Jahre und die Wahl von Lehrwerken und Unterrichtsinhalten, die auch in Kursen mit nur wenigen Wochenstunden das Interesse von Studierenden wecken können. Darüber hinaus kündigen **Heidi Storandt** und **Jaeyoung Kim** die dritte Runde des Nachhaltigkeitswettbewerbs *Gemeinsam für die Zukunft* des Goethe-Instituts an.

Für die Rubrik Rezensionen untersucht **Thomas Schwarz** das 2021 erschienene Studienbuch *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* von Hille & Schiedermeir, die Vorschläge für eine didaktische und methodische Umsetzung der kulturwissenschaftlichen Prämisse von der diskursiven Verfasstheit gesellschaftlicher Zusammenhänge und der Teilhabe literarischer Texte an diesen erarbeiten. **Jan Ristok** nimmt das Werk *Investigativer Fremdsprachenunterricht* (2021) von Udo O. H. Jung unter die Lupe, das Erinnerungskulturen verschiedener Länder beschreibt und Vorschläge für die diskursive Unterrichtspraxis vorstellt, in der Fremdsprachenlernende durch quasi detektivische Arbeit bedeutende Aspekte der Zielsprachenkultur aufdecken.

Unter den Tagungsberichten fasst **Christian Horn** die wichtigsten Diskussionsinhalte des vergangenen Internationalen Symposiums zur DaF-Didaktik zusammen, das am 26. März 2022 zum Schwerpunkt *Internationale Videokonferenzprojekte im DaF-Unterricht* durchgeführt wurde. Außerdem gibt **Anja Scherpinski** einen Rückblick auf das vergangene Lektorentreffen, das am 4. Dezember 2021 online stattfand.

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 erholsame Sommerferien wünschen

die Herausgeber
Berlin & Seoul, Juni 2022

Beiträge zum Thema
Lehrwerke –
Lehrmaterialien –
Lehrtools

Wie entsteht ein DaF-Lehrwerk? I Ein Interview mit Mitarbeitenden des Klett-Verlags

Iris Brose

Wie entsteht eigentlich eine Lehrwerksreihe? Das fragte die Redaktion der DaF-Szene Korea ExpertInnen, die bei der Lehrwerkserstellung beteiligt sind. Mit einer Interviewanfrage direkt an einen großen Verlag sollte ein Blick hinter die Kulissen geworfen werden. Das Interview mit dem Ernst-Klett-Sprachen-Verlag für die Lehrwerksentwicklung im DaF-Bereich wurde schriftlich von Iris Brose durchgeführt. Geantwortet haben der Redaktionsleiter Rainer Geiger sowie Angela Kilimann und Anne Remus.

Welche Schritte durchläuft die Entwicklung eines Lehrwerkes? Wie lange dauert der Prozess?

Von der Idee bis zum Erscheinen des letzten Bandes eines Lehrwerks dauert es meistens drei bis vier Jahre. Gemeinsam mit den Autor/innen entwickeln wir ein Konzept – basierend auf Marktrecherche, Rückmeldungen von den Kunden/Kundinnen und unserer Erfahrung. Über Probekapitel kommen wir zur Layoutentwicklung, Auswahl des/der passenden Zeichner/in und dem Schreiben der weiteren Kursbuch- und Übungsbuch-Kapitel. Dabei sind immer auch mehrere Gutachter/innen aus unterschiedlichen Institutionen und Ländern beteiligt, die den Entstehungsprozess der Kapitel begleiten und kommentieren. Wenn die Inhalte stehen, also die Kurs- und Übungsbuch-Kapitel fertiggestellt sind, folgen noch Tonaufnahmen, Filmaufnahmen, Fotoshootings u.v.m., bevor das Buch dann endgültig in Druck geht. Die dazugehörigen Materialien wie Unterrichtshandbuch, Intensivtrainer und natürlich digitale Komponenten entstehen parallel zu Kurs- und Übungsbuch. An den Arbeiten zu *Netzwerk neu* haben wir im Frühjahr 2018 begonnen, im Herbst 2021 sind die letzten Komponenten zu B1 erschienen.

Was hat sich in den letzten 25 Jahren verändert und warum?

Natürlich haben sich die Arbeitsschritte immer weiter technisiert: Wo früher mit Hand gescribbelt und geklebt oder mit Schreibmaschine getippt wurde, wird heute alles am Computer erledigt. Das hat zu einer kontinuierlichen Erhöhung des Arbeitstempos geführt – so wie insgesamt das Entwicklungstempo in den letzten 25

Jahren zugenommen hat. Außerdem sind die Produktkränze größer, diverser und selbstverständlich digitaler geworden. Ein Lehrwerk ohne seine digitalen Ausgaben mitzudenken, ist heute unvorstellbar geworden. Bei *Netzwerk neu* oder *Kontext* haben wir auf die Ausweitung des Filmangebots gesetzt: Neben den Filmen mit der *Netzwerk-WG*, in denen die Lernenden das Leben von vier Protagonisten mitverfolgen können, oder den Dokumentarfilmen zu *Kontext* gibt es auch Erklärvideos zu Grammatik, Strategien und Phonetik oder auch Miniclips mit kurzen Szenen zu wichtigen Redemitteln. Außerdem haben wir unser Angebot an digitalen Ausgaben erweitert und bieten neben dem Kurs- und Übungsbuch auch den Intensivtrainer digital mit interaktiven Übungen an und ein umfangreiches Digitales Unterrichtspaket, in dem sich Lösungen und Transkripte einblenden lassen. Auf unserer Webseite bieten wir zusätzlich Kopiervorlagen, die für den Online-Unterricht optimiert wurden, und im Lehrerhandbuch zu jeder Niveaustufe einen Leitfaden, wie sich *Netzwerk neu* im Blended-Learning-Unterricht einsetzen lässt. Die Lehrwerkentwicklung ist aber auch deshalb ständiger Veränderung ausgesetzt, weil es auch im DaF-Bereich kontinuierlich Neuerungen und Veränderungen gibt, die selbstverständlich in unsere Entwicklungsarbeit einfließen. Dazu gehören z. B. veränderte oder neue Prüfungen, neue Curricula oder Wortlisten, neue Erkenntnisse und Trends aus der Methodik-Didaktik etc.

Welche Fachbereiche/Experten sind bei einer Lehrwerksentwicklung beteiligt? Wie viele Personen sind an der Entstehung eines Lehrwerks ständig beteiligt?

Allein in unserem Haus sind mindestens zehn Fachbereiche beteiligt: Von Redaktion und Herstellung über Marketing und Vertrieb zu Controlling und Rechtemanagement ist die Liste noch nicht vollständig. Dazu kommt Expertise externer Autor/innen, Gutachter/innen, Fotograf/innen, Zeichner/innen, Gestalter/innen, Programmierer/innen usw. In Summe kann man sagen, dass 25 bis 40 Personen fortlaufend an der Entwicklung eines Lehrwerks beteiligt sind.

Was unterscheidet die neue Generation von den vorherigen Lehrwerken?

Wie oben schon beschrieben unterscheidet sich die neue Generation durch ihren großen und digitalen Produktkranz von früheren Lehrwerken. Dazu kommen Themen wie Mediation, Binnendifferenzierung, Mehrsprachigkeit, Berufsorientierung und Ähnliches, die heute eine neue und wichtigere Rolle im Kursgeschehen spielen als früher. In *Netzwerk neu* hat sich beispielsweise hier im Vergleich zur vorherigen Ausgabe *Netzwerk* einiges getan. Wir haben die Kann-Beschreibungen aus der Erwei-

terung des GER im Bereich Mediation konsequent umgesetzt und an zahlreichen Stellen Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung geschaffen. Damit ist nicht nur die Abstufung von Aufgaben „nach unten“ oder „nach oben“ für lernschwächere und für lernstärkere Teilnehmende gemeint, sondern auch die Differenzierung nach persönlichen Vorlieben, Sozialformen, Herangehensweisen bei der Aufgabenlösung u.v.m.

Wie entscheiden Sie, ob Zusatzmaterialien entwickelt werden oder ein neues Lehrwerk konzipiert wird?

Diese Entscheidung wird von mehreren Faktoren beeinflusst. Der entscheidendste Faktor ist die Kundenzufriedenheit. Wenn Kunden/Kundinnen durch Zusatzmaterialien ein sinnvolles Angebot haben, mit dem ein erfolgreicher Unterricht gemacht werden kann, dann ist das ein guter Weg und natürlich ein Grund, Zusatzmaterial zu erstellen. In den letzten Jahren beobachten wir beispielsweise verstärkt den Wunsch nach „Gamification“, also spielerischen digitalen Angeboten, die im Unterricht motivieren und erfolgsorientiert sind. Deshalb haben wir für alle Lehrwerke unser Angebot in dieser Richtung erweitert und bieten z. B. Spiele auf Kahoot! oder Vokabelspiele auf Quizlet und in unserer Augmented-App. Ein neues Lehrwerk zu entwickeln ist sehr aufwändig. Dies machen wir dann, wenn das bisherige Lehrwerk, das wir in einem bestimmten Marktsegment anbieten, nicht mehr wirklich passend oder zeitgemäß ist. Oder wenn sich die Konkurrenzsituation verändert; neue Mitbewerber in den Markt eintreten. Oder es verändern sich Rahmenbedingungen, es gibt neue Vorgaben, die umgesetzt werden müssen.

Inwieweit ist es sinnvoll, aktuelle gesellschaftliche, politische oder auch technische Entwicklungen zu thematisieren, die vielleicht nach kurzer Zeit wieder veraltet sein können?

Das ist immer eine Gratwanderung. Wir legen Wert auf Aktualität und gleichzeitig sind unsere Lehrwerke oft viele Jahre auf dem Markt. Bei der Entwicklung von Lehrwerken investieren das Autoren- und Verlagsteam viel Zeit, die richtigen Themen zu wählen. Es müssen Themen sein, denen man es zutraut, eine hohe Relevanz über mehrere Jahre zu haben.

Geben in Deutschland produzierte Lehrwerke eine DaF-Didaktik vor? Inwiefern können Unterrichtende/Lernende mit anderen Lern- und Lehrtraditionen mit den Materialien umgehen?

Die Lehrwerke, die wir produzieren – und das ist ja in Deutschland – nehmen immer die ganze Welt in den Blick. Denn wir entwickeln sie ja nicht nur für den deutschen Markt. (Eine Ausnahme sind da unsere Integrationslehrwerke, die sich eher an eine Zielgruppe im Inland richten.) Unser Ziel ist es, Lehrwerke für den internationalen Markt zu schaffen. Dabei fokussieren wir sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden. Unsere Konzepte entwickeln wir nicht nach einer vorgegebenen deutschen DaF-Didaktik, sondern wir wollen, dass DaF-Unterricht für alle Beteiligten funktioniert, Freude bereitet und erfolgreich ist. Natürlich fließen neue Strömungen und Entwicklungen ein, wie z. B. derzeit der Begleitband des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Aber wir setzen die Neuerungen immer so um, dass sie nicht überfordern und zu den weltweiten Bedingungen passen. Die vielen Umfragen, Round-Table-Gespräche und Marktrecherchen, die wir im Vorfeld zu einem neuen Lehrwerk führen, helfen uns dabei. Und auch die Gutachter/innen aus den verschiedensten Regionen der Welt geben uns da wichtige Hinweise.

Vor welchen Herausforderungen stehen Sie im Moment?

Die Herausforderungen für uns als Verlag sind ziemlich vergleichbar mit den Herausforderungen in vielen anderen Branchen. Es geht um immer vertiefere Digitalisierung, es geht um Nachhaltigkeit und Diversität, und auch das Thema Barrierefreiheit wird uns zukünftig immer stärker beschäftigen. Die letzten beiden Jahre waren stark geprägt von den Auswirkungen von Corona. Das virtuelle Unterrichten bekam einen großen Schub und der Bedarf an digitalen Lernmedien ist stark gestiegen. Ganz aktuell setzen wir uns mit den Folgen des erbarmungslosen Krieges in der Ukraine auseinander. Wir arbeiten fieberhaft an Angeboten für die geflüchteten Menschen, um einen möglichst leichten Zugang zur deutschen Sprache zu ermöglichen.

Welche Zukunftstrends sehen Sie?

Vor den Trends sollte eine Konstante betont werden. Gelingendes Sprachenlernen lebt von Kommunikation, vom direkten Austausch, von direktem Sprachhandeln und von einem Unterricht, der von einem Menschen organisiert und moderiert wird. Dabei spielt es eine untergeordnete Rolle, ob das Unterrichten in Präsenz, hybrid oder virtuell stattfindet. Damit ist dann der Trend verbunden, dass Unterrichtende

und Lernende die Medien in allen Formen angeboten bekommen möchten. Innovation wird es dabei immer geben.

Welche Auswirkungen hatte und hat die Corona-Pandemie auf Ihre Planungen?

Die Pandemie hat nochmals verstärkt, dass nahezu alles, was wir gedruckt anbieten, nun auch digital angeboten wird. Aber es ist auch eine größere und übergreifende Planung des digitalen Angebots nötig geworden. Außerdem hat sich unsere Rolle als Dienstleister verschoben. Ein großer Teil unserer Arbeit hat sich darauf konzentriert, Unterstützung, Beratung und auch Schulungen zu geben, wie Unterricht in der so stark veränderten Situation gelingen kann.

Spielen die Forschungen der interaktionalen Linguistik eine Rolle bei der Planung neuer Lehrwerke?

Selbstverständlich. Wir verfolgen die Forschungen und den Diskurs dazu, beobachten aber auch die Unterrichtspraxis weltweit und wägen sehr genau ab, ob die Erkenntnisse der Forschung schon in die Unterrichtspraxis umgesetzt werden können. Denn dazu brauchen wir die Lehrenden und ihre Bereitschaft, Unterricht neu zu gestalten. Wir gehen also in der Regel eher behutsam und kleinschrittig vor.

Welche Rolle sehen Sie in der Zukunft für die Einbeziehung von multilingualen Lernprozessen?

Multilinguale Lernprozesse haben schon immer eine große Rolle in unseren Lehrwerken gespielt. Der Einbezug der Muttersprache und der Rückgriff auf Lernerfahrungen aus anderen Fremdsprachen, die Verknüpfung von vorhandenem Wissen mit neuen Informationen sind unseres Erachtens unerlässlich, um neu Gelerntes zuverlässig im Gehirn zu verankern. Dies wird sich auch in Zukunft nicht ändern. Auch in unseren älteren Lehrwerken wurden die Lernenden immer wieder zum expliziten Vergleich mit „ihren Sprachen“ aufgefordert. Jede Generation an Erwachsenen- und Jugendlehrwerken hat seitdem dieses Prinzip verinnerlicht – so auch *Netzwerk neu* und *Kontext*.

Wie stehen Sie zur Diskussion von Interlingualität und welche Rolle sehen Sie beim Spracherwerb?

Mit der Begriffsdiskussion von Interlingualität sind wir – ehrlich gesagt – wenig vertraut. Wir gehen davon aus, dass sich (äußere) Mehrsprachigkeit (zwei oder mehr unterschiedliche Sprachen, die eine Person in unterschiedlichem Grad beherrscht oder weiter erwirbt) und Sprachkompetenzen bzw. das Aneignen derselben sich gegenseitig unterstützen. Sprachkompetenzen interagieren, sind nicht in separaten Kammern im Kopf, um es bildlich zu sagen. Hier geht es um Fertigkeiten, aber auch um Mediation und vieles mehr. Die Kombination von Mehrsprachigkeit und Sprachkompetenzen gilt es in unseren Augen zu fördern. Inzwischen ist es erwiesen, dass mehrsprachige Menschen besser im Problemlösen sind, kreativer, sie haben bessere metalinguistische Fähigkeiten, sind im Lernen allgemein besser und erfolgreicher in der interpersonalen Kommunikation. Dabei beziehen wir uns auf den Bericht „Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity“ für die Europäische Kommission von David Marsh and Richard Hill aus dem Jahr 2009.

Historisch gesehen wurden die Lehrwerke für den europäischen Raum konzipiert. Ab wann wurde der außereuropäische Raum in der Lehrwerkentwicklung berücksichtigt? Was waren die Gründe?

Uns fällt es schwer, diese Frage in Bezug auf den Zeitpunkt verlässlich zu beantworten. Ganz sicher können wir über die Gründe Auskunft geben. Es sind außereuropäische „Märkte“ entstanden, die genug Potenzial boten, um sie zu bedienen.

Ab wann wurde DaZ nach Englisch bei der Lehrwerksplanung miteinbezogen? Welche Rolle spielt es heute?

Hierzu können wir keine Aussage treffen. Grundsätzlich beziehen wir wie oben beschrieben alle den Lernenden bekannten Mutter- und Fremdsprachen in den Unterricht mit ein.

Welche Unterschiede gibt es in der weltweiten Vermarktung?

Insgesamt agieren wir weltweit. In vielen Regionen der Welt arbeiten sogenannte Programmberater/innen für uns. Sie führen Beratungsgespräche mit Vertretern und Vertreterinnen von Institutionen und Lehrenden und unterstützen bei der Einfüh-

rung von Lehrwerken. Wir bieten Online-Seminare zu verschiedensten Themen an, die aufgrund des virtuellen Formats weltweit in Anspruch genommen werden. In besonders großen Märkten, wie z. B. den USA, gibt es auch eigene Websites und größere Vertriebsteams.

Werden je nach Kulturregion Veränderungen am Lehrwerk vorgenommen?

Im Regelfall „regionalisieren“ wir unsere Lehrwerke nicht selbst, sondern wir vergeben Lizenzen an Lizenznehmer, die dann die Lehrwerke an die lokalen Bedürfnisse anpassen. Grundsätzlich versuchen wir, die Lehrwerke so auszurichten, dass sie für verschiedene Kulturregionen passend sind.

Welche Rolle spielt Nordostasien im engeren Sinne (Korea, Japan, die Mongolei, China und Taiwan) und Ostasien im weiteren Sinne bei der Lehrwerkserstellung?

Vor allem in der Konzeptionsphase unserer Lehrwerke werden Gutachten und Meinungen aus den verschiedenen Regionen der Welt eingeholt. Wir achten dabei auf eine gute Ausgewogenheit. Insofern beziehen wir die Bedürfnisse in Nordostasien und genauso Ostasien mit ein.

In Korea werden die Niveaustufen A1/A2 häufig in Team-Teaching-Kursen/Parallelkursen unterrichtet. Dabei wird entweder nach Fertigkeiten (A1 Hören, A1 Schreiben usw.) oder nach Kurs-/Arbeitsbuch getrennt. Für wie sinnvoll halten Sie die jeweilige Trennung als didaktische Vorgehensweise?

Hier fällt uns eine Bewertung schwer. Uns fehlen auch die konkreten Erfahrungen. Darüber mehr zu erfahren, wäre interessant. Grundsätzlich halten wir es für wichtig, dass Fertigkeiten miteinander verwoben werden.

Wir bedanken uns herzlich für die Beantwortung der Fragen!

Wie entsteht ein DaF-Lehrwerk? II Ein Interview mit Leitung und Geschäftsführung der Arbeitsstelle für Lehrwerkforschung und Materialentwicklung (ALM) an der Friedrich-Schiller-Universität Jena

Chris Schneider

Auch mit dem Autorenteam Hermann Funk, Christina Kuhn und Miriam Tornero Pérez von der Arbeitsstelle für Lehrwerkforschung und Materialentwicklung (ALM) an der Friedrich-Schiller-Universität Jena führte ein Redaktionsmitglied der DaF-Szene (Chris Schneider) ein Interview zur Lehrwerksentstehung.

Welche Schritte durchläuft die Entwicklung eines Lehrwerkes? Wie lange dauert der Prozess?

Christina Kuhn: Der Prozess einer kompletten Neukonzeption dauert unserer Erfahrung nach mehrere Jahre und bedarf vielfältiger Abstimmungen zwischen AutorInnenteam und Verlag. Da ist zunächst die Idee zu einem neuen Lehrwerk, die Zielgruppe und/oder die Region mit einem spezifischen Bedarf. Daran orientiert gilt es, ein Konzept mit Qualitätsleitlinien und -merkmalen zu diskutieren, die berücksichtigt werden sollen. Ausgangspunkte dafür können z.B. der GER und aktuell vor allem der Begleitband zum GER sein, der die Diskussion zur Mediation und Plurikulturalität verstärkt hat. Aber genauso gilt es, Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung, der Methodik und Didaktik, der angewandten Linguistik und weiterer Bezugswissenschaften wie z.B. der Neurowissenschaften auszuwählen und zu gewichten, also zu überlegen, was wie, wo und in welchem Maße eine Rolle im Lehrwerk und damit meistens auch im Unterricht für die vorgesehene Zielgruppe spielen soll. Im Probekapitel zeigt sich dann, was in Übungen und Aufgaben umsetzbar ist. Es ist auch eine Basis für die nächsten wichtigen Akteure, das Design und die Herstellung, die das Farbkonzept und das Layout erarbeiten und umsetzen. Nach der Stoffverteilungsplanung, die z.B. Themen, Textsorten, Wortschatz- und Grammatikprogression festlegt, schreiben die AutorInnen die Einheiten, die mit den unterschiedlichen Korrekturrunden einen mehrstufigen und ziemlich harten Diskussions- und Überarbeitungsprozess durchlaufen. Viele Themen oder Übungsideen, ganze Sequenzen und manchmal sogar ganze Einheiten werden dabei verworfen oder von Grund auf neu konzipiert. Das Team sichert so zusammen mit dem Verlag die Qualität des gesamten Lehrwerks ab. Ergänzend läuft die Recherche nach geeigneten Fotos und die

Erstellung von Zeichnungen. Das Materialangebot, das Lehrende und Lernende in Lehrwerken schließlich finden, stellt quasi die Spitze eines Eisbergs dar.

Was hat sich in den letzten 25 Jahren verändert und warum?

Christina Kuhn: Sicherlich hat die Digitalisierung einiges verändert. Sie hat z.B. bewirkt, dass es heute einfach ist, Videos im Kursraum zu zeigen oder sich diese individuell in einer Lehrwerk-App anzusehen. Vor 20 Jahren gingen Lehrwerke langsam und dann oft von einem fakultativen Videoangebot aus, das man in den Unterricht einbeziehen konnte, sofern die medialen Möglichkeiten gegeben waren, aber nicht musste. Heute erweitern vor allem Lehrwerk-Apps, aber auch das große Angebot im Internet die Übungsmöglichkeiten. Wir können in und mit Medien aus der Alltagswelt arbeiten und Mediennutzungsgewohnheiten der Lernenden berücksichtigen. Kaum noch jemand liest gedruckte Fahrpläne, wir alle verlassen uns im Alltag z.B. auf Mobilitätsapps, wenn es um Fahrzeiten, günstige Verbindungen oder Verspätungen geht. Letztere teilen wir FreundInnen in einer Kurznachricht mit, damit wir am Bahnhof abgeholt werden. Wir können also alltägliche Sprachhandlungen und Handlungsketten mit den jeweils benutzten Medien und Textsorten, z.B. Chat oder Kurznachricht, verbinden. Auch für Lehrende erweitert sich das Angebot, z.B. durch die digitalen Unterrichtsmanager, die das Kurs- und Übungsbuchangebot mit der Lehrerhandreichung verbinden und so eine bequeme und technisch wenig aufwändige Unterrichtsvorbereitung am Computer ermöglichen. Und wir sind sehr gespannt, wie die Arbeit auf Lernplattformen angenommen wird, die alle digitalen und analogen Lehrwerkbestandteile integrieren und »auf einen Klick« zugänglich machen. Um die Jahrtausendwende, also 1999/2000 gingen die Prognosen aber eigentlich noch weiter. Bedingt durch das Internet mit seinen vielfältigen Themen, Texten und Bildern war damals z.B. erwartet worden, dass das Lehrwerk schlanker werden und vielleicht eher ein grundlegendes Skript für die Interaktions- und Übungsgestaltung sein würde. Das Gegenteil ist eingetreten. Kurs- und Übungsbücher sind heute so umfangreich wie nie und bieten neben Übungssequenzen und Aufgaben vor allem Fotos und Zeichnungen im Vierfarbdruck. Auch wenn Fotos recht schnell veralten können und z.B. Realien wie Filmplakate oder Supermarktprospekte in Lehrwerken wegen des verschärften Copyrights oft »nachgebaut« werden müssen, dann haben wir die Möglichkeit, die echten, aktuellen über das Internet in den Kursraum zu holen.

Welche Fachbereiche/Experten sind bei einer Lehrwerksentwicklung beteiligt? Wie viele Personen sind an der Entstehung eines Lehrwerks ständig beteiligt?

Christina Kuhn: Wie man an der groben Skizze zur Konzeption oben sehen kann, sind neben den AutorInnen des Kurs- und des Übungsbuches vor allem die Verlagsredaktion, oft mit mehreren Personen, die unterschiedliche Lehrwerkbestandteile wie das Kursbuch oder das Übungsbuch betreuen, und dann auch die Herstellung beteiligt, die alle Änderungen ins Manuskript einpflegt. Hinzu kommen das Design-Team, ZeichnerInnen und KollegInnen, die Bildrecherchen machen und Bildrechte einholen, denn auch die Rechtklärung und Rechtsberatung spielen angesichts oft schwieriger Copyrights heute eine sehr wichtige Rolle. Je nach medialem Konzept kommen die Audio- und Videoproduktionen mit u.a. Casting, Aufnahme und Schnitt hinzu, außerdem gilt es, Apps zu entwickeln und das neue Lehrwerk in Lernplattformen zu integrieren, die den NutzerInnen ein Lernerlebnis ermöglichen sollen. Für die *user experience* braucht man dann z.B. UX-DesignerInnen. Je nach Aufteilung der Zuständigkeiten werden auch ExpertInnen mit der Erstellung von Modelltests beauftragt, außerdem hat heute jedes Lehrwerk ein Lehrerhandbuch, das wichtige Hinweise und Tipps zum Unterrichtseinsatz, aber auch Zusatzübungen und Kopiervorlagen bereithält. Und nicht zu vergessen sind die BeraterInnen weltweit, die das neue Material einer externen Qualitätskontrolle unterziehen und vielfältige Anregungen einfließen lassen. Alles in allem ist also ein großes Team beteiligt.

Was unterscheidet die neue Generation von den vorherigen Lehrwerken?

Miriam Tornero Pérez: Sie erwähnen das Konzept »neue Generation«. Mit dem Begriff »neue Lehrwerksgeneration«, mit dem die Verlage ihre neusten Lehrwerke gerne bewerben, geht es weniger um neue Lehr-/Lernmethoden und vielmehr um eine neue Dimension des Sprachenlehrens und -lernens, die – auch im Unterricht – den Anforderungen einer zunehmend digitalen Gesellschaft gerecht werden möchte. Der Begriff kennzeichnet somit die erstmalige Verzahnung von digitalen und Printmedien. Die digitalen Komponenten werden dabei nicht mehr als bloßer Zusatz gesehen, sondern sind ein integraler Teil des Fremdsprachenunterrichts. Der Begriff der »Lehrwerksgeneration« wird in der Fachdidaktik allerdings unterschiedlich gebraucht. In jedem Fall ist er nur mit zeitlichem Abstand und unter Verwendung klarer Kriterien plausibel. Wird er mit der Einführung eines neuen Lehrwerks verbunden, was sehr oft der Fall ist, so ist er nicht mehr als eine Marketing-Behauptung, ein sogenannter *claim*, den man aus fachdidaktischer Sicht nicht ernst nehmen sollte.

Christina Kuhn: Das vielfältigere Medienangebot berücksichtigt z.B., dass das Lernen an unterschiedlichen Lernorten zu Hause, unterwegs und im Kursraum stattfinden kann. Längst sind nicht mehr alle Übungen im Lehrwerk abgedruckt, ein Teil ist heute in der App zu finden und unterstützt Selbstlernphasen genauso wie das Lernen im Kurs. Die App bietet zudem neben Übungen zur Differenzierung auch die Möglichkeit, das Angebot an schriftlichen Texten zu erweitern und Lernenden verschiedene Texte zur Auswahl anzubieten. Das hat den Vorteil, dass im Unterricht nicht mehr alle ein- und denselben Text lesen und sich dann gegenseitig darüber informieren, was alle schon wissen – eine Situation, die so typisch für Unterricht ist, dass sie selten in Frage gestellt wird. Ein breiteres Textangebot erlaubt Differenzierung und interessengeleitetes Lesen, an das sich dann ein echtes Gespräch über Textinhalte anschließt, die die LernpartnerInnen noch nicht kennen. So entstehen auch im Kursraum echte Gesprächssituationen.

Wie entscheiden Sie, ob Zusatzmaterialien entwickelt werden oder ein neues Lehrwerk konzipiert wird?

Christina Kuhn: Das ist eine Entscheidung, die der Verlag u.a. auf Basis von Marktanalysen trifft. Manchmal können AutorInnen aber auch Vorschläge machen, die aktuelle Entwicklungen berücksichtigen. Wir haben z.B. Zusatzmaterialien für interaktive Whiteboards entwickelt, als diese in Kursräumen verstärkt genutzt werden konnten. Oder es gibt Bedürfnisse von Zielgruppen, die man aufnehmen möchte, wie einen Vorkurs zum A1-Band für Lernende, die kurz nach der Alphabetisierung zum ersten Mal eine Fremdsprache lernen, lernungewohnt sind und deshalb eine sehr flache Progression brauchen.

Inwieweit ist es sinnvoll, aktuelle gesellschaftliche, politische oder auch technische Entwicklungen zu thematisieren, die vielleicht nach kurzer Zeit wieder veraltet sein können?

Christina Kuhn: Ein Lehrwerk kann keine tagespolitischen Themen aufgreifen oder auf aktuelle Themen reagieren, dafür ist die Entwicklungszeit zu lang. Wir alle erkennen das Alter eines Lehrwerks weniger an den Übungen als an den Fotos, die z.B. überholte Computertechnik oder Mode und Autos vergangener Tage zeigen. Es kann nur Themen so anlegen, dass Transfers von Wortschatz oder Strukturen in unterschiedliche Themen gelingen, über die die Lernenden aktuell sprechen möchten.

Miriam Tornero Pérez: Anders ist es, wenn tagesaktuelle Themen zu zeitgeschichtlichen werden, wie wir es ja gerade in Zeiten einer globalen Pandemie beobachten können. Für den Band A2 von *Das Leben* haben wir deshalb auch einige Bilder von Menschen mit Masken ausgewählt, da solche Themen eben doch über einen längeren Zeitraum relevant bleiben und den Lernenden als Diskussionsstoff dienen können. Aus dem gleichen Grund haben wir es aber auch bei Bildern belassen, um die Thematisierung eben optional zu halten und kein Kernthema daraus zu machen. Dafür ist es zu spezifisch. Das ist die Aufgabe einer Zeitung oder Zeitschrift, nicht die eines Lehrwerks. Die Aktualität eines Textes ergibt sich aber nicht nur aus dessen Publikationsdatum. Sie ist auch eine pädagogische Kategorie: Haben die Lernenden einen Zugang zu der Thematik? Empfinden sie den Text als interessant? Dann ist er in diesem Moment für sie aktuell. Das kann auch für einen älteren literarischen Text zutreffen.

Geben in Deutschland produzierte Lehrwerke eine DaF-Didaktik vor? Inwiefern können Unterrichtende/Lernende mit anderen Lern- und Lehrtraditionen mit den Materialien umgehen?

Hermann Funk: Lehrwerke treffen immer didaktische Entscheidungen in Bezug auf Lernwege, Übungsformate und Lernziele, auf die Integration von Medien und auf Lernhilfen. Sie tun das also auf der Makroebene der Planung und auf der Mikroebene des einzelnen Unterrichtsschrittes. Diese Entscheidungen sollten sie in den Lehrerhandbüchern auch transparent kommunizieren. Das geschieht leider nicht immer. Die Entscheidungen sind auf der Makroebene immer auch mit bestimmten Lernkulturen und -traditionen verbunden. Wenn sie von Lehrenden (mit wenig Ausbildung) und Lernenden aus anderen Kultur- und Lerntraditionen verwendet werden – das gilt dann natürlich auch in Deutschland – kann es durchaus passieren, dass bestimmte Lernschritte und -routinen nicht sofort verständlich sind. Hier sind drei Punkte wichtig. 1. Die unterrichtliche Vorgehensweise muss in jedem Fall im Lehrerhandbuch gut erklärt und dort wo nötig begründet werden. 2. Die Lehrwerkvorgaben sollten so offen angelegt sein, dass es für Lehrende kein Problem ist, Vorgaben an die Bedürfnisse und Potenziale ihrer Lerngruppen anzupassen. 3. Das Lehrwerk sollte – soweit dies möglich ist – bereits Differenzierungsangebote beinhalten. Dazu kann man auch beispielsweise Apps benutzen. Da internationale Lehrwerke auch den aktuellen Stand der internationalen didaktisch-methodischen Forschung und der Forschungen zu Spracherwerbsprozessen spiegeln, sollten sie auch Gegenstand in Fortbildungsveranstaltungen sein. In jedem Fall ist die Offenheit der Lehrwerke

für alternative Vorgehensweisen und Diversität eine Grundvoraussetzung für ihre internationale Verwendbarkeit.

Vor welchen Herausforderungen stehen Sie im Moment?

Christina Kuhn: Die Erwartungen und Anforderungen an Lehrwerke sind gestiegen. Ein Lehrwerk gilt als Instrument zur Unterrichtssteuerung, das das Verhalten von Lehrenden und Lernenden beeinflusst. Es soll deshalb über interessante Themen, authentische Texte und reale Kommunikationssituationen verfügen, Lernfortschritte zeigen und Wiederholungen bieten. Es soll Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit und interkulturelles Lernen fördern und neue Schwerpunkte wie Mehrsprachigkeit, Plurikulturalität und Mediation gemäß dem GER-Begleitband 2020 berücksichtigen. Es soll effizient, zeitsparend und organisiert Ressourcen bereitstellen, die vor allem wenig erfahrene Lehrende brauchen, um ein bedarfsgerechtes, attraktives Angebot zu machen. Es ist also weniger ein Leitmedium des Unterrichts, das Vorgaben macht, sondern wandelt sich zum Serviceinstrument, das der dauernden Pflege bedarf. Alles dies in einem methodisch-didaktisch sinnvollen Übungsangebot unterzubringen, das auch den zeitlichen Kursrahmen nicht sprengt und für Lernende und Lehrende überschaubar und nachvollziehbar bleibt, ist schon herausfordernd.

Welche Zukunftstrends sehen Sie?

Christina Kuhn: Wir befinden uns in einer medialen Übergangszeit, das Buch wird nach und nach durch digitale Anwendungen ergänzt, vielleicht irgendwann auch ersetzt. Interessant ist, dass die Buchmetapher auch in Lehrwerken, die auf Lernplattformen oder als E-Books angeboten werden, bestehen bleibt. Auch ein E-Book hat Seiten, die man – mit einem Klick – umblättern muss, es ist noch klar als Buch erkennbar. Die mediale Entwicklung wird nicht stehen bleiben. Digitale Anwendungen verändern Textsorten, die Art und Weise der Kommunikation, und sie eröffnen neue Lehr-Lernmöglichkeiten. Trends sind hier sicher *Augmented* und *Virtual Reality*-Anwendungen, die mittels App oder Datenbrille Lerngegenstände und Lernszenarien erweitern und ein Eintauchen in virtuelle Lernräume ermöglichen. Was in der Welt der digitalen Spiele bereits erprobt wird, wird vielleicht in einigen Jahren auch in Lehrwerken zu finden sein.

Miriam Tornero Pérez: Auskunft über wesentliche Entwicklungen und Trends im Bereich der Bildungstechnologien gibt jährlich der *Horizon Report*. Der Bericht bezieht sich auf technologische Erkenntnisse und -praktiken hauptsächlich im Hochschulbereich. Trotzdem liefert er für uns AutorInnen und die Verlagsredaktion wertvolle Im-

pulse bei der Neukonzipierung bzw. Weiterentwicklung von Lehrwerksprodukten. An dieser Stelle müssen der Verlag und das AutorInnenteam dennoch Kompromisse eingehen, da sich nicht alle Innovationen – gerade im technologischen und institutionellen Rahmen – sofort und vor allem sinnvoll umsetzen lassen. Das heißt, Neuerungen müssen in kleinen Schritten eingeführt werden, ansonsten lassen wir unsere Adressaten – die Lehrenden und Lernenden – außen vor. Auch das Verhältnis von Produktionskosten und voraussichtlichen Verkaufszahlen muss beachtet werden, da die Erstellung eines Lehrwerks im digitalen Zeitalter mit Einbezug aufstrebender Technologien wie *Augmented Reality* deutlich teurer geworden ist.

Spielen die Forschungen der interaktionalen Linguistik eine Rolle bei der Planung neuer Lehrwerke?

Hermann Funk: Lehrwerke sollten aktuelle Forschungen berücksichtigen. Die interaktionale Linguistik, die eine weites Feld ist, hat wichtige Impulse gegeben, z. B. Deppermanns Linguistik des Verstehens. Darüber hinaus sind aber unter anderem Ergebnisse der Interaktionsforschung, die viel breiter, z. B. auch sozialpsychologisch orientiert ist, einzubeziehen, Ergebnisse aus den empirischen Sozialwissenschaften, den Neurowissenschaften und der Mehrsprachigkeitsforschung kommen hinzu. Aber das Erarbeiten von Sprachlehrwerken ist keine angewandte Linguistik, wie vor allem manche LinguistInnen meinen. Trotz der Vielzahl von zu beachtenden Faktoren gelingt der kreative Prozess oft erstaunlich gut. Letztlich macht man aber immer auch Kompromisse und bei manchen Lehrwerken merkt man auch, dass die Autorinnen und Autoren eher aus Redaktionen und der Praxis kommen und nicht aus der Wissenschaft. Die besten Teams bringen unterschiedliche Kompetenzen ein: Theorie und Praxis. Der Versuch der Umsetzung eines einzelnen dominanten theoretischen Konzeptes in die Praxis hat noch nie zu einem praktikablen und weithin akzeptierten Lehrwerk geführt. Die Lehrwerkerstellung ist ein *top-down/bottom up*-Prozess.

Historisch gesehen wurden die Lehrwerke für den europäischen Raum konzipiert. Ab wann wurde der außereuropäische Raum in der Lehrwerkentwicklung berücksichtigt? Was waren die Gründe?

Hermann Funk: Die Geschichte der Lehrwerke ist differenzierter, als die Frage vermuten lässt. In den USA beispielsweise wurden schon immer DaF-Lehrwerke ausschließlich für den amerikanischen Markt konzipiert. DaF-Lehrwerke japanischer Universitäten wurden lange ohne jeden Bezug zu europäischen Lehrwerktraditio-

nen erstellt. In den 80er Jahren tauchte im Kontext der Goethe-Institute, damals in einer Reihe von Tagungen der »Arbeitsstelle Forschung und Entwicklung« in München zuerst die selbstkritische Frage auf, ob man mit dem Lehrmaterialexport aus Deutschland nicht auch Kulturexport betreibe und regionale Lehr-Lern-Kulturen gefährde. Es entstand die immer noch vielerorts populäre Forderung nach »regionalen Lehrwerken«. Das Problem, das sich bald stellte war: Was ist eine Region? Korea oder nur Südkorea? Ostasien? Wie könnte man sie definieren? Im Goethe-Institutskontext steht der Begriff heute nur noch für eine geographische Verwaltungseinheit. Aktuell würde man umgekehrt auch diskutieren: Betreibt man nicht eine kulturelle Aneignung, wenn man fremdkulturelle Konzepte aufnimmt? Wenn die sog. »kritische Fremdsprachendidaktik« fordert, lokale Lernkontexte einzubeziehen und gleichzeitig Werte und Einstellungen zu vermitteln, ist das dann nicht ebenfalls kulturell übergriffig? Wenn man z. B. fordert, dass Lernende in China oder Indonesien als weit entfernte Kulturräume mit eigenen Lerntraditionen besser auch mit dort entwickelten Materialien arbeiten sollen und nicht mit internationalen oder deutschen Produkten, dass es dort eine andere »Landeskunde« geben sollte, ist das dann nicht eine im Kern spätkolonialistische-paternalistische Einstellung? Warum sollten die Lernenden das nicht selbst entscheiden können? Man entgeht diesen unlösbaren Problemen am besten durch offene Materialien, die Diversität wertschätzen und in Teams mit interkultureller Erfahrung entwickelt werden, egal wo sie entstehen. Der Entstehungsort macht Lernmaterialien nicht per se zu besser oder schlechter geeigneten Produkten. Wer das fordert, verkennt die Vielzahl der Faktoren, die die Qualität eines Lehr-/Lernprozesses und des dazugehörigen Materials bestimmen.

Eine Umfrage, an der im Mai 2022, 21 in Korea arbeitende Lehrkräfte teilgenommen haben, zeigt, dass »Regionalität« oder »Lokalität« keine prioritär geforderten Kategorien waren. Die Frage war: Was ist für Sie bei einem neuen Lehrwerk am wichtigsten? Nennen Sie 1 – 2 Stichwörter. Wenn man die Aussagen ordnet, ergeben sich klare Prioritäten und eine gute Leitlinie für die Lehrwerkentwicklung.

1. Themen: landeskundlich relevant | motivierend | aktuell | divers (11 n)
2. Übungsangebot: spannend | abwechslungsreich | kommunikativ | Wiederholung | Redemittel (6 n)
3. Struktur: transparent | übersichtlich | anschaulich | logisch (4 n)

Ab wann wurde DaZ nach Englisch bei der Lehrwerksplanung miteinbezogen? Welche Rolle spielt es heute?

Hermann Funk: Das didaktische Konzept-Element »Deutsch nach Englisch« wurde seit den 90er Jahren von Gerhard Neuner und Britta Hufeisen in die Fachdebatte

eingebraucht. Ziel war, Synergien zu nutzen, die die Lernenden, die weltweit ganz überwiegend Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch lernen, aus dem Unterricht der ersten Fremdsprache mitbringen. Später wurde dieses Prinzip als Leitprinzip auch in einem mäßig erfolgreichen Lehrwerk umgesetzt. In der Praxis erwies sich bald, dass das Prinzip eine zu starke Vereinfachung einer meistens komplexen Mehrsprachigkeitssituation war und die generelle Annahme von Englisch-Kompetenz bei den DaF-Lehrkräften und -Lernenden oft unbegründet war. Keinesfalls konnte von einer solchen Kompetenz systematisch ausgegangen werden. Das gilt mit Sicherheit auch für die Englischkenntnisse in Nordostasien. Das Problem des Konzeptes *DaF nach Englisch* lässt sich ausgerechnet am vielsprachigen Indien gut illustrieren. Zwar verfügen fast alle Deutschlernenden über eine große Flüssigkeit in der regionalen Form des Englischen, aber oft über wenig Sprachbewusstheit als Voraussetzung des Sprachvergleichs. Hinzu kommt, dass die Mehrheit über Hindi-Kenntnisse verfügt, die für Deutschlernende in Bezug auf das System der Verben viel hilfreicher sind, als Englischkenntnisse (Verb-Zweitstellung, trennbare Verben in Hindi). Die phonologischen Differenzen zum Standard-Englisch und zu Deutschen sind dagegen groß und das Wiedererkennen von Wörtern auf Basis der Lautung ist daher eher selten. Was folgt aus all dem: Das Konzept geht von der richtigen Annahme mehrsprachiger Synergien aus. Es greift aber zu kurz und darf in seiner ursprünglichen Form als veraltet angesehen werden. Die aktuelle Translanguaging-Debatte setzt einen anderen, plausibleren Schwerpunkt in Bezug auf seine Grundannahmen und didaktischen Konsequenzen: Es geht um das gleichzeitig-mehrsprachige Verarbeiten von Regeln, Wörtern und Strukturen. Darauf müssen Lehrwerke auch im Sinne des schon erwähnte GER-Begleitbandes 2020 eingehen.

Wir bedanken uns herzlich für die Beantwortung der Fragen!

Mehr als nur Geschmackssache – 5 hilfreiche Fragen bei der Auswahl von Lehr- und Lernmaterial im fremdsprachlichen Deutschunterricht

Noemi Hendrich

Zusammenfassung

Heutzutage wird eine Vielfalt an Lehrmaterialien in Katalogen und auf Homepages diverser Verlage angeboten. Dabei stellt sich für die Unterrichtenden die Frage, wie man aus der Masse an Lehrwerken sinnvolle und für die Kurse passende Materialien auswählt. Der folgende Beitrag setzt sich mit Fragestellungen auseinander, die bei der Wahl eines Lehrwerks hilfreich sein können und gibt zur ersten Orientierung einen Überblick über aktuelle DaF-Lehrwerke.

1. Vorüberlegung

Wenn man einen Blick in die Kataloge diverser Verlage für Fremdsprachunterricht wirft, wird einem die Vielfalt an Lernmaterial für den Bereich DaF auffallen. Die Tafel ist mit altbewährten und neuartigen Lehrwerken reich gedeckt und während in den 2000ern noch hauptsächlich DaF/DaZ-Lehrbücher à la carte angeboten wurden, haben die Verlage bald darauf das rentable Geschäft mit der *all-you-can-need* Strategie für sich entdeckt, sodass zum Kurs- und Übungsbuch mittlerweile auch eine Lehrerhandreichung, ein Medienpaket, Intensivtrainer und Prüfungsheft zum Standardrepertoire gehören. Das heutige Angebot scheint schier grenzenlos zu sein und jede Zielgruppe kann dem Alter, Sprachniveau und Sprachkontext wie auch der Lernmotivation und den Lernzielen entsprechend bedient werden.

Bekannte Expert:innen aus den Bereichen DaF und Germanistik werben für die unterschiedlichen Lehrwerke und stehen als Autor:innen mit ihren Namen für fachliche Qualität und praktikable Einsetzbarkeit im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Um die Ware den Lehrkräften schmackhaft zu machen, haben sich vor allem die Großverlage auch zu Eventveranstaltern weiterentwickelt, die öffentlichkeitswirksam diverse Werbeveranstaltungen zu bestimmten Lehrwerken in Präsenz und im Zuge der Corona-Pandemie auch im Online-Format anbieten. Denn auch wenn mehr Lernende als Lehrende mit den Lehrwerken arbeiten, bleibt die Lehrperson und deren Bildungseinrichtung für Marketingabteilungen der Verlage weiterhin die Kundenzielgruppe. Da sie in ihrer Rolle als Multiplikator entscheidet, welches Lehrwerk bestellt wird und somit welcher Hauptlieferant für die nächste Unterrichtsperiode

mit der Kundenbindung rechnen kann, orientiert sich das Produktangebot an den Lehrkräften und Unterrichtenden. Wer aufmerksam ist, wird den Braten schon riechen: Die sogenannten Fortbildungen und Webinare der Verlagsvertreter:innen dienen in erster Linie darum, mit großen internationalen Schritten Menschen aus dem Lehrberuf in ein Netzwerk einzubinden und ganz nebenbei die jeweiligen Lehrwerke auf dem gesamten Planeten gewinnbringend zu vermarkten.

Wer noch wenig berufliche Erfahrung mit unterschiedlichen Lehrwerken gemacht hat, wird sich wahrscheinlich besonders über ein üppiges Buffet an Lehrmaterialien freuen. Hier mal probieren, sich an anderer Stelle besser keinen Nachschlag holen und auf jeden Fall eine bunte Platte an Lehrbüchern zusammenstellen – Probieren geht über Studieren und da das Auge bekanntlich mitisst, landet auf dem Teller, was auf dem ersten Blick gut aussieht. Hier rentiert es sich allerdings, bei näherer Betrachtung der unterschiedlichen DaF-Lehrwerke nicht nur »die Oberfläche der Melone zu schmecken«, wie man in Korea sagt, sondern das Material auch nach dem Mehrwert zu analysieren. Was gut aussieht muss nicht zwangsläufig gut einsetzbar im Unterricht sein. Erfahrene Lehrkräfte haben bereits die Erfahrung gemacht, dass überall nur mit Wasser gekocht wird und erst der Einsatz im Unterricht zeigt, was ein sinnvolles Lehrwerk ausmacht. Wer bereits mit mehreren Lehrwerken gearbeitet hat und zwischen leichter und schwerer Kost auch negative Erfahrungen gemacht hat, wird verständlicherweise auf weiteres Probieren verzichten können, wenn das aktuelle Lehrwerk möglicherweise schon etwas älter ist, seinen Zweck jedoch nach wie vor erfüllt. Daher richtet sich dieser Beitrag an Lehrkräfte, die das individuelle Verfallsdatum ihres Lehrwerks kennen und nun vor der entscheidenden Frage stehen: »Welches Lehrwerk soll ich benutzen und welche Kriterien helfen mir bei der Auswahl?«

2. Welches Lehrwerk möchte ich benutzen und warum?

Um die Kimchi-Suppe nicht als erstes zu trinken, wie man in Korea überstürztes Handeln umschreibt, gilt es im Folgenden mit Hilfe von fünf Fragen systematisch in die Lehrwerksanalyse einzusteigen und sich abseits von Werbekommerz und bisheriger Routine kritisch mit Lehrmitteln für den DaF-Unterricht zu beschäftigen. Diese analytisch zu hinterfragen, neue Denkanstöße und Ideen bei der Suche nach neuen Lehrwerken einzubinden, bilden wichtige Schritte beim Beginn einer Neuorientierung hinsichtlich der Basis jedes Unterrichts.

Frage 1

Gemäß welcher Qualitätsmerkmale kann ich Lehrwerke nach ihrer Eignung untersuchen?

Oft obliegt es der Lehrperson zu entscheiden, welches Lernmaterial bzw. Lehrwerk im Unterricht benutzt werden soll, ob ein neues Lehrwerk vonnöten ist, wenn das bisherige veraltet oder nicht mehr geeignet erscheint. Hierzu bedarf es einer analytischen Vorgehensweise, um sachgerecht und pädagogisch sinnvoll eine Auswahl treffen zu können. Auch wenn die Lehrwerksanalyse als Forschungsfeld bereits in den 70er Jahren aufblühte (vgl. Funk 2004, S. 41), ist es jedoch seit den 2000er Jahren trotz des Lehrwerkbooms wieder stiller um das Thema geworden. Trotzdem hat sie (die Analyse) bis heute aufgrund der wiederkehrenden Bedeutung für die Unterrichtenden nicht an Aktualität verloren, eher im Gegenteil. Wer vor der entscheidenden Frage steht: »Welches Lehrwerk soll ich benutzen und welche Kriterien helfen mit bei der Entscheidung?«, wird in der Fachliteratur zahlreiche nützliche, wenn auch häufig ältere Beiträge und Beurteilungsraster finden. Auch die üblichen Großverlage bieten Texte zur Methodik der Lehrwerksanalyse an, die wenig überraschend sehr wohlwollend bezüglich der eigenen Lehrwerke ausfallen.

In der Fachliteratur sticht vor allem Hermann Funks Vorschlag zur Bewertung von Lehrwerken in 12 Qualitätsbereichen (vgl. Funk 2004, 44) hervor, bei dem man sich mit Hilfe eines Rasters anhand von Merkmalen und deren Indikatoren unter Berücksichtigung von Gewichtungsfaktor und Vergleichskriterien einer qualitativen Einschätzung von Lehrmaterialien nähern kann. Die zu untersuchenden Qualitätsmerkmale bestehen aus unterschiedlichen Lernbereichen, deren dazugehörige Formulierungen zu Erwartungen und Indikatoren noch passgenau und individuell ergänzt werden sollten:

1. Mediale Ausstattung und Konzeption (z.B.: Ist die Lernapplikation für unterschiedliche Betriebssysteme geeignet?)
2. Curriculare Kalibrierung (z.B.: Sind Lernportfolios und Selbstevaluation integrierte Bestandteile des Lehrwerks?)
3. Passung in Bezug auf die eigene Institution (z.B.: Ist das Material für die Kursorganisation angemessen zugeschnitten?)
4. Fremdsprachendidaktische Aktualität in Bezug auf die Fertigkeit Hören (z.B.: Gibt es authentische Audiotexte, die aus der deutschsprachigen Lebenswelt entnommen wurden?)
5. Die Fertigkeit Lesen (z.B.: Stehen Lesetexte zur Verfügung, die unterschiedliche Leseverständnisstrategien fördern?)
6. Die Fertigkeit Sprechen (z.B.: Werden die Lernenden mit Übungen zu aktivem Sprachhandeln in der Ich-Form angeregt?)

7. Die Fertigkeit Schreiben (z.B.: Ermöglichen unterschiedliche Schreibaufgaben die Förderung der Selbstkorrektur und Überarbeitung im eigenverantwortlichen Unterricht?)
8. Übungs- und Aufgabenkonzeption (z.B.: Liefert das Lehrwerk genügend Binnendifferenzierung für eine heterogene Lerngemeinschaft?)
9. Grammatik und Phonetik (z.B.: Werden phonetische Übungen in Phasen der Grammatik eingebunden und somit nicht isoliert durchgeführt?)
10. Wortschatzarbeit (z.B.: Wird der Wortschatz unter Berücksichtigung der Arbeitsweise des mentalen Lexikons vor allem in sprachlichen Handlungskontexten eingeübt?)
11. Inhalte/Landeskunde (z.B.: Ermöglicht eine Vielzahl an Material die Einbindung von individuellen Lernmotivationen und deren Bezug zu deutschsprachigen Ländern und Kulturen?)
12. Evaluation/Selbstevaluation (z.B.: Werden in jedem Kapitel klare kompetenzorientierte Lernziele angegeben und mit Hilfe eines Selbstevaluationsbogens kritisch hinterfragt?)

Diese Strukturierungshilfe machte sich Neli Akhvlediani ein paar Jahre später zu Nutze und veröffentlichte sowohl die Vorgehensweise wie auch die daraus resultierenden Analyseergebnisse einer Vergleichsstudie im Artikel *Analyse und Beurteilung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache* [...] (vgl. Akhvlediani, 2018, 27f.), bei der untersucht wurde, ob mit den damals aktuellen Lehrwerken *Menschen* (Ersterscheinung 2012, Hueber Verlag) und *Begegnungen* (Ersterscheinung 2013, Schubert Verlag) die Zielsetzungen des Deutschkurses erreicht werden konnten. Interessanterweise ist hier hervorzuheben, dass Akhvlediani bei dieser komparativen Forschungsumfrage nicht nur Deutschlehrende, sondern ebenfalls Deutschlernende einbezog und somit das Spektrum der Evaluationsgruppe erweiterte.

Frage 2

Welches Lehrwerk oder Lehrmaterial wurde bisher benutzt und aus welchen Gründen?

Ein Blick auf die vielen Bücherrücken im Regal der Handbibliothek oder des privaten Büros legt sofort offen, in welche Richtung man häufiger greift und wo die blinden Flecken mit den bereits verstaubten Büchern zu finden sind. Vor allem an staatlichen Bildungseinrichtungen, wo das Budget niedrig und die Lernstandards mit Blick auf akkreditierte Sprachzertifikate hoch angesiedelt sind, sammeln sich viele unterschiedliche Lehrwerke von großen namhaften Verlagen an, die über einen längeren Zeitraum hinweg angeschafft und im besten Fall auch eingesetzt werden. Entweder institutionelle Vorgaben oder das persönliche Bauchgefühl veranlassen die Lehrper-

son dazu, das Lehrwerk, das ja die Mehrheit im Kollegenkreis benutzt, ebenfalls einzusetzen.

Ein kritischer Blick in die Regale gemeinsam mit den Kolleg:innen wird sofort offenlegen, wie zufrieden man im Allgemeinen mit diesem oder jenem Lehrwerk ist, auch wenn es sich bereits über Jahre etabliert hat. Ein regelmäßiges Fachgespräch innerhalb des Kollegiums bietet eine gute Möglichkeit, das aktuelle Lehrwerk zum Hauptgesprächsthema zu machen, indem man Erfahrungswerte austauscht, Mängel und Vorzüge bespricht und eine fundierte Erklärung findet, warum ein derzeit eingesetztes Lehrwerk sich im Unterrichtskontext eignet und weiterhin benutzt werden sollte. Andernfalls ist es nötig, basierend auf einem kollegialen Erfahrungsaustausch unterschiedliche Gründe zu sammeln, warum es sich nicht mehr für den Einsatz eignet, um auf diese Weise die Leitung oder Fachschaft davon zu überzeugen, dass der Bedarf nach einem anderen bzw. geeigneteren Lehrwerk entstanden ist.

Wenn man sich vor Augen führt, dass in jeder einzelnen Unterrichtsstunde das benutzte Lernmaterial die Basis für jegliche daraus resultierenden Lernprozesse darstellt, wird schnell verständlich, wie fundamental die Auseinandersetzung mit dem Lehrwerk ist.

Frage 3

Ist das bisher genutzte Lehrwerk noch zeitgemäß?

Wie bereits erwähnt, hat jedes Lehrwerk eine Haltbarkeitsfrist, die je nach Bedarfslage und Zielgruppe hinausgezögert oder eingehalten werden kann. Es mag Lehrkräfte geben, die gerne zu Lernmitteln greifen, mit denen sie selbst Deutsch gelernt haben, weil sie damit subjektiv positive Erinnerungen verbinden und beispielsweise mit dem Layout und dem strukturellen Aufbau bereits vertraut sind. Somit ist es gut möglich, dass ein früheres Lernbuch zum Lehrbuch wird und im Regal auf den erneuten Einsatz am Kopierer wartet.

Vor allem in landeskundlichen Lernbereichen macht sich aber/allerdings das Ablaufdatum von Bildmaterial und gesellschaftlichen Trends bemerkbar (vgl. Maijala, 2007, S.555). Nachdem auch den Verlagen bewusstgeworden ist, dass Fotos und Darstellungen aus der Popkultur ein Lehrwerk innerhalb weniger Jahre altern lassen können, hat sich die neue Strategie »Neuaufbereitung« durchgesetzt, bei der in den Anfangsjahren nur veraltetes Bildmaterial mit zeitlosen Darstellungen ausgetauscht wurde und heute das gesamte Lehrwerk inhaltlich und äußerlich überarbeitet wird. Der Blick ins Inhaltsverzeichnis verrät, ob Aufbau und Struktur in den meisten Fällen übernommen wurden oder ob sich jedoch eine komplette Umgestaltung z.B. mit neuen Charakteren oder Handlungskontexten bemerkbar macht.

Um ein aktuelles Deutschlandbild zu vermitteln, das von gesellschaftlichem Wandel und globalen Migrationsbewegungen geprägt ist, ist die Wahl für ein zeitgemä-

ßes Lehrwerk unumgänglich, bei dem nicht alle Familien »Schmitt« oder »Müller« heißen und nicht alle dargestellten Deutschen Kaffee mit Butterbrezeln und Wurstbrot frühstücken. Wer im eigenen Fremdsprachunterricht die Akzeptanz von Diversität und die damit einhergehende Sprachdynamik fördern möchte, wählt vorzugsweise diskriminierungsfreie und Vielfalt darstellende Lehrmaterialien abseits von stereotypischen Darstellungen und Clichés. Hierzu ist vor allem interkulturelles Fingerspitzengefühl nötig und ein mehrperspektivischer Blick fürs Detail. Ein sogenanntes »zeitgemäßes Lehrwerk« sticht hervor, indem es nicht nur für die Lehrkraft, sondern auch aus der Sicht der Lernenden in ihrer aktuellen Lebensrealität als zeitgemäß bewertet werden kann.

Frage 4

Welches Lehrwerk passt zur Lernmotivation meiner Zielgruppe?

Wie bereits erwähnt, liegt die Entscheidung, welches Lehr- und Lernmaterial im Unterricht benutzt wird, vorwiegend bei der Lehrperson oder der dahinterstehenden Bildungseinrichtung und in den seltensten Fällen bei den Lernenden. Um die allgemeine Zufriedenheit mit dem Lehrwerk bei den Anwesenden im Klassenraum zu gewähren – und die Lernenden sind in der klaren Überzahl –, rentiert es sich für die Lehrperson, die Lernzielgruppe genauer zu betrachten. Auch wenn Lernende meist bereits im Vorfeld in homogene Gruppen bezüglich Alter und Sprachniveau aufgeteilt wurden, können Faktoren wie individuelle Bedürfnisse und Interessen bei der Auswahl des Lehrwerks helfen, die Lernenden dort abzuholen, wo sie zu Lernbeginn stehen.

Wer möglichst schnell von Sprachniveau A1 auf B1 aufsteigen möchte, bevorzugt wahrscheinlich Lernmaterial, das mit vielen, aber kurzen Aufgaben ohne inhaltliche Umwege oder großem Zeitaufwand zum Ziel verhilft. Wer sich hauptsächlich intrinsisch motiviert für die landeskundlichen Bereiche interessiert, wird mit einem Lehrwerk lieber arbeiten, das viele spannende Einblicke und Bilder zu Land und Leute gewährt, ja das vielleicht sogar auf einen Aufenthalt in Deutschland vorbereitet. Wer wiederum z.B. aus beruflichen Gründen das Hauptinteresse auf das Bestehen eines spezifischen Sprachzertifikats legt, braucht ein Lehrwerk, das sich auf die Sprachprüfung fokussiert und die Lernenden mit entsprechenden Inhalten und Übungen darauf vorbereitet.

Es wird unmöglich sein, das perfekte Lehrwerk zu finden, allerdings wird es der Lehrkraft leichter fallen, die unterschiedlichen Lernzielgruppen zu bedienen, wenn sie genauer versteht, wer im Klassenraum sitzt, welche Lernmotivation hinter der Anwesenheit steht und somit welches Lernmaterial am ehesten passt. Je größer die Bereitschaft der Lehrkraft ist, auch in unterschiedlichen Lehrwerken nach geeignetem Lernmaterial zu suchen und den Erfahrungsschatz beim Einsatz auszudehnen,

desto mehr können die Lernenden davon profitieren. Sie können ja in den seltensten Fällen ihr eigenes Lernmaterial aussuchen. Die sicherste Methode, falls man sich als Lehrperson (noch) nicht sicher ist, welches Lehrwerk am ehesten passen könnte, ist evaluativ nachzufragen, nachdem die Lernenden schon eine Zeit damit gelernt haben und wahrscheinlich bereits nach einer Lektion rückmelden können, ob sie damit erfolgreich lernen können und woran das liegt.

Frage 5

Welches Lehrwerk passt zu mir und meiner Art des Unterrichtens?

Die Lernenden bei der Auswahl des Lehr- und Lernmaterials einzubinden, ist eine Vorgehensweise, die vor allem im Unterricht angesiedelt ist, in dem Lernerautonomie und selbstständige Entwicklung von Sprachlernstrategien gefordert und gefördert werden. Wenn somit die Lernenden in ihren Bedürfnissen und Erwartungen wahrgenommen werden und diese wiederum mit dem Lernmaterial zufrieden sind, bedeutet dies schon einmal eine gute Ausgangslage für erfolgreichen Unterricht.

Nun ist die Frage, ob auch die Lehrperson mit dem bevorzugten Lehrwerk arbeiten kann, da sie es immerhin ist, die den Unterricht mit zeitlichem Aufwand plant, durchführt und nachbereitet. So wie der Blick auf die Lernzielgruppe bei der Auswahl des Lehrwerks hilfreich sein kann, so ist es unumgänglich, dass auch die Lehrperson von dem Lehrbuch überzeugt ist. Von einer professionellen Lehrperson im pädagogischen Kontext sollte man zwar erwarten dürfen, dass er oder sie mit unterschiedlichen Lehrwerken arbeiten kann, die Einarbeitung in neues Material als Teil des Lehrberufs versteht und die eigene berufliche Weiterentwicklung basierend auf Optimierung und lebenslanges Lernen vorantreibt. Trotzdem ist aller Anfang schwer, vor allem, wenn man selber gar nicht ein anderes Lehrwerk wünscht und dennoch vor die Entscheidung gestellt wurde.

Folgende Fragen an sich selber als Lehrkraft können Denkanstöße geben, die vielleicht neue Möglichkeiten sowie Perspektiven eröffnen und zu einem Lehrwerkwechsel motivieren:

- Welche Vorerfahrung habe ich mit dem Einsatz der im Lehrwerk eingeplanten Medien und Applikationen? Kann ich mir diese ohne viel Zeit und Mühe aneignen oder brauche ich dazu spezielle Technik? Gibt es dazu Fortbildungen?
- Bin ich Lernbegleitung oder jemand, der Lernreize sendet und Reaktionen bewertet? Nutze ich viele Sozialformen des offenen Lernens und brauche daher viele Anregungen im Lehrwerk oder arbeite ich meistens frontal bzw. im Plenum und brauche daher viele Kopiervorlagen für Einzelarbeit?
- Lege ich Wert auf Binnendifferenzierung oder arbeiten die Lernenden im Kurs im gleichen Tempo mit dem gleichen Lernmaterial? Welche Lernmaterialien muss ich

dementsprechend anbieten können und kann ich hierfür Kopiervorlagen digital bearbeiten bzw. anpassen?

- Bevorzuge ich in meinem Unterricht visualisierte Lernimpulse? Sind mir auditive Lernsequenzen weniger wichtig? Welches Lehrwerk bietet mir viel Unterrichtsmaterial, das zu meiner bevorzugten Einstiegsart passt und ich dadurch weniger selber im Internet oder anderen Lehrwerken suchen muss?
- Schreibe ich den Lehrplan gerne selber oder übernehme ich vorzugsweise die Vorschläge aus der Lehrerhandreichung? Passt die Lehrerhandreichung zu mir und meinen Bedürfnissen während der Vorbereitung des Unterrichts oder ist die Übersicht und sind die Zielformulierungen unverständlich?

Sicherlich gibt es noch viele weitere Fragen, die in diesem Kontext auftauchen und der Lehrkraft bewusstmachen, welche große Verantwortung hinter der sorgfältigen Auswahl des Lehrwerks steckt. Früher oder später steht jede Lehrperson vor einem Lehrwerkswechsel und muss/möchte in den (süß-)sauren Apfel beißen. Vielleicht eröffnen sich dadurch aber auch neue Möglichkeiten, beim Einsatz von neuen Medien etwa oder bei der Entdeckung neuer Texte zu Sprache und Kultur, die man selber interessant findet und mit dem neuen Lehrwerk kennenlernt.

Bonusfrage

Wie kommt man an ein neues Lehrwerk?

Wenn die erste Entscheidung gefallen ist, dass man sich nach einem anderen Lehrwerk umschauen möchte, taucht unweigerlich die Frage auf, wo man nun mit der Suche nach neuem Material beginnt. Während die Bildungs- und Lerneinrichtungen in Deutschland, auch ungefragt, mit Exemplarpaketen versorgt und mit Werbemaßnahmen vor Ort zur Anschaffung motiviert werden, nehmen die Marketingstrategien der Verlage ab, je mehr man sich vom europäischen Raum entfernt. Davon darf man sich allerdings nicht entmutigen lassen, denn wer sich auf den Homepages der jeweiligen Verlage als Lehrperson kostenlos registrieren lässt und proaktiv den Kontakt zu den Verlagen herstellt, dem öffnen sich Türen und Tore zu einem Land, wo Lehr- und Lernmittel nur so fließen.

Prüfexemplare kann man als registrierte Lehrperson häufig zu reduziertem Preis, bei Neuerscheinungen und längerer Kundenbindung auch gelegentlich kostenfrei auf der Homepage bestellen. Ein Abonnement des Newsletters ist hierbei ebenfalls hilfreich. Bei einer größeren Bestellung gibt es einen Mengenrabatt und das Lehrhandbuch oder anderes zusätzliches Material oft gratis dazu. Manche Verlagshäuser bemühen sich besonders hinsichtlich Kundenservice und leiten Anfragen zur pädagogischen Beratung und Bestellung von Lehrwerken an Ansprechpartner:innen im Zielland weiter, um nicht nur einen reibungslosen Versand, sondern auch länderspezifisch günstige Portokosten zu ermöglichen.

Während man auf den diversen Homepages Einblicke in die Lehr- und Lernbücher als Vorschau erhalten kann, bieten Online-Portale zusätzlich den Zugang zu Kopiervorlagen, Spielesammlungen, Übungen via App und anderen digitalen Anwendungen an. Vor allem seit der Corona-Pandemie haben manche Verlage sich besonders auf den Online-Service spezialisiert, so dass mittlerweile Gesprächstermine per Videochat angeboten werden, bei denen Fachberater:innen auch im Falle eines Lehrwerkswechsels inklusive Erprobungsphase länderspezifisch beraten können. Ein, laut eigenen Angaben führender, Verlag im Bereich DaF scheut keine Mühe und Kosten, die Lehrkräfte für das diverse Angebot werbewirksam zu begeistern und sie mit den passenden Lernmaterialien auch im Ausland zu versorgen.

Mehrmals im Monat haben Lehrkräfte die Option, an digitalen Werbemaßnahmen, Lehrwerksvorstellungen, Webinaren und Informationsveranstaltungen zu Methodik und Didaktik spezifischer Lehrwerke teilzunehmen. In den letzten Jahren bemühen sich die Veranstalter:innen merklich darum, auch unterschiedliche Zeitzonen zu bedienen und die jeweiligen Live-Sitzungen zu unterschiedlichen Zeiten anzubieten oder in der verlagseigenen Mediathek zur Verfügung zu stellen. Der derzeitige Trend geht in Richtung Online-Austauschforen, in denen DaF-Lehrende aus der ganzen Welt gemeinsam in Gruppen über bereits im Vorfeld angekündigte Unterrichtsthemen diskutieren und zusammen Tipps sowie *best-practice*-Beispiele austauschen oder entwickeln. Auch Workshops zu medialem Einsatz der Lehrwerksanwendungen gewinnen an Beliebtheit, bei der die Lehrkraft bestens über das multi-digital-mediale Angebot aufgeklärt, jedoch auch kostenfrei im Umgang damit geschult und begleitet wird.

Die folgenden Kurzbeschreibungen zu Lehrwerken unterschiedlicher Verlage sollen keineswegs Empfehlungen darstellen, sondern höchstens als Appetizer dienen, das eigene Regal in Augenschein zu nehmen oder Inspiration zu finden bei der Vielzahl an Lehr- und Lernmitteln auf dem Markt. Aufgeteilt in Lernzielgruppe und Sprachniveaus hilft ein erster Überblick nicht nur, Geschmack an neuem Lehrmaterial zu finden, sondern auch Vergleichsmöglichkeiten in Betracht zu ziehen, welche Aspekte für und gegen eine Auswahl berücksichtigt werden können.

Überblick DaF-Lehrwerke für Jugendliche mit Sprachniveau A1-B1

Verlag	Lehrwerk-Beschreibung
Klett	<p><i>Deutsch echt einfach</i> (2020)</p> <p>Die Zielgruppe für dieses Lehrwerk sind Jugendliche ab 14 Jahre, die sich gezielt für die Prüfungen Fit in Deutsch 1, Goethe-Zertifikat A2 Fit in Deutsch sowie Goethe-Zertifikat B1 für Jugendliche vorbereiten möchten.</p>

	<p>Das Lehrwerk zeichnet sich besonders wegen der kleinschrittigen Grammatikvermittlung mit vielen Übungen sowie jugendgerechten Themen aus. Didaktisierte Videos zu Alltagssituationen aus der Sicht von Jugendlichen sowie zahlreiche Online-Extras mit der Augmented App motivieren junge Lernende, die mit dem Handy auch Zuhause Hörbeispiele und Sprechübungen abrufen können. Das Lehrwerk umfasst Kursbuch, Übungsbuch, Testheft, Lehrerhandbuch und Medienpaket mit Audio CDs und DVDs für den analogen Gebrauch.</p> <p>https://www.klett-sprachen.de/deutsch-echt-einfach/r-1/477#reiter=undefined&niveau=A1 [abgerufen am 7.4.2022]</p>
Klett	<p><i>geni@I klick</i> (2018)</p> <p>Das Lehrwerk umfasst Kursbuch und Arbeitsbuch, die auch in Teilbänden erhältlich sind. Auch hier gibt es ein Medienpaket mit DVDs sowie ein begleitendes Lehrerhandbuch. Das digitale Unterrichtspaket beinhaltet Kurs- und Arbeitsbuch als digitale Ausgabe für Whiteboards oder Beamer, so dass es sich besonders für digitale Klassenzimmer eignet.</p> <p>Dieses Lehrwerk umfasst ebenfalls Lehrerhandbuch, Kopiervorlagen und umfangreiches Zusatzmaterial sowie integrierte Hördateien und Videos. Mit dem Testheft kann die Lehrkraft zu jedem Kapitel einen Lernfortschrittstest durchführen und die Lernenden auf die Prüfungen »Fit in Deutsch 1«, »Fit in Deutsch 2«, »Zertifikat B1« und »Zertifikat Deutsch« vorbereiten. Alle vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) werden gleichermaßen trainiert und im Anhang befindet sich jeweils ein kompletter Modelltest zur Überprüfung.</p> <p>https://www.klett-sprachen.de/geni-l-klick/r-1/123#reiter=titel&niveau=A1 [abgerufen am 7.4.2022]</p>
Klett	<p><i>Klasse!</i> (2020)</p> <p>Laut Aussage des Verlags wird mit diesem Lehrwerk Deutsch zum Lieblingsfach, und auch wenn die Zielgruppe Jugendliche ab 12 Jahre angegeben ist, eignen sich das Layout und die Darstellung der Aufgaben und Übungen auch für ältere Jugendliche.</p> <p>Hervorzuheben ist bei diesem Lehrwerk, dass CLIL-Aufgaben die Verknüpfung mit anderen Fächern ermöglichen und ein sachfachgebundener Fremdsprachunterricht angebahnt werden kann. Ebenfalls für die Lernenden interessant ist die Rubrik »Freie Wahl«, bei der sie Aufgaben selbst je nach Schwierigkeitsgrad, Kompetenz, Sozialform und Interesse binnendifferenziert wählen können.</p> <p>Das Lehrwerk umfasst Kursbuch, Übungsbuch mit Online-Übungen, Lehrerhandbuch sowie Testheft und Intensivtrainer mit Übungen zu Wortschatz, Grammatik und Redemitteln.</p> <p>https://www.klett-sprachen.de/klasse/r-1/556#reiter=titel&niveau=A1 [abgerufen am 7.4.2022]</p>

Cornelsen	<p><i>Prima Plus – Deutsch für Jugendliche</i> (2020)</p> <p>Nach eigenen Angaben legt der Verlag bei diesem Lehrwerk besonderen Fokus auf Projekt- und Handlungsorientierung, so dass mit kurzen Einheiten viele kreative und kooperative Aufgaben und Übungen erledigt werden können. Wie bereits das Vorgängermodell Prima, wird hier Werbung für interkulturelles Lernen und die Vermittlung der deutschsprachigen Welt gemacht. Indem Cornelsen sich an die Vorgaben für die Prüfung Fit in Deutsch, der vom Goethe-Institut entwickelten Sprachprüfung, am Zertifikat Deutsch für Jugendliche sowie am Deutschen Sprachdiplom orientiert, deckt dieses Lehrmaterial eine große Bandbreite an Lerninstitutionen ab.</p> <p>Fokus auf realitätsnahe Situationen und Förderung der freien Kommunikation sind Auswahlkriterien, die man von einem modernen Sprachlernbuch erwarten sollte, allerdings könnten lerneraktivierende Übungsformen sowie Aufgaben zur Entwicklung des Sprachbewusstseins und Übungen zur Phonetik den Unterschied zu üblichen Lehrwerken machen. In fünf Bänden von Sprachniveau A1 bis zu B1 begleitet und bereitet Prima Plus die Lernenden auf die unterschiedlichen Prüfungsarten vor.</p> <p>Wie bei allen neueren Lehrwerken von Cornelsen kann auch hier mit Hilfe von Online-Tools und LMS gearbeitet werden, so dass man den Unterricht multimedial vorbereiten und sowohl in Präsenz, in Form von Blended Learning als auch via Plattform durchgeführt werden kann. Für einen kostenfreien Test-Zugang zum Unterrichtsmanager kann man sich online registrieren und innerhalb eine 90-tägigen Demolaufzeit das Planungstool ausprobieren.</p> <p>https://www.cornelsen.de/reihen/prima-plus-deutsch-fuer-jugendliche-120002320000 [abgerufen am 7.4.2022]</p>
-----------	---

Überblick DaF-Lehrwerke für junge Erwachsene und Erwachsene A1-B1

Verlag	Lehrwerk-Beschreibung
Klett	<p><i>Schritte international neu</i> (2018)</p> <p>Der Verlag hat laut eigenen Angaben bei der Neuauflage auf die Beratung erfahrener Kursleiter:innen gesetzt, um dieses Lehrwerk zu einem noch passgenaueren Lernmaterial für den Unterricht mit älteren Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu entwickeln. Auch hier umfasst das Standard-Paket die üblichen Kurs- und Arbeitsbücher mit Medienpaket und Lehrerhandreichung, so dass sich besonders ein Blick auf die interaktive Ausgabe für Tablet-Unterricht lohnt, bei der die Lehrkraft während der Unterrichtsplanung aus dem Vollen schöpfen kann. Egal ob mit dem Whiteboard, mit dem Beamer, am Tablet oder klassisch mit ausgedruckten Arbeitsblättern – der Medieneinsatz ist frei nach den Bedürfnissen und dem methodischen Wissen der Lehrkraft wählbar. Mit der Lernplattform BlinkLearning stehen der Lehrperson weitere zahlreiche Klassenraumfunktionen zu Verfügung wie beispielsweise Nachrichten und Umfragen verschicken oder den Leistungsstand der Lernenden und des Kurses übersichtlich anzeigen lassen.</p>

	<p>Ein nettes Plus ist auf jeden Fall die analoge Spielesammlung, mit der Lerninhalte wiederholt, vertieft und memoriert werden können wie auch das analoge Posterset mit passenden Fotos zu den Hörgeschichten, die man an die Wand zur visuellen Unterstützung im Kursraum aufhängen kann.</p> <p>https://www.hueber.de/schritte-international-neu [abgerufen am 7.4.2022]</p>
Klett	<p><i>DaF kompakt neu</i> (2020)</p> <p>Wer bereits mit DaF kompakt gearbeitet hat, wird es leicht haben, sich in DaF kompakt neu einzuarbeiten, da Aufbau und Struktur ähnlich sind, jedoch das Layout und die Aufgaben und Übungen völlig neu aufbereitet wurden. Während im ersten Kapitel von DaF kompakt das Thema »Guten Tag« in den Kontext »Praktikant in Deutschland« eingebettet wurde, hat sich die Lernzielgruppe in der Neuversion deutlich verschoben. Anhand des Kapitels »Guten Tag« in DaF kompakt neu, das nun im Kontext »Willkommen im Sommerkurs« thematisiert wird, zeigt sich schon zu Beginn, dass hier nun die Lernzielgruppe aus Studierenden und Berufseinsteigenden besteht.</p> <p>In diesem Lernkontext werden relevante Themen aus den Bereichen Studium und Beruf in den Fokus gerückt. Entsprechend der nun älteren Zielgruppe regen Aufgaben und Übungen zur Sprachreflexion an und motivieren zu selbstverantwortlichen Lernanlässen. Besonders der hohe landeskundliche Anteil aus D-A-CH-L Ländern macht deutlich, dass hier speziell Lernende angesprochen werden, die Deutsch für das Studium oder perspektivisch für den Beruf in einem deutschsprachigen Kontext benötigen.</p> <p>Aufgrund des sehr umfangreichen Lehrwerk-Pakets bestehend aus Kursbuch, Übungsbuch, Lehrerhandbuch, Intensivtrainer für Wortschatz und Grammatik sowie digitalen Ausgaben von A1 bis B1, ohne dass ein spezielles Learning-Management-System nötig ist, wird Deutschunterricht in Präsenz von Blended Learning bis hin zum Online-Unterricht ermöglicht. Mit dem Erwerb einer einjährigen Nutzungslizenz für das Lehrwerk eröffnet sich der Lehrperson eine vielseitige methodische Einbindung in den Unterricht und eignet sich folglich für digitale Klassenzimmer und iPad-Klassen. Kursbuch, Übungsbuch, Intensivtrainer sowie Lehrerhandreichung sind somit papierfrei und digital abruf- und bearbeitbar. Wohl aus diesem Grund bewirbt der Verlag dieses Lehrwerk auf der Homepage damit, dass der Einsatz ideal für Kurse an Goethe-Instituten und Universitäten sei.</p> <p>https://www.klett-sprachen.de/daf-kompakt-neu/r-1/474#reiter=titel&niveau=A1 [abgerufen am 7.4.2022]</p>
Hueber	<p><i>Menschen</i> (2012)</p> <p>Auch wenn man dieses Lehrwerk in dem ein oder anderen koreanischen Schulklassenzimmer findet, richtet sich dieses Lernmaterial vornehmlich an junge und ältere Erwachsene. Wie die meisten Lehrwerke derzeit auf dem Markt, umfasst das üppige Paket sowohl Kurs- und Arbeitsbuch wie auch einen Testtrainer im Stile der Aufgaben aus dem Kursbuch, einen Intensivtrainer mit zusätzlichen Übungen sowie ein Medienpaket mit CDs und DVDs für den Einsatz im klassischen Unterricht.</p>

Interessant wird es, wenn man sich das digitale Unterrichtspaket anschaut, mit dessen Hilfe man das Kursbuch auch interaktiv für Whiteboard und Beamer nutzen kann. In Verbindung mit einem Moodle-Kursraum und der dazugehörigen kostenlosen App eröffnen sich für die Lehrkraft neue Möglichkeiten, den Unterricht digital vorzubereiten und im digitalen Klassenraum umzusetzen. Wer begleitend zum Lernstoff den eigenen Lernprozess gerne reflektiert und dokumentiert, wird große Freude am Portfolio-Material haben, das in Form von Arbeitsblättern zu selbstreflektorischen Fragen wie »Was kann ich schon, wie lerne ich, was hilft mir dabei, was sind meine Ziele und wie nutze ich Deutsch für mich persönlich?« in einem Ordner abgeheftet werden kann.

<https://www.hueber.de/menschen>

[abgerufen am 7.4.2022]

Zusätzliches Lernmaterial für den Unterricht mit Jugendlichen und Erwachsenen

Verlag	Beschreibung mit Angabe zu Sprachniveau
Cornelsen	<p><i>Lextra – Deutsch als Fremdsprache</i> (2010) Grund- und Aufbauwortschatz nach Themen A1-B2</p> <p>Das Übungsbuch von Erwin Tschirner präsentiert die häufigsten 2000 deutschen Vokabeln und hilft den Lernenden beim Lernen und Üben mit dem Ziel, die Bedeutung der Vokabeln selbstständig wie auch kontextual einzuprägen. Passend zu den Themen wie »Reisen und Verkehr« oder »Wohnen« kann die Lehrkraft Kopiervorlagen mit Kurzaufgaben einsetzen, die zusätzlich im Unterricht verwendet werden können.</p> <p>https://www.cornelsen.de/produkte/lextra-deutsch-als-fremdsprache-lernwoerterbuch-grund-und-aufbauwortschatz-a1-b2-9783589015597 [abgerufen am 7.4.2022]</p>
Hueber	<p><i>Zwischendurch mal... Spiele</i> (2012) A1-B1</p> <p>Bei diesem Lehrmaterial handelt es sich um eine Sammlung von 50 Kopiervorlagen mit Spielen zu Wortschatz und Grammatik inklusive detaillierter Anleitung zu Vorbereitung und Ablauf. Die Spiele umfassen die Themen Zahlen/Uhrzeiten, Nomen, Pronomen, Adjektive, Verben, Präpositionen sowie für fortgeschrittene Lernende mit Sprachniveau B1 Spiele zu Sätzen und Satzverbindungen. Es lohnt sich auch einen Blick auf »Zwischendurch mal... Sprechen« aus der gleichen Reihe zu werfen, da hier lehrwerksunabhängige Arbeitsblätter und Kopiervorlagen mit kommunikativen Aufgaben und Spielen zu 20 abwechslungsreichen Themen und Sprachhandlungen auf den Sprachniveaustufen A1-A2 zu finden sind, die man gut im Unterricht einbinden kann.</p> <p>https://shop.hueber.de/de/zwischendurch-mal-spiele-kopiervorl-978-3-19-341002-3.html [abgerufen am 7.4.2022]</p>

Hueber	<p><i>Großes Übungsbuch Wortschatz</i> (2021) A2-C1</p> <p>Als Deutschlehrkraft hat man sicherlich bereits tausende Seiten an Arbeitsblätter zum Einüben von Wortschatz und Wortfeldern konzipiert, kopiert, reproduziert und angepasst. Dieses Übungsbuch von Brill und Techmer ist wie im Titel schon angekündigt tatsächlich groß und umfassend. Darin findet man anwendungs- und handlungsorientierte Übungen zu allen wichtigen Wortschatzthemen auf Niveau A2 – C1 mit authentischen Texten sowie Witz und Humor. Mit über 500 Übungen findet man als Lehrkraft immer eine passende Aufgabe, die man im Unterricht einbringen kann, um mit Hilfe von Illustrationen, Fotos und Originaltexten den Wortschatz, die Wortbildung und Idiomatik zu üben. Wen es stört, dass bei den Aufgaben Vokabeln thematisiert werden, die im Unterrichtslehrwerk noch nicht behandelt wurden, kann diese bereits handschriftlich als vorgegebenes Beispiel in der Kopiervorlage einfügen oder als zusätzliche Forscherfrage in den Raum stellen. Die Lösungsseiten am Ende des Übungsbuchs ermöglichen eine selbstständige Aufgabenkontrolle im eigenverantwortlichen Unterricht.</p> <p>https://shop.hueber.de/de/deutsch-uebungsbuch-wortschatz-aktuell-978-3-19-301721-5.html [abgerufen am 7.4.2022]</p>
Klett	<p><i>Projekt Alphabet</i> (2021) A1</p> <p>Auch wenn in Korea Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch gelernt wird und man somit annehmen könnte, die Deutschlernenden hätten eine vollständige Alphabetisierung der lateinischen Schrift erfahren, ist es wichtig nicht zu vergessen, dass diese Alphabetisierung im englischsprachigen Kontext erfolgte. Im Deutschunterricht kommt es daher häufig zu einem verdeckten Zweitschifterwerb, bei dem die Lernenden im deutschsprachigen Kontext ein ähnliches, aber nicht identisches Buchstabeninventar sowie die dazugehörige Graphem-Phonem-Korrespondenzen meistern müssen.</p> <p>Dieses Lehrwerk richtet sich an junge Erwachsene und Erwachsene, die die lateinische Schrift noch nicht sicher beherrschen oder noch intensiv üben möchten. Es bietet mit einem umfangreichen Übungsangebot zur Lautunterscheidung und Aussprache sowie zum Lesen und Schreiben eine Einführung aller Buchstaben des lateinischen Alphabets und des zugehörigen Lautinventars. Auch hier unterstützt die Klett Augmented App die Lernenden beim Lernen, in dem sie mit Hilfe der kostenlosen Handy Applikation die Buchseite scannen und Mediendateien mit phonetischen Übungen abspielen können.</p> <p>https://www.klett-sprachen.de/projekt-alphabet/r-1/484#reiter=titel&niveau=EinstiegA1 [abgerufen am 7.4.2022]</p>

3. Fazit

In immer kürzeren Abständen tischen unterschiedliche Verlage eine Vielzahl an neuen und neuaufbereiteten Lehrwerken auf, sodass es schade wäre, wenn man nicht auch einmal über den eigenen Tellerrand schauen würde. Selbst wer eigentlich derzeit mit dem bisherigen Lehrwerk zufrieden zu sein scheint, kann zumindest an der üppigen Darbietung der Verlage auf der Homepage oder in den Katalogen schnuppern und sich Appetit holen. Die bereits entschlossenen Lehrkräfte, die auf den Geschmack gekommen sind und sich vorstellen können, ein anderes Lehrwerk zu nutzen oder sogar im Fachkollegium vorzuschlagen, fragen sich unweigerlich, welches Lehrwerk man benutzen möchte und nach welchen Qualitätsmerkmalen man diese untersuchen kann. Dabei spielt es eine Rolle, ob das Lehr- und Lernmaterial für die Lehrenden und Lernenden gleichermaßen als zeitgemäß bewertet werden kann und ob beide Seiten auch mit dem Lehrwerk arbeiten können bzw. wollen. Auf jeden Fall ist es nicht schwer, mit ein wenig Zeitaufwand und Recherchearbeit auf den Homepages der Verlage Zugang zu neuen Lehrwerken zu erhalten. Mit Hilfe von vorher individuell formulierten Qualitätskriterien mit Zielen und Indikatoren sowie einem dazu angepassten Evaluationsraster gelingt es, die Spreu vom Weizen zu trennen und zu erkennen, wo alter Wein in neuen Schläuchen verkauft wird und welche Neuauflagen den Einsatz von modernen und zeitgemäßen Lehr- und Lernmaterialien tatsächlich gewährleisten. Die Verlage haben sich in den letzten Jahren auf die öffentlichkeitswirksame Online-Vermarktung spezialisiert und warten nur auf Lehrkräfte, die hungrig sind nach neuen und digital einsetzbaren Lehrmaterialien. Das Buffet ist somit eröffnet.

Literatur

- Akhvlediani, A. (2018). Analyse und Beurteilung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache im Sprachzentrum der Staatlichen Schota Rustaveli Universität Batumin. S.25-32. In: *Journal of Foreign Languages, Cultures and Civilizations* 6. [Online Artikel]. Abgerufen am 11.4.2022 von <https://doi.org/10.15640/jflcc.v6n1a3>
- Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. S.41-47. In: *Babylonia* 3/04. [Online Artikel]. Abgerufen am 11.4.2022 von http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf
- Maijala, M. (2007). Was ein Lehrwerk können muss. Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerkes im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. S.543-561. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. Marburg: DAAD und Fachverband Deutsch als Fremdsprache 34. Abgerufen am 16.4.2022 von www.daf.de/downloads/InfoDaF_2007_Heft_6.pdf

Das Leben von Cornelsen: ein modernes DaF-Lehrwerk mit zentraler Smartphone-Integration

Manuel Bogad

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird das Lehrwerk Das Leben A1 auf seine Eignung als modernes Lehrwerk in einem digital erweiterten Lehrumfeld untersucht. Der Fokus liegt dabei auf verschiedenen didaktisch-methodischen Konzepten wie Handlungs- und Interaktionsorientierung, Kontextualisierung, Personalisierung, Authentizität, Aufgabenorientierung, Lerneraktivierung und autonomes Lernen sowie Medienintegration. Anders als bei anderen modernen DaF-Lehrwerken wie z.B. Panorama, Netzwerk neu oder Momente spielt bei Das Leben die Integration des Smartphones in den Unterricht mittels der verlagseigenen App Page-Player eine zentrale Rolle.

1. Einleitung

Vor einiger Zeit begann ich, mich mit dem Thema »DaF-Lehrwerke« intensiver auseinanderzusetzen. Der Anlass dazu war, dass mir die an koreanischen Unis und Instituten verbreitet eingesetzten Lehrwerke wie *Menschen* und *Studio 21* als nicht mehr auf dem neuesten Stand erschienen und sich sowohl Didaktik als auch Technologie in der Zwischenzeit weiterentwickelt haben. Insbesondere der Umstieg auf Online-Unterricht während der Pandemie brachte mich dazu, mich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Beispielsweise gab es dadurch plötzlich vermehrten Bedarf nach Möglichkeiten für selbständiges Lernen. Andererseits erleichtert digitaler Unterricht aber natürlich die Nutzung digitaler Medieninhalte. Mangels entsprechender Angebote bei den älteren Lehrwerken waren oft erhebliche Adaptionen erforderlich. Auf der Suche nach Alternativen habe ich eine Reihe von aktuellen Lehrwerken miteinander verglichen, unter anderem *Panorama*, *Netzwerk neu* und *Momente*. In diesem Beitrag möchte ich insbesondere *Das Leben* als Beispiel für ein modernes Lehrwerk genauer vorstellen. Dabei konzentriere ich mich vor allem auf die Neuerungen und Verbesserungen gegenüber älteren Publikationen. Für diesen Beitrag beschränke ich mich auf die Niveaustufe A1. Als Grundlage für meine Analyse benutze ich erstens das separate Lehrerhandbuch, in welchem die didaktische Konzeption des Werkes genau beschrieben wird, sowie Definitionen der erwähnten didaktischen Konzepte

aus der DLL-Reihe des Goethe-Instituts (Deutsch Lehren Lernen). Anhand von Beispielen aus den Lehrwerken versuche ich zu beschreiben, wie (bzw. wie gut) einzelne Konzepte umgesetzt wurden. Danach werde ich noch einmal die Besonderheiten des Lehrwerks sowie meine persönlichen Eindrücke und Beobachtungen aus dem Unterricht zusammenfassen.

2. Beschreibung und Konzeption des Lehrwerks

Das Leben ist das Quasi-Nachfolgewerk von *Studio 21* vom Verlag Cornelsen. Es handelt sich um eine der neuesten Veröffentlichungen unter den von mir begutachteten Reihen, was sich durch zahlreiche Innovationen bemerkbar macht. Zuerst einmal zum Aufbau: Das Buch teilt sich in 8 Kapitel pro Teilband (16 pro Gesamtband). Die Kapitel sind eher kurz gehalten mit jeweils 2 Seiten Einstieg, 4 Seiten Hauptteil und 5 Seiten Übungsteil, also 11 Seiten pro Kapitel (exklusive Zusammenfassung). Zudem sind sie in 3 bis 4 Teillernziele unterteilt. In meinen Uni-Kursen (3 Stunden pro Woche) würde ein Kapitel etwa 1 1/2 bis 2 Wochen in Anspruch nehmen. Alle 4 Kapitel gibt es ein Zwischenkapitel (hier »Plateau« genannt) mit einer Video-Novela, mit Spielen zur Sprachnutzung sowie literarischen Texten und GER-Prüfungstraining (ab A2). Die Spiele und Videos können aber durchaus auch zwischendurch in das jeweilige Kapitel eingebaut werden. Man könnte anmerken, dass der Übungsteil der Kapitel eher kurz geraten ist, und es gibt generell eher wenige aufbauende Übungen, also Gelegenheiten zur Erarbeitung und Festigung von Strukturen. Einen wichtigen Bestandteil des Lehrwerks machen außerdem die Zusatzinhalte aus, unter anderem zahlreiche Videoclips, Aufgabenerweiterungen, interaktive digitale Übungen sowie eine Vokabeltrainer-App. Diese Inhalte, welche an anderer Stelle ausführlicher beschrieben werden sollen, können unter anderem über die Cornelsen-App namens *Page-Player* abgerufen werden. Darüber hinaus gibt es zahlreiche landeskundliche Inhalte, die das Interesse an der deutschen Kultur wecken und einen Kontext für die Lerninhalte herstellen sollen. Sämtliche Inhalte sowie Aufbau und Konzeption des Lehrwerks werden im Vorwort des Lehrerhandbuchs ausführlich beschrieben. Anhand dessen bekommt man schon einmal eine gute Vorstellung davon, worauf bei der Lehrwerkskonzeption besonders Wert gelegt wurde. Nachfolgend einige Auszüge daraus:

Grundlegend für das Übungskonzept von *Das Leben* sind die Prinzipien Vielfalt, Interaktion und die Ausbildung positiver Routinen. Die wichtigste Ressource allen Lernens ist die Qualität der Interaktion im Lernprozess. Umfang und Form des sozialen Austausches entscheiden über die Qualität des Ergebnisses von Lernprozessen. (Akin et. al 2020: 6)

Das zentrale Ziel ist, die Lernenden in die Lage zu versetzen, die Fremdsprache in der direkten Kommunikation oder digital anzuwenden. (...) Alle anderen Zie-

le leiten sich daraus ab. Die Anwendung von Fertigkeiten erfolgt im Alltag fast nie isoliert. (...) Daraus folgt, dass Fertigkeiten auch nicht separat, sondern integriert in Sequenzen geübt werden müssen, um auf authentische kommunikative Situationen vorzubereiten. (ebd.: 5)

Zentrale Ziele werden in den Zielaufgaben hervorgehoben. Hier werden bereits geübte Wörter, Strukturen und andere Kenntnisse in Form freier Aufgaben und Projekte zusammengeführt und im Kontext angewendet. (...) Die innere Progression der Einheiten läuft jeweils auf diese Zielaufgaben zu. (...) Auf dem Weg zu den Zielaufgaben finden Sie und die Lernenden im Kurs- und Übungsbuch eine Reihe von wiederkehrenden Übungsformaten. (ebd.: 6)

Zudem gibt es auch Informationen zu konkreten Aspekten, wie z.B. über den Stellenwert sprachlicher Fertigkeiten, Grammatik, selbständiges Lernen sowie das Medienkonzept des Lehrwerks:

Die Fertigkeit Sprechen nimmt im Lernkonzept des Lehrwerks einen hohen Stellenwert ein, wobei das Training von der Reproduktion und Variation vorgegebener Dialoge zur freien Anwendung führt. Das Sprechen über sich selbst, über eigene Erfahrungen und mit anderen Lernenden auf Deutsch wird in zahlreichen Übungen angelegt, in Partnerarbeitsphasen trainiert und mit Hilfe von Videos kontextualisiert und gestützt. (...) Da der Kurs für die meisten Lernenden die einzige Chance ist, die neue Sprache mündlich zu gebrauchen, ist dieser Punkt in den einzelnen Stundenplanungen immer wieder zu beachten (ebd.: 8-9).

Das Lehr-/Lernsystem *Das Leben* enthält umfangreiches mediengestütztes Material für den DaF-Unterricht mit Erwachsenen. Wir gehen dabei vom alltäglichen Mediengebrauch und den Mediennutzungsgewohnheiten der Lernenden aus und beziehen die in unterschiedlichen Alltagssituationen gebräuchlichen Medien ein. Im Mittelpunkt steht dabei das Smartphone (ebd.: 10).

In vielen Einheiten erhalten die Lernenden Lerntipps und trainieren kognitive Routinen, d.h. Arbeitsweisen, die das Lernen von Sprachen erleichtern und oft Anwendung innerhalb und außerhalb des Kursraums finden können. Wir denken dabei z.B. an Strategien, um Informationen zu sichern, um Wörter in sinnvollen Kontexten zu verbinden und besser zu behalten und um Strukturen aus Texten heraus zu verstehen und systematisch und selbständig Regeln zu erarbeiten (ebd.: 9).

Anhand des Vorworts bekommt man eine gute Vorstellung von den Zielen und Ideen der Autoren. Sämtliche Aspekte des Lehrwerks, wie z.B. Grammatik oder Phonetik, werden hier im Detail beschrieben. Das Vorwort des Lehrerhandbuchs verspricht ein innovatives Lehrwerk »auf dem Puls der Zeit«, in dem viel Wert auf einen praxisorientierten Lehrstil und vor allem ein multimediales Konzept gelegt wird. Noch wichtiger ist aber die Frage, wie diese Ideen im Lehrwerk tatsächlich umgesetzt wurden.

3. Umsetzung didaktisch-methodischer Konzepte

Viele dieser Ideen sind natürlich nicht unbedingt neu und werden auch in anderen Lehrwerken schon seit langem berücksichtigt. Trotzdem lassen sich gewisse Tendenzen erkennen. In diesem Abschnitt werde ich einige der im Lehrerhandbuch erwähnten bzw. ansonsten relevante Konzepte noch einmal genauer betrachten und anhand einiger Beispiele versuchen zu beurteilen, wie sie im Lehrwerk umgesetzt wurden. Dabei konzentriere ich mich auf die Aspekte der Handlungs- und Interaktionsorientierung, Kontextualisierung, Authentizität, Aufgabenorientierung, Lerneraktivierung sowie die Integration medialer Inhalte.

3.1 Handlungs- und Interaktionsorientierung

Bezogen auf den Fremdsprachenunterricht bedeutet Handlungsorientierung u. a., dass Lernende dazu befähigt werden sollen, in authentischen Kommunikationssituationen sprachlich zu handeln.

Die Übungen und Aufgaben im Unterricht müssen auf diese Ziele ausgerichtet sein. So können die Lernenden mit Menschen verschiedener Kulturen sprachlich angemessen umgehen. Den Lernenden sollten in einem handlungsorientierten Unterricht Situationen und Themen angeboten werden, die für ihre Lebenswelt bedeutungsvoll sind. Die Situationen, in denen die Lernenden im Unterricht handeln, sollten so auch außerhalb des Unterrichts vorkommen können (Ende et. al 2013: 26).

Interaktionsorientierung heißt u. a., dass die Lernenden im Unterricht durch unterschiedliche Aufgabenstellungen dazu angeregt werden sollen, in einem sozialen Kontext miteinander zu kooperieren. Das heißt, sie lernen andere zu verstehen und sich anderen gegenüber verständlich zu machen.

Für den Unterricht heißt dies z.B., dass Aufgaben so angelegt werden, dass die Lernenden miteinander interagieren müssen (...) Dies kann durch Partnerübungen erfolgen, in denen man nach fehlenden Informationen fragt, oder durch Rollenspiele, in denen etwas ausgehandelt wird usw. (...) Für uns ist die Qualität der Interaktion, d.h. der sozialen Beziehung und der Kommunikation zwischen den Lernenden und Lehrenden sowie der Lernenden untereinander, und die aktive Beteiligung der Lernenden am Unterricht entscheidend für die Qualität des Unterrichtsergebnisses (Funk et. al 2017: 19).

Handlungs- und Interaktionsorientierung sind natürlich Grundlagen jedes praxisorientierten Unterrichts. Trotzdem kann es nicht schaden, sie sich im Unterricht hin und wieder bewusst zu machen. Handlungsorientierung besagt, dass das Ziel jeder Vermittlung bestimmter Strukturen und Fertigkeiten im Unterricht immer eine konkrete Sprachhandlung sein sollte, der man auch im Alltag begegnen kann. Für den

Unterricht bedeutet das unter anderem, dass Inhalte »zur inhaltlichen und sprachlichen Auseinandersetzung anregen«, dass »Lernsituationen möglichst offen gestaltet werden«, die gelernten sprachlichen Mittel »in der Kommunikation zur Lösung konkreter Probleme« verwendet werden können (Ende et. al 2013: 26). Zudem sollen die Lernenden verstehen, warum sie etwas lernen. Der Unterricht soll sie darauf vorbereiten, in realen Situationen interagieren zu können, und soll zu diesem Zweck möglichst authentische Kommunikationssituationen simulieren.

Interaktionsorientierung hingegen bedeutet vor allem, dass nicht primär in Einzelarbeit, sondern vor allem durch kommunikative Aufgaben gelernt wird. Zudem kann Interaktion auch schriftlich stattfinden. Auch das Schreiben eines Briefes fällt daher unter das Konzept der Interaktionsorientierung. Im Lehrwerk wird versucht, sowohl mündliche als auch schriftliche Fertigkeiten zu berücksichtigen, auch wenn der Fokus ein wenig mehr auf sprachlichen Fertigkeiten liegt. In manchen Fällen werden auch beide Optionen für eine Aufgabe zur Auswahl angeboten, z.B. in Lektion 9 (Thema »Wohnung«): Man kann entweder eine schriftliche Beschreibung seines Zimmers erstellen oder mündlich anhand von Fotos in Partnerarbeit das Zimmer des anderen beschreiben (A1 Lektion 9, Seite 127).

Diese beiden didaktischen Konzepte überschneiden sich mitunter auch. Im Hinblick auf Inhalte wird daher in handlungsorientierten Lehrwerken meist versucht, möglichst authentische, konkrete und im Alltag anwendbare Sprachhandlungen zu trainieren. Diese Tendenz lässt sich auch in *Das Leben* gut erkennen. Für den Unterricht bedeutet das, es wird viel Wert auf produktive Fertigkeiten und die aktive Nutzung von gelernten Inhalten gelegt, nach dem Motto *learning by doing*. So gut wie alle neuen Strukturen oder Redemittel werden anhand von interaktiven Aufgaben trainiert, oftmals in Partnerarbeit, oder auch als Rollenspiel.

3.2 Kontextualisierung, Personalisierung und Authentizität

Ein weiteres wichtiges Prinzip bei der Lehrwerkserstellung ist die Kontextualisierung. Dabei wird davon ausgegangen, dass Sprache in unterschiedlichen sozialen Kontexten angewendet wird, die im Kurs vorbereitet und trainiert werden sollen. Es geht um »ein sinnvolles Üben in anwendungsbezogenen und möglichst authentischen Situationen« (Funk et. al 2017: 19).

Personalisierung ist sprachliches Handeln der Lernenden mit persönlichem Bezug. Der persönliche Bezug kann sich auf Interessen, Alter, Herkunft, Schulkontext und vieles mehr beziehen (Funk et. al 2017: 20).

Authentizität ist ein Begriff, der in der Fremdsprachendidaktik unterschiedlich verwendet wird. Mit Blick auf Lernmaterialien bezieht er sich in einer Bedeutung nur auf Originaltexte der Zielsprache,

»die unverändert in den Unterricht hineingebracht werden. Dadurch, dass sie von realen Sprecherinnen und Sprechern einer Sprache außerhalb des Unterrichtes

produziert wurden, sind sie sozusagen auf ihre Echtheit beglaubigt worden. Deshalb können sie ein angemessenes Sprachvorbild sein« (Ende et. al 2015: 8).

Ich betrachte diese drei Konzepte hier gemeinsam, da sie eng miteinander verbunden sind und sich mitunter auch überschneiden. Der zentrale Gedanke ist jedenfalls, dass ein Bezug zwischen den Lerninhalten und dem echten Leben bzw. der Lebenswelt der Lernenden hergestellt wird. Im weiteren Sinne bedeutet Kontextualisierung, dass Redemittel und Strukturen nicht isoliert gelernt werden, sondern immer in Verbindung mit einer anwendbaren Sprachhandlung bzw. tatsächlichen Sprachsituation. Nebenbei macht es ein Kontext auch einfacher, gelernte Inhalte im Gehirn zu speichern und zu verbinden. Auch im Lehrerhandbuch von *Das Leben* wird ein Beispiel für Kontextualisierung erwähnt: »Der Kontext ist der wichtigste Schlüssel zum Verstehen von Sprache. Dies erklärt den zentralen Anteil, den das Videomaterial im Konzept von *Das Leben* einnimmt« (Akin et. al 2020: 7).

Ein weiterer Aspekt des Kontexts ist die Authentizität der Inhalte. Sind Dialoge und sprachliche Inhalte authentisch gestaltet? Das Gegenteil eines authentischen Inhalts wäre z.B. ein Gespräch, in dem ständig Relativsätze vorkommen, nur um diese Struktur möglichst viel zu trainieren. So ein Gespräch würde im realen Leben normalerweise nicht stattfinden. Um die Videoclips als Beispiel heranzuziehen: Während diese in vielen Lehrwerken mitunter gestellt wirken, würde ich sowohl die Dialoge als auch die Darsteller hier im Großen und Ganzen als professionell und natürlich bewerten. Natürlich kann es vor allem auf niedrigen Niveaustufen notwendig sein, sich auf einfache Redemittel zu beschränken und gegebenenfalls langsamer zu sprechen, aber im Rahmen ihrer Möglichkeiten verhalten die Darsteller sich durchaus so, wie man es von Muttersprachlern (bzw. in manchen Fällen Deutschlernern) erwarten würde. In *Das Leben* liegt der Fokus der Videos aber eher auf der Thematik als auf den Strukturen. Soweit ich beurteilen kann, tendieren die Videoclips auch auf Niveaustufe A1 schon eher zu authentischen Gesprächen, auch auf die Gefahr hin, dass Lernende nicht alles verstehen. Selektives Hören, also das Heraushören bestimmter Inhalte, soll aber natürlich auch schon früh trainiert werden. Zudem sollen die Lernenden auch an den Klang und die Redegeschwindigkeit von Alltagsdeutsch gewöhnt werden. Anders gesagt, die Lehrwerke geben hier Authentizität den Vorzug gegenüber perfektem Verständnis.

Zweitens hat man nicht nur bei den Videos, sondern auch bei der Auswahl anderer Texte und Inhalte versucht, am Puls der Zeit zu bleiben: Blogs, soziale Netzwerke, Kurznachrichten und andere digitale Inhalte sollen einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden, insbesondere junger Erwachsener, herstellen. Hiermit verbunden ist auch das Konzept der Personalisierung: Während Inhalte, die für Lernende keine Bedeutung haben, schnell wieder vergessen werden, steigt die Motivation, je mehr Inhalte für sie selbst als bedeutsam empfunden werden. Außerdem sollen die Lernenden nicht nur mit vertrauten Situationen konfrontiert, sondern auch als sie selbst

angesprochen werden, z.B. indem sie über ihre eigenen Erfahrungen berichten sollen.

Beispiel für Authentizität und Kontextualisierung

Am Beispiel des Kapitels 8 zum Thema »Mein Hobby« (S. 109) soll der Einbezug von Vlogs illustriert werden, die Authentizität und Kontextualisierung schaffen. Das Teillernziel dieser Sequenz ist das Sammeln von Vokabular zum Thema »Hobbys«. Das Video »Larissas Leben« kann entweder direkt im E-Book oder über die oben erwähnte *Page-Player*-App abgerufen werden.

1.

Im Video sieht man die Studentin Larissa, wie sie über ihr Studium und ihre Hobbys erzählt, allerdings ohne, dass die Aktivitäten gezeigt würden. Anschließend können Verständnisfragen zum Video gestellt werden: »Was macht Larissa wo?« etc. Man zwar kann davon ausgehen, dass dieser Vlog für das Lehrwerk angefertigt wurde, aber trotzdem dient er als Beispiel eines authentischen medialen Inhalts, welchem die Lernenden im wirklichen Leben begegnen könnten und der ihre Interessen anspricht. Durch das Konzept »Vlog« wird dem Ganzen ein stärkerer Kontext verliehen, als wenn die Person sich ohne Grund einfach nur in einem Kurzvideo vorstellte. Abgesehen davon ist die Darbietung glaubwürdig und wirkt keineswegs gestellt, ein Beispiel für die hohe Qualität der medialen Inhalte in diesem Lehrwerk.

2.

Anschließend wird Vokabular zum Thema »Hobbys«, genau genommen Kombinationen aus Nomen und Verb (z.B. »Fußball spielen«), in einer Liste gesammelt.

3.

Die Idee eines Vlogs wird am Ende des Kapitels noch einmal aufgegriffen: Ein kurzer Vlog über die eigene Stadt ist eine der zwei Auswahlmöglichkeiten für die Zielaufgabe. Dies ist auch ein gutes Beispiel sowohl für Nutzung von digitalen Medien als auch für projektbasiertes Lernen in *Das Leben*.

Andere Beispiele für Kontextualisierung wären z.B. sämtliche Themenvideos sowie die Video-Novela, welche die jeweiligen Lerninhalte in einem authentischen Kontext veranschaulichen.

3.3 Aufgabenorientierung

Aufgabenorientierung heißt, dass Lernende Aufgaben bewältigen können sollen,

»die einen Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt haben und die auf sprachliches Handeln auch außerhalb des Unterrichts vorbereiten. Aktivitäten im Unterricht müssen auf diese Anforderungen abzielen. (...) Aufgabenorientierung heißt auch, dass die Qualität von Aufgaben und Übungen über die Qualität des Ergebnisses des Unterrichts entscheidet. Die Qualität von Aufgaben und Übungen entscheidet auch darüber, wie Menschen im Unterricht miteinander umgehen, ob sie sich dabei wohlfühlen, worauf sie sich konzentrieren und ob sie dabei Erfolge oder Misserfolge erleben. Die Quantität der Aktivitäten allein schafft keine aufgabenorientierten Erfolge« (Funk et. al 2017: 16).

An der Definition sieht man, dass das Konzept der Aufgabenorientierung mit dem der Handlungsorientierung eng verbunden ist. Allerdings liegt in diesem Fall der Fokus auf der konkreten Aufgabe im Lehrwerk, durch die eine Sprachhandlung trainiert wird. Das Lernziel, welches meist durch eine Zielaufgabe umgesetzt wird, ist ein wichtiger Bestandteil des Kontexts. Durch die konkrete Anwendungsmöglichkeit können die Lernenden besser erkennen, zu welchem Zweck sie die Lerninhalte lernen sollen. Die Zielaufgabe ist so gut wie immer eine produktive Aufgabe, oft offen gestaltet und im Idealfall im Alltag praktisch anwendbar. In vielen neueren Lehrwerken wird die Zielaufgabe als solche markiert, beispielsweise wie hier durch ein Fahnsymbol. Ein konkretes Lernziel macht auch die Unterrichtsplanung für die Lehrkraft einfacher, anhand von Rückwärtsplanung: Welche Redemittel, Strukturen und Fertigkeiten werden für die Ausführung der jeweiligen Sprachhandlung benötigt?

Damit verbunden ist der Aspekt der Sequenzierung von Lerneinheiten, also wie auf Zielaufgaben hingearbeitet wird. Prinzipiell sollte jede Lerneinheit einem Schema folgen, durch das Kompetenzen schrittweise aufgebaut werden. Bei der Planung einer Lernsequenz kann man, wie z.B. in der DLL-Reihe 4 zum Schwerpunkt Aufgaben und Übungen im Fremdsprachenunterricht erwähnt, drei grundlegende Fragen stellen:

- »Was sollen meine Lernenden am Ende der Unterrichtssequenz können?
- Welche Schritte müssen gegangen werden, um diese Ziele zu erreichen?
- Welche Hilfen bei den einzelnen Schritten müssen wir allen oder einigen Lernenden geben?« (Funk et. al 2017: 11)

Meist führt dabei der Weg von rezeptiven zu produktiven, von einfachen zu komplexen, von stärker gesteuerten zu weniger gesteuerten sowie von geschlossenen Übungen zu offeneren Aufgaben. Wie stark wurde dieses Prinzip im Lehrwerk *Das Leben* berücksichtigt? Hier ist eine klare Tendenz zu erkennen, sämtliche Strukturen und Fertigkeiten fast ausschließlich durch Interaktion zu trainieren. Hier könnte eine mögliche Kritik ansetzen: Durch die relativ kurz geratenen Lernsequenzen und das geringe Angebot an Übungen gibt es wenig Gelegenheit zu schrittweisem oder vertiefendem Üben einzelner Lerninhalte, oder auch geringe Auswahlmöglichkeiten von unterschiedlichen Übungen je nach Lerntypen. Anstatt von Systematisierung und Semantisierung im Erarbeitungsteil der Lernsequenzen kommt der Automatisierung ein hoher Stellenwert zu. Zu diesem Zweck gibt es zahlreiche Nachsprech- und Schnellsprech-Übungen. Abgesehen davon werden anstelle eines umfangreichen Übungsbuchs zwar zahlreiche digitale Übungen angeboten, diese sind aber eher für Einzelarbeit und Revision konzipiert und zumindest im Unterricht nicht unbedingt sinnvoll nutzbar.

3.4 Lerneraktivierung und autonomes Lernen

Lerneraktivierung bedeutet, dass sich Lernende aktiv in den Unterricht einbringen können, z.B. indem sie ihre Vorkenntnisse einbringen, Fragen stellen, Lernziele und Unterrichtsthemen auswählen, sich mit der Sprache auseinandersetzen, Regeln selbst finden und überprüfen, eigenständig ihren und den Lernerfolg anderer kontrollieren und evaluieren und auch organisatorische und lernsteuernde Aufgaben bis hin zu Lehraktivitäten übernehmen.

»Lerneraktivierung als Unterrichtsprinzip geht davon aus, dass Lernende, die aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen und dieses mitgestalten, bessere Lernergebnisse erzielen. Sie arbeiten nicht nur motivierter und konzentrierter mit, sondern entwickeln auch ein Bewusstsein für die Art und Weise, wie sie Sprache (am besten) lernen, wenn entsprechend gestaltete Aufgaben- und Übungskontexte angeboten werden« (Funk et. al 2017: 21).

Durch die Förderung von Lernerautonomie sollen Lernende bei der Entwicklung eines bewussten und selbstreflexiven Lernverhaltens unterstützt werden und dieses ihren persönlichen Lernvoraussetzungen entsprechend anpassen. Dafür sollten Lehrkräfte den Unterricht stets so gestalten, dass die Progression an den Wissensstand der Lernenden anknüpft und ihre bisherigen Sprachlernerfahrungen gewinnbringend einbezieht (Ende et. al 2013: 28).

Lerneraktivierung ist ein didaktisches Konzept, das vor allem in neueren Lehrwerken stark zur Geltung kommt. Die Idee dahinter ist, dass Lernende mehr Verantwortung für den Lernprozess übernehmen und desto nachhaltiger lernen, je besser sie diesen verstehen. Im Vorwort des Lehrerhandbuchs wird die Lerneraktivierung als eines der Grundprinzipien angeführt. Wie sieht es aber mit der Umsetzung im Lehrwerk selbst aus?

Ein wichtiger Aspekt der Lerneraktivierung ist die Förderung von Lernerautonomie vonseiten der Lehrkraft oder des Lehrwerks. Dazu gehört unter anderem, die Lernenden dazu anzuregen, sich eigene Lernziele setzen, selbständig darauf hinarbeiten und Lernmethoden selbst auswählen zu können. Vor allem Reflexion ist aber ein wichtiger Bestandteil der Lernerautonomie. Lernende sollen in der Lage sein, ihre Kompetenzen und ihren Lernfortschritt selbst zu evaluieren, beispielsweise um einzuschätzen, was sie noch nicht so gut können. Viele Lernende in Korea, insbesondere jene mit wenig Lernerfahrung, sind vermutlich aber vor allem Frontalunterricht gewohnt und müssen erst einmal für solche Lernformen trainiert werden. Beispielsweise werden neue Themen so präsentiert, dass erst Vorwissen der Lernenden aktiviert wird oder sie sich Strukturen und Wortschatz selbst erarbeiten müssen. In anderen Fällen können sie je nach bevorzugtem Lernstil zwischen Aufgaben auswählen. Manche Zielaufgaben und Mini-Projekte sind auch so angelegt, dass die Lernenden selbst über Lernwege entscheiden oder benötigte Informationen und Redemittel selbst recherchieren müssen.

Beispiel für Lerneraktivierung

Ein Beispiel für Lerneraktivierung wäre das im Lehrerhandbuch beschriebene »SOS-Modell« - »Sammeln - Ordnen - Systematisieren« von Grammatik, ein Beispiel für induktives Lernen und selbständiges Finden von Regeln:

1. Die Lernenden suchen in der Einheit nach Belegen für eine bestimmte Struktur.
2. Sie ordnen die Funde ein und ergänzen dabei eine Tabelle.
3. Sie erkennen und (je nach Komplexität) formulieren die Regel.

Dieses Prinzip wird bei so gut wie allen neuen Strukturen angewendet, beispielsweise müssen die Lernenden bei der Einführung des Perfekts in einem Text sämtliche Partizip-II-Formen herausuchen und danach die Regel für die Satzstellung selbst ergänzen. Der Gedanke dahinter ist, dass durch das eigenständige Erarbeiten die Struktur nachhaltiger gelernt und verstanden wird als bei einer einfachen Erklärung durch die Lehrkraft.

Vor allem im Hinblick auf selbständiges Lernen außerhalb des Unterrichts gibt es zahlreiche Möglichkeiten, wodurch das Lehrwerk sich gut für digitalen Unterricht oder *Blended Learning* eignet. Besonders praktisch sind dabei die digitalen Zusatzübungen, mit denen Lernende Vokabeln und Strukturen bei Bedarf vertiefend üben können. Feedback durch eine Lehrkraft wird nicht benötigt, da die Übungen automatisch evaluiert bzw. korrigiert werden. Die Übungen reichen von Vokabel- und Grammatiktests über Einsetz- und Zuordnungsübungen, Quizzes, Multiple-Choice-Fragen und Hörbeispielen bis hin zu direkten Fragen. Diese können natürlich beliebig oft wiederholt werden. Je nach Kapitel gibt es zwischen 13 und 30 Übungen, was vom Umfang her etwa dem Übungsbuch anderer Werke (etwa *Netzwerk neu*) ähnelt. Bei den Übungen werden die Möglichkeiten des digitalen Mediums sehr gut ausgenutzt, z.B. durch animierte Vokabel-Flashcards oder Audioclips fürs Phonetiktraining. Manch andere Lehrwerke stellen auch Phonetik-, Vokabel- und Grammatik-Videoclips zur Verfügung, auf diese Option wurde hier aber verzichtet. Eine interessante Idee ist hingegen das »Videokaraoke« in der *Das Leben*-Reihe. Hier kann man mit Hilfe der App Gesprächssituationen trainieren, wobei eine Figur aus dem Lehrwerk die Rolle des Gesprächspartners übernimmt. Wieviel von diesen Angeboten zur Einzelarbeit genutzt wird, hängt natürlich letzten Endes von den Lernenden selbst ab. Da die Nutzung dieser zusätzlichen Möglichkeiten vermutlich auf freiwilliger Basis erfolgt, müssen die Lernenden selbst entscheiden, wo noch Übung vonnöten ist, was eine gewisse Fähigkeit zur Selbstevaluierung (sowie entsprechende Motivation) erfordert.

3.5 Medienintegration

Die Integration von Medien spielt im Lehrwerk *Das Leben* eine wichtige Rolle, wie die Beschreibung aus der Lehrerhandreichung verspricht:

Das Lehr-/Lernsystem *Das Leben* enthält umfangreiches mediengestütztes Material für den DaF-Unterricht mit Erwachsenen. Wir gehen dabei vom alltäglichen Mediengebrauch und den Mediennutzungsgewohnheiten der Lernenden aus und beziehen die in unterschiedlichen Alltagssituationen gebräuchlichen Medien ein. Im Mittelpunkt steht dabei das Smartphone. (...) Unsere Idee ist, dass das Smartphone hier das Kurs- und Übungsbuch durch die Präsentation von Redemitteln, Bild- und Textmaterialien sowie Sprechimpulse »anreichert«. Der Einsatz der Page-Player-App ist in die Übungsabfolge oder Sequenz integriert, so dass die Kommunikation und Interaktion im Kurs mit unterschiedlichen analogen und digitalen Formaten schrittweise aufgebaut wird (Akin et al. 2020: 10-11).

Medienintegration bedeutet, wie der Name schon sagt, dass mediale Inhalte nicht nur vorhanden sind, sondern tatsächlich in den Unterricht integriert werden. Audio- und Videoclips zu den Lernthemen sind natürlich schon seit langem verbreitet, bei neueren Lehrwerken ist das Angebot aber um einiges vielfältiger geworden. Abgesehen von unzähligen Hörübungen und einzelnen Videos zu jedem Thema gibt es oft auch eine fortlaufende Geschichte zu sehen. Im Falle von *Das Leben* findet man sowohl Themen-Videos als auch eine separate »Video-Novela«, in diesem Fall keine eigens produzierte, sondern *Nicos Weg* von der Deutschen Welle. Im Durchschnitt gibt es ein Themen-Video und eine Episode der Video-Novela pro Kapitel, etwas weniger als in anderen Werken. Diese sind aber im Vergleich zu anderen Lehrwerken technisch professionell gestaltet. Die Videos werden von Übungen begleitet, welche als Training von rezeptiven Fertigkeiten bzw. Redeanlässe konzipiert sind. Zweitens werden Redemittel in authentischen Situationen veranschaulicht, wodurch ein Kontext für die Lerninhalte hergestellt wird. Gleichzeitig können so auch landeskundliches Wissen und Kultur vermittelt werden. Es bleibt zu hoffen, dass durch die fortlaufende Geschichte und wiederkehrenden Charaktere das Interesse der Lernenden stärker geweckt wird.

Abgesehen von den Videos und Hörübungen und den bereits erwähnten interaktiven digitalen Übungen können bei *Das Leben* auch Redemittel und Sprechhilfen, Vokabellisten sowie Aufgabenerweiterungen auf diese Weise abgerufen werden. Teilweise können die Zusatzinhalte im Unterricht eingesetzt werden, viele davon eignen sich aber vor allem zum selbständigen Lernen. Darüber hinaus gibt es noch weitere Angebote, wie z.B. interaktive Tafelbilder, Zugang zu Lernplattformen (z.B. Moodle) sowie anderen Online-Services (wie z.B. Vokabeltrainern oder Quizzes). Der Umfang der digitalen Inhalte unterscheidet sich von Reihe zu Reihe, aber ein vielfältiges Angebot ist für neue Publikationen gewissermaßen Standard geworden. Generell versuchen alle der begutachteten modernen Lehrwerke, die Möglichkeiten digitaler Medien vielfältig zu nutzen. Wichtig ist hierbei vor allem die Vernetzung mit den Hauptkomponenten (Kursbuch). Ohne sofortigen Zugriff auf die Komponenten wäre eine Nutzung im Unterricht praktisch unmöglich. Hier bieten die Lehrwerke zwei verschiedene Möglichkeiten: Im E-Book kann man Audio- und Videoclips, Fotos, Vo-

kabeln, digitale Zusatzaufgaben, interaktive Tafelbilder usw. direkt an der jeweiligen Stelle per Mausklick aufrufen. Bei Nutzung der gedruckten Version kommt die jeweilige App des Verlages zum Einsatz (wie *Page-Player* bei *Das Leben*), mit welcher nach Scannen der Buchseite die verbundenen Inhalte automatisch aufgezeigt werden (*Augmented Learning*, z.B. beim Klett-Verlag). Alternativ können diese auch in einer Liste ausgewählt werden.

In *Das Leben* wird darüber hinaus an vielen Stellen versucht, besonders mit den vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten des Smartphones für Abwechslung zu sorgen, wie z.B. mit Textnachrichten bei schriftlichen Aufgaben, zur Internet-Recherche, als Stoppuhr, für Fotos oder zur Aufnahme eines Vlogs oder Podcasts. Anders als bei anderen Lehrwerken werden die Lernenden auch immer wieder dazu angeregt, Inhalte über die App abzurufen.

Beispiel für Medienintegration

Im Kapitel 14 (S. 191-195) zum Thema »Mode« wird das Smartphone auf unterschiedliche Weise zur Beschäftigung mit dem Thema genutzt:

1. Personen beschreiben

Ein Teilnehmender wählt eine Person aus einer Auswahl von Bildern, die anderen müssen diese durch ja/nein-Fragen erraten. Das Lernziel ist, anhand der Fragen die Wortfelder Kleidung und Farben sowie Adjektiv-Endungen zu trainieren. Eine Frage wäre z.B. »Trägt die Person einen roten Anzug?«. Die Bilder werden über die App per Smartphone abgerufen, welches hier die Anhänge bzw. »Aktionsseiten« im Kursbuch ersetzen. Dieses Format findet sich an mehreren Stellen des Lehrwerks. Danach kann die Übung auf Personen im Kursraum übertragen werden, wie es auch im Lehrerhandbuch vorgeschlagen wird.

2. Umfrage via Smartphone

In der Zielaufgabe der Lernsequenz gibt es zuerst eine persönliche Umfrage zum Thema Mode, welche auch per Smartphone durchgeführt wird. Danach sollen die Lernenden mit Hilfe eines Online-Tools eine Wortwolke zum Thema erstellen. Der letzte Teil der Aufgabe erfolgt als Internet-Recherche: Die Lernenden suchen Fotos eines Promis im Internet und beschreiben dessen Modestil.

3. Interviewaktivität

Das Ziel dieser Lernsequenz ist, über persönliche Mode-Vorlieben zu sprechen. In einer anderen Aufgabe sehen die Lernenden Interviews mit mehreren Personen, wobei die diversen Fragen zum Thema Mode auch im Kursbuch notiert sind. Danach werden die Lernenden zuerst aufgefordert, dieselben Fragen über sich selbst zu beantworten.

4. produktive Videoarbeit

Anschließend sollen sie in der Zielaufgabe entweder das Interview auf Video aufnehmen oder selbst einen Vlog mit den Fragen aus dem ersten Teil erstellen. Bei derartigen Aufgaben stellt sich für den Unterricht wahrscheinlich die Frage, ob sich der Aufwand lohnt und ob sich die Lernenden überhaupt für die Idee begeistern können. Andererseits kann ein präsentierbares Mini-Projekt auch eine zusätzliche Motivation darstellen.

4. Zusammenfassung der Besonderheiten des Lehrwerks

Auch wenn sich alle von mir begutachteten Lehrwerke im Hinblick auf Neuerungen stark ähnelten, erschien mir *Das Leben* am innovativsten und modernsten von allen. Abgesehen von den oben erwähnten Beispielen für die Umsetzung didaktischer Konzepte möchte ich hier noch einmal die wichtigsten und Merkmale von *Das Leben* zusammenfassen und noch einige weitere Besonderheiten erwähnen.

Was im betrachteten Lehrwerk sofort heraussticht, ist die Gestaltung, die im Eindruck etwas lockerer wirkt als bei anderen Werken. Das Buch ist insgesamt angenehm zu lesen und wirkt nicht überladen, trotzdem ist es dank zahlreicher Bilder und Fotos visuell ansprechend gestaltet. Durch die unterschiedlichen Schriftfarben und -größen sind die Seiten sehr übersichtlich, zudem hat jedes Kapitel ein eigenes Farbschema. Dank der Nummerierung sind Lernsequenzen sofort erkennbar. Redemittel, grammatische Strukturen etc. werden wie üblich in Kästchen zusammengefasst. Mit vielen Bildern, Symbolen etc. werden die Inhalte ansprechend präsentiert. Redemittel werden z.B. teilweise durch Sprechblasen dargestellt. Besonders die Markierungen für unterschiedliche Übungen und Aufgaben sowie Hinweise auf Zusatzinhalte fand ich sehr hilfreich.

Was den Aufbau der Lektionen betrifft, so fallen zuerst einmal die ausführlichen Einstiegsseiten in jedes Kapitel auf. Mit zahlreichen Fotos und dazugehörigen Fragen wird für Redeanlässe zur Einführung in das jeweilige Thema gesorgt und Vorwissen aktiviert. Durch Themen wie »Im Sprachkurs«, »Teilzeitjob« oder »Mode-Trends« werden vor allem junge Erwachsene angesprochen. Texte werden auch meist nicht einfach als Texte abgebildet, sondern sind abwechslungsreich gestaltet, beispielsweise als Blog, Comic oder SMS. Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, wurde zudem versucht, Aufgaben möglichst multimedial zu gestalten: Beispielsweise sollen in manchen Fällen mit dem eigenen Smartphone Fotos gemacht werden, an anderer Stelle gibt es auch einen Instagram-Post oder Podcast als Zielaufgabe. Manches davon eignet sich auch für projektbasiertes Lernen, bzw. ist auch so konzipiert. Zudem wird versucht, mit verschiedenen Sozial- und Arbeitsformen, der Nutzung aller Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen) sowie einer Menge landeskundlicher Informationen für Abwechslung zu sorgen.

Wenn es etwas auszusetzen gibt, dann vielleicht, dass Erarbeitung und vertiefendes Üben von Strukturen oft etwas zu kurz kommen. Im Gegensatz zu manch anderer Reihe gibt es kein separates Übungsbuch, und auch der Übungsteil jeder Lektion im Kursbuch ist eher kurz geraten. Anders ausgedrückt gibt es nicht mehr Übungen als für notwendig empfunden wurde. Dabei sollte man aber auch bedenken, dass durch die Kombination aus Kurs- und Übungsbuch der Preis niedriger gehalten wurde. Außerdem wird dieses potenzielle Manko durch die große Auswahl an digitalen Übungen bis zu einem gewissen Grad ausgeglichen, was gut zum multimedialen

Konzept des Werkes passt. Zusammenfassend würde ich sagen, dass *Das Leben* sich aufgrund des relativ geringen Umfangs der Lerneinheiten, mit einem hohen Anteil an interaktiven Aufgaben und der andererseits zahlreichen digitalen Zusatzinhalte und Übungen insbesondere für *Blended Learning*-Modelle eignet, jedoch durch die große Auswahl an Inhalten sicherlich in fast jeder Unterrichtssituation nutzbar ist.

5. Fazit und Ausblick auf anschließende Studien

Der vorliegende Beitrag sollte natürlich keine Werbung für *Das Leben* sein, welches ich hier stellvertretend für alle analysierten Lehrwerke ausgewählt habe. Abgesehen von kleinen Unterschieden ähneln sich die meisten modernen Lehrwerke in vielen Belangen, selbst was Themen und Zusatzangebote betrifft. Die Ergebnisse sind daher eher allgemein zu verstehen und sollen einen Überblick über einige Neuerungen und Verbesserungen auf dem Gebiet bieten. Vielleicht kann dieser Beitrag als Anregung für andere Kollegen dienen, sich noch einmal mit dem Thema Lehrwerke auseinanderzusetzen und kann vielleicht auch bei der Auswahl von Alternativen von Nutzen sein.

Die Wahl des Lehrwerks hängt sicherlich von unterschiedlichen Faktoren ab. Für Kurse an einer hiesigen Universität gibt es andere Anforderungen als für Sprachkurse in Deutschland, sowohl was die zeitlichen Ressourcen als auch die Motivation der Lernenden anbelangt. Außerdem bieten sich manche Lehrwerke aufgrund ihres Angebots an Übungen und Inhalten stärker für *Blended Learning* oder komplett online stattfindende Kurse an als andere. Für den Unterricht an einer Universität im Ausland, wie auch in meinem Fall, stellt sich unter anderem die Frage, wie viele der Inhalte in der verfügbaren Zeit nutzbar und ob sie für die jeweilige Unterrichtssituation geeignet sind. Auch was den Umfang betrifft: Möglicherweise lassen sich acht Lektionen nicht in einem Semester unterbringen. An meiner Universität machte ich beispielsweise die Erfahrung, dass ich nicht das volle Angebot an Inhalten nutzen konnte und mitunter Lehreinheiten sogar kürzen musste, da die Zeit meist eher knapp war. Der Aspekt des selbständigen Lernens ist naturgemäß schwer zu überprüfen, aber meiner Erfahrung nach bleiben aufgrund der generell hohen Arbeitslast im Studium diesbezügliche Möglichkeiten oft ungenutzt.

Einige interessante Fragen für den weiteren Verlauf der Untersuchung, die sich während meiner Analyse ergaben, wären unter anderem, welche Aspekte und Neuerungen der Lehrwerke sich wie stark auf den Unterricht und vor allem auf Motivation und Lernerfolg auswirken. Dafür wäre es interessant, anhand einer Umfrage auch die Erfahrungen der StudentInnen miteinzubeziehen. Darüber dann kann eventuell in einem eigenen Artikel berichtet werden.

Literatur

- Akin, B. & Lang, C. (2020). *Das Leben - Deutsch als Fremdsprache - Handreichungen für den Unterricht A1*. Berlin: Cornelsen.
- Ende, K., Grotjahn, R., Klepping, K. & Mohr, I. (2013). *Deutsch Lehren Lernen DLL 06: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Ende, K., Mohr, I. (Hrsg.) (2015). *Deutsch Lehren Lernen DLL Glossar - Fachbegriffe für DaF-Lehrkräfte*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. & Wicke, R.E. (2017). *Deutsch Lehren Lernen DLL 04: Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Funk, H., Kuhn, C., Nielsen, L., von Eggeling, R. & Weimann, G. (2020). *Das Leben - Deutsch als Fremdsprache - Kurs- und Übungsbuch A1*. Berlin: Cornelsen.

Das Magazin *Deutsch perfekt* aus dem Spotlight Verlag

Michael Menke

Der Spotlight-Verlag ist ein Unternehmen der *Zeit*-Gruppe, das sich auf die Herausgabe von »unterhaltsamen Sprachlern-Medien«, insbesondere von Sprachmagazinen, spezialisiert hat. Die angebotenen Sprachen sind Englisch, Englisch für den Beruf, Englisch für Jugendliche, Französisch, Italienisch, Spanisch und Deutsch. Das Lernmaterial, in der Regel ein Paket mit Magazin, Heften mit Zusatzübungen, ist als gedruckte Ausgabe plus CD oder online erhältlich. Die Lernpakete kommen monatlich heraus und kosten pro Monat zwischen 20 und 24 Euro, für Studenten um 15 Euro.

Auf der Webseite der Magazine wird außerdem ein kostenloser Einstufungstest für die genannten Sprachen angeboten. Das Sprachniveau wird zur Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit in den gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) in die Niveaustufen A1 – C2 eingeteilt. Nach Abschluss des Sprachtests erhält man das Ergebnis per E-Mail zugesandt, aufgeschlüsselt nach Lese- und Hörverständnis, Wortschatz und Grammatik, sowie ein Zertifikat im PDF-Format zum Ausdrucken.

Das monatlich erscheinende Angebot *Deutsch perfekt* ist ebenso dreiteilig aufgebaut, mit einem Magazin mit Lesetexten, einem Sprachteil mit Übungen zu Grammatik und Wortschatz und der CD mit Reportagen, Kulturtipps, Training zum Hörverständnis und zur Aussprache.

Ortslektoren haben die Möglichkeit, ein kostenloses Jahresabo vom DAAD zu bekommen, das Folgendes beinhaltet:

- *Deutsch perfekt* - Magazin als ePaper (monatlich)
- digitales interaktives Übungsheft (monatlich)
- digitaler Audio-Trainer (monatlich)
- digitale Lehrerbeilage (monatlich)
- Zugang zum digitalen Reading Room (interaktive Plattform für Lehrende und Studierende)

Das Magazin *Deutsch perfekt* hat einen Umfang von 70 bis 80 Seiten, ist farbig gedruckt und grafisch sehr ansprechend gestaltet. Die Aufmachung wirkt wie die einer typischen deutschen Illustrierten, mit Vorwort, bebildertem Inhaltsverzeichnis und den thematischen Texten, die sich mit Deutschland, deutscher Geschichte oder aktuellen gegenwärtigen Themen auseinandersetzen. Alle Texte sind im Verzeichnis und auch am Anfang der Textseiten mit »leicht«, »mittel« oder »schwer« gekennzeichnet,

was den GER-Stufen A2, B1 oder B2-C2 entspricht. Unter den einzelnen Artikeln werden eher unbekannte Vokabeln auf Deutsch erklärt, zum Beispiel: »das Zwiebelprinzip – eine Methode: Man trägt mehrere Kleidungsstücke eins über dem anderen. Wenn es zu warm ist, zieht man eines nach dem anderen wieder aus.« (Heft 4/2018)

Was mir besonders gefällt, ist die Aktualität der Texte, die wohl eben nur in so einem regelmäßig erscheinenden Magazin geboten werden kann. Ein Beispiel sei eine Pro- und Contra-Diskussion zum Thema »Soll das Fahren ohne Ticket eine Straftat bleiben?« oder »Handyverträge in Deutschland«. Auch die Fotos zu den Texten sind aktuell und können oft unabhängig vom Unterrichtsplan als Gesprächsanlass genutzt werden. Oder die Texte setzen sich mit historischen Ereignissen auseinander und bieten dazu passendes Bildmaterial (Beispiel in Abb. 1).



Abb. 1: Foto aus *Deutsch perfekt* (Heft 2018/4)

Das Foto selbst bietet schon vielfältige Möglichkeiten zum Vermuten und Sprechen. Es geht in dem Text um das Attentat auf den Studentenführer Rudi Dutschke im April 1968. Die Überschrift des Artikels lautet »Bild hat mitgeschossen« (Heft 2018/4)

In jedem Monatsheft gibt es außerdem bestimmte regelmäßig vorkommende Standard-Themen wie »Deutschland-Bild«, »Panorama«, »Kulturtipps« oder »Mein erstes Jahr (in Deutschland)«. Auf zehn bis zwölf Seiten in der Heftmitte gibt es einen vorwiegend zweifarbenen Übungsteil zu den Themen des Heftes. Dabei sind Übungen zu Grammatik, Wortschatz und Satzbau. Auch ein oder zwei Seiten zum Bereich Alltagsdeutsch gehören dazu.

Das Übungsheft *Deutsch perfekt plus* ist im Format etwas kleiner und umfasst 24 Seiten. Jedes Übungsheft hat ein Thema, das in Verbindung mit dem Magazin-Heft steht. Es gibt Grammatik-, Wort- und Satzübungen. Ein weiterer Bereich sind Übungen zum Hörverständnis, die in Verbindung mit einem QR-Code zu entsprechenden

Audio-Dateien im Internet weiterleiten. Unter diesen Audiomaterialien finden sich beispielsweise auch Übungen zur Vorbereitung auf das Goethe-Zertifikat A2, zu dem bebilderte Verständnisantworten ausgewählt werden sollen (Beispiel in Abb. 2).

1. Gute Tage, schlechte Tage 1

In der Prüfung *Goethe-Zertifikat A2, Hören, Teil 3*, sollen Sie fünf kurze Gespräche verstehen. Üben Sie hier! → Was passt? Wählen Sie die richtige Lösung A, B oder C! ✕

1. Wo haben sich die Frau und Katharina kennengelernt?

A	B	C
		

2. Wobei braucht der Mann Hilfe?

A	B	C
		

Abb. 2: Prüfungsvorbereitung aus *Deutsch perfekt plus* (Heft 2022/4)

In der Web-Version kann man mit den Übungen natürlich auch interaktiv arbeiten und bekommt zu den Lösungen ein Feedback. Das Audio-Material gibt es gesondert als beiliegende CD mit Begleitheft oder als online-abrufbare Dateien. Die Hörtexte sind inhaltlich an das Magazin und das Übungsheft angelehnt, können aber auch unabhängig davon verwendet werden. Es gibt längere Hörtexte (Geschichten aus der Geschichte, Deutsch im Alltag, Übungen zu deutschen Redewendungen), aber auch kurze Teile zur Phonetik. Das Audiomaterial wird sehr professionell von ausgebildeten SprecherInnen gestaltet und eingesprochen.

Ebenso wie im Übungsheft und im Magazin werden wichtige Wörter oder sprachliche Ausdrücke auf Deutsch umschrieben und erklärt. Und auch im Audio-Teil sind die einzelnen Übungen und Aufgaben mit Farben markiert, die auf das jeweilige Sprachniveau hinweisen.

Deutsch perfekt bietet ein umfangreiches und sicherlich interessantes Lese- und Hörmaterial für alle, die Deutsch lernen wollen. Die Texte sind aus der realen Welt wie die eines Magazins, aktuell an Themen der Zeit orientiert und könnten durchaus in einer »normalen« Zeitschrift auftauchen. Das hat einen Vorteil gegenüber Texten aus Deutsch-Lehrbüchern, die immer doch für einen längeren Zeitraum konzipiert

sind und so nur bedingt »aktuell« sein können. Die Übungen sind gut konzipiert und ausgearbeitet, das gesamte Material wirkt sehr professionell.

Allerdings ist dieses Magazin kein eigenständiges Lehrwerk und kann nur als Begleitmaterial zu einem bereits durchstrukturierten Deutschkurs verwendet werden. Es gibt kein systematisch aufgebautes Lernsystem, sondern thematische »Häppchen«, die vom Lehrenden oder auch vom Lernenden herausgesucht werden können, je nachdem, mit welchem Sprachniveau man gerade arbeitet. Und besonders die lehrende Person kann aus dem vielfältigen Material einer Ausgabe für eigentlich alle seine oder ihre Unterrichtsklassen und -niveaus etwas Passendes heraussuchen und relativ einfach (durch das gegebene online-Material) für den Unterricht aufbereiten. Auch z.B. für thematische Hausaufgaben lassen sich sehr gute und realistische Texte finden.

Einen kleinen Kritikpunkt möchte ich zu den einzelne Worterklärungen anbringen. Diese sind meiner Meinung nach oft nicht ganz nachvollziehbar, besonders natürlich für Deutschlernende, denen sie ja eigentlich helfen sollen. Erklärt wird ein bestimmtes Wort oder ein Ausdruck auf Deutsch, z. B. »Der Palast – sehr schönes großes Gebäude« oder »ahnen – intuitiv wissen« (Heft 2022/4). Im ersten Beispiel könnte die Erklärung damit auf irgendein ganz anderes Gebäude hinweisen, das auch groß und schön ist, z.B. ein Kaufhaus oder ein Rathaus. Und zum zweiten Beispiel: Wenn man das Verb »ahnen« nicht kennt, kennt man womöglich auch nicht das Wort »intuitiv«. Auf Niveau B2 oder C mag so eine deutsche Erklärung Sinn machen, in den unteren Sprachstufen eher nicht. Da bleibt dann doch nur das Anklicken auf der Übersetzungs-App ... Dennoch kann ich dieses Lehr- und Lernmaterial empfehlen; ich selbst arbeite damit seit einigen Jahren als Ergänzung zum Unterricht, und gerade ab der B-Stufe ist das sehr hilfreich.

Und, wie schon gesagt, alle beim DAAD registrierten OrtslektorInnen können den kostenlosen online-Zugang beim DAAD für jeweils ein Jahr, verlängerbar, beantragen.

Von Standards zum Unterrichtsmaterial: Interkulturelle Lernziele im Unterricht praktisch umsetzen

Anne Geiges

Zusammenfassung

Mit der der Entwicklung von Migrationspädagogik in der Erziehungswissenschaft sowie interkultureller Coachings- und Trainingskonzepte in der Wirtschaft hat interkulturelle Kompetenz als Lernziel auch Einzug in den Fremdsprachenunterricht gehalten. Doch wie lässt sich dieses Lernziel in der Unterrichtspraxis umsetzen? In diesem Beitrag möchte ich zwei Beispiele aus meinem Deutschunterricht auf A1- und A2-Niveau an einer amerikanischen Universität erläutern, die illustrieren, mit welchen Methoden und Materialien sich interkulturelle Kompetenz im Kontext des Fremdsprachenunterrichts ausbilden lässt.

1. Die *World Readiness Standards* als Basis für die Formulierung von Lernzielen für den Fremdsprachenunterricht

In den USA ist besonders eine Organisation wichtig, wenn es um die Lernziele und -standards im Sprachunterricht sowohl an den Schulen als auch an den Universitäten geht: Die ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*). Diese bereits 1967 gegründete Organisation ist ein Zusammenschluss von Sprachlehrenden in den USA, die Lehrkonzepte für den Fremdsprachenunterricht, angefangen vom Grundschulbereich bis hin zur akademischen Fremdsprachenausbildung, entwickeln. Dabei konzentriert sie sich auf fünf *global goal areas*, die die Fremdsprachenausbildung abdecken soll, die sogenannten »5 C's«:

1. *Communication*, d.h. Kommunikation in interkulturellen Kontexten setzt die Fähigkeit zur Bedeutungsaushandlung voraus, bei der eigenkulturelle und fremdkulturelle Konzepte wahrgenommen und entsprechend relativiert werden müssen, um zu einem angemessenen gegenseitigen Verständnis gelangen zu können. Diese »effektive Kommunikation« ist das Ziel.
2. *Cultures*, d.h. die Fremdsprachenausbildung soll einen forschenden (investigativen) Ansatz einsetzen, um eigen- und fremdkulturelle Konzepte aufzudecken.
3. *Connections*, d.h. die gewonnenen Einsichten in Kulturunterschiede sollen interdisziplinär geteilt werden, um Problemlöseprozesse im akademischen und beruflichen Kommunikationsbereich zu optimieren.

4. *Comparisons*, d.h. durch eine kulturvergleichende Herangehensweise soll eine Sensibilisierung für kulturbedingt anders wahrgenommene Wertvorstellungen und Denkweisen erreicht werden, die untrennbar mit sprachlichen Formen verbunden sind.
5. *Communities*, d.h. interkulturelle und sprachliche Kompetenzen nicht nur im eigenen Klassenraum, sondern auch außerhalb, z.B. im eigenen Stadtviertel, im eigenen Land oder international zur besseren Zusammenarbeit einzusetzen.

Zentral in allen Zielen ist Interkulturelles Lernen (siehe ACTFL [World Readiness - Summary]). Im Fremdsprachenunterricht soll interkulturelles Lernen durch die unterrichtliche interpretative Beschäftigung mit authentischen Medien, Alltagsgegenständen und Texten aus der jeweiligen Zielsprachenkultur initiiert werden. Beim Lesen/Hören/Betrachten bspw. eines Textes oder eines Bildes sollen im ersten Schritt subjektive Eindrücke versprachlicht werden, die als Ausgangslage für Diskussionen über kulturelle Unterschiede dienen. Dabei sollen eigenkulturell geprägte Annahmen,

Denkweisen, Werte- und Normvorstellungen freigelegt und hinterfragt werden. Anschließend sollen im kommunikativen Austausch über subjektive Eindrücke kulturelle Merkmale der Zielsprachenkultur herausgearbeitet werden.

Die 5 C's werden in den USA im Schul- und Universitätsbereich von Lehrenden, in der Administration und der Politik zur Zielsetzung von Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen, also nicht nur im Deutschunterricht, verwendet. Auch für unseren Unterricht in Südkorea können diese 5 C's meiner Meinung nach eine gute Orientierung bezüglich Unterrichtszielen und deren praktischer Umsetzung bieten. Da diese 5 C's bereits lange existieren, immer wieder auf Relevanz geprüft und ggf. angepasst werden, handelt es sich um ein solides Unterrichtszielkonzept. Durch seine lange Existenz und die Verwendung von zahlreichen Lehrenden für unterschiedliche Fremdsprachen in den USA, besteht ein großer Erfahrungshorizont, von dem aus man lernen und sich für seinen eigenen Unterricht inspirieren lassen kann.

Im Folgenden stelle ich zwei Beispiele vor, erstens wie sich Kulturlernen erstens durch die sprachliche Arbeit über das Thema »Wohnorte« sowie zweitens anhand der Arbeit mit Film-Rating-Beschreibungen umsetzen lässt. All diese Beispiele lassen sich auch an den Deutschunterricht in Südkorea anpassen.

2. Sprache und Kultur sind nicht objektiv – Kulturlernen mit Fotobeschreibungen

Die Arbeit mit prototypischen Fotos zu Begriffen kann eine hervorragende Möglichkeit für Sensibilisierung für die Kulturgebundenheit von Konnotationen bieten. Die Lehrkraft bereitet eine Google-Bildsuche-Aktivität zu einem bestimmten Begriff vor. Nach der sprachlichen Beschreibung der Bilder kann je nach Sprachniveau auf

Deutsch oder in der Muttersprache eine Diskussion über Gründe der unterschiedlichen Konnotationen eingeleitet werden. Dies möchte ich nun anhand eines Beispiels zum Thema Wohnen aufzeigen, dass sich auf A1 oder A2 Niveau umsetzen lässt.¹

Ziel ist, die eigene Wohnsituation in einfachen Worten beschreiben zu können. Die Lernenden sollen zunächst auf Englisch unterschiedliche Wohnmöglichkeiten in den USA sammeln wie etwa: »*I live in the city, in the country side, in a suburb, in an apartment (building), on a farm, in a village, in a town, in a gated community, in a house, in a trailer (park), in a dormitory, shared apartment*«. Im Anschluss sollen die Lernenden diese Begriffe mit Hilfe von Wörterbüchern oder Übersetzungsmaschinen ins Deutsche übersetzen. Bei der unreflektierten Wörterbucharbeit kann bei den Lernenden nun schnell der Eindruck entstehen, dass ein Wort in einer Sprache ein perfektes Äquivalent in einer anderen Sprache besitzt. Durch den nächsten Schritt, die Arbeit mit prototypischen Fotos eines dieser Begriffe zur Beschreibung der Wohnsituation, soll den Lernenden bewusst gemacht werden, dass selbst scheinbar »gleiche Wörter« mit unseren persönlichen und kulturellen Erfahrungen und Bedeutungen konnotiert sind. Vergleicht man zum Beispiel die Antwort »*I live in the suburbs of LA.*« sowohl mit der deutschen als auch der französischen Übersetzung, erhalten die Lernenden folgendes Beispiel:

Englisch	Deutsch	Französisch
Where do you live?	Wo wohnen Sie?	Où habitez-vous?
I live in the suburbs of LA.	Ich wohne in einem Vorort von LA.	J'habite dans la banlieue de LA.

Vorbereitete Ausschnitte aus der Google-Bildersuche zu den Suchbegriffen **suburb**, **Vorort** und **banlieue** werden nun je nach Sprachniveau auf Deutsch oder in der Muttersprache beschrieben. Mögliche Fragen zum ersten Schritt der Bildbeschreibung: Was sehen Sie? Wie sehen die Häuser aus? Wie ist die Atmosphäre? Beschreiben Sie mit passenden Adjektiven. Was für Menschen leben hier vielleicht? Dies bildet die Basis für den nächsten Schritt: Die Diskussion über Gründe der unterschiedlichen Konnotationen. Während zum Beispiel in einem französischen **banlieue** vor allem einkommensschwache Familien und Arbeitssuchende leben und Kriminalität, Drogensucht große soziale Problem darstellen, sind US-amerikanische **suburbs** typischerweise idyllische, behütete Wohngegenden für Familien der oberen Mittelklasse. Es werden also kulturbedingt andere Eindrücke durch das englische, deutsche oder französische Wort hervorgerufen.

Für den Unterricht mit koreanischen Lernenden ließe sich eine ähnliche Unterrichtseinheit konzipieren, denn im Vergleich zu Deutschland sind hier Appartmentwohnungen in einem Hochhaus eher für Mieter bzw. Käufer mit hohem Einkommen

¹ Diese Aufgabe ist aus einem Französisch-Anfängerkurs in den USA entnommen (Kearney 2016, S.1-2) und für den Deutschunterricht angepasst.

bezahlbar, während in Deutschland Wohnungen in Neubaublocks eher als preiswerte Wohnvariante gewählt werden. Auch wird das Leben auf dem Land, also abseits einer Großstadt, völlig anders bewertet als in Deutschland. Mit diesen Kulturunterschieden lassen sich sicherlich lohnenden Gesprächsanlässe gestalten.

3. Mit Film-Rating-Beschreibungen kulturelle Perspektiven vergleichen

Die Arbeit mit authentischem Material wie etwa offiziellen Richtlinien oder landesspezifischen Bewertungen von Produkten kann hervorragend als Ausgangstext für Diskussionen über kulturelle Unterschiede genutzt werden. Das Vergleichen von offiziellen Richtlinien bezüglich eines Bereichs, die sowohl in der Zielsprachenkultur als auch der Kultur der Lernenden bestehen, kann zur Herausarbeitung von kulturell geprägten Annahmen, Denkweisen, Werte- und Normvorstellungen dienen. Dies möchte ich an einem Praxisbeispiel aus dem US-amerikanischen Deutsch-Lehrwerk *Auf geht's!* aufzeigen (2019, S. 358).

In einem Brückenkurs zwischen A1 und A2.1 Niveau lernen die Lernenden zunächst, mit einfachen Fragen und Antworten über das Thema Film zu sprechen. Deutsche Begriffe für Filmgattungen werden eingeführt und kurze Dialoge in Partnerarbeit geführt: Was ist dein Lieblingsfilm? Was für ein Film ist das (Filmgattung)? Siehst du gern Actionfilme? Für ein etwas höheres Sprachniveau, je nach Gruppe, werden weitere Fragen wie »Wie viele Filme siehst du im Monat?« oder »Wie findest du den Film?« gestellt. Danach werden die Lernenden in Gruppen aufgeteilt und jede Gruppe bekommt einen berühmten deutschen Film, für den sie mit Hilfe von sprachlichen Redemitteln und der Hilfe des Lehrenden eine kurze Zusammenfassung auf Deutsch schreiben. Diese werden dann im Plenum vorgestellt. Nach einem Lesetext auf Deutsch über »mein Lieblingsfilm« wird nun das Thema der Film-Ratings eingebettet. Es werden zunächst kurz auf Englisch mit Hilfe einer Grafik die verschiedenen Stufen des Film-Ratings in den USA durch die MPAA gemeinsam wiederholt: *General Audiences*, *Parental Guidance suggested*, *Parents strongly cautioned (PG-13)*, *Restricted* und *No one 17 and under admitted (NC-17)*. Dann lesen die Lernenden einen kurzen Text auf Deutsch über die FSK-Stufen. Für das Niveau A1 werden einfache Leitfragen wie etwa »Was heißt FSK?«, »Ist die FSK eine staatliche Organisation?« und ein kurzer Lückentext zu den einzelnen Altersstufen gegeben, bei dem sie lediglich wichtige Wörter aus dem Text ergänzen müssen, ohne jeden Satz komplett zu verstehen. Danach werden im Plenum mit Hilfe der Muttersprache, hier auf Englisch, die Leitfragen und der Lückentext verglichen. Im Plenum werden nun wichtige Kriterien der einzelnen Stufen nochmals wiederholt und die Studierenden raten, zu welcher FSK-Stufe es gehört. Anschließend werden die MPAA und die FSK noch einmal gemeinsam verglichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet. Danach raten die Lernenden nun für eine Liste von verschiedenen Filmtiteln, die von

der MPAA und der FSK bewertet wurden, zu welcher Einstufung sie gehören. Die Beispiele sollten so vorbereitet werden, dass sowohl ähnliche als auch stark unterschiedliche Bewertungen der Filme in den beiden Ländern aufgezeigt werden und danach diskutiert und reflektiert werden können. Unter anderem wurden die Filme *Lola rennt* (Tom Tykwer 1998), *Die Unglaublichen* (Pixar Studios, org. *The Incredibles* 2004), *Das Leben der Anderen* (Florian Henckel von Donnersmarck 2006) und der *Der Soldat James Ryan* (Steven Spielberg, org. *Saving Private Ryan* 1998) verwendet. Nachdem die Lernenden raten, wird aufgelöst. Besonders bei Filmen, die unterschiedlich bewertet wurden, werden jetzt die Lernenden zum Reflektieren und Nachdenken angeregt, warum dieser Film unterschiedlich bewertet wurde und was das über kulturelle Unterschiede aussagt. Am Beispiel des Films *Das Leben der Anderen* lassen sich solche Unterschiede gut herausarbeiten. Dieser Film wurde in den USA gemäß der MPAA mit »R« bewertet, d.h. Jugendliche, die jünger als 17 Jahre alt sind, dürfen diesen Film nicht ohne ihre Eltern oder eines erwachsenen Erziehungsberechtigten ansehen. In Deutschland ist dieser Film jedoch schon ab 12 Jahren freigegeben. Warum dieser Unterschied? Hierbei lassen sich verschiedene Fokussierungen in den beiden Bewertungssystemen herausarbeiten: In den USA werden Nacktheit, Schimpfwörter und politische Themen wie etwa die Überwachung durch die Stasi eher als ungeeignet für Jugendliche unter 17 Jahren bewertet. Die Bewertung des deutschen FSK ab 12 Jahren hat jedoch einen besonderen Fokus, den es so in den US-amerikanischen Stufen nicht gibt: Filme, die für die Meinungs- und Bewusstseinsbildung der Jugendlichen förderlich sein könnten, sollen ihnen schon ab 12 Jahren zugänglich gemacht werden (FSK, Alterseinstufung). Schwierige geschichtliche Themen wie in *Das Leben der Anderen* oder *Schindlers Liste* werden in Deutschland durch die FSK für die Meinungs- und Bewusstseinsbildung als wichtig erachtet, was bereits ab 12 Jahren wichtig sei. In den USA sind diese Filme jedoch aufgrund von Nacktheit, Sprache oder Gewalt erst ab 17 Jahren (R-rated) zugänglich. Dies sind die zur Bewertung herangezogenen Kriterien in den USA. Bei Aufgaben wie dieser sollte man, je nach Gruppe der Lernenden und den kulturell vorherrschenden Tabuthemen des jeweiligen Landes, wo man unterrichtet, diese Diskussion an sich und den Fokus durch die Beispiele, die man auswählt, anpassen und berücksichtigen.

Literatur

ACTFL. *History of ACTFL*. Abgerufen am 19. 04. 2022 von <https://www.actfl.org/resources/about-actfl/history-actfl>

ACTFL. *World-Readiness Standards for Learning Languages*. Abgerufen am 19.04.2022 von <https://www.actfl.org/resources/world-readiness-standards-learning-languages>

ACTFL. *World-Readiness Standards for Learning Languages - Summary*. Abgerufen am 19.04.2022 von <https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/World-ReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf>

Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft GmbH. Alterseinstufungen und FSK-Kennzeichen. Abgerufen am 19.04.2022 von <https://www.fsk.de/?seitid=508&tid=72>

Motion Pictures Association, Inc. Film Ratings. Abgerufen am 19.04.2022 von <https://www.motionpictures.org/film-ratings/>

Forester, L., Antoniuk, D., Wegel, T., Budarz, S., Douma, J. (2019). *Auf geht's!* (4. Auflage). New York: Live Oak Multimedia, Inc.

Kearney, E. (2016). *Intercultural Learning in Modern Language Education - Expanding Meaning-Making Potentials*. Tonawanda, New York: Multilingual Matters

Mit Kafka zur Psychoanalyse. Zur Vermittlung zweier Kulturphänomene im Landeskundeunterricht mit Erklärungen zum Ödipuskomplex im *Urteil*

Steffen Hannig

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag möchte zunächst herausarbeiten, inwiefern und vor welchen landesspezifischen Hintergründen es für koreanische Deutschlerner Sinn macht, sich mit Franz Kafka und parallel mit der Psychoanalyse, zu der Kafkas Texte eine besondere Beziehung aufweisen, auseinanderzusetzen (Abschnitte 1, 2, 3). Am Beispiel der Novelle *Das Urteil* soll anschließend das Modell des Ödipuskomplexes anschaulich gemacht und Kafkas spezifischer Blick auf die entlastende Weitergabe verdrängter psychischer Konflikte an die nächste Generation verdeutlicht werden (Abschnitt 4). Letzteres markiert einen Fokus, den die Kafka-Forschung, die sich in diesem Zusammenhang stärker auf Georg bzw. dessen Verbindung zum Vater als (von Georgs Ich abgespaltenen) imaginären Konfliktrepräsentanten konzentrierte, kaum betont hat. Ein Orientierung vermittelnder Einblick in die Welt Kafka'scher Texte sowie in das Verfahren der Psychoanalyse lassen sich so miteinander verbinden.¹

1. Warum Kafka?

Fragt man koreanische Deutschlerner spontan, was sie über Franz Kafka wissen, dann stellt man häufig fest, dass kaum mehr als der bloße Name im Gedächtnis sitzt. Einige erinnern sich vielleicht an *Die Verwandlung*, die man zu Schulzeiten las, doch auf Nachfrage, wovon die *Verwandlung* denn handle, folgen zögerliche Reaktionen wie »irgendwas mit einem Insekt« oder nur ein achselzuckendes »Vergessen«. Wenige Studierende kennen weitere Titel wie die Romane *Der Proceß* oder *Das Schloss*, und ich konnte bisher nur eine Kandidatin ausfindig machen, die diese auch gelesen hatte.² Dass Kafka zur Weltliteratur gehört, berührt die Lebenswelt junger Deutschlerner

1 Unterrichtspraktische Vorschläge sind aus Platzgründen nur an einigen Stellen angedeutet. Der Beitrag versucht eher, eine überblickende Position über die genannten Phänomene einzunehmen, um erstens ihre Voraussetzungen und Eignung zur Vermittlung in Korea zu beleuchten, und zweitens den Niederschlag psychoanalytischer Zusammenhänge in Kafkas Texten so weit anschaulich zu machen, dass Grundlagen bzw. Orientierungshilfen für didaktische Aufbereitungen bereit liegen.

2 Seit einigen Jahren behandle ich Kafka-Erzählungen regelmäßig im Unterricht, den *Poseidon* in einem Lese-Kurs und *Vor dem Gesetz* sowie *Das Urteil* in einem Culture-Kurs, wobei die Teilnehmer hier mindestens ein B1-Niveau mitbringen, im Culture-Kurs, in dem auch deutsche Austauschstudierende sitzen, eher B2 oder höher.

in Korea kaum. In den seltensten Fällen war es auch das Interesse an deutschsprachiger Literatur, das die Entscheidung zum Germanistik-Studium motivierte (obwohl es durchaus literaturinteressierte und sogar schriftstellerisch ambitionierte Studierende gibt).³ Literaturwissenschaftliche Auseinandersetzungen sind im Bachelor-Studium, bei dem der Spracherwerb und ein solides Primär-Textverständnis im Vordergrund stehen, nur bedingt möglich. Doch auch für einen kulturkundlichen Umriss sowie kleinen Einstieg in die Beschäftigung mit literarischen Texten eignet sich die Auseinandersetzung mit Franz Kafka aus verschiedenen Gründen.

Zunächst, weil über Kafkas Biografie, deren Eckdaten Studierende leicht selbst recherchieren können (um sie in gemeinsamer Runde später zusammenzutragen), eine historische Facette der Habsburger Monarchie in den Fokus gerät, die Anlass für Fragen und besondere Klärung bietet: Warum lebte ein berühmter deutschsprachiger Schriftsteller Anfang des 20. Jahrhunderts im tschechischen Prag? Und warum wurde dort am Altstädter Gymnasium und an der Karlsuniversität, die Kafka jeweils besuchte, damals auf Deutsch unterrichtet? Die Information, dass der Autor von seinen Texten später nicht leben konnte und sich tagsüber als Versicherungsbeamter verdingte, schafft zudem eine Art zustimmendes Verständnis bei jungen Koreanern, denen in der eigenen Lebenswelt das Künstlerdasein gleichfalls als fatales Existenzrisiko und die Beamtenlaufbahn als erstrebenswert sicherer Hafen erscheinen.⁴ Eine kurze Erläuterung, was der Sinn einer Arbeiterunfallversicherung und mit welchen Problemen Kafka damals dort konfrontiert war, verfolgen koreanische Studierende sogar mit Neugier, denn die Geschichte des staatlich geförderten Arbeits- und Arbeiterschutzes ist in Korea ja wesentlich jünger als in Mitteleuropa. Auch Kafkas Konflikt mit dem autoritären Vater, auf den Recherchierende dann vielleicht stoßen, und sein beständiges Zögern, den Schritt in die Ehe zu wagen, weil er darin eine Störung seiner Schreibambitionen heraufkommen sah, kommen vielen Koreanern – auf ihre heutigen Lebensumstände übertragen – vertraut vor (vertrauter als heutigen Deut-

³ Vereinzelt haben sich Studierende bei mir in Prüfungsgesprächen oder in Videohausaufgaben als schriftstellerisch ambitioniert vorgestellt, wobei sich das Interesse an Literatur eher nicht auf die deutsche, sondern (verständlicherweise) auf die koreanische Literatur konzentrierte. Das Germanistik-Studium wurde dabei als eine von den literarischen Ambitionen getrennte Ausbildung wahrgenommen.

⁴ Dies mag vielleicht irritieren, denn KoreanerInnen, die sich etwa entscheiden, nach Westeuropa zu gehen, studieren mehrheitlich künstlerische Fächer. Allerdings kommen diese Studierenden überdurchschnittlich häufig aus sehr betuchten Elternhäusern und streben nicht selten auch den Berufseinstieg in Europa an. Für Studierende der mittleren und ärmeren Schichten – und mit Karriereabsichten in Korea – ist der Versuch einer künstlerischen Laufbahn (oft schon aus ausbildungstechnischen Kostengründen) fast nie eine Option.

schen),⁵ sodass ein sympathisierendes Interesse am Autor sich bereits über den biografischen Zugang entwickeln mag.

Ein noch wichtiger Grund aber für die Eignung Kafkas im Fremdsprachenunterricht ist dessen relativ einfache, auf Konfliktsituationen fokussierte, klare, fast mythische Sprache, die weitgehend verzichtet auf komplexe Satzverschachtelungen à la Thomas Mann oder auf hintersinnige Neologismen und Wortungetüme; eine Sprache, die überdies keine real-historischen oder geistesgeschichtlichen Hintergrundreflexionen des Erzählers ausbreitet, welche für ostasiatische Lerner in der Regel schwer nachvollziehbar und damit mühsam nachzubearbeiten wären. Stets bleiben Kafkas Erzählungen, unter denen es viele in unterrichtsgeeigneter Kürze gibt, auf ein plastisches Geschehen in einer scheinbar ganz eigenen Welt konzentriert, selbst wenn es sich dabei um monologische Gedankengänge des Protagonisten und/oder Erzählers handelt⁶ und Surreales, ja sehr Irritierendes darin passiert. Denn Kafkas literarische Reflexionen vollziehen sich fast immer in beweglichen Bildern, in figuren- und körperbetonten Aktivitäten,⁷ in Reaktionen und Gesten (der Macht, Unterwerfung, Abwehr, Verlockung) und damit in äußerlich sichtbaren, symbolhaften Prozessen.

Das Geschehen in diesen Geschichten ähnelt, wie die Forschung regelmäßig betonte, der verdichteten Bildersprache von Träumen:⁸ Reales und Irreales gehen hierbei wie selbstverständlich ineinander über; eine gewöhnliche Alltagswelt wird irritiert durch den Einbruch des Irrationalen und Unerhörten, das sich zugleich greifbar, d.h. als konkretes Geschehen oder als eigene Figur zu erkennen gibt. Gewohnte Zuschreibungen und Begriffe geraten dabei infrage und werden mit fremdartigen Bedeutungen aufgeladen bzw. vermischt. Allein die juristischen Begriffe ›Gesetz‹ oder ›Urteil‹ implizieren bei Kafka völlig andere Bedeutungen als der normale Sprachgebrauch ihnen zuschreiben würde, was sich in studentischer Gruppenarbeit z.B. herauspräparieren und in Vergleich setzen lässt (anhand der Texte *Vor dem Gesetz* und *Das Urteil*). Wie Träume erscheinen Kafkas Geschichten überdeterminiert und sym-

5 Patriarchale, autoritäre Strukturen – nicht nur in den Familien – sind in Korea noch wesentlich präsenter als im modernen Mitteleuropa. Zugleich schieben vor allem junge Frauen den Schritt in die Ehe auf, da dies nicht selten den Abbruch ihrer Karriere bedeutet. Junge Männer sehen sich zugleich ebenso gezwungen, den Eintritt in die Ehe zu verschieben, solange sie die finanziellen Mittel für eine gemeinsame Eigentumswohnung nicht aufbringen können. Der gegenseitige Erwartungsdruck zwischen jungen Männern und Frauen (befeuert auch durch die Erwartungshaltung der Eltern) hat sich inzwischen derart zum Geschlechterkonflikt hochgeschaukelt, dass Korea die niedrigste Geburtenrate weltweit aufweist.

6 Die Forschung operierte lange mit dem Terminus der Einsinnigkeit bzw. des einsinnigen Erzählens, um darzulegen, dass bei Kafka oft alles Geschehen aus »der Perspektive der Hauptgestalt« präsentiert wird, selbst wenn diese in der dritten Person dargestellt ist (vgl. Beißner 1983, 96). Durch das erzählperspektivische Instrumentarium Gérard Genettes wurden später auch differenziertere Zuordnungen möglich.

7 Dies wurde u.a. mit dem Einfluss des Stummfilms, dem Kafka zugeneigt war, begründet (vgl. Alt 2009). Auch das gestische Geschehen auf der Theaterbühne, insbesondere des jiddischen Theaters, hat Kafkas Schreibstil geprägt (vgl. Alt 2005, 227–236, sowie Schiffmüller 2011, besonders 25ff.).

8 Bereits die Perspektive des einsinnigen Erzählens war von Beißner mit ihrer Nähe zum Traum begründet worden (vgl. Beißner 1983, 39; dezidiert Engel 1998, 233–262). Zur Traumähnlichkeit Kafka'scher Texte vgl. auch Anz 2002, 131f., sowie Alt 2005, 314ff.

bolhaft verdichtet. Sie fordern damit heraus, entschlüsselt, auf bekannte Begriffe und Zusammenhänge übertragen und interpretiert zu werden, was einerseits die beständige Flut an Forschungsarbeiten dokumentiert – nicht selten mit unterschiedlichen Ergebnissen, sodass sich die Präferenzen jeweiliger Forschungsansätze hier besonders gut spiegeln –, andererseits aber auch der einfachen Unterrichtsdiskussion förderlich ist, sofern man den Studierenden etwas Zeit für eigene Assoziationen und Überlegungen lässt.⁹

2. Kafkas intuitive Nähe zur Psychoanalyse

Die Verbindung Kafka'scher Texte zum Traum, der den Leser zur Deutung herausfordert, sowie – um einen weiteren Schlagbegriff der Psychoanalyse vorwegzunehmen – zum Unbewussten hat nicht nur die Forschung,¹⁰ sondern auch Kafka selbst nahegelegt. »Nichts anderes« als »die Darstellung« seines »traumhaften inneren Lebens«, das er in »Litteratur« [sic] verwandelt, könne ihn »jemals zufriedenstellen« (T 546). In diesem Sinn »bestehe« er geradewegs »aus Literatur« (F 444). Dabei litt er einerseits unter seelisch angespannten Dämmerzuständen, die ihn sowohl tagsüber als auch nachts mit eindringlichen »Halbschlafphantasien« (T 909) bedrängten (und nicht selten den erholsamen Schlaf kosteten). Andererseits stellten gerade diese eine Grundlage für sein nächtliches Schreiben bereit. Im Tagebuch notiert Kafka ab 1911 verstärkt derlei Halbschlafsequenzen und nutzt sie als Arsenal für literarische Bearbeitungen (vgl. Alt 2005, 314–317; u. ders. 2016, 60ff.). Auch wenn er diese Notizen unkommentiert ließ und nicht im psychoanalytischen Sinn auf ihre Beziehung zum Tagesgeschehen, zu inneren (v.a. sexuellen) Konflikten, Wünschen und kindheitsgeprägten Beziehungsmustern des Träumenden hinterfragte, um damit ein unbewusstes Geschehen zur Sprache zu bringen,¹¹ so tat er dies doch teils nachreflektierend mit seinen literarischen Texten (ohne dass man annehmen muss, dass er Freuds *Traumdeutung* dezidiert kannte, denn er war selbst ein versierter Beobachter seiner Träume).¹²

Solche deutenden Nachreflexionen, die unbewusste Momente des Traum-Schreibers zu erfassen versuchen, sind vor allem für *Das Urteil* dokumentiert. Hier entdeckt Kafka im eigenen Text, dem er zunächst keinen »zusammenhängenden, verfolgbaren

⁹ Hier empfiehlt sich, den Studierenden einen Fragenkatalog (mit Verständnis-, aber auch mit offenen Fragen) vorzulegen, den sie im Gruppenbrainstorming oder als Hausaufgabe bearbeiten bzw. diskutieren können.

¹⁰ Als »Protokollant seines Unbewussten« wird Kafka etwa bei Alt vorgestellt (Alt 2005, 314).

¹¹ Dies ist etwa die Technik des Psychoanalytikers, der in seiner interpretatorischen Suche freilich auf den Dialog mit dem traumschildernden Patienten, auf dessen Assoziationen und Reaktionen angewiesen ist. Die reine Selbstanalyse gilt in der Regel als wenig ergiebig (da der objektivere Blick des Außenstehenden auf die Abwehrreaktionen des Träumers bzw. Patienten fehlt). So müssen z.B. auch Psychoanalytiker selbst eine Lehranalyse bei einem Kollegen/ einer Kollegin machen, in der sie die Position des Patienten einnehmen.

¹² Die Grundzüge der Psychoanalyse waren Kafka zudem bekannt. Dazu unten genauer.

Sinn« abgewinnen kann (er könne »nichts darin erklären«), auf den zweiten Blick »viele Merkwürdige« (F 394), das sich – in traumanaloger Verschiebung, Verdichtung und Symbolisierung – vor allem auf die Namen und Personenverhältnisse bezieht und auf ihn selbst und seine emotionale Verbindung zu den ihm Nahestehenden hindeutet.

Georg hat so viel Buchstaben wie Franz, »Bendemann« besteht aus Bende und Mann, Bende hat so viel Buchstaben wie Kafka und auch die zwei Vokale stehn an gleicher Stelle. »Mann« soll wohl aus Mitleid diesen armen »bende« für seine Kämpfe stärken. »Frieda« hat so viel Buchstaben wie Felice und auch den gleichen Anfangsbuchstaben, »Friede« und »Glück« liegt auch nah beisammen. »Brandenfeld« hat durch »feld« eine Beziehung zu »Bauer« und den gleichen Anfangsbuchstaben. Und derartiges gibt es noch einiges, das sind natürlich lauter Dinge, die ich erst später herausgefunden habe (F 394).¹³

Kafka schreibt dies ein dreiviertel Jahr nach Niederschrift des Textes an seine Briefgeliebte Felice Bauer, die er im September 1912, als er das *Urteil* niederschrieb, erst kurz zuvor kennengelernt hatte. Jedoch war damals schon, wie er im gleichen Brief an sie betont, seine »Welt durch Dein [Felices] Dasein an Wert gewachsen«, sodass er ihr die Geschichte des Georg Bendemann und dessen desaströs verlaufender Hochzeitsankündigung als Offenbarung eigener Konfliktängste vor einer Verlobung bzw. Hochzeit mit ihr vor die Füße legt (F 394). (Felice Bauer hatte ein dickes Fell.) Wenig später – im August 1913 – deutet er in einem weiteren Brief an Felice auch den Freund in Sankt Petersburg aus der Erzählung in genau diese Richtung eigener Heiratsangst. Denn er hatte soeben seinem Onkel Alfred Löwy, der im entfernten Madrid sich niedergelassen hatte, die bevorstehende Verlobung mit Felice Bauer angekündigt, als ihm auffiel, dass dies ein »ganz ähnliche[r] Brief[]« sei wie jener, in dem »Georg seinem Freunde« im *Urteil* die Hochzeit ankündigt. Der Onkel in Madrid nun, den Kafka als den ihm »nächste[n] Verwandte[n], viel näher als die Eltern,« emporhebt (»dieser Onkel hätte eigentlich von unserer Verlobung vor meinen Eltern erfahren sollen«; F 435), sei ein unbewusstes Vorbild für den Petersburger Freund im *Urteil* gewesen:

Gewiss steckt im »Urteil« auch vieles vom Onkel drin (er ist Junggeselle, Eisenbahndirektor in Madrid, kennt ganz Europa außer Russland) [...].

¹³ Fast die gleichen Worte hatte Kafka zuvor im Tagebuch notiert. Dort verwies er auch darauf, dass der Name »Brandenfeld [...] an Berlin« und »die Mark Brandenburg« erinnert, wo seine Partnerin Felice Bauer beheimatet war (T 492). Erstaunlich – oder vielleicht sogar bezeichnend – ist allerdings, dass er den Namen Georg nicht deutet, dessen Todessturz er bei der Niederschrift sogar mit dem »Gedanken an eine starke Ejakulation« genoss (so zumindest die überlieferten Worte Max Brods; zitiert nach Alt 2005, 326): Georg Kafka hieß Franz Kafkas jüngerer Bruder, welcher im Alter von 1,5 Jahren – als Franz im 3. Lebensjahr war – plötzlich verstarb. Zum Trauma der beiden verstorbenen Brüder in Kafkas Familie, das wohl auch den kleinen Franz mit Schuldgefühlen belud (denn der kindliche Wunsch nach Beseitigung der Rivalen um die Liebe der Mutter wäre ebenso normal, wie ein anschließendes Sich-Schuldigfühlen am Tod derselben, wenn der Wunsch plötzlich Realität geworden ist); siehe Mitscherlich-Nielsen 1977, v. a. 64f. u. 71ff.

Der im Ausland lebende Onkel ist für Kafka der Inbegriff eines sich frei durch die Welt schlagenden Junggesellen. Niemand in der Familie stünde ihm, Kafka, näher als dieser Mann. Welchen Reim soll sich die künftige Verlobte Felice Bauer darauf machen? Die besondere Verbindung zum Aussteiger-Junggesellen hat der Verlobungskandidat ihr, die das *Urteil* gelesen hatte, gerade als Analogon zu Bendemanns Freundesproblem und dem katastrophalen Untergang, den die Verlobungsankündigung dort in Gang setzt, verkauft. Man könnte darauf mit Friedas Satz aus dem *Urteil* antworten (den Kafka implizit für Felice hier wohl auch suggeriert): »Wenn du solche Freunde hast, Georg, hättest du dich überhaupt nicht verloben sollen.« (D 48)¹⁴

Wir sehen also, dass Kafka seine traumartig gestalteten Texte, die er – wie im Idealfall des *Urteils* – in einer Art Schreibtrance direkt aus den aufsteigenden Halbschlafbildern entwickelte,¹⁵ im Nachgang mittels freier Assoziationen auf verschobene und symbolische Zusammenhänge im eigenen Leben befragt (ähnlich wie es die Psychoanalyse mit den echten Träumen der Patienten tut). Was dabei aber auffällt, ist, dass Kafka in seinen Texten die realen Entwicklungen seines Lebens oftmals vorausahmt – denn die Entlobungskatastrophe mit Felice Bauer wird erst noch folgen –,¹⁶ sodass nicht die Literatur sich nach der eigenen Lebenserfahrung richtet, sondern umgekehrt das Schreiben in traumartiger Trance das Leben und dessen kommende Schwierigkeiten vorausimaginiert (bzw. Kafka in seinen literarisch imaginierten Konflikten, die wahrscheinlich auch mit verdrängten Kindheitserfahrungen korrelieren, derart befangen bleibt, dass er sie als selbsterfüllende Prophezeiungen später in die Realität umsetzt), was einmal mehr offenlegt, wie sehr Kafka das eigene Unbewusste als Schreibmotor diente und ihn zugleich – trotz partieller Bewusstmachung in der Nachreflexion auf das geschriebene Produkt – im realen Leben machtvoll gefangen hielt.¹⁷ Freilich sollte man dies nicht missverstehen, als wären seine literarischen Texte eine bloße Beschreibung seiner persönlichen inneren Zwänge. Kafkas Schreibkunst bestand gerade darin, sein traumhaftes Inneres zu benutzen und in einer Art »gleichnishafte[n] Verwandlung« ins Allgemeine und Universelle zu tran-

¹⁴ An einer anderen Stelle im Tagebuch bringt Kafka den Freund in Petersburg mit seinem Schulkameraden Otto Steuer in Verbindung – »Ich habe bei der Beschreibung des Freundes in der Fremde viel an Steuer gedacht.« –, muss aber wenig später erfahren, dass der einstige Sonderling Steuer sich inzwischen »verlobt« und damit gemausert hatte. Den Eindruck der Schwester Otlia, dass die Wohnung im *Urteil* »unsere Wohnung« sei, wehrt Kafka ab mit der Bemerkung: »Da müsste der Vater ja auf dem Klosett wohnen.« (alle T 492f.)

¹⁵ »Nur so kann geschrieben werden, [...], mit solcher vollständigen Öffnung des Leibes und der Seele.«, kommentiert Kafka dieses beglückende Schreiberlebnis (T 461), das sich in ähnlicher Weise nur noch einmal, beim Verfassen der Türhüter-Legende (*Vor dem Gesetz*), wiederholt (vgl. Alt 2005, 408).

¹⁶ Dazu Alt 2005, 323. Auch die unheilbare Wunde des Protagonisten im *Landarzt* lässt sich als Vorahnung der sich entwickelnden eigenen Lungentuberkulose deuten, die sich wenig später in Form eines Blutsturzes zu erkennen gibt (vgl. Alt 2016, 63).

¹⁷ Dass Kafka seine eigenen unbewussten Konflikte künstlerisch in die Sichtbarkeit und damit teils zu Bewusstsein brachte, ohne dass dies seine Probleme bereits ins Positive veränderte, trug vielleicht zu seiner Verwerfung des »therapeutischen Teil[s] der Psychoanalyse« bei, den er als »hilflosen Irrtum« bezeichnet. NSF II, 341. Gleichwohl sieht die Psychoanalyse ihre Heilungschancen v.a. im Beziehungsmodell zum Therapeuten, weniger in der Selbstanalyse.

szendieren (Sokel 1983, 7), bei dem das Persönliche gleichwohl immer *auch* mitberührt ist.

Was Kafka genau von Sigmund Freud gelesen hat, ist unklar. Er »kenne leider nur wenig von ihm und viel von seinen Schülern« (Br I 162), bemerkt er 1912 einem Freund gegenüber. Tatsächlich sind ihm die Grundzüge der Freud'schen Psychoanalyse, die seinerzeit in vieler Munde, aber noch mitten in der Entwicklung war¹⁸, vorwiegend über Dritte zugetragen worden: in Zeitschriften-Beiträgen (v.a. der *Neuen Rundschau* und der *Aktion*), öffentlichen Vorträgen und in Gesprächen mit Freunden (vgl. Alt 2005, 308ff.). Die Bedeutung des Unbewussten als triebhafte Macht, die unbemerkt das Tagesbewusstsein beeinflusst,¹⁹ der nächtlichen Träume, in denen das Unbewusste in entstellenden Bildern zum Ausdruck gelangt²⁰, und schließlich der Sexualität und ihrer Entwicklungsprobleme, die Freud beispielsweise in der Theorie des Ödipuskomplexes seit 1900 verhandelt hatte (zuerst in der *Traumdeutung*), dürften Kafka in groben Zügen bekannt gewesen sein. Ab 1917, dem Jahr seines Blutsturzes, folgte eine intensivere Beschäftigung mit psychoanalytischen Positionen, die sich aber auch hier wieder auf Freuds Schüler oder eigentümliche Nachahmer – mit besonderem Interesse für sozialpsychologische Themen – konzentrierte und weniger auf den individual-therapeutischen Fokus von Freud selbst. Kafka las beispielsweise Eugen Blüehers *Die Rolle der Erotik in der männlichen Gesellschaft* (1917) und plante mit dem von Freud geschassten Otto Gross, den er auf einer Zugfahrt im Sommer 1917 zufällig kennengelernt hatte, die Gründung einer psychoanalytisch orientierten Zeitschrift mit dem Titel *Blätter zur Bekämpfung des Machtwillens* (die allerdings nie zustande kam).²¹ Den »2ten Band der krankhaften Störungen des Trieb- und Affektlebens (Onanie und Homosexualität)« von Dr. Wilhelm Stekel (Br III 328), den

¹⁸ Natürlich wurde die Psychoanalyse auch nach Freud von seinen Anhängern weiterentwickelt, nicht zuletzt von seiner eigenen Tochter, die etwa die Bedeutung des Ichs stärker betonte. Vgl. Freud 2003. Hier sei nur bedacht, dass das Gesamtgebäude des Gründervaters parallel zu Kafkas Lebzeit noch in der Entstehung war.

¹⁹ Hier gibt es Parallelen zu Schopenhauer und Nietzsche, die Kafka ebenfalls kannte. Zu bemerken bleibt, dass das Unbewusste nach Freud nicht allein verdrängte Konflikte repräsentiert, sondern auch im positiven Sinn einen mächtigen Lebensantrieb darstellt (wie der ›Wille‹ Schopenhauers oder das ›Dionysische‹ Nietzsches). Zum Unbewussten als »energiegeladene Sphäre« bzw. »Energiequelle« siehe auch von Matt (2001, 10f.).

²⁰ Die Entstellungsmechanismen des Unbewussten in symbolische Traumbilder haben mit dem Zensurbedürfnis der Psyche zu tun, die eine Kompromissbildung zwischen Repräsentation des Verdrängten und dessen Abwehr anstrebt. Diese Zensur ist beim Träumen und freien Assoziieren weniger stark als im normalen Tagesbewusstsein ausgeprägt, weshalb Traum und Assoziationsverfahren wichtige Impulsgeber in der Analyse darstellen. Grundlegend vgl. das Kapitel zur Traumarbeit bei Freud (2000a, 280-487).

²¹ Vgl. Anz (2010, 67ff., ders. 2002, 138 sowie 1984, 184ff.) Ob Kafka dem anarchistischen Mutterrechts- und Hetärismus-Befürworter Otto Gross inhaltlich wirklich so nahestand, wie Anz dies befürwortet, erscheint unsicher, wenn man bedenkt, dass Kafka die Erklärungen Gross' (die dieser ihm bei der nächtlichen Zugfahrt zu übermitteln versuchte) später mit den Worten, er habe »nicht das Geringste« verstanden, kommentiert (Mi 79; vgl. Alt 2005, 449).

Freud ja ebenfalls aus seinem Umkreis vertrieben hatte, erwähnte Kafka im gleichen Jahr beiläufig nur.²²

Die Nähe fast sämtlicher Kafka'schen Texte zur Logik des Traums, die beständigen Unschärfen zwischen Innen- und Außenwelt, welche wechselseitig aufeinander verweisen, die Darstellung triebhaft irrationaler Mächte, die das Leben der Protagonisten durcheinander wirbeln (wie im *Proceß* oder im *Schloss*), dazu die zentrale Rolle der körperlichen Lust – auch als Zerstörungs- und Beobachtungslust an körperlichen Prozessen (vgl. *In der Strafkolonie*, *Ein Hungerkünstler*, *Die Verwandlung*) –, dies alles zum Teil im Konflikt mit elterlich-autoritären Instanzen, und nicht zuletzt die ambivalente Verbindung von Verlockung und Ekel²³ bezeugen bereits ohne Nachweis von Freud-Lektüren eine intuitive Nähe zur Psychoanalyse und ihren Beobachtungsfeldern. Freud selbst hatte in diesem Sinn die Dichter als »[w]ertvolle Bundesgenossen« und unbewusste »Vorläufer [...] der wissenschaftlichen Psychologie« begriffen (Freud 2000b, 14 u. 43), da auch er literarische Werke (die weit älter waren als die psychoanalytische Theorie) nutzte, um seine – aus Patienten- und Selbstbeobachtungen gewonnenen – Annahmen zu psychischen Vorgängen zu bestätigen und weiterzuentwickeln: Sophokles' *König Ödipus*, Shakespeares *Hamlet* oder Jensens *Gradiva* sind die prominentesten Beispiele dafür.²⁴

»[N]ur wenig« habe Kafka zwar von Freud direkt gelesen, aber »viel« über die Psychoanalyse »von seinen Schülern« erfahren (Br I 162). Seinen eigenen Parade-Text *Das Urteil* (1912), der ihm als Gradmesser für alle kommenden galt,²⁵ kommentierte er jedenfalls beim Lesen am Tag nach der Niederschrift mit den Worten »Gedanken an Freud natürlich« (T 461). Nicht nur dieser Hinweis, dessen genaue Verbindung zu Freud im Unklaren bleibt, sondern vor allem das Beziehungsgeschehen im Text selbst legt nahe, das *Urteil* auf ein psychoanalytisches Problem hin zu betrachten, das unter dem Terminus Ödipuskomplex bekannt geworden ist.²⁶ Ein Schlagwort,

²² Der Grund der Erwähnung ist, dass Kafka über Dritte erfahren hatte, dass in besagtem Buch einige Zeilen über die *Verwandlung* stünden. Er bittet seinen Briefpartner Willy Haas, der das Buch anscheinend besaß, ihm diese Zeilen abzuschreiben, sodass fraglich ist, ob Kafka das Stekel-Buch später noch gelesen hat (vgl. Anz 2010, 66).

²³ Dass die Präsenz des Ekelhaften eine zentrale Chiffre Kafka'scher Ästhetik darstellt, die die ekelhaften Momente jedoch stets in kindlicher Unschuld bzw. Ekellostigkeit betrachtet, hatte Menninghaus betont, der seinen Ekel-Fokus u.a. mit Freud'schem Instrumentarium angeht (Menninghaus 2002, 333f.).

²⁴ *König Ödipus* und *Hamlet* hatte Freud jeweils in der *Traumdeutung* (1900) verhandelt (Freud 2000a, 266f. u. 268f.), Jensens *Gradiva* in einem separaten Artikel im Jahr 1907 (ders. 2000b, 9-85). Vgl. auch den Aufsatz *Der Dichter und das Fantasieren* (1908), wo Freud die Arbeit und Technik des Dichters mit der eines nächtlichen Träumers verbindet (ebd., 169-179).

²⁵ Vgl. noch einmal T 461: »Nur so kann geschrieben werden.«

²⁶ In der Forschung existieren daher eine ganze Reihe psychoanalytischer Interpretationen zum *Urteil*, die je verschiedene Aspekte des Ödipuskomplexes in den Vordergrund rücken. Jene »Mischung von Liebe, Hass, Schuldbewusstsein und Bestrafungsphantasie«, die im Dreieck zwischen Sohn, Vater und (verstorbener) Mutter in der Geschichte kursieren, bietet sich dafür auch besonders an (siehe Anz 2002, 132). Im Beitrag hier soll später der Fokus darauf gerichtet sein, zu zeigen, dass das ödipale Problem Georgs ein unbewusstes Erbe seines Vaters darstellt.

das auch Studierende in Korea teils kennen, doch in der Regel, ohne zu wissen, was sich dahinter verbirgt. An Kafkas Text lässt es sich im Unterricht exemplifizieren.

3. Warum Freud und die Psychoanalyse vermitteln?

Bevor wir also mit dem Ödipuskomplex auf Kafkas *Urteil* schauen, noch einige Worte zur Bedeutung der Psychoanalyse im Allgemeinen. Inwiefern macht es Sinn, diese – auch jenseits Kafka'scher Texte – noch heute und zudem in Korea als bedeutsames kulturelles Phänomen zu vermitteln?

Die von Freud entwickelte Psychoanalyse markiert den Beginn und die Grundlage sämtlicher Psychotherapien, in denen das Setting des Zwiegesprächs zwischen Therapeut und Patient sowie das Ziel einer Bewusstmachung und Bearbeitung unreflektierter, sehr individueller Probleme des Hilfesuchenden die tragenden Säulen darstellen.²⁷ Davon ausgehend, dass das Ich selten Herr im eigenen Haus ist, sondern unbewusste, oft aus der Kindheit stammende, verdrängte Konflikte die Sicht auf das zwischenmenschliche Leben und das eigene Verhalten darin stark mitbestimmen – wodurch sich z.B. wiederholend Beziehungsprobleme oder destruktive Lebenssituationen entwickeln können –, setzt sich die Psychoanalyse die Bewusstmachung solcher alteingefleischten Konflikt- und Verhaltensmuster zum Ziel und erreicht dies über eine Technik des »Erinnern[s], Wiederholen[s] und Durcharbeiten[s]«, wie Freud den therapeutischen Vorgang beschrieb.²⁸ Gebunden ist dieses erinnernde Durcharbeiten an den Prozess eines Zur-Sprache-Bringens und emotionalen Wiedererlebens verschütteter Lebenserfahrungsanteile, sodass Verdrängung und Wiederholungszwang kathartisch aufgelöst und neue Entscheidungsfreiheiten greifbar gemacht werden können, die eine höhere Lust am eigenen Leben und einen reiferen Zugang zum selben vermitteln. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität (denn Triebimpulse geraten schnell in Konflikt mit anerzogenen Tabus und Normen und sind verdrängungsanfällig), das freie Assoziieren sowie das Besprechen nächtlicher Träume, in denen sich das Unbewusste in verdeckter und zu entschlüsselnder Form zu erkennen gibt, dienen als wichtige Stützen auf diesem Weg des therapeutischen Dialogs, bei dem der Patient in der Regel liegend auf einer Couch und der Therapeut (unsichtbar) hinter ihm sitzend platziert ist.

Zunächst konkurrenzlos eroberte sich die Psychoanalyse seit Beginn des 20. Jahrhunderts bis in die 1980er Jahre hinein einen dominanten Stand als psychotherapeutische Behandlungsmethode, nicht nur im deutschen Sprachraum (abzüglich der DDR, in der die Psychotherapie ein unliebsames Stiefkind war; vgl. Stein 2000 u. Sonnen-

²⁷ Die überindividuelle, gewissermaßen »entmündigende«, Problemlösung durch Medikamente wie in der Psychiatrie, welche – zumindest aus Sicht psychologischer Psychotherapeuten – eher für die schweren psychischen Störungen zuständig ist, steht hier nicht im Vordergrund.

²⁸ Dies im gleichnamigen Aufsatz von 1914 (Freud 2000c, 205-215).

moser 2009), sondern in ganz Westeuropa, und nicht zuletzt in den USA. Als 1965 die von der AOK initiierte Dührssen-Studie erschien (vgl. Golombek 2017), in der die enorme Wirksamkeit der psychoanalytischen Behandlungsmethode über etliche Jahre hin nachgewiesen werden konnte – sogar im Hinblick auf eine nachhaltige Reduktion anderer Erkrankungen nach Abschluss der Therapie²⁹ –, überzeugte dies die gesetzlichen Krankenkassen in Deutschland, sodass sie die Psychoanalyse wenig später in ihren Leistungskatalog aufnahmen, in dem sie bis heute verblieben ist.³⁰

Ebenfalls ab Mitte der 1960er Jahre jedoch entwickelte man in den USA die Methode der kognitiven Verhaltenstherapie, die zwar noch immer das Freud'sche Setting des Zwiegesprächs und diverse Versatzstücke des psychoanalytischen Menschenbilds nutzte,³¹ sich aber auf das Hier und Jetzt und eine schnelle Änderung von destruktiven Gedankenverknüpfungen konzentrierte (ohne intensivere Ursachenforschung in der Vergangenheit des Patienten). Gezielt ging man auf die Symptome los und fand Wege, sie deutlich schneller zu lindern. Die Verhaltenstherapie, die wie die Psychoanalyse vor allem bei Depressionen, Angst- sowie Zwangsstörungen zum Einsatz gelangt, war damit wesentlich billiger und effizienter. Die Psychoanalyse geriet dadurch unter Druck, der sich ab den 1980er Jahren, als es auch die Verhaltenstherapie in den Leistungskatalog der deutschen Krankenkassen geschafft hatte, massiv verschärfte. Der dahinterstehenden Kognitionspsychologie, die sich zugleich in den Universitäten verbreitet hatte, war zudem von Anfang an daran gelegen, die Wirksamkeit ihres therapeutischen Zugangs mit empirischen Studien zu unterfüttern und sich damit gegen die Psychoanalyse zu positionieren. In den Universitäten konnte man mit empirischen Studien bald nur noch Karriere machen, da diese höher bewertet wurden als qualitative, was sich aufgrund der erheblich längeren Dauer (sowohl der therapeutischen Ausbildung als auch der Therapie)³² für die Psychoanalyse als deutlicher Nachteil erwies.

Die Psychoanalytiker wurden so nach und nach aus den Universitäten verdrängt, kümmerten sich nach Veröffentlichung der Dührssen-Studie auch selbst kaum um rechtfertigende empirische Daten, da die Krankenkassenzulassung ja längst bestand. Aufgrund des therapeutischen Erfahrungsschatzes – und wohl auch aus einem gewissen Hochmut heraus – war man von sich überzeugt und operierte von teuren

²⁹ Dies im Vergleich zum Durchschnittsbürger.

³⁰ Tatsächlich ist Deutschland weltweit das einzige Land, in dem die Psychoanalyse eine vollständige Kassenleistung darstellt (vgl. Jiménez 2016).

³¹ Dass die Verhaltenstherapie stets bemüht war, sich möglichst stark von der Psychoanalyse abzugrenzen, macht leicht vergessen, dass sie »viele originäre psychoanalytische Erkenntnisse in ihre Theorie und Praxis« aufgenommen bzw. adaptiert hat (siehe Holm-Hadulla 2017).

³² So passen etwa empirische Studien über die Wirksamkeit des psychoanalytischen Verfahrens fast nie in eine Nachwuchs-Forscherbiografie (vgl. Jiménez 2016). Hinzu kommt, dass unbewusste Prozesse, die für die Psychoanalyse zentral, aber individuell sehr variabel erscheinen, sich empirisch nicht sinnvoll messen lassen.

Privatinstituten aus, deren Besuch (zwecks Erlangung der therapeutischen Approbation) ohnehin an das Studium anschloss.

Doch seit den 2010er Jahren gelangten nach und nach empirische Langzeitstudien ans Licht, die die Wirkung der Psychoanalyse mit den Verhaltenstherapien verglichen: mit frappierend deutlichen Ergebnissen zugunsten der Psychoanalyse, was die Nachhaltigkeit der Symptomlinderungen und die Rückfallquoten betrifft (vgl. Jimenez 2016). (Aus Sicht der Psychoanalytiker ist dies wenig verwunderlich, zielt man doch auf die Ursachen und nicht, wie die schneller agierende Konkurrenz, auf die Symptome.)³³ Hatte die mittlerweile stark empirisch-naturwissenschaftlich orientierte Psychologie des universitären Betriebs die Psychoanalyse schon fast zu Grabe getragen, während psychoanalytische Zugänge sich munter in die Kultur- und Geisteswissenschaften verlagerten,³⁴ so bewies die gealterte Analyse plötzlich auch empirisch ihre neue bzw. erneuerte Relevanz. Zudem wurden seit den 2000er Jahren vermehrt neurowissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt, die wichtige Annahmen Freuds bestätigten konnten: so etwa die prinzipielle Existenz unbewusster Vorgänge im Gehirn (vgl. Berlin 2011, 5–71), dazu die Erkenntnis, dass sich durch Psychotherapie »Anomalien der Hirnfunktion normalisieren können« (so Stephan Döring im Interview mit Lindemeier 2015, 41), oder die Bedeutung des Botenstoffs Dopamin beim nächtlichen Träumen, der mit der Libido und dem Erleben von Wunscherfüllungen korreliert (nach Freud sind Träume fast immer mit Wunscherfüllungen verbunden).³⁵

Nicht zu unterschätzen bleibt allerdings, dass der neurowissenschaftliche Zugang, der die menschlichen Psyche als biologisches System erfasst, in kaum überbrückbarem Widerspruch zur Praxis der Psychoanalyse und zu den Geisteswissenschaften im Allgemeinen steht, die den Menschen viel mehr als soziales und kulturelles Produkt seiner Umwelt begreifen (vgl. August Ruhs im Interview mit Lindemeier 2015, 40). In diesem Sinn ist die Psychoanalyse, die sich zumal stetig weiterentwickelt hat, keineswegs zu den Akten zu legen, sondern ein weiterhin wichtiger Wert des Denkens und Wissens über den Menschen, welcher stets – jenseits seiner biochemischen Grundlagen – ein gemachtes Wesen darstellt, das im Konflikt mit kulturellen und sozialen Forderungen sich entwickelt.

Und hier nun scheint ein gewisser blinder Fleck in der koreanischen Gesellschaft zu bestehen, der es reizvoll macht, die Psychoanalyse auch im Unterricht als bedeutendes Phänomen zu vermitteln. Denn obwohl es in Korea seit Längerem Kenntnisse

³³ »Je mehr eine Therapie psychoanalytische Techniken einsetzte, desto besser ging es den Patienten noch drei Jahre nach der Behandlung. Es war also vor allem die Art der Therapie, nicht nur die Länge, die zählte.«, so Jimenez, sich auf eine Studie von 2014 (von Benecke, Huber u.a.) berufend (Jimenez 2016).

³⁴ In die Anthropologie, Ethnologie, Religions- oder Literaturwissenschaft beispielsweise.

³⁵ Zur Bedeutung des Dopamins in Verbindung mit der Freud'schen Traumtheorie (bezogen auf die Forschungen des Südafrikaners Mark Solms) siehe Hubert (2011). Zum Versuch, mit bildgebenden Verfahren sich der Psychoanalyse zu nähern, siehe auch Kirchoff (2010), 45–47.

über Freud und die Psychoanalyse gibt, v.a. in den Nischen der Kultur- und Geisteswissenschaften,³⁶ und dazu eine kleinere Gruppe von, im Ausland ausgebildeten, psychoanalytisch orientierten Therapeuten im Land agiert (die unmäßig teuer sind), herrscht im Hinblick auf psychische Erkrankungen wie Angststörungen oder Depressionen der verbreitete Konsens, man müsse dies – wenn nicht als Schandfleck ignorieren³⁷ – vor allem biochemisch, d.h. mit Medikamenten, lösen, damit die Psyche und der dazugehörige Mensch schnell wieder »normal« funktionieren. Man geht dann üblicherweise zum Psychiater statt in eine Gesprächstherapie, die von der nationalen koreanischen Krankenkasse (die in diesem Punkt gar nicht so vorbildlich ist wie ihr sonstiger Ruf) auch nicht unterstützt wird.³⁸

Dass derlei Symptome Ursachen haben, die mit gesellschaftlichen sowie familiären Konflikten und mit sozialem Erwartungsdruck in Verbindung stehen – d.h. keinen primär biologischen Defekt darstellen –, ist den Betroffenen und ihrem Umfeld häufig sogar bewusst. Allein die koreanische Schulkultur mit ihren beständig auf Konkurrenz ausgerichteten Bewertungsrichtlinien – was die Erwartungshaltung vieler Eltern noch einmal reproduziert³⁹ – ist ja nicht eben arm an Erfahrungen, wie junge Menschen in die Depression oder gar in den Selbstmord getrieben werden. Trotzdem mangelt es an gesellschaftlicher, und oft auch privater, Bereitschaft, die psychisch Erkrankten auch als Produkt dieser Gesellschaft anzuerkennen und entsprechend therapeutisch behandeln zu lassen. Die pharmazeutisch induzierte Biologie soll es stattdessen richten, damit sich im sozialen Leben nichts ändern muss, weder der einzelne Mensch in seiner Lebenseinstellung und mit seinen gesellschaftskonformen Ambitionen noch die Druck ausübende Gesellschaft um ihn herum. Auf privater wie kollektiver Ebene wehrt man so scheinbar ab, die eigenen Ansprüche und internalisierten (Über-)Forderungen kritischer zu hinterfragen, alternative Lebenszugänge zuzulassen oder auszuprobieren und damit auch bei anderen wohlwollend zu tolerieren.⁴⁰

Erfreulicherweise zeigte sich in den koreanischen Medien aber zuletzt etwas Licht, insofern ein wachsendes Interesse an psychotherapeutischen Anstößen, v.a. im Bereich der Kindererziehung, zu beobachten ist. Fernseh-Sendungen, in denen verhal-

³⁶ Auch gab es zuletzt in Seoul eine Theaterinszenierung des Stückes *Freud's Last Session* (von Mark St. Germain), in der O Yeong-su, der Golden-Globe-Gewinner aus der koreanischen Erfolgsserie *Squid Game*, den alternden Sigmund Freud spielte (vgl. K-Odyssey 2022).

³⁷ Vgl. McDonald 2011, an dessen Befunden sich bis heute nur wenig geändert hat.

³⁸ Mir selbst sind Fälle, u.a. von Studierenden, bekannt, die unter Depressionen und Angststörungen leiden und sich medikamentös behandeln lassen, um ihre Leistungsfähigkeit aufrechtzuerhalten. Einer Verdrängung der psychischen Ursachen wird so zum Teil medizinischer Vorschub geleistet.

³⁹ Aus Sorge über den imaginierten sozialen Absturz der Kinder und/ oder über den Ansehensverlust der Familie, jedoch häufig wohlwissend, dass es die Psyche der Kinder teils enorm belastet.

⁴⁰ Die hohe Jugendarbeitslosigkeit in Korea steht z.B. in krassem Gegensatz zu einigen gesellschaftstragenden Berufszweigen (Fabrikarbeit, Baugewerbe, Landwirtschaft), die größtenteils von ausländischen Gastarbeitern bedient werden, weil praktisch jeder junge Koreaner den Anspruch erhebt, eine angesehene Stelle im Büro zu erhalten. Dafür nimmt mancher sogar eher ein paar Jahre Arbeitslosigkeit in Kauf, als dem Gesichtsverlust eines körperkraftintensiven Berufs nachzugeben.

tensauffällige Kinder beobachtet und überforderte Eltern auf eigene destruktive Verhaltensmuster hingewiesen und therapeutisch begleitet werden, zeugen von einer neuen Bereitschaft zur Selbsthinterfragung, zumindest auf Ebene des elterlichen Verhaltens (und solange die Kinder noch kleiner – d.h. nicht in der Nähe des *Suneungs*⁴¹ – sind).⁴² In dieses neue therapeutische Wissensbedürfnis hinein lässt sich die Psychoanalyse im Unterricht transportieren, zumal die Themen Zwang, Angst und Depression vielen Studierenden – nicht zuletzt aus früheren Middle- und Highschool-Tagen – gar nicht so unbekannt sind. Gleichzeitig spielen die Muster der Kindheit eine wichtige Rolle bei Freud.

Kommen wir damit zurück zu Franz Kafka und zu »Gedanken an Freud natürlich« (T 461).

4. Der Ödipuskomplex und Kafkas *Urteil*

Es mag Europäer erstaunen, dass koreanische Studierende auf die Frage »Wer war Ödipus«? fast immer kundiger sind als Austauschstudierende etwa aus Deutschland, denen griechische Mythen aus ihrer Schulzeit wenig bekannt sind.⁴³ »Der hat seinen Vater getötet«, hört man sogleich, »und seine Mutter geheiratet?«, folgt hinterher. Wichtig für das Verständnis des Freud'schen Konzepts sind aber weitere Informationen aus Sophokles' Drama⁴⁴, vor allem, dass Ödipus beides unwissentlich tat (nachdem er als Kind ausgesetzt und von einer fremden Familie fernab der Heimat großgezogen worden war) und dass er die Wahrheit seiner Taten erst später, in einem Reflexionsprozess über seine Vergangenheit, erkennt.⁴⁵

41 *Suneung* ist die zentrale Aufnahmeprüfung für den Hochschulzugang in Korea. Zusammen mit den bis dahin erworbenen Schulnoten entscheidet diese Prüfung darüber, für welche Universität(en) man eine Zulassung erhält. Die Universitäten in Korea sind dabei derart gerankt (auch in den Köpfen der Gesellschaft), dass häufig der Name der Hochschule über alle weiteren Karrierechancen entscheidet.

42 Im Fokus steht hierbei die Kinderpsychiaterin Oh Eunyeong, die im koreanischen Fernsehen in Formaten auftritt, die teils dem Supernanny-Konzept, das vor Jahren in Deutschland zu sehen war, etwas ähneln (allerdings greift die koreanische Therapeutin weder direkt noch autoritär ins Geschehen ein, sondern beobachtet die Verhaltensmuster meist nur am Bildschirm). Auch die Beratung von Prominenten, die Traumata oder Probleme offenbaren, steht inzwischen im Fokus von Ohs Fernsehauftritten (vgl. <https://www.netflix.com/kr-en/title/81505237>).

43 In Korea scheinen Mythen der griechischen Antike zur gängigen Schulbildung zu gehören, was teils auch mit Schüler-Mangas, die diese Stoffe aufgreifen (und von Eltern als Bildungslektüre gereicht werden), zu tun hat.

44 Gemeint ist die Tragödie *König Ödipus*, die Sophokles ca. 429–425 v. Chr. verfasste.

45 Seinen Vater Laios, den König von Theben, tötete Ödipus nach einem Streit mit dem für ihn Fremden auf einer Reise. Seine Mutter Iokaste heiratete er später, nachdem er das Rätsel der Sphinx gelöst und die Stadt Theben von einer Seuche befreit hatte. Zum Dank hatte man ihm die verwitwete Königin Thebens zur Frau gegeben. Erst langsam im Dialog mit seiner Frau begreift Ödipus, was er getan und wen er geheiratet hat, was ihn schließlich zur Selbstbestrafung bewegt: er zerstückt sich die Augen und zieht als Blinder von dannen.

Das Ödipus-Drama nutzte Freud, um ein typisches Phänomen kleiner Jungen (ein Analogon existiert auch beim Mädchen⁴⁶) samt der herausfordernden Überwindung dieses Konfliktproblems im Laufe der sexuellen Entwicklung zum jungen Erwachsenen zu beschreiben.⁴⁷ Die besonders ergreifende Wirkung des Dramas, die ja schon über Jahrtausende trägt, erklärt er damit, dass im Unbewussten jedes einzelnen Menschen das Ödipus-Drama, als früherer Wunsch aus der eigenen Kindheit, ein Echo abgibt. Die verdrängte, aber sehr typische kindliche Erfahrung – nämlich die Mutter als erstes Liebesobjekt des Lebens zu begehren und den Vater, als liebesstörenden Konkurrenten und Wutobjekt, beseitigen zu wollen (eine sehr ambivalente Wut, die zugleich Angst und Schuldgefühle auslöst, weil die Strafe des stärkeren Patriarchen zum einen gefürchtet, aber auch dessen zärtliche Liebe begehrt wird) – sei der Garant der besonderen Wirkung des Stücks, welche zugleich, durch den sukzessiven Aufdeckungsprozess, den Ödipus dabei unternimmt, unterstützt wird, da so auch beim Rezipienten eine dosierte Gewähr-Werdung verdrängter Erfahrungsinhalte mitinduziert wird (was der psychoanalytischen Bewusstmachungstechnik ähnelt; siehe Freud 2000a, 266f., vgl. von Matt 2001, 20ff.).⁴⁸

Die besagte frühkindliche Wunschfantasie, die das literarische Werk wirkungsästhetisch aktiviert, bildet sich Freud zufolge besonders zwischen dem 3. und 5. Lebensjahr aus, wenn das Kind die symbiotische Mutter-Kind-Dyade verlassen und den Vater als festen Bestandteil des Liebesdreiecks erkannt hat. Psychisch vollzieht sich jetzt im Kind eine Triangulierung, der ödipale Konflikt setzt sich in Gang: die Mutter wird mit einem kindlichen Sexualgefühl begehrt, der störende Vater mittels aggressiver Wunschträume bekämpft.⁴⁹ Nach dem 5. Lebensjahr bis zum Eintritt in die Pubertät beruhigt sich diese Konfliktlage wieder und verweilt in der Latenz. Doch in der Pubertät bricht der ödipale Konflikt wieder heftiger los, und der Junge sieht sich in der Regel gezwungen, sein emotionales Verhalten den Eltern gegenüber zu ändern. Um den Ödipuskomplex, d.h. das Rivalitätsgefühl gegenüber dem Vater und den zärtlichen Liebesanspruch an die Mutter, aufzulösen und zur eigenen sexuellen

⁴⁶ Der Freud-Schüler und spätere Konkurrent C. G. Jung sprach hier vom Elektra-Komplex (was Freud gleichwohl ablehnte), wenn umgekehrt junge Mädchen den Vater (unbewusst) als idealen Partner begehren und die Mutter als störende Konkurrentin empfinden (vgl. C. G. Jung 1955).

⁴⁷ Es geht hierbei nicht um psychisch kranke, sondern um völlig gesunde Jungen, die allerdings das Problem bewältigen müssen, sonst drohen im Erwachsenenalter krankhafte Verhaltensmuster.

⁴⁸ In eine ähnliche Kerbe schlägt Freud auch in seiner *Hamlet*-Interpretation. Hier erklärt er die Tatsache, dass Shakespeares Hamlet den skrupellosen Onkel, welcher Hamlets Vater getötet und seine Mutter zur Frau genommen hatte, deshalb nicht blutig bestrafen kann (obwohl Hamlet bei anderen Gegnern durchaus keine Skrupel zeigt, sie in den Tod zu schicken), weil dieser Onkel eine verdrängte Wunschfantasie Hamlets verwirklicht hat, deren Gewähr-Werden bei Hamlet ein handlungshemmendes Schuldgefühl auslöst (siehe Freud 2000a, 268f., vgl. von Matt. 25f.).

⁴⁹ Freuds wichtige Erkenntnis war, dass bereits Kinder (angefangen beim Kleinkind) Formen einer psychosexuellen Entwicklung aufweisen, die er in verschiedene Phasen unterteilte (orale, anale, phallische, latente, genitale). Das Entdecken und Spielen mit lustmachenden Körperzonen (Mund, After, Genitalien), was Kindern eigen ist, bildet dabei die Grundlage für diese Ordnung altersgemäßen Sexualverhaltens (vgl. Freud 2000d).

Beziehungsfähigkeit zu finden, muss der Vater als Vorbild und Identifikationsfigur betrachtet werden, sodass sich der Hass auf den Rivalen in eine liebende Zuneigung wandelt (der ein unterstützender Vater auch entsprechend entgegenkommt). Dies passiert, wenn der Junge sich dem – von der Vaterdrohung ausgehenden – Inzesttabu unterwirft, die größere Macht des Vaters also anerkennt, sich der Angst vor ihm beugt und akzeptiert, dass eine sexuelle Beziehung zur Mutter nicht möglich ist, weil die Mutter dem Vater gehört. Die sexuellen Grenzen der Generationen werden hier zugleich realisiert. Im Bestreben aber, so zu werden *wie* der Vater und das erotische Begehren auf eine Partnerin zu richten, die nicht mehr die eigene Mutter ist, erfährt der junge Mann nun – anstatt der Kastrationsandrohung durch das väterliche Inzestverbot – unterstützenden Rückenwind durch den geneigten Vater, der ihm zugleich als Vorbild dient. Der Ödipuskomplex löst sich zugunsten einer erwachsenen Sexualität und Beziehungsfähigkeit des jungen Mannes auf. Dies zumindest beschreibt den Idealverlauf im Sinne Freuds, der aber bei weitem nicht immer reibungslos vonstatten geht und nicht bei allen glimpflich ausgeht, denn auch Eltern können sich problematisch verhalten und an der Auflösung hindern. Beziehungsschwierigkeiten und psychische Probleme im Erwachsenenalter resultieren dann nicht selten aus einem Scheitern oder neurotischen Kompromissversuch dieser pubertären Entwicklungshürde. Der Ödipuskomplex bestimmt dann aus dem Unbewussten heraus die Person zwanghaft weiter.

In Kafkas *Urteil* ist ein solches Scheitern des ödipalen Entwicklungsproblems grandios dokumentiert. Nicht nur dass der Sohn, Georg Bendemann, seinen Ödipuskomplex nicht überwinden kann, auch der Vater ist ödipal vorgeschädigt und erteilt widersinnige Double-bind-Weisungen, die ihn als Identifikationsfigur disqualifizieren. Konsequenterweise gehen am Ende beide unter. Wie ein Kurzschluss zwischen den beiden Männern führt die identifikationssuchende Unterwerfung des Sohnes unter die Gesetze des Vaters nicht zur potenten Befreiung des Filius, sondern zum »Tode des Ertrinkens«, während »der Vater hinter ihm aufs Bett« krachend zusammenbricht (D 60).

Wodurch genau ist Georgs Ödipus-Problem im Text markiert? Der junge Mann, der sich anschickt, seine, »aus wohlhabender Familie« stammende Frieda Brandenfeld zu heiraten (D 46), hat sich zunächst gemausert und führt ein scheinbar erfolgreiches Kaufmannsleben mit expandierender Zukunft, das nun in den Hafen der Ehe eingehen soll. Er überlegt, ob er diese glücklichen Umstände einem nach Russland ausgewanderten Freund mitteilen und diesen zur Hochzeit einladen soll. Georg schreibt zwar den Einladungsbrief, ist sich aber nicht sicher, ob das eine gute Idee war, denn der Freund in Sankt Petersburg ist das genaue Gegenteil von Georg – notorischer Junggeselle, erfolglos im Geschäft, sozial isoliert, chronisch krank und ohne Zukunftsperspektive –, sodass Georg befürchtet, die eigenen Erfolgsmeldungen könnten den Freund in der Fremde noch mehr beschämen. Bevor Georg den Brief

abschickt, will er seinem Vater davon berichten und besucht diesen direkt nebenan. Das Zimmer des Vaters ist dunkel und unaufgeräumt. Georg ist überrascht, dass es dem Vater schlecht zu gehen scheint, denn der wirkt senil und zweifelt gar an, dass der Freund in Sankt Petersburg existiert, obwohl der Vater den Freund von einer früheren Begegnung her kennen müsste. Georg beschließt, sich besser um den schwächelnden Alten zu kümmern und trägt ihn ins Bett. Die aktuellen Lebensumstände des Vaters ähneln im Text auffallend denen des Freundes in Petersburg: er lebt isoliert vor sich hin, hat die Kontrolle im Geschäft an Georg verloren, ist alleinstehend (denn Georgs Mutter verstarb zwei Jahre zuvor) und offensichtlich auch perspektivlos und krank.

Nachdem Georg den Vater ins Bett gebracht und dieser dabei aufdringlich an Georgs Uhrkette herumspielt hat – die Kette bezeugt hier symbolisch die enge Verketzung beider Figuren –, kippt plötzlich die Situation surreal um. Der Vater springt auf, und auf dem Bett stehend und mit den wiedererlangten Kräften prahlend, klagt er den Sohn, dessen Hochzeitsvorhaben und vor allem Georgs Verhalten dem Freund gegenüber an (Georgs Braut beschimpft der Vater, als wäre sie eine Hure, den Petersburger Freund behauptet er plötzlich, bestens zu kennen, sogar dessen engster Vertrauter zu sein). Georg verliert jetzt seine Souveränität, wirkt verwirrt und gelähmt ob der donnernden Kraft des verwandelten Vaters. Aus der väterlichen Tirade, wie zuvor schon aus Georgs Gedanken zum Brief, erfahren wir auch, dass Georgs Verhältnisse nicht immer so positiv standen. Bis zum Tod der Mutter zwei Jahre zuvor waren die Verhältnisse zwischen Vater und Sohn umgekehrt gelagert: der Vater war erfolgreicher Geschäfts- und Ehemann, Sohn Georg dagegen ein ewiger Junggeselle, der im Leben nicht vorwärtskam, keine eigenen Ziele fand und dem dominierenden Vater im Geschäft nur als Hilfskraft zur Hand ging.⁵⁰

Hier haben wir einen ersten Hinweis auf einen ödipalen Charakterzug Georgs: Bis zum Tod der Mutter blieb er als notorischer Junggeselle im Haus und unter den Fittichen der Eltern kleben. Er fand keine eigene Partnerin, da er im Unbewussten noch immer der Mutter die Treue hielt. »Wie lange hast du gezögert, ehe du reif geworden bist! Die Mutter musste sterben, sie konnte den Freudentag nicht erleben« (D 60), so der väterliche Vorwurf, dass Georg keine Partnerin noch zur Lebzeit der Mutter fand. Dem Vater gegenüber äußerte sich dies zugleich in einer ambivalent-kompromisshaften Haltung aus selbstkastrierender Unterwürfigkeit,⁵¹ denn der Vater besaß noch immer die bedrohend größere Macht, und verdeckt aggressiver Weigerung, ins erwachsene Leben zu treten, d.h. »reif« zu werden und eigene, unabhän-

⁵⁰ Georg spekuliert, weshalb er erst seit dem Tod der Mutter »sein Geschäft mit größerer Entschlossenheit angepackt« hatte: »Vielleicht hatte ihn der Vater bei Lebzeiten der Mutter dadurch, dass er im Geschäft nur seine Ansicht gelten lassen wollte, an einer wirklichen eigenen Tätigkeit gehindert. Vielleicht war der Vater seit dem Tode der Mutter [...] zurückhaltender geworden [...].« (D 46)

⁵¹ »Kastriert« meint hier im psychoanalytischen Sinn, dass jemand keine Macht bzw. Kontrolle über die eigene Situation gewinnen kann.

gige Ziele zu verfolgen – den Vater dabei auch als Vorbild zu sehen – und eine andere Frau (als die Mutter) zu nehmen. Mithin also die ödipale Dreiecksbeziehung zu verlassen und den Anspruch auf die Mutter aufzugeben. Stattdessen blieb Georg dem Vater gegenüber noch immer jener unreif-kastrierte Konkurrent (um die Mutter) aus Kindertagen: »Ein unschuldiges Kind warst du ja eigentlich, aber noch eigentlicher warst du ein teuflischer Mensch!«, so der Vater anklagend weiter (D 60).⁵² (In Korea gibt es – von Japan herkommend – dafür den Begriff des Hikikomori, der als Extremvariante dieser ödipalen Fehlentwicklung gilt, die eine rigide Weigerung, die elterliche Wohnung zu verlassen sowie gesellschaftlich eigenständig und damit »reif« zu werden, markiert. Der Hikikomori ist bezeichnenderweise fast immer männlich und im jungen Erwachsenenalter; vgl. Hartl 2020 u. Hikikomori 2021.)⁵³

Erst der Tod der Mutter ändert dann alles, aber in einer Weise die trügerisch ist, denn Georgs Aufstieg und plötzlicher Liebeserfolg ist fest gebunden an einen männlichen Dritten, der nun seinerseits den kastrierten erfolglosen Junggesellen repräsentiert. Plötzlich sieht sich der Vater ins Alleinstehenden-Dasein geworfen, gerät im Schock des Verlusts seiner Frau auch in Verwirrung, verliert den Überblick im Geschäft und überlässt Georg das Heft. Danach beginnt der Vater zu kränkeln und haust isoliert und perspektivlos in seinem Zimmer. Dass Georgs Erstarren an den abrupten Abstieg des Vaters gekoppelt ist, während die Zwangsbeziehung zwischen beiden – dem scheinbar Erfolgreichen und dem Verlierer – auch schnell wieder kippen kann (wie es zum Ende hin auch passiert), symbolisiert die Verbindung zum Freund in Sankt Petersburg, um den beide Männer existenziell sich bemühen.⁵⁴ Denn man muss sich schon fragen, warum dieser erfolglose, kränkelnde, isolierte Junggesellen-Aussteiger im fernen Russland für beide Männer so überaus wichtig ist, dass um ihn ein zynischer Machtkampf entflammt.

⁵² Als »altes Kind«, das im »endgültige[n] Junggesellentum« versandet ist (D 44), wird auch der Freund in Sankt Petersburg bezeichnet, der ein Äquivalent zu Georg in der Zeit, da die Mutter noch lebte, darstellt.

⁵³ Neben den Faktoren des gesellschaftlichen Drucks und Versagensängsten spielt untergründig der ödipale Konflikt in der Familie eine Rolle. Erschwert wird dieser durch die zu enge Beziehung zur Mutter, die in Ostasien bei jungen Männern oft üblich ist, während der berufstätige Vater meist abwesend ist (vgl. Hikikomori 2021). Die ödipale Neurose ließe sich dann als Kompromissbildung verstehen, die auch durch das Verhalten der Eltern provoziert wird (denn das väterliche Inzesttabu steht zugleich als kastrierende Drohung und Forderung, es zu umgehen, im Raum, wenn der Sohn – in platonischer Form – die Liebesenergien der alleingelassenen Hausfrau beschäftigen soll). Entsprechend sehen Therapien oft eine längere Trennung von beiden Elternteilen vor.

⁵⁴ Der Vater wirft Georg auch vor, die Trauerphase des Alten ausgenutzt zu haben, um selbst Oberwasser zu gewinnen und sich als heiratsfähig zu gebärden: »Seit dem Tode unserer teuren Mutter sind gewisse unschöne Dinge vorgegangen. Vielleicht kommt auch für sie die Zeit [...]. Im Geschäft entgeht mir manches [...] – ich will jetzt gar nicht die Annahme machen, dass es mir verborgen wird. [...] der Tod unseres Mütterchens [hat mich] viel mehr niedergeschlagen als dich.« (D 52) »Aber den Vater muss glücklicherweise niemand lehren, den Sohn zu durchschauen. Wie du jetzt geglaubt hast, du hättest ihn untergekrigt, [...] da hat sich mein Herr Sohn zum Heiraten entschlossen!« (D 56) Georgs Befähigung zur Ehe wird also mit einer Zwangsbeziehung zum erniedrigten Vater verbunden. Zugleich lässt sich die Formulierung »ihn untergekrigt« auch auf den Freund in Petersburg beziehen, den der Vater unmittelbar zuvor verteidigt hatte.

Der Freund ist die Verbindung zwischen Vater und Sohn, er ist ihre größte Gemeinsamkeit. [...] Die Entwicklung der Geschichte zeigt nun, wie aus dem Gemeinsamen, dem Freund, der Vater hervorsticht und sich als Gegensatz Georg gegenüber aufstellt, verstärkt durch andere kleine Gemeinsamkeiten, nämlich durch die Liebe, Anhänglichkeit der Mutter durch die treue Erinnerung an sie [...]. Georg hat nichts, die Braut, die in der Geschichte nur durch die Beziehung zum Freund, also zum Gemeinsamen, lebt, und die [...] in den Blutkreislauf, der sich um Vater und Sohn zieht, nicht eintreten kann, wird vom Vater leicht vertrieben. (D 491f.)

Das ist Kafkas eigene Interpretation, die er – anlässlich der Korrektur des *Urteils* für die Druckfassung – im Februar 1913 im Tagebuch notierte. Der Freund wird hier nicht als eigenständige Person, sondern als Beziehungssymbol begriffen, das Vater und Sohn fest verbindet. Das heißt, der notorisch erfolglose Junggeselle gehört zu beiden als fester Bestandteil ihrer Vater- und Sohnes-Identität (des »Blutkreislauf[s]«, der beide antreibt). Der Freund repräsentiert dann, gewissermaßen als externalisierte Figur, ein gemeinsames verdrängtes psychisches Gebrechen, das nicht gelöst ist: nämlich die Abhängigkeit des ehefähigen Souveräns vom ödipalen Junggesellen-Untertanen und heimlichen Konkurrenten, die beide Männer betrifft, je nachdem, wer gerade die dominierende Position innehat. Der ehefähige erfolgreiche Geschäftsmann kann als solcher nicht existieren ohne den untertänigen männlichen Dritten, der ihn wie eine externalisierte psychische Krücke permanent stützt. Das ödipale Dreieck wird dabei nie aufgelöst – es betrifft immer zwei ungleiche Männer und eine Frau.

Und hier nun wird klar, dass es nicht der Sohn allein ist, der das ödipale Problem mit sich trägt, das auch nur scheinbar überwunden war, nachdem die Mutter verstarb. In Wirklichkeit wurden die Symptome von Georg auf den gerade schwächelnden Vater übertragen. Georgs Erstarken erwuchs aus der Erniedrigung des Vaters, der sich nun in der erfolglosen Junggesellenrolle wiederfand.⁵⁵ So erklärt sich denn auch die geifernde Ablehnung des zum Kleinkind regredierte Vaters (da dieser von Georg ins Bett getragen wird), was die Liebeswahl und den Erfolg des Sohnes im Geschäft betrifft. Denn man müsste ja fragen: Warum ist der Vater nicht froh, dass der Sohn endlich heiratet, erfolgreich die Geschäfte voranbringt und so in des Vaters Fußstapfen tritt? Aber der alte Bendemann ist nun seinerseits zum ödipalen Konkurrenten mutiert, sieht sich zudem als symbolischer »Vertreter« (D 57) des Freundes in Petersburg und preist diesen als »Sohn nach [s]einem Herzen« (D 56) an – eine entlarvende Offenbarung, dass der Vater, um selbst wieder Macht zu gewinnen, einen ödipalen Untertan-Sohn als helfende Stütze für sich verlangt. Mit beißender Eifer-

⁵⁵ Eine Weitergabe des Verdrängten in die umgekehrte Generationenrichtung, die sich entsprechend instabil zeigt, sodass Georg wieder in die frühere Lage des ödipal befangenen Sohnes zurückfällt, sobald der Vater ein Machtwort spricht. (Zum psychoanalytischen Blick auf die Weitergabe verdrängter Konflikte über Generationen vgl. z.B. Morè 2012.)

sucht auf die erotische Verbindung, die sich Sohn Georg mit Frieda geschaffen hat, greift der ödipal gekränkte, weil zum ausgeschlossenen Dritten degradierte, Vater daher den Filius an:

[...] »weil sie die Röcke gehoben hat, die widerliche Gans«, und er hob, um das darzustellen, sein Hemd so hoch, dass man auf seinem Oberschenkel die Narbe aus seinen Kriegsjahren sah, »weil sie die Röcke so und so und so gehoben hat, hast du dich an sie herangemacht, und damit du an ihr ohne Störung dich befriedigen kannst, hast du unserer Mutter Andenken geschändet, den Freund verraten und deinen Vater ins Bett gesteckt [...].« (D 57)

Mit obszönen Nachahmungsgesten beklagt der Vater, dass der Sohn sich ›unrechtmäßig‹ zum erwachsenen Sexualpartner entwickelt hat. Georgs sexuelle Souveränität bedeute sogar eine Schändung des Mutter-Andenkens, als wäre das väterliche Inzestverbot auf ein generelles Sexualverbot bei allen anderen Frauen ausgeweitet worden. Ein absurder Gedanke, der nur darauf zielt, Georg die Position des erwachsenen Ehe- und Sexualpartners streitig zu machen. Der Vater argumentiert hier wütend als ausgeschlossener Dritter, dem die sexuelle Verbindung zur Frau im ödipalen Dreieck verwehrt bleibt. Stattdessen solle Georg auf die »widerliche Gans«, die nur am Sohn und nicht am ›besseren‹ Vater interessiert ist, verzichten.⁵⁶

Damit bleibt zu konstatieren, dass das ödipale Problem, das Georg bis zum Tod seiner Mutter nicht überwinden konnte, auch ein verdrängtes Problem des Vaters darstellt, der es an den Sohn abgespalten und weiterdelegiert hatte.⁵⁷ Nur so lässt sich der Double-bind-Vorwurf des Vaters verstehen, der Sohn habe zu lange »gezögert« mit seiner Reifwerdung und der Mutter bis zu ihrem Tod den »Freudentag« einer Hochzeit verwehrt (D 60; wohlgermerkt sagt der Vater nicht, dass dies auch für ihn eine Freude gewesen wäre), während er andererseits einen erfolglosen ewigen Junggesellen als »Sohn nach [s]einem Herzen« (D 56) einfordert, der aus dieser Position heraus engste Verbindung zum Vater pflegt und als ödipal-unterdrückter Neurotiker diesen entlastet. ›Werde deiner Mutter zuliebe ein erfolgreicher Ehemann, aber bleibe deinem Vater zuliebe ein erfolgloser Junggeselle‹, ist die widersinnige Botschaft des Vaters. Der Sohn hat hier kaum eine Chance, seinen Ödipuskomplex heil zu lö-

⁵⁶ Ebenfalls berechtigt erscheint hier die Interpretation Kaus', der Georgs Überwältigung durch den Vater – sowie den leichthändigen Ausschluss der Frauen – als paranoide Fantasie im Sinn eines abgewehrten homosexuellen Zuwendungswunsches interpretiert, sodass der Vater ein von Georg imaginiertes Wunschobjekt darstellt (vgl. Kaus 1998).

⁵⁷ Darauf deutet auch die alte Kriegswunde des Vaters am Oberschenkel hin, die Kurz als ödipale Kastrationswunde deutet (»Diese Seiten- und Fußwunden zitieren [...] das Hinken des klumpfüßigen Ödipus. Sie sind ödipale Wunden.«, Kurz 1980, 127). Die in der psychoanalytischen Kafka-Forschung übliche Perspektive der Ich-Aufspaltung, die den Vater als abgespaltenen Anteil des Protagonisten versteht, hat zwar Berechtigung, überdeckt aber zum Teil, dass in ähnlichen Zwangsmechanismen, wie sie Kafka als Generationendilemma vorführt, sich auch eine reale Weitergabe verdrängter Konflikte an den eigenen Nachwuchs vollzieht.

sen, wenn er den Vater als Identifikationsfigur dafür braucht. Denn dieser fällt ihm unbewusst stets in den Rücken, sobald der Sohn mit der Reifwerdung ernst macht.⁵⁸

Kafka hat die ödipale Familienkonstellation und deren Schwierigkeiten, die sich zum ungleichen Machtkampf zwischen den Generationen ausweiten können (da auch Eltern als vorgeschädigte Instanzen im Leben stehen), meisterhaft in eine Novelle gegossen. Keine Frage, dass der – vom eigenen Unbewussten angeleitete – Schreiber hier aus Erfahrung spricht, wie die oben erwähnten Nachreflexionen im Tagebuch und in den Briefen auch schon angedeutet hatten.

Koreanische Studierende nehmen die Grundlagen des Ödipuskomplexes und deren Niederschlag in Kafkas Novelle durchaus angeregt auf. Als Lehrender ist man dabei gefordert, möglichst klare und einfach strukturierte Sätze zu finden, ohne die Komplexität der Zusammenhänge allzu sehr zu verwischen. Es empfiehlt sich, zunächst schrittweise vorzugehen und die Problematik in gemäßigtem Tempo an der Tafel zu entwickeln, um sie später noch einmal kompakt auf einem Arbeitspapier zur Verfügung zu stellen. So mag sich der Zugang zum neuen Wissen sukzessive entfalten, und die Möglichkeit, das Erlernete sprachlich zu reproduzieren, ist den Studierenden an die Hand gegeben.

Literatur

Primärliteratur

- Kafka, Franz (1983ff.): *Schriften. Tagebücher. Briefe. Kritische Ausgabe*, hrsg. v. Jürgen Born, Gerhard Neumann, Malcolm Pasley u. Jost Schillemeit, Frankfurt a. M.:
 – Drucke zu Lebzeiten (= D), hrsg. v. Wolf Kittler, Hans-Gerd Koch und Gerhard Neumann, Frankfurt a. M. 1994.
 – Nachgelassene Schriften und Fragmente II (= NSF II), hrsg. v. Jost Schillemeit, Frankfurt a. M. 1992.
 – Tagebücher (= T), hrsg. v. Hans-Gerd Koch, Michael Müller und Malcolm Pasley, Frankfurt a. M. 1990.
 Kafka, Franz (1999): *Briefe 1900–1912* (= Br I), hrsg. v. Hans-Gerd Koch, Frankfurt a. M.: S. Fischer.
 Kafka, Franz (2005): *Briefe 1914–1917* (= Br III), hrsg. v. Hans-Gerd Koch, Frankfurt a. M.: S. Fischer.
 Kafka, Franz (1983): *Briefe an Felice und andere Korrespondenz aus der Verlobungszeit* (= F), hrsg. v. Erich Heller u. Jürgen Born, Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
 Kafka, Franz (1982): *Briefe an Milena* (= Mi). Erw. und neu geordnete Ausgabe, hrsg. v. Jürgen Born u. Michael Müller, Frankfurt a. M.: S. Fischer.
 Kafka, Franz (1953): *Hochzeitsvorbereitungen auf dem Lande und andere Prosa aus dem Nachlass* (= H), hrsg. v. Max Brod, Frankfurt a. M.: S. Fischer.
 Freud, Sigmund (2000a): *Die Traumdeutung*. Studienausgabe Bd. II, hrsg. v. Alexander Mitscherlich, Angela Richards und James Strachey, Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

⁵⁸ Die väterliche Forderung nach dem ödipalen Junggesellen-Verbündeten untergräbt die Schärfe des Inzesttabus und verlangt unbewusst vom Sohn das Gegenteil: nämlich weiter die unerreichbare Mutter zu begehren und dem Vater darin der unterlegene Konkurrent zu bleiben. Dass auch die Mutter im ödipalen Machtspiel mit unbewussten Verlockungen eine schädliche Rolle spielen kann, wird im *Urteil* noch nicht so deutlich wie im späteren *Brief an den Vater*, in dem Kafka ihr die Rolle einer »Treiberin in der Jagd« (H 182) zuschreibt, welche den Sohn stets tröstend verlockte, um ihn den Fängen des wütenden Vaters zu übergeben.

- Freud, Sigmund (2000b): Der Wahn und die Träume in W. Jensens Gradiva, in: Ders.: *Studienausgabe, Bd. 10: Bildende Kunst und Literatur*, Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuchverlag, 9-85.
- Freud, Sigmund (2000c): Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten. Weitere Ratschläge zur Technik der Psychoanalyse, in: *Studienausgabe. Ergänzungsband: Schriften zur Behandlungstechnik*, Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuchverlag, 205-215.
- Freud, Sigmund (2000d): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie, in: Ders.: *Studienausgabe, Bd. V: Sexualität*, Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuchverlag, 37-145.

Sekundärliteratur

- Alt, Peter-André (2005): *Franz Kafka. Der ewige Sohn. Eine Biographie*, München: C. H. Beck.
- Alt, Peter-André (2009): *Kafka und der Film. Über kinematographisches Erzählen*, München: C. H. Beck.
- Alt, Peter-André (2016): Wie Kafka der Psychoanalyse zuvorkam, in: *Zeitschrift für Ideengeschichte*, Heft X/4, 57-64.
- Anz, Thomas (1984): Jemand musste Otto G. verleumdet haben... Kafka, Werfel, Otto Gross und eine »psychiatrische Geschichte«, in: *Akzente*. Heft 2, 184-191.
- Anz, Thomas (2002): Praktiken und Probleme psychoanalytischer Literaturinterpretation – am Beispiel von Kafkas Erzählung Das Urteil, in: Oliver Jahraus/ Stefan Neuhaus (Hg.): *Kafkas »Urteil« und die Literaturtheorie. Zehn Modellanalysen*, Stuttgart: Reclam, 126-151.
- Anz, Thomas (2010): Psychoanalyse, in: Manfred Engel/ Bernd Auerochs (Hg.): *Kafka Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, Stuttgart-Weimar: Verlag J.B. Metzler, 65-72.
- Beißner, Friedrich (1983): *Der Erzähler Franz Kafka (1952) und andere Vorträge. Mit einer Einführung v. Werner Keller*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berlin, Heather A. (2011): The Neural Basis of the Dynamic Unconscious. in: *Neuropsychanalysis*. Bd. 13, Nr. 1, 5-71.
- Engel, Manfred (1998): Literarische Träume und traumhaftes Schreiben bei Franz Kafka. Ein Beitrag zur Oneiropoetik der Moderne, in: Bernard Dieterle (Hg.): *Träumungen. Traumerzählung in Film und Literatur*, St. Augustin: Gardez, 233-262
- Freud, Anna (2003): *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, Frankfurt a. M., Fischer Taschenbuch Verlag (zuerst 1936).
- Golombek, Jürgen (2017): Annemarie Dührssen: Hommage an eine Pionierin der Psychotherapie, in: *Deutsches Ärzteblatt*, PP 16, Ausgabe September 2017, 458.
- Hartl, Thomas (2020): *Das Hikikomori-Syndrom – Menschen im Dauerrückzug*, URL: <https://www.meinegesundheits.at/cdscontent/?contentid=10007.859121&portal=meinegesundheitsportal>. (abgerufen am 9.4.2022)
- Hikikomori* (2021, letzte Bearbeitung), URL: <https://de.wikipedia.org/wiki/Hikikomori> (abgerufen am 9.4.2022)
- Holm-Hadulla, Rainer Matthias (2017): Die Aktualität der Psychoanalyse, in: *Psychoanalyse Aktuell. Online-Zeitung der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung DPV*, URL: https://www.psychanalyse-aktuell.de/artikel-/detail?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=163&cHash=b3415460473320ca56d1442e211eb497. (abgerufen am 10.4.2022)
- Hubert, Martin (2011): *Ein Hirn und eine Seele*, URL: <https://www.deutschlandfunk.de/ein-hirn-und-eine-seele-102.html>. (abgerufen am 10.4.2022)
- Jiménez, Fanny (2016): Warum die Psychoanalyse ein Comeback feiert, in: *Die Welt*, 1.3.2016, URL: <https://www.welt.de/gesundheit/psychologie/article152795956/Warum-die-Psychoanalyse-ein-Comeback-feiert.html>. (abgerufen am 10.4.2022)
- Jung, C. G. (1955): *Versuch einer Darstellung der psychoanalytischen Theorie (1913)*. Zürich: Rascher.
- Kaus, Rainer J. (1998): *Erzählte Psychoanalyse bei Franz Kafka. Eine Deutung von Kafkas Erzählung Das Urteil*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Kirchhoff, Christine (2010): »Wenn jemand spricht, wird es hell.« Sehen des Unsichtbaren in Psychoanalyse und Neurowissenschaften«, in: *Trajekte* 21, 45-47.

- K-Odyssey (2022): *O Yeong su's play Freud's Last Session sells out thanks to Golden Globes*, URL: <https://m.k-odyssey.com/news/newsview.php?ncode=1065572700198382>. (abgerufen am 10.4.2022)
- Kurz, Gerhard (1980): *Traum-Schrecken: Kafkas literarische Existenzanalyse*, Stuttgart: J. B. Metzler.
- Lindemeier, Alexander (2015): Neuropsychanalyse. Modeerscheinung oder Rückkehr zu den Freud'schen Urkonzepten? Interviewpartner: Stephan Doering, August Ruhs. In: *Neuropsychiatrie*. Nr. 29. Wien: Springer, 39-42.
- von Matt, Peter (2001): *Literaturwissenschaft und Psychoanalyse*, Stuttgart: Reclam.
- McDonald, Mark (2011): Stressed and Depressed, Koreans Avoid Therapy, in: *The New York Times*, 6. Juli 2011, URL: <https://www.nytimes.com/2011/07/07/world/asia/07iht-psycho7.html>. (abgerufen am 10.4.2022)
- Menninghaus, Winfried (2002): *Ekel. Theorie und Geschichte einer starken Empfindung*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Mitscherlich-Nielsen, Margarete (1977): Psychoanalytische Bemerkungen zu Franz Kafka, in: *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse*, Band XXXI, 60-83.
- Morè, Angela (2012): Die unbewusste Weitergabe von Traumata und Schuldverstrickung an nachfolgende Generationen, in: *Journal für Psychologie* 21 (2). URL: <https://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/268/310>. (abgerufen am 10.4.2022)
- Schiffmüller, Isolde (2011): *Franz Kafkas Gesten. Studien zur Entstellung der menschlichen Sprache*, Tübingen: Francke Verlag
- Sokel, Walter H. (1983): *Tragik und Ironie. Zur Struktur seiner Kunst*, Frankfurt a. M., Fischer Taschenbuch Verlag (zuerst 1964).
- Sonnenmoser, Marion (2009): Psychotherapie in der DDR – Versunkene Welt, in: *PP 8*, Ausgabe März 2009, S. 115, URL: <https://www.aerzteblatt.de/archiv/63722/Psychotherapie-in-der-DDR-Versunkene-Welt>. (abgerufen am 10.4.2022)
- Stein, Rosemarie (2000): DDR-Psychotherapie: Anpassung, Widerstand und Stasi – Freud blieb bis zum Schluss verboten, in: *Der Tagesspiegel*, 03.07.2000. URL: <https://www.tagesspiegel.de/themen/gesundheits/ddr-psychotherapie-anpassung-widerstand-und-stasi-freud-blieb-bis-zum-schluss-verboten/151434.html>. (abgerufen am 10.4.2022)

Deutsch lernen mit Flipgrid – Die Produktion von Kurzvideos am Beispiel der Sprachhandlung »sich vorstellen«

Thomas Schwarz

Flipgrid ist ein kostenloses Tool für interaktive Videodiskussionen, das Lehrende und Lernende in einem digitalen Kursraum zu einem »grid« vernetzt. Auf der kurs-internen Plattform bearbeiten die Studierenden eine bestimmte Fragestellung, indem sie eine bis zu fünf Minuten lange Videoaufnahme gestalten. Sie können die Aufnahme vor dem Posten noch einmal schneiden und überarbeiten, Verweispfeile, Sticker, Rahmen und Emojis einfügen. Darüber hinaus eröffnet das Tool die Möglichkeit zu einer schriftlichen Rückmeldung, aber auch zu einem Video-Feedback. Leicht nachvollziehbar ist, dass sich das Tool beim Training der Sprachhandlung »sich vorstellen« sinnvoll einsetzen lässt. Ich selbst nutze das Programm lieber im Browser meines Notebooks, Studierende könnten auch über eine App auf ihrem Smartphone zugreifen.

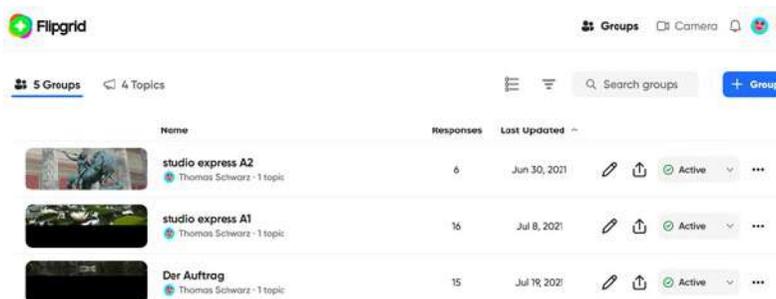


Abb. 1: Ein Account für verschiedene Lerngruppen

Die Lehrkraft richtet zunächst auf <https://info.flipgrid.com/> ein Konto ein, dem sich verschiedene Lerngruppen zuordnen lassen (Abb. 1). Für jede Gruppe generiert man einen Link, die Zugriffsmöglichkeit lässt sich auf die Domain der eigenen Universität einschränken. Als nächstes legt man ein Thema fest. Aktivieren Sie in den Einstellungen für das *Topic*, dass Sie diese Gruppe aktiv moderieren möchten, das gilt sowohl für die Video- als auch für die Textkommentare. Ich lasse hier auch *Likes* zu, das ist die einfachste Form der Reaktion. Generell gehe ich in diesem Bereich relativ permissiv vor und habe noch nicht die Erfahrung gemacht, dass Studierende die Möglichkeiten, die ich ihnen eingeräumt habe, missbraucht hätten (Abb. 2). Hier können Sie auch eine Deadline für die Hausaufgabe festlegen.

Geben Sie einen möglichst klaren Arbeitsauftrag, zum Beispiel so:

- Topic: Stellen Sie sich vor!
 Fragen: 1) Wie heißen Sie?
 2) Wo wohnen Sie?
 3) Welche Sprachen sprechen Sie?
 4) Was sind Ihre Hobbys?

Je nach Niveaustufe können Sie den Katalog erweitern oder eine offenere Fragestellung wählen.

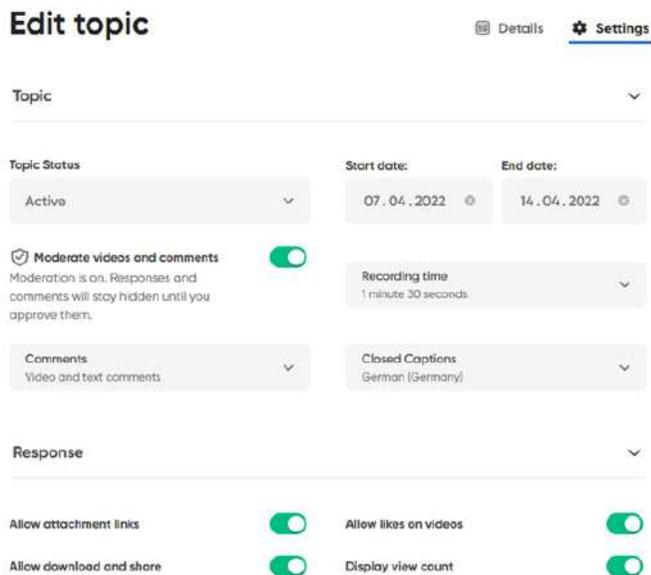


Abb. 2: Die Einstellungen eines Themas

Schon wenn Sie den Studierenden die Aufgabe im Unterricht stellen, sollten Sie die Website öffnen und ihnen den *Immersive Reader* zeigen. Stellen Sie unter *Reading Preferences* die Sprache Deutsch ein und aktivieren Sie unter *Grammar Options* die Verben und Substantive. Dann spielen Sie den Studierenden die Aufgabenstellung vor, so dass sie Gelegenheit haben, den Text dozentenunabhängig zu hören. In den *Voice Settings* können Sie das Geschlecht der vorlesenden Stimme festlegen, aber auch die Sprechgeschwindigkeit. Diese Einstellungen sollen die Studierenden am Ende selbst auf ihre eigenen Bedürfnisse und Fähigkeiten zuschneiden. Zunächst müssen sie diese Optionen kennenlernen.

Machen Sie Ihren Studierenden mit einem ersten Video vor, wie Sie sich die Lösung der Aufgabe vorstellen. Nachdem Sie Ihr eigenes Video gepostet haben, editieren Sie die *Closed Captions*. Legen Sie die Sprache auf Deutsch fest und korrigieren Sie den Text. Spielen Sie den Studierenden das Video mit Untertiteln vor. Reduzie-



Abb. 3: Ein nützliches Werkzeug, mit dem sich nicht nur die Sprechgeschwindigkeit regulieren lässt, auch grammatische Funktionen der Wörter lassen sich rudimentär anzeigen.

ren Sie die *Playback Speed* Ihres Videos auf 0.75. Nehmen Sie sich die Zeit, für die Studierenden noch einmal den exemplarischen Text mit Hilfe des *Immersive Readers* abzuspielen. Wählen Sie abwechselnd die männliche und weibliche Stimme aus. Auf diese Weise stellen Sie sicher, dass alle verstehen, was für ein interessantes Lerninstrument Flipgrid ist (Abb. 3).

Verschicken Sie den Link an die Lerngruppe, das Programm ist im Grunde selbst erklärend. Die Studierenden klicken auf das Video-Symbol und nehmen ihre Antworten auf. In der Voreinstellung wird ihnen eineinhalb Minuten Zeit gegeben für ihre Aufnahme, das ließe sich bei Bedarf auch ändern. Wie lange die Studierenden sich mit der Erstellung ihres Videos beschäftigen, ist ja ganz Ihre Sache, aber Sie können relativ sicher sein, dass die Mehrheit mehrere Versuche unternimmt und am Ende eine besonders gute Fassung hochlädt. Im ersten Schritt der Moderation korrigieren Sie die *Closed Captions*. Das ist leider arbeitsaufwändig, denn wenn die Aussprache schlecht ist, müssen Sie den gesamten Text selbst schreiben. Doch der Aufwand lohnt sich für die Lerngruppe. Denn es ist dieser Arbeitsschritt, der den Studierenden die Möglichkeit bietet, Ihren eigenen Text auf Deutsch beliebig oft in relativ klarer Artikulation zu hören und nachzusprechen. Kluge Studierende machen davon Gebrauch.

Sie können Ihre Lerngruppe vertiefend auffordern, hochgeladene Videos in kurzen Botschaften zu kommentieren, beispielsweise die Hobbys: »Ich spiele auch gern Fußball, aber ich höre nicht gern klassische Musik. Ich interessiere mich auch für Konzerte, aber ich gehe nicht gern einkaufen.«

Das Programm und der Arbeitsauftrag tragen dazu bei, dass sich die Lerngruppe auch im Fernunterricht kennenlernt. Der Nutzen für die Lehrkraft liegt auf der Hand, bietet Flipgrid doch eine interessante Möglichkeit, sich mit den Namen und den unterschiedlichen Persönlichkeiten der Studierenden vertraut zu machen.

Eine Weltreise mit Edpuzzle

Mai Muramoto

Zusammenfassung

Beim 19. KGDaF-Symposium am 23. April 2022 habe ich das Projekt »Eine Weltreise mit Edpuzzle« vorgestellt. In dem Beitrag möchte ich es konkreter beschreiben und beispielhaft Lernaktivitäten, die sich mit dem Programm Edpuzzle gestalten lassen, vorstellen.

1. Was ist Edpuzzle?

Edpuzzle ist ein Programm, mit dem man YouTube-Videos oder selbst erstellte Videos für Unterrichtszwecke bearbeiten kann. Mit dem kostenlosen Account kann man bis zu 20 Videos für die Lehrmaterialien verarbeiten¹. Zu den gewählten Videos kann man Tipps hinzufügen, die während des Ansehens eingeblendet werden, sowie offene oder Multiple-Choice-Fragen stellen, die dazu dienen können, den Inhalt des Videoausschnitts besser zu verstehen. Wenn die Lernenden diese Fragen beantwortet haben oder Tipps gelesen haben, läuft das Video weiter. Nach dem Antworten werden sofort die Lösung und die Gesamtpunkte angezeigt (Abb. 1 und 2). Die Lehrkraft erhält dann eine Auswertung auf der Lehrerseite von Edpuzzle und sieht in einer Tabelle, ob und wann genau das Video angesehen wurde und wie die Fragen beantwortet wurden (Abb. 3).

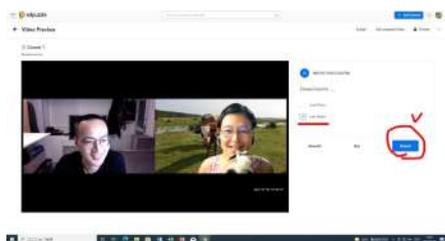


Abb. 1: Multiple-Choice Frage

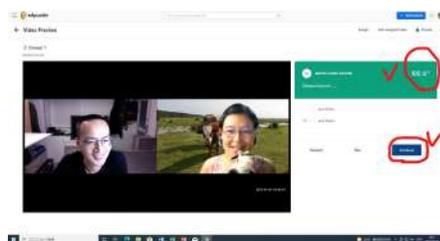


Abb. 2: Lösungsanzeige

¹ Mit einer kostenpflichtigen Version kann man unbeschränkt Videos bearbeiten und speichern, siehe Preistabelle auf der Homepage von Edpuzzle: <https://edpuzzle.com/pricing> (Zugriff am 28.04.2022)

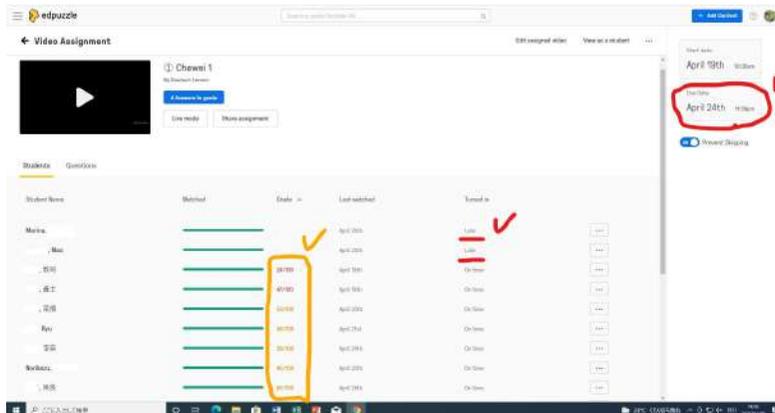


Abb. 3: Lehrerseite von Edpuzzle

2. Wie kann man Edpuzzle in den Fremdsprachenunterricht integrieren?

In meinem Projekt wollte ich mittels Edpuzzle meine japanischen Deutsch-Studierenden und meine Freunde aus unterschiedlichen Ländern zu virtuellem Kontakt verhelfen. Geholfen haben mir Chewei aus Taiwan (Marketing Manager), Gerald aus Malaysia (Chemiker), Valerio aus Italien (Germanist), Felicio aus Brasilien (Flugbegleiter), Iva aus Bulgarien (Ernährungsberaterin) und Leslie aus Schottland (Lokführer). Wir haben uns am Wochenende und in den Ferien jeweils mit Zoom zu zweit zu einem Interview getroffen, in dem sie sich selbst und ihr Heimatland vorgestellt und meine Interviewfragen beantwortet haben. Sie haben auch ihre Erfahrungen und Eindrücke von Deutschland und Japan erwähnt, denn alle haben eine Beziehung zu Deutschland und einige hatten mich schon in Japan besucht. Unser Gespräch habe ich mit der Einverständniserklärung aufgezeichnet. Um das Hörverstehen meiner japanischen Studierenden zu unterstützen, haben wir uns während unseres Interviews mit Fotos, Landkarten und viel Mimik und Gestik unterhalten. Mit diesen Videos habe ich anschließend auf Edpuzzle Lernmaterialien erstellt (Abb. 4).



Abb. 4: Gesprächsthema Esstäbchen

Die Studierenden konnten durch die Arbeit an den Videos unterschiedliche Länder, ihre Klimabedingungen, Esskultur, Berufsformen usw. kennenlernen und über Eindrücke und Erfahrungen, die meine Freunde in Deutschland und in Japan gesammelt haben, erfahren. Am Ende des Semesters ist mein enger deutscher Kollege Andreas (Filmwissenschaftler) aus Deutschland nach Japan zurückgekommen. Er hat mir während der Quarantäne beim Projekt geholfen und auch im Interview von seiner Quarantänezeit berichtet.

3. Welche Lerneffekte kann man mit Edpuzzle-Videobearbeitungen erzielen?

Die Erzählungen meiner Freunde aus ihrem jeweiligen Heimatland und ihre Eindrücke von der japanischen Kultur haben die Studierenden sehr interessiert. Sie sagten mir, dass sie sich beim Sehen der Videos so gefühlt hätten, als ob sie mit uns beim Gespräch gewesen wären und das neue Land selbst etwas bereist hätten. Sie freuten sich immer auf das nächste Edpuzzle und waren neugierig, wer aus welchem Land als Nächstes kommt. Japanische Studierende haben normalerweise oft Angst, sprachliche Fehler zu machen und bleiben daher in Kommunikationssituationen eher schweigsam. Aber meine Kursteilnehmenden sahen in den Videos meine Freunde und mich, wie wir uns alle als Nicht-Muttersprachler mit nicht 100-prozentig richtigen Ausdrücken unterhalten und trotzdem verstanden haben. Die Studierenden merkten, dass Fehler nicht schlimm sind. Unsere teilweise komischen Gespräche reduzierten also studentische Angst und sie sprachen nach dem Projekt im Unterricht mit weniger Hemmungen.

Meine Freunde waren selbst auch einmal Deutschlernende. Sie freuten sich über die Gelegenheit, durch das Projekt mit ihren deutschen Sprachkompetenzen und ihren Erfahrungen die jüngeren japanischen Deutschlernenden unterstützen zu können. Die studentischen schriftlichen Feedbacks zu den einzelnen Videointerviews, die ich meinen Freunden per Mail weitergeleitet hatte, motivierten sie zudem, beim Projekt weiterzuarbeiten. So haben wir uns immer wieder mit Zoom getroffen und neue Videos aufgezeichnet.

Meine Studierenden sind auf sprachlichem Anfänger-Niveau und verfügen nur über geringen Wortschatz. Am Anfang versuchte ich deshalb, mit meinen Freunden mit einfachem Deutsch über allgemeine Themen zu sprechen, wie Hobbys, Beruf, Familie, Klima, Essen. Aber mit dem einfachen Deutsch kann man natürlich nicht über komplexere Themen sprechen. Daher probierten wir nach einer Weile, uns ganz normal zu unterhalten – auch über schwierige Themen wie Krieg, Zugverspätungen, Tierhaltung, Studiengebühren, Impfstoffe gegen COVID, Diskriminierung gegen Infizierte, Beerdigungen uvm.

Die Edpuzzles mit diesen Videos zu erstellen war für mich ziemlich schwer, denn ich wollte nicht alles ins Japanische übersetzen, aber ohne Übersetzung verstehen

die Studierenden kaum etwas. Ich habe darum Interviewsequenzen teilweise übersetzt und dann mit Links ergänzt, die zu japanischen Webseiten oder Artikeln führen, und viele Fotos hinzugefügt, die das im Interview Gesprochene erläutern bzw. illustrieren. Zu Ende des Semesters schrieben meine Studierenden, dass sie besonders an den schwierigeren Edpuzzles interessiert waren, obwohl sie sich für die Aufgaben mehr Zeit nehmen mussten. Sie konzentrierten sich nicht nur auf das korrekte Hörverstehen, sondern dachten auch inhaltlich viel nach und konnten ihr Land, ihre Kultur und ihr Leben mit neuen Augen sehen. Als besonders eindrucksvolle Themen nannten die Studierenden Themen wie diese: »Ist die Pünktlichkeit japanischer Züge wirklich nur positiv?²«, »Ein Land ohne Jahreszeiten³«, »Essen die Japaner wirklich nur Sushi?⁴«, »Welches Element ist für dich am wichtigsten, und warum?⁵«.

4. Fazit

Edpuzzle hat das Potential, die Menschen virtuell zu verbinden. Die hochgeladenen Video-Lerneinheiten weckten die studentische Neugier am Sprachlernen, am Fremden und ihre Toleranz. Die Lernaktivitäten durch Edpuzzle reduzieren auch Angst vor dem Nichtverstehen und Hemmungen vor sprachlichen Fehlern, was sich positiv auf die Unterrichtskommunikation und Lernatmosphäre auswirken kann.

Einige Lernmaterialien und studentische Ergebnisse sind freigegeben. Die Studierenden arbeiteten entweder allein, mit ihrem/r Partner/in oder im Team.

https://drive.google.com/drive/folders/1qdJ7voEkU-UKAKRCbyJrdcKI3l_cYUd7?usp=sharing



² Leslie (Lokführer in Schottland) hatte im zweiten Video diese Frage gestellt. Im ersten Video vor einem Monat ging es nämlich um Zugverspätung in Deutschland. Nach dem Videosehen waren alle Studierenden froh, dass sie in Japan leben, wo die Züge pünktlich kommen. Im zweiten Video haben wir dann den schlimmen Bahnunfall von 2005 in Amagasaki besprochen. Als Lokführer hat Leslie den japanischen sozialen Druck kritisiert, der seiner Meinung nach dazu beitrug, dass ein Bahnführer Verspätungen im Fahrplan durch überhöhte Geschwindigkeit auszugleichen versuchte, wobei der Zug entgleiste und dabei 107 Fahrgäste ums Leben kamen.

³ Gerald (Chemiker in Singapur) hat im Video erzählt, dass es in Singapur keine Jahreszeiten gibt. Bei ihm ist das ganze Jahr das gleiche Wetter. Diese Erzählung hat die Studierenden sehr beeindruckt.

⁴ Felicio (Flugbegleiter in Brasilien) hat mich im Video gefragt, ob die Japaner jeden Tag Sushi essen. Daraufhin habe ich eine Umfrage im Edpuzzle erstellt. Die Studierenden haben geantwortet, wie oft sie pro Monat Sushi essen. Somit konnte auch mein Freund etwas Neues lernen.

⁵ Andreas (Filmwissenschaftler in Tokyo) hat im Video über die vier Elemente, Feuer, Erde, Luft und Wasser gesprochen. Das Thema interessierte die Studierenden sehr.

Nachwort

An dieser Stelle bin ich vor allem Herrn Hiroki Iwai von der Osaka Universität zu Dank verpflichtet, der mir mit Rat und Tat und vielen guten Tipps zur Seite gestanden hat. Auch meinen internationalen FreundInnen und KollegInnen, die mich immer wieder ermutigt und bei dem Projekt unterstützt haben, bin ich sehr dankbar. Zum Schluss möchte ich mich bei meinen Studierenden bedanken, die mir für die Verbesserung der Edpuzzles Tipps gegeben haben, obwohl sie von den Aufgaben ziemlich erschöpft waren.

Jamboard: Mehr als ein Online-Whiteboard

Jiseon Jeon

Die Umstellung auf den Onlineunterricht im März 2020 führte bei uns zu großen Bedenken, ob die sprachunterrichtsrelevanten Sozialformen wie Gruppen- und Partnerarbeit auch über Onlineplattformen gewährleistet werden können. Mit dem Beginn der Onlineunterrichtsphase begann also auch prompt die Suche nach den passenden Digitaltools. Mittlerweile verfügen die Lehrkräfte über dutzende Onlinetools für den Einsatz von Gruppenarbeit im Sprachunterricht. Die Auswahl der einzusetzenden Tools wird je nach Bedarf von den Lehrkräften gemacht, wobei die Lernziele jeder Unterrichtsstunde im Mittelpunkt stehen.

Wie bei anderen Kursen und Seminaren lässt sich im modernen Sprachunterricht auf Gruppen- bzw. Partnerarbeit unter den Teilnehmenden nicht verzichten. Denn eine (Fremd)Sprache kann nur dann erworben werden, wenn man der Sprache ausgesetzt ist, so dass man sich mit der praktischen Anwendung durch die aktive Mitarbeit in der Kommunikation auseinandersetzt. Die gelernten Grammatik- und Wortschatzkenntnisse können ebenfalls nicht im Gedächtnis verankert werden, ohne im konkreten Gebrauch ständig aktiviert und abgerufen zu werden. Um all diese zentralen Fähigkeiten, um die es beim Fremdsprachenlernen geht, von Seiten der Lernenden effizienter zu erwerben, führen wir als Lehrkräfte auch in der Onlineunterrichtsphase sehr oft Gruppenarbeit durch.

Im Gegensatz zum Präsenzunterricht, wo Realien sowie Arbeitsblätter aus Papier einsetzbar sind, muss bei der Wahl von Onlinetools folgenden Kriterien Rechnung getragen werden:

1. Es muss ein Tool sein, wofür keine Registrierung einzelner Teilnehmenden nötig ist. Jeder (außer der kursleitenden Person) sollte den Zugang zur Webseite bzw. zum Tool haben können, ohne sich dafür extra einzuloggen.
2. Das mit dem Tool erstellte Arbeitsmaterial für die Gruppenaktivität muss wie papierbasierte Arbeitsblätter ohne großen Aufwand kopiert und an die Gruppen in Breakout-Räumen gleichmäßig verteilt werden können.
3. Die Handhabung des Onlinetools muss möglichst intuitiv und leicht sein, so dass auch die technisch Unbegabten ohne Weiteres damit arbeiten können.
4. Die Kooperation unter den Lernenden muss möglichst wie im Präsenzunterricht aussehen. Die Kursteilnehmenden müssen beispielsweise die Ordnung der Sätze im Dialog oder Text finden können, indem sie Schnipsel per Mausclick hin und her bewegen und platzieren.

5. Ob Lernende mit dem Tool auch spielerische Aktivitäten wie Domino durchführen können, kann auch bei der Wahl des Online-Unterrichtstools eine wichtige Rolle spielen.

Meiner Erfahrung nach ist das Google-Jamboard ein sehr nützliches Onlinetool für eine Gruppenarbeit, das diese fünf Bedingungen erfüllt und sehr leicht zu handhaben ist. Im Folgenden erkläre ich, wie man das Tool benutzen kann und präsentiere dann ein paar Anwendungsbeispiele aus meinem Unterricht.

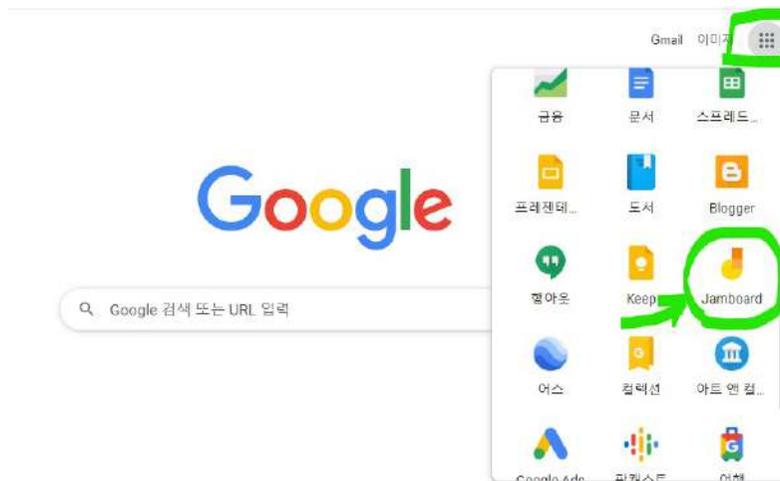


Abb. 1: Jamboard im Google-Account

Jamboard ist ein interaktives Whiteboard und gehört zu den Grundapps von Google. Für die Online-Zusammenarbeit ist es auch kompatibel durch eine plattformübergreifende Unterstützung. Um Jamboard nutzen zu können, braucht man zuerst ein Google-Account, mit dem man einfach irgendeine Seite von Google öffnen kann (Abb. 1). Klickt man auf das sog. Waffel-Zeichen oben rechts, findet man alle Google-Apps, darunter auch Jamboard. Durch den weiteren Klick darauf kommt man zur Seite, wo alle Arbeitsblätter zu sehen sind, die man mit Jamboard erstellt hat. Ein neues Jamboard erstellt man über das Plus-Zeichen unten rechts, indem es man bloß anklickt (Abb. 2). Dann sieht man eine völlig unspektakuläre weiße Seite, auf der allerdings ganz links die inhaltlichen Gestaltungsmöglichkeiten in einer Symbolleiste zur Verfügung gestellt sind (Abb. 3). Im Grunde ist das Google-Jamboard ein digitales Whiteboard: Neben dem Textfeld (das zweite von unten in der Leiste) kann man Stifte mit unterschiedlichen Farben und Dicken sowie digitale Post-Its zur Texteingabe benutzen. Radiergummi zum Löschen, die Möglichkeiten fürs Suchen und Einfügen von Bildern sowie geometrische Figuren wie Quadrat, Raute, Kreis usw. stehen selbstverständlich als Grundausrüstung zur Verfügung. All die eingegebene

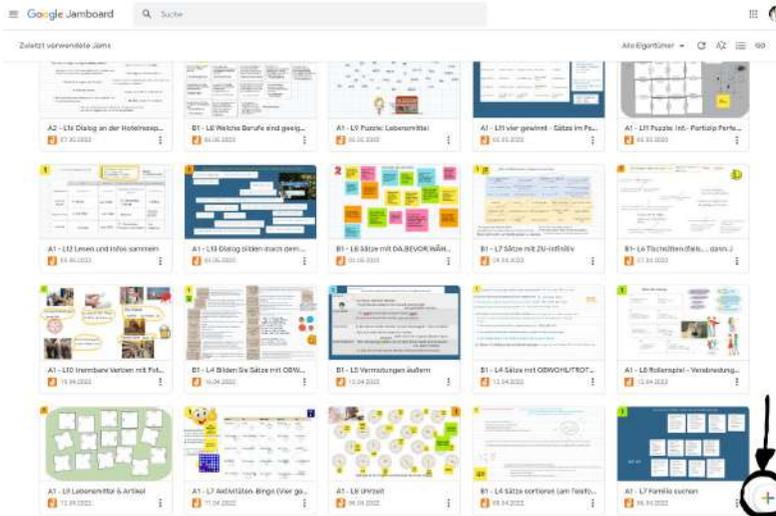


Abb. 2: Arbeitsblätter in einer Jamboard Arbeitsmappe

nen Wörter, Sätze, Texte, Bilder sowie Figuren können beliebig größer, kleiner und andersfarbig geändert werden und im Anschluss überall auf der Seite beliebig platziert werden. Den Hintergrund kann man auch nach seinem Geschmack festlegen sowie den Titel des neu erstellten Jamboard-Frames. Was Jamboard aber besonders gut für die Gruppenaktivitäten der Lernenden geeignet macht, ist die Möglichkeit des Duplizierens. Dies lässt sich durch Mausklick auf der Frameleiste oben in der Mitte machen. Für die Gruppenarbeit mit dieser Seite muss nun der Link an die Lernenden freigegeben werden: Zum Link-Abrufen und -kopieren wird oben rechts das blaue Quadrat angeklickt und im Anschluss so eingestellt, dass jeder im Internet sich das Element über den Link ansehen kann. Ganz wichtig ist dabei zu beachten, den Kurs-Teilnehmenden die Rolle der Mitbearbeiter zuzuweisen (Abb. 4). Die Link-Freigabe geschieht zum Beispiel bei Zoom durch das Chatfenster, bevor die Teilnehmenden in Breakout-Session eingeteilt werden. Als digitales Whiteboard hat Jamboard natürlich die Möglichkeit, unzählige neue Seiten hintereinander erstellen zu lassen. Will man damit etwas im Plenum interaktiv bearbeiten lassen und braucht man dabei mehrere Folien, kann man durch weiteren Klicks auf die Frameleiste immer wieder neue weiße Seiten bekommen und diese neu gestalten (Abb. 5). Dank dem hohen Grad an Kompatibilität lassen sich bei Jamboard mithilfe von weiteren Tools wie *Tarsia*¹ zum Beispiel Puzzle-Spiele erstellen (Abb. 6). Die Kompatibilität mit MS-Word, PowerPoint und PDF ermöglicht auch, diverse Dokumente und deren Inhalt durch Copy und Paste auf Jamboard zu übertragen. Die Schnipsel sind von einem Word-Dokument zum Gebrauch der Präpositionen in Verbindung mit Verben, das

¹ *Tarsia* ist eine kostenlose Software zur Erstellung von Puzzlespielen für den Einsatz im Unterricht.

ich zuvor in Form von einer Tabelle gemacht habe (Abb. 7). Im früheren Präsenzzunterricht habe ich zuerst das Dokument ausgedruckt und für jede Arbeitsgruppe eine Seite kopiert. Die mühsame Schneidearbeit erfolgte dann auch noch im Anschluss. Seit ich das Google-Jamboard im Unterricht einsetze, brauche ich nichts in Schnipsel zu schneiden und das Kopieren allerlei Arbeitsblätter geht lediglich durch einen Mausklick. Jeder Schnipsel kann durch Anklicken beliebig platziert werden und an einer Jamboard-Folie können praktisch viele Leute synchron arbeiten. Die maximale Anzahl der Mitarbeitenden ist mir nicht bekannt, aber bei mir gab es bisher überhaupt kein Problem bei Gruppenaktivitäten mit Jamboard, selbst wenn teilweise fast 30 Lernende daran arbeiteten.



Abb. 3: Gestaltungsmöglichkeiten für die Whiteboardnutzung



Abb. 4: Freigabe für die Kursteilnehmer

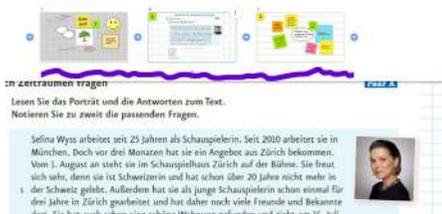


Abb. 5: Mehrere Arbeitsblätter für eine Gruppenarbeitsphase vorbereiten

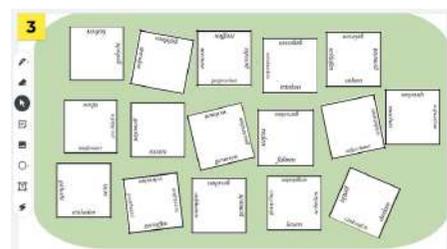


Abb. 6: Gestaltung eines Puzzlespiel mittels Tarsia im Jamboard

Während die Kursteilnehmenden in Kleingruppen mit Jamboard arbeiten, hat die Lehrkraft die Möglichkeit, den ganzen Vorgang jeder Gruppentätigkeit in der Frameleiste zu beobachten und Feedback zu geben. Diese Funktion leistet den Lehrenden bei der Betreuung der Gruppenarbeit große Hilfe und erleichtert das Management



Abb. 7: Satzbau-Aktivitäten mit Jamboard

für die Breakout-Sessions. Dass das Google-Jamboard über verschiedene Möglichkeiten verfügt, Arbeitsblätter zu erstellen, ist per se vielleicht keine einzigartige Eigenschaft. Aber Spiele wie »Domino« oder »Vier Gewinnt« lassen sich meiner Erfahrung nach nur durch Jamboard erstellen (Abb. 8).

Für interaktive Gruppenarbeit, auf die wir für unseren Unterricht nicht verzichten wollen und können, empfehle ich allen Lehrenden, einmal das Google-Jamboard auszuprobieren und im Kurs durchzuführen. Im Mai 2022, wenn wieder in Präsenz unterrichtet wird, setze ich nach wie vor für die Gruppen- und Partnerarbeit Jamboard ein. Interaktive Aktivitäten wie Ideensammeln, Wortpuzzle-Spiel, Assoziogramme sowie das Präsentieren von Arbeitsergebnissen, die auch mit *Padlet*² oder *Mentimeter*³ gut durchzuführen sind, lasse ich größtenteils auf Jamboard erstellen, da es die fünf Kriterien bei der Wahl des Digital-Unterrichtstools, die eingangs in diesem Beitrag erwähnt wurden, vollständig erfüllt.



Abb. 8: Vier gewinnt am Jamboard

² *Padlet* ist ein digitales »Schwarzes Brett«, das z.B. für das Hinterlegen von Texten, Videos oder kollaborative Sammeln und Strukturieren von Material eingesetzt werden kann.

³ *Mentimeter* ist eine App, die z.B. für Umfragen, Meinungsbilder, Wortwolken etc. genutzt werden kann.

Forum

Unmeisterliche Lehrjahre, mit Lehrbüchern und ohne – Versuch eines Essays

Friedhelm Bertulies

Zusammenfassung

Der folgende Essay gibt Reflexionen über das Unterrichten während der Pandemie und über die Rückkehr zum Präsenzunterricht wieder und stößt Gedanken um den curricularen Gestaltungsrahmen von DaF-Kursen an koreanischen Universitäten an, wo DaF immer wieder aufs Neue den Spagat zwischen administrativem Abbau der Germanistikabteilungen und anhaltender Popularität von Deutsch als zu erlernender Fremdsprache schaffen muss.

Mit den Erfahrungen ist das so eine Sache. Die Zeiten sind wirklich schlimm. Und doch. Doch auch von ihnen kann man mit wachsender Zuversicht in diesem Frühjahr sagen: »Seid's gewesen!«. Die Hybridität der Erfahrungen im mal mehr, mal weniger hybriden Unterricht macht es, dass man hofft, die meisten davon bald vergessen zu können. Letztthinig bleibt man doch, mit Siegfried Lenz' »Klangprobe« (1990) zu sprechen, »... der Einzelne im Konflikt mit seinen Erfahrungen« (S.149). Und warum sollte man anderen andernorts in ihren Konflikten auch noch mit der Aufdrängung seiner eigenen zur Last fallen? Wir können nicht die Zahnschmerzen anderer haben. Zum Glück. Glück sei Hilfe, befand der arme Berthold Brecht. Und davon hat man eine Menge gebrauchen können in den vergangenen Jahren. Aber Erfahrungen?

Der Lehrberuf, die Arbeit des Lehrers steht in Korea, im Unterschied, besser oder schlechter noch im Gegensatz zu Deutschland, in hohem Ansehen, kann Respekt und Ansehen eintragen. Man kann es allein schon daraus schließen, wenn man eine 1000-Won-Note in den Getränkeautomaten einschiebt: Darauf ist ein Lehrer abgebildet; ebenso auf dem 5000-Won-Schein. König Sejong auf dem 10.000er hat im kulturellen Gedächtnis der Koreaner seinen festen Platz nicht durch Schlachten, in denen seine Truppen als Sieger vom Feld gingen, sondern durch seine Order zum Design von Hangeul. Und die Zierde der 50.000-Won-Note ist die Mutter eines Lehrers; nicht irgend eines, sondern ihres Sohnes auf dem 5000er. Wer könnte es wohl eines Tages auf den 100.000-Won-Schein schaffen? Der Vorschlag zu dessen Einführung landete ja vorerst nur deshalb in der Schublade, weil es damit doch nur die ausgeprägte Geschenkkultur in noch schlechteres Licht setzen würde, wenn man jemandem nicht mehr nächtens auf einem Parkplatz Bananenkartons ohne Ende voller 50.000-Won-Bündeln in den Kofferraum tragen müsste, weil der Betrag in 100.000ern in ei-

ner Aktentasche Platz fände. - Lehrer sein, das hat was. Jedenfalls ist es hierzulande nicht von Schaden, wenn sich jemand entschließt, den Beruf des Lehrers zu ergreifen. Unter den ca. 3.200 Studierenden, die ich im Verlauf des vergangenen Vierteljahrhunderts gehabt habe, gab es etwas über ein Dutzend, die so eine Karriere, wenn man das eine Karriere nennen kann, angestrebt haben; und ungefähr fünf oder sechs, von denen ich weiß, dass sie es tatsächlich geschafft haben; jedenfalls als Deutschlehrer. Und einigen dieser Deutschlehrern ist es in der Zwischenzeit auch nur deshalb geglückt, mit ihrem Wunsch-Lehrfach beruflich nicht zu scheitern, weil sie sich im Studium noch Zusatzqualifikationen verschafft haben. Das konnte z.B. eine Deutschlehrerin in die Lage versetzen, nach dem Beschluss ihrer Schule, den Deutschunterricht abzuschaffen, ihre Lehrtätigkeit an der selben Schule nahezu nahtlos als Japanischlehrerin fortzusetzen. Diese allgemeine Anerkennung von Lehrtätigkeit als tatsächlicher Arbeit hat auch dazu motivieren können, als Berufsziel eine akademische Karriere anzustreben. Selbst, wenn sie es einfach nur deshalb taten, weil es schick ist, Universitätsprofessor zu sein. Etlichen dieser akademischen Lehrer, denen man im Verlauf der Zeit begegnen konnte, war es aber sichtlich inzwischen so ergangen, dass sie hatten erkennen müssen, dass ihnen dieser stete Umgang mit Menschen, den der Alltag im Beruf mit sich bringt, und der doch gerade den besonderen Reiz von Lehrtätigkeit ausmacht, eigentlich gar nicht so liegt; sogar eher lästig ist.

So haben sie es mit der Zeit möglicherweise als eine geradezu glückliche Fügung empfunden, als das Unglück der Corona-Epidemie über uns hereingebrochen ist. Der Rückzug in die Distanz in der Long-Distance-Lehre, in die Abgeschiedenheit des Homeoffice oder des eigenen Büros auf dem Campus, das man auf Schleichwegen gummihandschuh- und maskenbewehrt aufsuchte, ist manchem, scheint's, durchaus entgegen gekommen. Sie konnten ihrer allgemein so anerkannten Lehrtätigkeit ohne den leibhaftigen Umgang mit realen Studierenden nachgehen; entweder, indem sie daheim vor dem Notebook sitzend ihren Studierenden powerpointgestützt den Lehrstoff ins Mikrophon murmelten; oder sich einen Hörsaal aufschließen ließen, in dem sie in gänzlich menschlicher Leere vom Pult her in die zigarettschachtelgrosse Kamera auf einem Stativ sprachen. Ich möchte den Ernst der außergewöhnlichen Notlage keineswegs herunterspielen. Geringschätzung der Gefahr, die ja tatsächlich im Verzug gewesen ist, liegt mir fern. Auch ich habe im Sommersemester 2020 der Anweisung Folge geleistet, meine Lehre auf LMS, Zoom etc. umzustellen. Ich war wegen meiner Unkenntnis im Gebrauch all der virtuellen Lehrmittel von der neuen Lage völlig vor den Kopf geschlagen. Und ich weiß es darum bis heute zu schätzen, dass mir vom Geschäftsführenden Direktor meiner Abteilung ein ehemaliger sehr guter Germanistikstudent an die Seite gestellt wurde, dem inzwischen geglückt war, dank seiner guten Noten ins Studium der Wirtschaftswissenschaften zu wechseln, und der mir, wofür ihm die Universität auch ein kleines Gehalt zahlte, das ganze Semester hindurch half, mein Material hochzuladen, PowerPoint-Serien mit Ton

zu unterlegen, die Abrufbarkeit für Studierende zu programmieren etc. Allein wäre ich gnadenlos untergegangen. Sobald sich die Lage aber auch nur ein bisschen entspannte, schwenkte ich, sofort als es wieder von der Verwaltung gestattet war, um, und kehrte zu Face-to-Face-Unterricht im realen Seminarraum, immer noch maskiert und mit Plastikabsperungen an jedem Tisch, zurück. Und die Studierenden haben es mir gedankt! Das konnte ich z.B. aus einem kleinen Fragebogen erschließen, den ich seit über zehn Jahren in jedem Semester in jeder Klasse Ende der vierten Semesterwoche verteile. An meiner Uni gibt es nicht die andernorts wohl üblichen studentischen Kursbeurteilungen am Ende des Semesters. Ich habe es während meiner fünf Lehrjahre in Kanada, bevor ich nach Korea gekommen bin, immer gehasst, wenn es am Ende an die Beurteilung ging. Wegen ihrer Nutzlosigkeit. Wenn es gut gelaufen war: Gut. Wenn es nicht so gut gelaufen war: *So what?* Das Semester ist um. Und wenn eine Studentin oder ein Student oder mehrere mit dem Verlauf nicht zufrieden waren? Der Kurs ist um. In meinem Fragebogen erkundige ich mich nach allgemeiner Zufriedenheit damit, wie es bisher so läuft; nach Dingen, von denen mehr gewünscht wird, oder weniger; danach, was die Studierenden gewählt hätten, wenn sie sich nicht für meinen Deutschkurs entschieden hätten. Und ich erlaube mir die Frage danach, was die Studierenden meinen, besser zu können als ich – außer Koreanisch und Taekwondo! Und ob sie bereit wären, in der Klasse eine Probe davon zu präsentieren. Bei der Herstellung des Fragebogens habe ich mir von meiner Tochter helfen lassen. Die Fragen sind sämtlich in Hangeul gestellt und es steht den Studierenden ausdrücklich frei, ob sie sie auf Deutsch, Englisch oder Koreanisch antworten wollen. Ich habe das frühzeitige Feedback im Verlauf der Jahre recht nützlich finden können, denn am Ende der vierten von sechzehn Semesterwochen angekommen, haben die Studierenden einen recht guten Eindruck davon gewonnen, wie ich das so mache; und ob ihnen das gefällt, und dass man es mir auch sagen kann, wenn nicht. Und zwar noch ziemlich nah am Anfang.

Mit meiner Panik- und Frustrationsverweigerung in den Corona-Monaten habe ich mir gleichwohl nicht immer Freunde gemacht. Dass ich mir unter den gegebenen Bedingungen nicht die grundsätzliche Freude am Lehren habe vermiesen lassen, ist wiederholt als Leichtsinn, Sorglosigkeit und Unvorsichtigkeit diffamiert worden. Ich bleibe aber überzeugt, dass man zwar allzeit vorsichtig bleiben musste, doch selbst in der Hochzeit der Epidemie keine Angst aufkommen lassen durfte. Inzwischen hat sich die Lage merklich entspannt. Ich habe allerdings den Eindruck gewonnen, dass es etliche Lehrende gibt, denen diese Ermöglichung der Rückkehr zur Normalität eher ungelegen kommt. Sie haben sich in ihrer Lehre in der Leere des studentelosen Raums eingerichtet. Unsere Abteilungen sind in der Regel im *Inmundae*, nach amerikanischer Art in *Colleges of Humanities*, untergebracht. Ich habe bereits im Studium über die Jahre diese Bezeichnung unseren deutschen »Geisteswissenschaften« vorzuziehen gelernt: In unserem Lehrfach geht es um den Menschen. Und die Gräss-

lichkeit unserer Arbeit unter Epidemiebedingungen empfand ich v.a. darin, dass es *humanity* ohne *human beings* war; egal, wie viele Studierende im Büro am Bildschirm, wenn denn alles funktionierte, virtuell anwesend waren. Doch immer noch nicht gegenwärtig. Die Studierenden jedenfalls wissen reales Campusleben zu schätzen. Und diejenigen unserer Kollegen, oft in der Machtposition von Dienstvorgesetzten, die für sich imaginäre Vorteile eines möglichst virtuellen Umgangs mit Studierenden glauben entdeckt zu haben, sollten sich wenigstens die reale Vorstellung vor Augen halten, dass sie selber schuld sind, wenn sie damit eine Abteilung nach der anderen gegen die Wand fahren. Unsere Studierenden spüren doch, ob man sie mag und will oder nicht! Und wenn erst die Verwaltungen es die Lehrenden spüren lassen, dass sie endlich auch die Konsequenzen der Verletzung ihres Arbeitsethos tragen müssen, ist es oft zu spät.

Als ich vor einem Vierteljahrhundert meine Stelle an der Daegu Universität antrat, befand sich die Germanistik auch in Korea bereits im Sinkflug. Ohne dass das noch wirklich zu spüren war. Die fetten Jahre der Germanistik waren vorbei. Doch wie fett sie einmal gewesen waren, ließ sich im Rückblick daraus erschließen, dass nochmal über zwanzig Jahre vergehen konnten, bis der Hammer auch auf unsere Abteilung nieder ging. Unmittelbar mit dem Beschluss, auch uns zu schließen, den es, wie ich heute weiß, nur durch listenreiches Verhandlungsgeschick etliche Male glücklich abzuwenden gelungen war, setzte ein Hauen und Stechen und Strippenziehen hinter den *Inmundae*-Kulissen ein, mit dem es meinen koreanischen Kollegen schließlich gelang, ihren Kopf in eine neugegründete Konstruktion *European Cultural Studies* zu retten, in der die Französische, Russische und Germanistische Abteilung, einschließlich der für Golf Management, aufgehen sollte. Die Neueröffnung feierte eine Totgeburt, denn die Einschreibung der ersten Studierenden im Fach fiel zusammen mit dem Ausbruch der Epidemie, und den Start unter diesen Bedingungen nutzte die Verwaltung zu dem Beschluss, dass auch diese neue Abteilung ohne weiteren Verzug, d.h. sobald diese erste Studentengeneration absolviert hatte, weil sie jetzt einen Rechtsanspruch darauf hat, verschwinden soll. Zur Absicherung dieses Entscheids wurden seitdem keine neuen Studierenden des Fachs *European Cultural Studies* aufgenommen.

Ich kann mich als Lektor der ehemals Germanistischen Abteilung als Ein-Mann-Orchester auf der Titanic fühlen. Zumindest bis zum vergangenen Jahr, in dem ich das aufrichtige Vergnügen hatte, im Einzelunterricht in einem allerletzten Literaturseminar den allerletzten Studenten der Germanistischen Abteilung unterrichten zu können. Er hatte während der tumultuösen Jahre der Abteilungsschliessungen und -eröffnungen seinen Wehrdienst abgeleistet und hatte nach seiner Rückkehr einen Rechtsanspruch darauf, sein Studium in dem Fach abzuschließen, in dem er ursprünglich eingeschrieben gewesen war; worauf er auch bestanden hatte. Ich konnte dazu auf ein komplett vorbereitetes Seminar zurückgreifen, das ich ein paar Jahre

früher hatte abblasen müssen, als wir seinerzeit noch in dem Luxus von Mindestteilnehmerzahlen lebten. Es kam nicht nur mir, sondern auch dem Studenten entgegen, da ich von ihm aus der Zeit vor seinem Wehrdienst wusste, dass er sich sehr für Umweltschutz interessierte. Wir lasen und diskutierten Texte von Wilhelm Raabe (*Pfisters Mühle*, 1984), Christa Wolf (*Störfall*, 1987). Neu dazu bereitete ich einen Text von Annette Hug (*Tiefenlager*, 2021) vor. Der Student hatte mir schon vor Jahren einmal die Netflix-Serie *Chernobyl* (2019) kopiert. Und ich habe sie mir für dieses Seminar deutsch synchronisiert beschafft. Das war das Ende des genuin germanistischen Angebots an meiner Uni.

Meine koreanischen Kollegen schnüren mittlerweile bereits ein weiteres Rettungspaket durch die Neuformierung einer Abteilung, zu der dann auch Kollegen aus der Chinesischen, Japanischen und Englischen Abteilung dazu stoßen sollen, um regelmäßiges Einkommen bis zur größtmöglichen Annäherung an ihre Pensionsgrenze empfangen zu können. Wozu ich ihnen so viel Glück wie nur möglich wünsche. Denn was ich meinen koreanischen Kollegen hoch anrechne, ist, dass sie mich durch alle kritischen Situationen hindurch stets mit an Bord behalten haben und sich als hoch anständig gezeigt haben, ihren eigenen Kopf nicht dadurch zu retten, indem sie mich vor die Tür setzten, sondern mich mit in ihr Rettungsboot unserer Titanic übernommen haben, und drin ließen, selbst als sich zeigte, dass auch das zu Sinken begann, kaum dass es zu Wasser gelassen worden war. So hat das meine Arbeitswelt bleiben können. Und darum bin ich auch in der Provinz geblieben, an der Daegu Universität, etwa vierzig Kilometer außerhalb von Daegu gelegen, in der unschöpferischsten Landschaft, die man sich überhaupt vorstellen kann.

Man braucht die Klappe gar nicht so weit aufzureißen, einfach gesunder Menschenverstand genügt doch für den Schluss: Wir muttersprachlichen Lektoren und Lektorinnen sind das wichtigste vitale Asset, das diese Abteilungen ihren Verwaltungen vorzuweisen haben, wenn es um die Begründung ihrer Existenz geht. Germanistik als Studium von deutscher Sprache und Literatur, und deren Lehre, ist in Korea out. Aber nicht Deutsch!

Als Rettungspaket für mich im Angesicht des Germanistik-Niedergangs an meiner Uni hat man mir die Durchführung von Deutsch-Grundkursen für Hörer aller Fachbereiche eingerichtet. Erst einen Kurs pro Semester, Teilnehmerobergrenze: dreißig. Dann zwei Kurse, dann drei usw. in diesem Semester sind es fünf. Hundertfünfzig Studierende, und ich musste immer noch über zwanzig Bitten um Aufnahme über das Limit absagen. In diesem Semester ließ man mich auch den Grammatikkurs lehren, ein Residuum aus germanistischer Vorzeit und sonst ein Privileg der koreanischen Kollegen. Sechs Studierende, zwei Koreaner und vier aus Usbekistan. Die Usbeken musste ich leider enttäuschen, da die Koreaner nach drei Wochen kniffen, womit die Teilnehmermindestzahl unterschritten war. Hätte ich vergangenes Jahr, als ich gefragt wurde, gleich gesagt, ich wolle sechs Deutschkurse haben, um mei-

ne Mindeststundenzahl von 12 Wochenstunden sicher zu haben, hätte mir das viel Nötigung zum Improvisieren einer *European Culture Lecture* erspart. Denn Deutsch findet ungebrochenen Zulauf.

Da sich unter meinen Studierenden nun bereits seit längerem kein Germanistikstudent mehr befindet, und auch immer seltener jemand, die oder der in der Oberschule Deutsch als zweite Fremdsprache gehabt hat, habe ich mich bereits vor einigen Jahren für ein koreanisches Lehrbuch entschieden. Einige Semester habe ich es mit »Lebendiges Deutsch für Studenten« (대학생을 위한 활용 독일어, 문예림, 2001, verschiedene Auflagen) 1 und 2 versucht, das die Studierenden aber meist spätestens ab Kapitel 3, wo es z.B. auf Seite 71 heißt »Was sind Sie von Beruf? – Ich bin Student.«, genau so schrecklich fanden wie ich. Das erhebt dieses Lehrwerk wenigstens für eine halbe Seite einmal auf das Niveau einer klassischen Simplicissimus-Karikatur über Verbindungsstudenten vor dem 1. Weltkrieg, doch Studierenden im 21. Jahrhundert, die den unfreiwilligen Witz noch nicht einmal bemerken, wollte ich das nicht länger wirklich zumuten.

Bessere Erfahrungen mache ich seitdem mit 서유경s »독일어를 부탁해« (서울: 다락원, 2016, und weitere Auflagen). Das Lehrwerk richtet sich an Lerner ohne Vorkenntnisse. Die grammatischen Erläuterungen sind alle auf Koreanisch, und die zwanzig Kapitel sind nahezu vollständig im Verlauf von sechzehn Semesterwochen à zwei Stunden (minus jeweils einer Woche für Zwischen- und Abschlussprüfungen) bewältigbar. Ich habe dieses Buch auch in den Sommer- und Winterkursen eingesetzt, zu denen mich die Verwaltung seit dem vergangenen Sommer aufgefordert hat. In diesen Kursen, die achtzehn Wochentage mit täglich zwei Stunden dauern, hat sich das Lehrwerk als eine sogar noch effektivere Grundlage gezeigt. Bei lediglich zwei Unterrichtsstunden pro Woche im Verlauf von sechzehn regulären Semesterwochen, in denen die Studierenden ohnehin die Lehrstoffmasse ihres Hauptfachs zu bewältigen haben, habe ich kein Problem damit, ihnen nachzusehen, dass mein Kurs nicht immer den vollen Fokus ihrer Aufmerksamkeit findet. Doch bei der Anlage ihres Lehrwerks hatte die Autorin ein ziemlich glückliches Händchen, den Stoff so aufzubereiten, dass er minimalem Lernaufwand, und auch ermüdeter Lernlust, entgegenkommt. Auf das Inhaltsverzeichnis des Buchs folgt unmittelbar auf zehn Seiten, S. 14 bis 24, eine Zusammenfassung, enthaltend Alphabet, Deklination und Genera der Substantive, Präfixe und Fragepronomen, als Summe praktisch all der Strukturen, die man am Ende gelernt haben sollte, hat man sich einmal durch die folgenden Kapitel durchgearbeitet. Das Ganze wird dargeboten in einem von Lektion zu Lektion komplexeren Frage- und Antwort-Pingpong, das die Studierenden, die mitmachen, in die Lage versetzt, moderat ins Detail gehende Auskünfte über Personen, Aktivitäten, Familie, Interessen, Vorlieben, Zeit, Daten, Wohlbefinden oder Beschwerden, Richtungen, Wetter, Wünsche einzuholen bzw. zu erfragen. Jede Lektion endet mit einer Seite, kurz und knapp einen Aspekt deutschen Alltagslebens, -Kultur, -Geschichte präsentiert (z.B.

Messen, Mietverträge, FKK, Schulsystem, Holocaust, Bevölkerungsstruktur, Beethoven etc.) Diese Seiten finden unter den Studierenden oft mehr Interesse als die eigentliche Lektion. Der rasend schnelle Fortschritt technischer Entwicklung schlägt leider auch zum Nachteil dieses immer noch neuen und ziemlich brauchbaren Lehrwerks aus: Es kommt mit einer MP3-DVD, auf der die Autorin ganz vorzüglich mit PowerPoint persönlich von Kapitel zu Kapitel den gesamten Lehrstoff auf Koreanisch erklärt. Das ist wirklich nützliche Stütze meines Unterrichts. Das Problem ist: Dass es mittlerweile kaum noch Studierende gibt, die über ein Notebook, geschweige denn einen Computer, mit CD-ROM Drive verfügen. Zu dem Package gehört außerdem ein Heft im Reclam-Format, das aus jeder Lektion einige wenige Kernsätze und Formulierungen als die absolut zu lernende Essenz des Buchs enthält.

Ich habe mich auch deshalb für dieses Lehrwerk entschieden, weil das Buch mit seinem Ladenpreis von 17.000 Won im mittleren Preissegment koreanischer Deutschbücher liegt; jedenfalls im Vergleich zwischen 5.000 und 20.000 Won billiger als deutsche Lehrwerke ist.

Mit einem Textbuch allein lockt man heute natürlich keinen Hund mehr hinter dem Ofen hervor. Und einen zahlenden Studenten schon gar nicht. Meinen Unterricht auf der Grundlage von 독일어를 부탁해 ergänze ich stets, und von Semester zu Semester variierend durch Entdeckungen, die mich selbst neugierig gemacht haben, durch lehrwerksbegleitende Materialien, wie z.B. die DVD Nr. 1/2 von »Schritte international« (Emma und Walter. Die ersten Lektionen auch auf Youtube zu finden.), je nach Jahreszeit im Semester eine Auswahl von Folgen der »Deutschland von oben«-DVD (Universal Film GmbH/Terra, 2012). Oder die ersten Minuten der DVD des koreanischen Spionagethrillers 이중간첩 (englischer Verleihtitel: *Comrade*, 우성시네마/Showbox, 2003; gibt es auch auf YouTube!), der mit der Flucht eines Koreaners, gespielt von Han Suk-kyu, von Ost- nach Westberlin beginnt, verbunden mit dem in Berlin und Umgebung spielenden Action-Film 베를린/*The Berlin File* (Amasia/splendid-film, 2013), deutsch synchronisiert. Im ersten Kapitel der »Schritte International«-DVD gibt es ein Segment, in dem Walter seine Wohnung präsentiert. Den Flur dekorieren deutlich sichtbar zwei Filmplakate: Eins davon des Films *Wer früher stirbt ist länger Tod*, dessen DVD (Roxy Film/Eurovideo, 2006) wenigstens in Auszügen gut ankommen kann. Als ganzer Film ist er leider deswegen eher ungeeignet, weil durchgehend heftig bayrischer Dialekt gesprochen wird, und es dazu lediglich hochdeutsche Untertitel gibt. Das andere Poster ist von *Blues Brothers*, der klassischen Version mit John Belushi und Dan Aykroyd (1979, DVD bei Universal Pictures Germany, 2013). Das kann, deutsch synchronisiert, bei Interesse, nach meinen Erfahrungen eher etwas für extracurriculare Angebote sein, z.B. in einer Study Group. Gegen Ende eines Sommersemester kommt immer auch gut *Im Juli* an, Roadmovie von Hamburg bis Istanbul, mit Mehmet Kurtulus, Christane Paul und Moritz Bleibtreu (2009, Senator/Universum Film). Zu diesem Film habe ich ein Glossar deutscher Unflätigkeiten

mit ihren koreanischen Entsprechungen hergestellt. Es geht mir dabei nicht darum, den Studierenden deutsche Flüche und Schimpfwörter beizubringen; aber doch darum, einige zu kennen und zu verstehen, und sie einordnen zu können, wenn man sie auch einmal zu hören bekommt.

»Beton – es kommt drauf an, was man draus macht.« lautete in den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts der Slogan der Zementindustrie. Und das gilt auch für die Lehrwerke. Sie sind zuerst und zuletzt auch nur Bücher, selbst wenn sich Studierende was von der PowerPoint-Präsentation in sein Heft notiert, und dadurch sich sein eigenes Lehrbuch schafft. Letztlich wird alles darauf ankommen, den *human factor* in die *humanities* zurückzubringen. Wir müssen in unseren koreanischen Kolleginnen und Kollegen die Überzeugung wach halten, oder wieder erwecken, dass wir, dass es doch einen Grund hat, warum wir immer weniger Studierende haben; dass sie zumindest mit ihrer Unterschätzung der Bedeutung, die ihrer Präsenz in unseren Seminarräumen zukommt, den Kern unseres Lehrfachs spalten, und die daraus entfesselte Energie ihnen die Studierenden vertreibt, die ihren, und unseren, Arbeitgebern Bildung zu dem lukrativen Geschäft macht, von dem wir letzten Endes gemeinsam profitieren; bzw. an dem es keine Schande ist, ein wenig, das Wenige unserer Gehälter, mitzuverdienen. Wird das Kerngeschäft unseres schönsten Lehrfachs der Welt die Klangprobe bestehen? Mit Volker Braun befinden wir uns soweit wohl. Wir sind erst einmal am Ende. Mit einem Prinzip Hoffnung ist es nicht mehr so weit her bei mir. Und doch möchte keine seiner 1628 Seiten missen. Der ukrainische Autor Juri Andruchowitsch meint ja: »Alles, was wir uns wünschen, vorstellen und erhoffen, trifft auch unausweichlich ein.« (Sein Satz geht ein kleines bisschen weniger zuversichtlich weiter.) Einstweilen halte ich es mit Ernst Jünger: »Letzthinig bin ich Optimist.«

Gemeinsam für die Zukunft – der regionale Nachhaltigkeitswettbewerb geht in die dritte Runde

Heidi Storandt & Jaeyoung Kim

Was 2020 erfolgreich begann, konnten wir vom Goethe-Institut in Korea in Zusammenarbeit mit den Instituten in der Region Ostasien weiter ausbauen und gehen mit unserem Nachhaltigkeitswettbewerb »Gemeinsam in die Zukunft« nun bereits in die dritte Runde. Auch dieses Jahr sind SchülerInnen-LehrerInnen-Gruppen dazu aufgerufen, die Umweltsituation in ihrer Nachbarschaft, ihrer Stadt oder Schule zu erforschen und mit Ideen und Aktionen die Öffentlichkeit auf bestehende Probleme im Umwelt- und Naturschutz aufmerksam zu machen. Dabei orientieren wir uns an den Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen (<https://unric.org/de/17ziele>) und haben uns dieses Jahr die Ziele Nr. 14 »Leben unter Wasser« und Nr. 15 »Leben an Land« ausgesucht. Auch diesmal sind potenzielle Teilnehmende wieder dazu aufgerufen, neue Projektideen zu entwickeln. Darüber hinaus sind auch bereits eingereichte Projekte aus den Jahren 2020 und 2021 wieder willkommen. Wir wollen damit die Projektgruppen ermutigen, ihre Projekte weiterzuführen und zusammen mit ihren Coaches Ideen weiterzuentwickeln. Anfang des Jahres fanden außerdem Gespräche mit Vertretern in der Region Südostasien-Australien-Neuseeland statt. Wir freuen uns sehr, dass die Kolleginnen in Indonesien unseren Wettbewerb ebenfalls zeitgleich ausschreiben werden. Daher erwarten wir vom Goethe-Institut Korea nicht nur Einsendungen aus den Ländern »unserer« Region (China, Hongkong, Japan, Korea, der Mongolei und Taiwan), sondern sind ebenso gespannt auf Projektideen aus dem südöstlichen Teil Asiens. Auch das Maskottchen PASCHI, das ursprünglich für das PASCH-Programm des Goethe-Instituts in Ostasien entwickelt wurde, gewinnt im Zuge des Wettbewerbs an Popularität und darf im Vorfeld der Veranstaltung bei der Öffentlichkeitsarbeit natürlich nicht fehlen (Abb. 1).

Bereits im März haben wir erste Informationsrunden, sogenannte »Info-Talks«, für potenzielle Teilnehmende veranstaltet, für die die Veranstalter Fragen beantwortet und aus den Erfahrungen der letzten Jahre berichtet haben. Außerdem konnten wir wieder »unsere« Johanna Wahl, Referentin bei der Deutschen UNESCO-Kommission für »Bildung für Nachhaltige Entwicklung«, dafür gewinnen, Anfang April Workshops zu den Themen Nachhaltigkeit und Projektentwicklung im Allgemeinen sowie zu den diesjährig ausgewählten Nachhaltigkeitszielen zu gestalten (Abb. 2).

Zwischen 30 und 50 Jugendliche aus Ostasien und Indonesien durften wir für die Workshops begrüßen. Davon wurden 90 Minuten dem Thema Nachhaltigkeit gewidmet und anschließend Präsentationen und kurze Videoclips erfolgreicher Pro-



Abb. 1: PASCHI und das Team vom Goethe-Institut Korea



Abb. 2: In Pre-Workshops erarbeiten die Gruppen ihre Projektvorschläge

jekte vorgestellt sowie in Brainstormings und Breakout-Sessions mögliche Projektideen zu den diesjährigen Nachhaltigkeitszielen erarbeitet. Alles wurde auf professionell gestalteten und bunten Boards festgehalten. Ende April werden die Gruppen dann ihre neuen Projektideen einreichen bzw. beschreiben, wie sie ihre bereits bestehenden Projekte weiterentwickeln wollen. Dann beginnt für uns Veranstalter die

heiße Phase: Gemeinsam mit einer Jury aus sechs Mitgliedern vom Fach bewerten wir innerhalb von einer Woche die eingereichten Projekte anhand eines festgelegten Kriterienkatalogs und verkünden nach diesem Zeitraum die Projekte, die die zweite Runde des Wettbewerbs erreichen. Dieses Jahr wollen wir insgesamt 23 Projektideen auswählen. Bis zur Jugendbotschafterkonferenz, die dieses Jahr am 3. und 4. September stattfinden wird, werden die Projektgruppen von ihren MentorInnen in der Projektumsetzung beraten. Auch hier hat sich schon ein fester Kern an Mitarbeitenden herauskristallisiert. Einige der Coaches sind dieses Jahr nun schon zum dritten Mal dabei und können ihre Erfahrungen der letzten Jahre an die Projektgruppen weitergeben (Abb. 3).

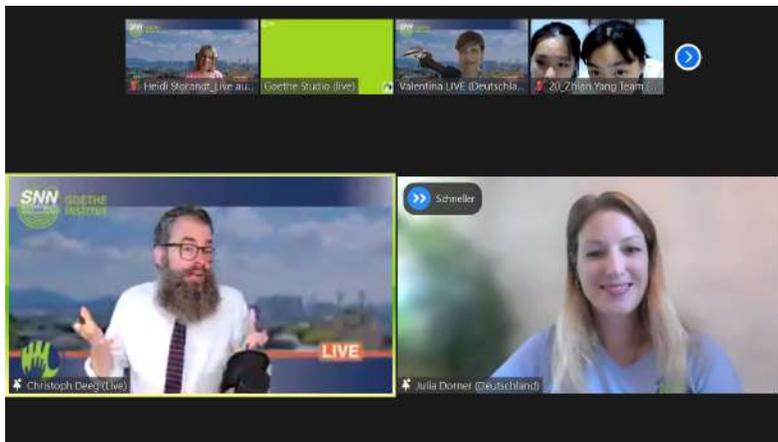


Abb. 3: Anchorman Christoph Deeg und Coachin Julia Dörner

Zusammen mit dem deutsch-österreichischem NPO-Forum »Visionäre in Aktion« (<http://forum-via.org/de/>), allen voran mit Foren-Mitgründerin und Geschäftsführerin Valentina Aversano-Dearborn sowie den MitarbeiterInnen Natalie Bennett, Julia Eckert und Norman Nemitz, entwickeln wir bereits jetzt das Konzept zur Umsetzung der diesjährigen Jugendbotschafterkonferenz. Der Schwerpunkt liegt nicht nur auf der fachlichen Vermittlung der relevanten Inhalte, sondern die Teilnehmenden sollen vielmehr auf spielerische Art und Weise an die Thematik herangeführt werden. Auch dieses Jahr soll die Konferenz wieder im Format einer »News-Show« stattfinden. Die grundlegende Konzeption dazu haben wir in Zusammenarbeit mit unserem »Anchorman« und Visionär Christoph Deeg festgelegt. Er wird mit seinem auffallenden »Nikolaus-Bart« auch dieses Jahr wieder humorvoll und mit Schwung durch das Programm führen. Wir wollen also auf diesem bewährten Konzept wieder aufbauen, es verbessern und den Bedürfnissen der Teilnehmenden entsprechend anpassen. Die Gruppen und deren Projektideen stehen natürlich im Vordergrund und für wird ein buntes Programm rund ums Thema Nachhaltigkeit geboten.

Das Käthe-Kollwitz-Gymnasium in München führt zeitgleich einen Wahlkurs für seine Oberstufler zum »Gemeinsam für die Zukunft« durch und wird sich in diesem Jahr mit einem Gastprojekt beteiligen, worauf wir sehr gespannt sind. Die Region Nordamerika und Zentralamerika, die ebenfalls mit dem Schwesterprojekt »Our Sustainable Future« in die nächste Runde startet, wagt sich in diesem Jahr sogar an eine Präsenzveranstaltung, um den Austausch der Gruppen zu fördern und die Vernetzung untereinander voranzutreiben. Wir in Ostasien haben uns jedoch früh für ein Onlineformat entschieden, da Präsenzveranstaltungen derzeit pandemiebedingt noch nicht mit allen beteiligten Ländern durchführbar wären. Nach der Jugendbotschafterkonferenz werden die Projektgruppen mit Folgeworkshops und zusätzlichen Fortbildungen mit dem Ziel »Eure nachhaltigen Projektideen als Start-Up Firmen« weitergebildet.

Wir vom Goethe-Institut Korea freuen uns auf ein Wiedersehen mit allen Beteiligten aus den letzten Jahren und freuen uns darauf, viele neue Teilnehmer begrüßen zu dürfen. Wir sind gespannt auf innovative Ideen, kreative Beiträge und einen lebhaften Austausch!

Rezensionen

Literaturdidaktisches Studienbuch für das Fach Deutsch als Fremdsprache – Almut Hille und Simone Schiedermaier verbinden Theorie und Unterrichtspraxis

Thomas Schwarz

Das Studienbuch der Professorinnen Almut Hille (Freie Universität Berlin) und Simone Schiedermaier (Friedrich-Schiller-Universität Jena) wendet sich in erster Linie an Studierende des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Es bietet aber anhand zahlreicher Beispiele für Unterrichtsmodelle auch im Beruf stehenden Lehrkräften Anregungen zum Einsatz von literarischen Texten in ihren Kursen. Literatur definieren die Verfasserinnen als Texte, die sich durch »diskursive Mehrfachzugehörigkeiten« (19) auszeichnen. Der literarische Diskurs vernetzt also nicht nur intertextuell die ihm diachron vorhergehende Literatur, sondern synchron auch interdiskursiv eine Vielzahl von ihm umgebenden, arbeitsteilig ausdifferenzierten Spezialdiskursen. Auf der Grundlage dieses Literaturbegriffs wird in dem vorliegenden Band die »Diskursfähigkeit« (103, vgl. auch 183, 188, 230) zum übergeordneten Lehr- und Lernziel des Fremdsprachenunterrichts. Die Autorinnen haben hier »aus literaturwissenschaftlicher Sicht einen Vorschlag erarbeitet für eine didaktische und methodische Umsetzung der kulturwissenschaftlichen Prämisse von der diskursiven Verfasstheit gesellschaftlicher Zusammenhänge und der Teilhabe literarischer Texte an diesen« (103). Die Arbeit mit einem »Textnetz« soll das »Verhältnis zwischen literarischen Texten und gesellschaftlichen Wirklichkeiten bzw. zwischen Literatur und Landeskunde auf einer kulturwissenschaftlichen Basis« (103) neu konturieren und eine Einbindung des diskurstheoretisch fundierten Ansatzes in Unterrichtszusammenhänge ermöglichen. Dieses ambitionierte Programm setzen Hille und Schiedermaier in ihrem Studienbuch konsequent um. Im Hauptkapitel integrieren sie Ansätze aus der interkulturellen Germanistik, beispielsweise von Michael Hofmann oder Andrea Lekovec, mit insgesamt acht Konzepten, die einer Literaturdidaktik auf der Höhe der Zeit neue Perspektiven eröffnen: Literarizität, Diskursivität, Medialität, Performativität, Mehrsprachigkeit, Wissen, Postkolonialität und Gender. Diese Begriffe gilt es im Zusammenhang mit den literarischen Texten zu verstehen, die von den Autorinnen für die Unterrichtspraxis aufbereitet werden.

Literarizität fassen die Autorinnen in Anlehnung an Roman Jakobson im Kern als einen Effekt autoreferentieller sprachlicher Zeichen (17, 124f.). Bereits 2011 leitete Gerlind Belke aus der Tatsache, dass die poetische Funktion der Sprache das »Wahrnehmungsvermögen für die verwendeten sprachlichen Mittel schärft«, ein kreatives Verfahren ab, das sie »generatives Schreiben« nennt (76). Exemplarisch referieren

Schiedermaier und Hille ein Unterrichtsmodell von Belke, das zeigt, dass Anfänger nach dem Muster des Gedichts *Konjugation* (1974) von Rudolf Steinmetz leicht eigene Texte verfassen können, die mit Wiederholungsfiguren operieren (74, 76, vgl. 267). Für die rhetorische Textanalyse in der literaturwissenschaftlichen Graduate School listen die Autorinnen einen einschlägigen Satz von Tropen, Klang- und Wortfiguren auf (129).

Zentral für den Ansatz dieses Studienbuchs ist das Stichwort der **Diskursivität**. Aus diesem »Leitbegriff einer Literaturdidaktik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache« ergibt sich für die Verfasserinnen eine Wahrnehmung literarischer Texte »aus der Perspektive ihrer produktiven Teilhabe an Diskursen« (131). Sie verweisen auf Michel Foucault, der Diskurse als Aussagen begreift, die ausdifferenzierten diskursiven Formationen angehören, beispielsweise dem klinischen oder dem ökonomischen Diskurs (133). Die literaturwissenschaftliche Frage der Diskursanalyse lautet dementsprechend, welche »Relationen, Interdependenzen und Interferenzen« (133) literarische Texte mit ihrem diskursiven Kontext verknüpfen. Stephen Greenblatt spricht in diesem Zusammenhang von »Verhandlungen« (133) zwischen literarischem Text und seinem diskursiven Umfeld. Aus der Erkenntnis, dass literarische Texte Diskursschnittpunkte sind, leitet der Fremdsprachendidaktiker Wolfgang Hallet die didaktische Aufgabe einer Förderung der »fremdsprachigen Diskursfähigkeit« ab. Sie soll den Lernenden eine »Teilhabe an Diskursen« ermöglichen und auch ihre Fähigkeit zu deren kritischer Analyse schulen (134, 140f.). Der kommunikative Fremdsprachenunterricht wird an diesem Punkt im Anschluss an Claire Kramsch erweitert um das Konzept der »symbolischen Kompetenz«, die es Lernenden ermöglicht, in »alltäglichen Machtspielen« zu bestehen und sich selbstbewusst in der Auseinandersetzung mit anderen aufzustellen (135). Simone Schiedermaier betont, dass der Unterricht Vernetzungen literarischer Texte mit dem »außerliterarischen Diskursgeflecht« rekonstruieren sollte (137). Insofern ist es sicher sinnvoll, den Unterricht mit Textreihen zu planen, wie es Schiedermaier in einem Curriculum für ein Textnetzwerk über München vorgeschlagen hat, das von Thomas Mann zu Uwe Timm führt. Mann hat 1902 erklärt, dass »München leuchtet«. Timm greift diese Aussage im Jahr 2006 auf, indem er ihr eine Erklärung aus dem naturwissenschaftlichen Diskurs beifügt über ein einschlägiges Wetterphänomen, das meist im Herbst auftritt. München leuchtet, wenn sich die Strahlen der Herbstsonne in Alpennähe spätnachmittags in höheren Sphären brechen (138f.). Hier integriert der literarische Diskurs Wissen aus dem meteorologischen Spezialdiskurs.

Hinter dem Konzept der **Medialität** steht Marshall McLuhan (144); hier geht es auch um Intermedialität, wie sie in Ekphrasen von Bildern in Texten zum Ausdruck kommt. Eine Unterrichtsidee in diesem Abschnitt macht auf eine Graphic Novel von Nicolas Mahler (2011) zu Thomas Bernhards *Alte Meister* (1985) aufmerksam (151), die zum Vergleich verschiedener medialer Umsetzungen einlädt. Diesem Abschnitt

des Studienbuches lässt sich auch das Konzept der »Digitalität« zuordnen. Die »digitalisierte Diskursfähigkeit« subsumiert Wolfgang Hallet als Teilkompetenz der allgemeinen fremdsprachigen Diskursfähigkeit (141, vgl. 155). Wer im Unterricht mit Literatur arbeitet, ist aufgerufen, nicht nur Bücher, sondern auch die Bildende Kunst, Hörspiele, Video- und Werbeclips, Musik und Film einzubeziehen (155).

Das Konzept der **Performativität** geht auf die Sprechakttheorie von John L. Austin und John R. Searle zurück. Victor Turner und Clifford Geerts arbeiten mit dem Konzept in der Anthropologie (158f.), in den Theaterwissenschaften verwendet es Erika Fischer-Lichte (159). Hallet plädiert dafür, eine fremde Kultur und ihre ritualisierten Verkehrsformen im Unterricht auch als Performance erfahrbar zu machen, beispielsweise in Rollenspielen (159). Er spricht von einer »performativen Kompetenz« (164), die es hier zu erwerben gilt. Hille und Schiedermaier verweisen weiter auf Manfred Schewes Überlegungen zu einer dramenpädagogischen Lehr- und Lernpraxis (159). Mit Bezug auf Hans-Eberhard Piepho plädieren sie auch für einen gezielten »Erzählerwerb«, der darauf achtet, dass im Unterricht narrative Szenarien einen festen Platz haben (162f).

Till Dembeck und Rolf Parr betrachten die Fremdsprachendidaktiker 2017 als Avantgarde der **Mehrsprachigkeit**. Sie legen eine Beschäftigung mit mehrsprachiger Literatur nahe, die in einem Unterricht, der auf fremdsprachige Diskursfähigkeit zielt, einen »wichtigen Zugang zu Phänomenen sprachlicher, kultureller und sozialer Differenz« ermögliche (167f.). Hille und Schiedermaier haben unter diesem Aspekt eine »Lektüriereihe zu Flucht und Migration in der aktuellen deutschsprachigen Literatur« zusammengestellt (173).

Unter der Überschrift **Wissen** geht es mit dem Stichwortgeber Jochen Hörisch um die in der Literatur gespeicherten Wissensbestände aus Spezialdiskursen, beispielsweise Fachsprachen (185). Als anschauliches Textbeispiel für eine »wissensorientierte Lektüre« haben Hille und Schiedermaier das Bilderbuch *Am Südpol denkt man, es ist heiß* (1998) von Elke Heidenreich und Quint Buchholz ausgewählt. Es thematisiert den Klimawandel auf eine Weise, die nicht nur alle Altersklassen anspricht, sondern sicher auch Lerngruppen am Ende der Grundstufe. Judith Schalanskys Bildungsroman *Der Hals der Giraffe* (2011), der einen von Ernst Haeckel inspirierten Sozialdarwinismus bloßstellt (194), und Daniel Kehlmanns *Die Vermessung der Welt* (2005), eine Parallelbiographie des Mathematikers Carl Friedrich Gauß und des Naturforschers Alexander von Humboldt (195), passen wohl nur ins Curriculum eines Literaturkurses der Graduate School.

Besonders interessant für Lehrkräfte, die Studierende aus ehemaligen Kolonien unterrichten, ist das Thema der **Postkolonialität** (198), für das Edward W. Said, Gayatri Chakravorty Spivak und Homi K. Bhabha die einschlägigen Grundlagenwerke geschrieben haben (197f.). In diesem Bereich konzentrieren sich Hille und Schiedermaier auf das von Wolfgang Iser 1995 in die Debatte eingebrachte Konzept der

»Transkulturalität«, das mit der Vorstellung insularer, voneinander abgeschlossener ›Kulturkreise‹ bricht (199f.). Einflussreich seien postkoloniale Konzepte vor allem in der Migrationspädagogik (203). Weiterführend nennen Hille und Schiedermaier die Studie von Judita Kanjo über *Deutschsprachige Literatur des postkolonialen Diskurses* (2013), die Romane wie Uwe Timms *Morenga* (1978) oder Christof Hamanns *Usambara* (2007) in den Fokus rückt.

Ein Abschnitt über **Gender** plädiert im Gefolge von Judith Butler dafür, Lernende »für genderneutrales sprachliches Handeln« zu sensibilisieren (210) und auch die LGBTI-Emanzipation im Unterricht zu thematisieren (216).

Im letzten Kapitel systematisieren Hille und Schiedermaier ihren literaturdidaktischen Ansatz mit Ausführungen zur Methodik und Didaktik, die Studierenden die Gelegenheit bieten, ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache praxisorientiert zu reflektieren. Die Lektüre ist in der Ausbildung insbesondere während des Referendariats oder im betreuten Praktikum relevant, wenn Unterricht konkret geplant wird. Das Studienbuch enthält Phasenmodelle, die den Auszubildenden Handlungsmöglichkeiten für den eigenen Unterricht anbieten (235-244). Von Hermann Funk übernehmen Hille und Schiedermaier eine Serie von methodischen Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts, die von Handlungsorientierung und Autonomieförderung bis zur Reflexionsförderung reicht (245f.).

Als Ausgangspunkt für ihre Vorstellung kreativer und performativer Verfahren wählen die Autorinnen Überlegungen von Gerhard Haas zum handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht aus dem Jahr 1984 (257). Im Rückgriff auf Wolfgang Isters Rezeptionsästhetik kann ein produktionsorientiert angelegter Unterricht Leerstellen in literarischen Texten nutzen, aus denen sich kreative Schreibaufgaben ableiten lassen (258, vgl. 18, 227). Bernhard Kast hat solche Ideen 1994 in die Fremdsprachendidaktik eingebracht (vgl. 258f.). Von Ingo Scheller stammt der Vorschlag, mit den Lernenden Texte nicht einfach zu lesen, sondern sie szenisch umzusetzen und sie so performativ interpretieren zu lassen (vgl. 270f.). Kurzprosa, beispielsweise von Kafka, lässt sich heutzutage im Unterricht ohne großen Aufwand mit dem Smartphone verfilmen (vgl. 263). Wer sich schließlich auch auf Projektarbeit einlässt, kann sich auf John Dewey berufen (vgl. 276). Hille und Schiedermaier haben einen Katalog von Herbert Gudjohns in ihr Buch integriert, der zeigt, welche Schritte bei der Planung von projektorientiertem Unterricht zu beachten wären (275f.). Literarische Spaziergänge kann eine Lehrkraft selbst vorbereiten, mnemotechnisch lohnenswerter ist sicher, die Lerngruppe zur Planung der Route anzuhalten und die Teilnehmenden vor Ort jeweils selbst referieren zu lassen (276f.). Projektorientiert kann ein Kurs auch eine literarische Lesung organisieren (279). Die Königsdisziplin ist und bleibt die performative Großform der Inszenierung eines Theaterstücks (269, 280-283).

Eine Neuauflage sollte der Verlag mit einem Register ausstatten, auch um das Auffinden einer Wiederaufnahme theoretischer Bausteine in den eher praxisorientierten Teilen zu erleichtern. Eine Schwachstelle des Bandes ist, dass ein größerer Teil der Textvorschläge zwar in Studiengängen für Deutsch als Fremdsprache, im Masterstudiengang der internationalen Germanistik, aber kaum im Anfängerunterricht eingesetzt werden kann (vgl. dazu auch 173, 179). Um dem entgegenzuwirken, könnten die Autorinnen mehr Beispiele aus aktuell auf dem Markt gängigen Lehrwerken einbeziehen. Es ist berechtigt, bewährte Unterrichtsmodelle beispielsweise aus *Eurolingua* zum *Spaziergang von Rostock nach Syrakus* (1995) von Friedrich Christian Delius (249–250) nicht zu vergessen. Als Defizit empfinde ich, dass *Die Suche* (entschlackt: *Der Auftrag*), ein Lehrwerk aus den 90er Jahren, dem eine fantastische Geschichte von Hans Magnus Enzensberger zugrunde liegt, mit keinem Wort erwähnt wird. Nur hier steht Literatur wirklich im Mittelpunkt des Anfängerunterrichts und wird nicht an den Rand der Unterrichtseinheiten in die Rubrik Optionales verbannt. Unbedingt empfehlenswert ist das Studienbuch von Hille und Schiedermaier als Repetitorium für diejenigen, die in der Routine ihres DaF-Unterrichts vergessen haben, welche Zusammenhänge es gibt zwischen theoretischen Ansätzen und ihrem eigenen pädagogischen Handeln im Unterricht mit literarischen Texten.

Almut Hille / Simone Schiedermaier (Hg.): *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*. Reihe: narr STUDIENBÜCHER. Zugänge – Reflexionen – Transfer. Tübingen: Narr / Francke / Attempto 2021, 342 Seiten, ISBN 382338371X, EUR 24,99

Fremdsprachenunterricht als historisch-politische Sozialkunde -- eine Rezension zu Udo O.H. Jung *Investigativer Fremdsprachenunterricht*

Jan Ristok

Zusammenfassung

Jung selbst stellt sein Werk als Fortsetzung und Erweiterung seiner Veröffentlichung Deutsche Schildbürgerkunde aus dem Jahr 2014 vor, in welchem er sich komplett auf die Analyse von Straßennamen konzentriert hatte. Das vorliegende Buch hat das Ziel, das Gedächtnis der deutschen Gesellschaft »nach außen zu stützen« (S. 1) und Erinnerungskultur in verschiedenen Kultursphären analysieren und verstehen zu lernen. Das Werk ist dabei primär als Anleitung für praktischen Fremdsprachenunterricht (FU) im fortgeschrittenen Bereich zu verstehen, wobei als Ziel des Unterrichts jedoch nicht primär die Verbesserung des Sprachniveaus, sondern die Erweiterung des soziopolitisch-historischen Kulturverständnisses der Schüler zu verstehen ist. Dazu kommt das Verstehen von kulturellem (und im weiteren Sinne kollektivem) Gedächtnis. Jung erörtert in seinem Buch u. a. konkrete Aufgabenstellungen, über welche mitunter Debatten unter Schülern zu den jeweiligen Themen und Fragestellungen angeleitet werden können. Dafür bietet Jung neben Erklärungen der Methodik eine umfassende Sammlung an nutzbaren Untersuchungsergebnissen an (zum Teil aus der Unterrichtspraxis mit kulturkontrastiven Themen) und erläutert, in welche Richtung die Analysen der jeweiligen Untersuchungsergebnisse im FU führen könnten oder sollten. Im Folgenden sollen die Schwerpunkte der einzelnen Buchkapitel zusammengefasst werden.

1. Investigativer Fremdsprachenunterricht

Unter *investigativem Fremdsprachenunterricht* (IFU) ist eine Unterrichtsform zu verstehen, welche herausgearbeitete Statistiken dafür nutzt (oder diese zunächst selbst herausarbeitet), das kollektive kulturelle Gedächtnis einer Gruppe (z. B. einer Nation) nachzuvollziehen. Wobei Jung darauf hinweist, dass Gedächtnis nicht gleich Erinnerung sei – Erinnerungen (die Fähigkeit der Menschen, Medien und Dokumente der Zeit zu interpretieren und verstehen) können systematisch unterdrückt werden (S. 34), und das Erinnern erfordert gedächtnispflegende Bemühungen, damit bspw. Straßen- oder Flussnamen es überhaupt vermögen, an vergangene Persönlichkeiten oder Ereignisse zu erinnern.

Die Arbeit mit der Statistik ist im IFU nur der erste Schritt, während die genauere Untersuchung möglicher Gründe für die statistisch ersichtlichen Ergebnisse einen ebenso wichtigen Teil darstellt. Schüler des IFU müssen u. a. »lernen, mit den Datenbanken umzugehen« und »zweckdienliche Informationen für Präsentationen sammeln und ordnen« (S. 11) sowie interpretieren. Eine mit dem vorliegenden Material zu bearbeitende Fragestellung könnte dann z. B. sein: »Welche berühmten Persönlichkeiten und Ereignisse formen das kollektive deutsche Gedächtnis zu heutiger Zeit?«, sowie »Wie hat sich dies zu bestimmten Zeitpunkten verändert und weshalb?«. Zudem hat der IFU das Ziel, verborgen gebliebene Sachverhalte aufzudecken – und Jung schreibt, dass es eine Aufgabe des vorliegenden Werkes sei, dies zu erläutern und zu exemplifizieren (S. 6). Konkret nimmt Jung dafür anhand von ausgewählten Untersuchungsgegenständen (Namensgeber für Straßen, Flüsse oder Schulen; Briefmarken; Comics, Karikaturen und Leserbriefe bis hin zur kulturellen Bedeutung von Blumen und der Nutzung ihrer Namen), von ihm »Medien« genannt, die Erinnerungskultur verschiedener Staaten diachron unter die Lupe.

Jung positioniert sich selbst »als Gegner einer Didaktik, die es dem Fremdsprachenlehrer nach 8 Semestern an der Uni immer noch nicht zutraut, in Kenntnis des Sachverhalts die Äußerungen seiner Schüler anzuregen und aufzunehmen oder eigene Fragen zu formulieren« (S. 156), und in dieser Position gehen auch die Inhalte und die vorgestellten Methoden in seinem Werk über den typischen, weitgehend schematisierten Rahmen hinaus. Zwar bieten sie (speziell den im kulturellen, investigativen Bereich tätigen) Deutschlehrenden einen reichen Fundus an Möglichkeiten sowie die Motivation, selbst über ihre üblichen Inhalte und Methoden hinauszugehen bzw. diese zu erweitern. Jedoch setzen sie einen höheren Wissensstand in Geschichte und Politik voraus, der zwar für die Arbeit im soziopolitisch-historischen Raum angemessen erscheint, aber im Fremdsprachenstudium vermutlich nicht ausreichend abgedeckt wird. In diesem Zusammenhang sei noch einmal kritisch erwähnt, dass sich der IFU und die im Buch vorgestellten Methodiken nicht dem Kernpunkt des FU – dem Spracherwerb – widmen. Einerseits schreibt Jung in seinem Buch, dass der Begriff *Deutschlehrer* »ein geschütztes Markenzeichen sein« sollte (S. 95), andererseits verschiebt er im gleichen Werk die inhaltlichen und methodischen Grenzen von FU in eine soziopolitische Richtung, die sich vom Kernpunkt Spracherwerb weit entfernt.

2. Analyse der Erinnerungskultur

Nachdem Jung zu Beginn seines Werkes den IFU genauer erläutert, bringt er dem Leser in Folge die jeweiligen Untersuchungsgegenstände näher und erläutert zudem ihre jeweiligen Funktionen. Unter allen Untersuchungsgegenständen haben die Namensgeber für Straßen (und Institutionen) laut Jung insgesamt den größten *impact*

auf das Erinnern des kulturellen Gedächtnisses, da sie eine lange Zeit überdauern, während einige andere Informationsträger wie zum Beispiel Karikaturen Kurzläufer oder gar »Eintagsfliegen« darstellen (S. 65, vgl. S. 49), welche immerhin temporär einen Diskurs entfachen können. Die Bedeutung von Briefmarken ist trotz zeitlicher Einschränkung vielschichtig, z. B. dienten sie mit ihrer Repräsentationsfunktion auch als Propagandamittel (S. 38). Leserbriefe wiederum vermögen es, »intime Einblicke in das Gemütsleben einer Gemeinschaft« (S. 42) zu geben. Die Häufigkeit und Verteilung der jeweiligen Bezeichnungen, welche die Untersuchungsgegenstände aufweisen (z. B. nach Johann Wolfgang von Goethe benannte Straßen), liefern schließlich die Grundlage zu einer Analyse des kulturellen Gedächtnisses und des Erinnerns. Dieser Kontext bildet einen großen Raum für Themen wie Identifikation, kulturelle Entscheidungsträger und Prioritäten, Patriotismus, Verarbeitung und Manipulation von Geschichte oder auch Bildung. Abschließend geht der Autor auf Fragestellungen, Methoden und Hilfsmittel im IFU ein. Auch diesen Medien schreibt er einen verschiedenen starken *impact* zu, welcher sich aus verschiedenen Indikatoren wie Streuweite, Dauer und Zielrichtung ergibt (S. 61).

Nach der breiten Einleitung ist das Werk in geografisch aufgeteilte Kapitel gegliedert. In jeweils einem eigenen Kapitel wird die Erinnerungskultur (bzw. Teile davon) aus einer Auswahl von acht Nationen dargestellt, Deutschland selbst mitinbegriffen.

3. Statistiken und Tabellen als Methode

Die Erinnerungskultur dieser Länder ist der Hauptteil des Werkes und circa ein Viertel dieses Hauptteils kann man als komprimierten, bisweilen erweiterten historischen Abriss der jeweiligen Staaten und Kulturen mit direktem Bezug auf die Untersuchungsgegenstände betrachten. Zwar lässt die Anzahl der ausgewählten Nationen dies nur in einem gemäßigten Umfang zu, aber der Autor setzt ein umfassendes Geschichtsverständnis voraus, sodass er an ausgewählten Stellen detailliert in die Tiefe gehen kann. Die Analysen bauen zumeist auf tabellarischen Auflistungen der jeweiligen Untersuchungsgegenstände auf (z. B. französische Literaten als Namensgeber französischer Straßen), welche einen Faden zu unserem gegenwärtigen kulturellen Gedächtnis spannen. Damit zusammen hängen zumeist praktische Aufgaben für Schüler im FU (wiederum meist von Auflistungen der Namensgeber für die jeweiligen Untersuchungsgegenstände unterstützt, welche vom Autor mit einer bemerkenswerten Akribie zusammengestellt wurden) und deren zu erwartende Antworten sowie eine weitere Bezugnahme darauf. Besonders dieser Teil richtet sich an Lehrende, welche IFU betreiben (möchten) und trägt dem Titel des gesamten Werks Rechnung. Häufig nutzt der Autor Anekdoten aus eigenen unterrichtlichen Erfahrungen, um eine Überleitung zwischen dem theoretischen und dem praktischeren Teil zu bilden. Jung erläutert mitunter Reaktionen seiner Schüler und erklärt präzi-

se, was durch die jeweils vorgestellten Methoden erreicht wurde bzw. werden soll, und inwiefern sie sich zur Erreichung der Unterrichtsziele eignen. Dieser praktisch orientierte Teil nimmt mehr als ein Drittel des Buches ein. Hinzu kommen neben einer ausführlichen Einleitung u. a. Verweise auf die Theorien der Gedächtniskultur, primär nach Jan und Aleida Assmann.

4. Erinnerungskultur in Deutschland

Im Kapitel zu Deutschland widmet sich der Autor u. a. der Thematik »Nationalstolz«, welcher in Deutschland aus bekannten Gründen tendenziell einem Schamgefühl gewichen sei. Eine Untersuchung des *impacts* deutscher kolonialer Vergangenheit zeige z. B., dass Deutschland seinem Gedächtnis nach »ein Volk mit verkleinertem Raum« (S. 91) sei, ohne ihre ehemaligen Kolonien. Zudem habe in Deutschland – so zitiert der Autor Aleida Assmann – das Vergessen als Gegenstück der Erinnerungskultur Konjunktur (S. 87). Des Weiteren geht Jung auf die Unterschiede in der Erinnerungskultur des Ostens (ehemalige DDR) und des Westens ein, wobei die Untersuchungsgegenstände interessante Unterschiede offenbaren: Speziell der Blick auf eine stattliche Auswahl an Leserbriefen, welche Reaktionen auf zwei veröffentlichte politische Karikaturen von Greser & Lenz in der FAZ spiegeln, bietet eine Grundlage für reichhaltige Analysen. Greser & Lenz karikierten Wahlplakate der AfD vor den Landtagswahlen 2019 in Sachsen und Brandenburg. So zeigen jene Leserbriefe noch im Jahr 2019 eine deutliche Zwiespaltenheit der Deutschen beim Thema kulturelles Gedächtnis Ost/West und ferner bei der Interpretation solcher Karikaturen.

5. Österreich, Frankreich und Luxemburg

Bezüglich der kollektiven Erinnerungskultur Österreichs fokussiert sich Jung zunächst auf inkriminierte Autoren und die Spätwirkung lange Zeit gesperrter Medien solcher Autoren (S. 132), wie z. B. zwei Gedichte von Josef Weinheber, welcher unter besagten Autoren auf die höchste Zahl an Straßennamen im heutigen Österreich kommt. Er erklärt dabei u. a., dass die fortwährende Unterdrückung von Weinhebers Gedicht *Wien an den Führer* (1935) besser für dessen posthumen Ruf gewesen wäre. Eine Untersuchung deutscher Schriftsteller auf österreichischen Straßenschildern zeigt ferner, dass trotz größeren Übereinstimmungen zwischen dem literarischen Gedächtnis Deutschlands und Österreichs mit Peter Rosegger ein Schriftsteller mit Abstand auf die meisten Ehrungen in Österreich kommt, der auf der deutschen Bestenliste gänzlich fehlt. Als Grund dafür erachtet Jung, dass Rosegger deutschnationale, antidemokratische und rassistische Tendenzen nachgesagt wurden, was in Österreich vergleichsweise kaum zu stören scheint. Johann Wolfgang v. Goethe hingegen wird

auf Platz 16 der Rangliste von deutschen Straßennamenpatronen in Österreich im Vergleich zu Deutschland »geradezu deklassiert« (S. 141).

Die Berührungs- und Reibungspunkte zwischen dem Erinnern an Deutschland und Frankreich in beiden Ländern hängen ebenfalls mit der gemeinsamen Geschichte zusammen: so sei eine »Erbfeindschaft« bereits vor dem Ersten Weltkrieg im 19. Jhd. in die Wege geleitet worden (S. 145). Anhand einer Karikatur von Albrecht Dürer geht Jung u. a. auf die Bedeutung von Karl dem Großen und Sonnenkönig Ludwig XIV für das moderne Frankreich bzw. Deutschland ein, wie der Autor im Kapitel zu Frankreich ausführt. Ferner zeigt Jung zunächst anhand von Briefmarken, wieso sich Frankreich gern als eine Nation der Maler sieht, während solche als Schulpatronen wiederum kaum in Erscheinung treten. Wie er herausstellt, spielt jedoch bei beiden Untersuchungsgegenständen die *resistance* eine prominente Rolle, welche das Erinnerungsvermögen der jüngeren Generationen beeinflusse. Im gleichen Kapitel zeigt Jung auch, dass sich für das Verstehen von nationaler Erinnerungskultur nicht selten ein diachroner Vergleich lohnt, in dem er mit Hilfe des *Ngram Viewers* von Google den zeitlichen Verlauf der Popularität französischer Dichter und Schriftsteller vergleicht. Dort wird ersichtlich, wie sehr die Popularität bestimmter Schriftsteller und Dichter zu bestimmten Zeitpunkten in der Geschichte stieg und sank.

Im Kapitel zu Luxemburg vergleicht Jung kurz und knapp anhand von Straßennamen die deutsche mit der französischen Erinnerungskultur. Letztere dominiere in der luxemburgischen Gesellschaft, aber es zeige sich eine deutliche erinnerungskulturelle Verbindung Luxemburgs zu beiden Nachbarnstaaten, wie die über 100 Straßen im Großherzogtum, die nach französischen oder deutschen Persönlichkeiten benannt wurden, beweisen.

6. Großbritannien, Kanada und die USA

Das Kapitel zu Großbritannien bietet eine hervorragende Gelegenheit für einen weiteren Vergleich mit Deutschland, da sich auch die Briten seiner Ansicht nach vergleichsweise stolzer auf ihre Vorfahren und kulturellen Errungenschaften zeigen (vgl. S. 91). Dies könne man nicht nur anhand von Briefmarken und Straßennamen sehen, sondern auch bei Einbürgerungstests. Bei den deutschen Tests entfallen im Vergleich dazu gut 1000 Jahre der Nationalgeschichte, während England sich bemüht, möglichst viele Personen aus der langen Geschichte in den Fragen der Tests unterzubringen (S. 195f.). Hier erwähnt Jung zudem als wichtiges Einfluss nehmendes Element die sogenannte *soft power*, welche das kollektive kulturelle Gedächtnis aktiv beeinflusst und verändert. So hänge z. B. der Bekanntheitsgrad des kleinen Windsor (namentlich auf mehr britischen Straßen vertreten als politische und kulturelle Zentren wie London und Edinburgh) logischerweise mit dem *royal influence* zusammen. Auch das Medium selbst sei mit entscheidend dafür, was und wie erin-

nernt wird. »Amputierte Geschichtsbilder« nennt dies der von Jung zitierte Historiker Rainer Pöppinghege (S. 206). Des Weiteren scheinen die Namen bedeutender britischer Schriftsteller häufig genutzt zu werden, »um ins Abseits geratene Gegenden aufzuhübschen« (S. 211).

Das Kapitel zu Kanada besteht mehr oder minder komplett aus einer Analyse von Blumennamen und den jeweiligen Bedeutungen der Blumen (z. B. die Lilie als Staatsblume Québecs). Wenn man sich bez. der Pflanzen die regionale Verteilung von dazugehörigen Straßennamen anschaut, sieht man, wie sehr Québec Kanada in zwei ungleiche Teile trennt – einen kulturell als englisch-amerikanisch und einen kulturell als französisch empfundenen Teil. Dies ist ein klarer Hinweis darauf, wie wichtig die Aufteilung von Regionen für das Verständnis von (Erinnerungs-)Kultur ist (wie auch in West- und Ostdeutschland sichtbar). Der Autor nimmt diese Analyse zudem als Gelegenheit wahr, bilinguale Wörterbücher für deren oft unvollständige oder fehlende Einträge zu kritisieren.

Im Kapitel zu den USA versucht der Autor u. a. den Wert von Kriegen und Geld und deren Bedeutung für die Entwicklung des kollektiven Gedächtnisses der US-amerikanischen Gesellschaft herauszustellen. Die Vorstadt Lexington (Middlesex County, Massachusetts), wo angeblich der erste Schuss im amerikanischen Unabhängigkeitskrieg gefallen war, schafft es z. B. durch die immense Bedeutung dieses historischen Ereignisses auf einen unangefochtenen ersten Platz auf den Straßenschildern (S. 230). Das auf Platz 2 folgende Midway, Wendepunkt im Pazifikkrieg, zeigt neben dem allseits bekannten Patriotismus zudem das Interesse Amerikas an den pazifischen Regionen.

Im Folgenden werden vom Autor Unterschiede im kollektiven Gedächtnis zwischen einzelnen Staaten von Amerika dargestellt. So kann z. B. ein größerer Anteil einer schwarzen oder religiösen Bevölkerung ihr politisches Gewicht besser zur Geltung bringen, was das kulturelle Gedächtnis in diesen Staaten beeinflusst (vgl. S. 253).

Ein weiteres Thema im sehr langen Kapitel zu den USA stellt eine Untersuchung zu den beliebtesten Themen in der Unterhaltungsliteratur dar. Dazu teilt Jung die rund 64.000 Comicstrips des *New Yorkers* aus den Jahren 1925-2014, welche von einem Indexer mit Schlagwörtern versehen wurden, mittels dieser thematisch auf und teilt sie in zwei Zeitabschnitte ein, um Veränderungen in der Gesellschaft nachzuzeichnen. Nach der von Jung zitierten Nancy Franklin würden Cartoons »ein Fenster zu der Geschichte unserer [in diesem Fall amerikanischen] Vorstellungen, Wünschen und Voreingenommenheiten öffnen« (S. 257).

7. Weitere Themen

Anschließend an die geographisch bzw. geopolitisch kategorisierten Kapitel widmet sich Jung noch einmal in einzelnen Kapiteln den Themen Krieg, Frieden, Lebensqualität und soziale/politische Gerechtigkeit und versucht, durch verschiedene Gegenüberstellungen den Stellenwert dieser Themen für die jeweiligen Nationen zu ermitteln. Für das Thema Krieg zieht er z. B. Orte des Krieges als Namensgeber für Straßen heran, für das Thema Frieden wirft er wiederum einen Blick auf das Schrifttum in der Linguapax-Datenbank, welche er damit gleichzeitig vorstellt.

Im vorletzten Kapitel betrachtet der Autor verschiedene kulturelle »Schlüsselerlebnisse« verschiedener Personen, welche den jeweiligen Personen (inklusive Jung selbst) als *eye opener* gedient hatten – Jung schreibt einleitend, dass Lernende von solchen Schlüsselerlebnissen profitieren können (S. 379). Diese können z. B. eine Auflösung von sprachbasierten Missverständnissen sein, z. B. ein Schlüsselerlebnis von Adolf E. Hieke, bei dem ein deutscher Immigrant in den USA der 1950er Jahre sich über das amerikanische Postwesen – und darauf aufbauend über generelle Effizienz in Amerika – beschwert hätte, nachdem er erfolglos versuchte, beim *Denver Post* heißenden Zeitungsverlag einen Brief zu verschicken. Ein nachvollziehbarer Übersetzungsfehler mit großer Wirkung. Jung nutzt diese Schlüsselerlebnisse zwar, um einige Risikofaktoren für die Arbeit im Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen, so z. B., wenn an der zielsprachigen Lexik »bestimmte *Handlungen* und Informationen *kleben*« (S. 383, Herv. i. O.) oder man aus der Sprechweise eines Sprechers dessen Zugehörigkeit zu einer Fremdgruppe ableiten könne. Die meisten Schlüsselerlebnisse befinden sich jedoch im Bereich von Konventionen und Etiketten verschiedener Länder, thematisch im Mittelpunkt steht die interkulturelle Kommunikation. Die Hervorhebung der Wichtigkeit interkultureller Kompetenz in- und außerhalb des Unterrichts – insbesondere Ambiguitätstoleranz – ist im interkulturellen Kontext absolut angemessen, aber Jung bezieht sich in diesem Kapitel kaum auf den FU.

Das letzte Kapitel mit dem Titel »Quo Vadis, Fremdsprachenunterricht?« wirkt methodisch und inhaltlich gesondert, hier setzt sich der Autor in Form »einer Art Rezension« (S. 395) mit Termini und Lemmata im *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* auseinander und wendet sich direkt an Fremdsprachenlehrer in Ausbildung. Die Termini führen zu Themen wie der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts, wozu Jung schreibt, dass spezifische Lernziele, welche im Austausch zwischen Schülern und Lehrern realisiert würden, die Entwicklung des FU eigenständig bestimmen (S. 405). Er gibt dazu auch Verweise auf die dazugehörigen politischen Instanzen und Verfahren. Schließlich erläutert Jung die Rolle der Fremdsprachendidaktik, welche z. B. auf die verschiedenen Rollen der Lehrperson verweist (vgl. S. 406) und die Herausbildung einer neuen Identität bei Lernenden als Endziel hat (S. 408). In seinem Fazit schreibt er, dass das Lexikon »dem werdenden und dem praktizierenden

Lehrer wichtige Fingerzeige bezüglich der momentanen Diskussionsschwerpunkte gebe« (S. 409).

8. Fazit

Zusammenfassend beeindruckt das Buch durch das immense Wissen und die tiefgreifenden Analysen des Autors. Der Ansatz, kollektives Gedächtnis durch eine Untersuchung verschiedener Namensträger nachzuvollziehen, erschließt sich nicht zuletzt dank Jungs präzisen Erläuterungen als gewinnbringend, und die vorgestellten Methodiken erscheinen adäquat, um in einem passenden Schulunterricht Erkenntnisse zu gewinnen und den Weg zu solchen Erkenntnissen nachvollziehen zu können. Jedoch sehe ich diesen Unterricht eher in den Fächern Geschichte, Politik oder Sozialkunde, da der Erwerb, der Gebrauch und die Entwicklung von Sprache vergleichsweise keine zentralen Punkte des IFU bilden. Ich sehe zudem die Wahrscheinlichkeit gegeben, dass Sprachlehrer – trotz detaillierter Anleitung von Udo O.H. Jung – ohne spezielle Fortbildung nicht über die notwendige Ausbildung verfügen, IFU nach Jung effektiv durchzuführen. Eine solche müsste in jedem Fall sichergestellt werden.

Während viele der von Jung angebotenen Aufgabenstellungen einen zunächst recht ähnlichen Analyseprozess anleiten, sehe ich vor allem in den folgenden Schritten der Ursachenforschung und der darauf aufbauenden Debatten ein großes Potenzial für gewinnbringenden Unterricht und realen Lernerfolg in den Bereichen Geschichts-, Kultur- und Gesellschaftsverständnis. Im kulturorientierten Deutschunterricht auf fortgeschrittenem Sprachlevel sehe ich dort Potenzial, wo es um das kulturelle Gedächtnis und das Erinnern Deutschlands geht. Jedoch kann die Methodik des IFU in auf Spracherwerb ausgelegtem Unterricht keine zentrale Rolle spielen, sondern maximal eine Ergänzung. Zudem stößt der IFU an Grenzen, wenn z. B. die Auswertung von Statistiken kein nachvollziehbares Ergebnis erzielt, oder bei der Kategorisierung von Namen verschiedener Orte oder Personen mit gleichem Namen das Ergebnis verzerrt wird, wie z. B. gut sichtbar bei den Flüssen Derwent und Avon in Großbritannien (vgl. S. 217). Speziell hier stünde auch das Lehrpersonal vor erhöhten Schwierigkeiten.

In unserer Zeit der digital vernetzten Globalisierung ist es eminent wichtig, fremde Kulturen und deren kollektives Gedächtnis zu verstehen, welches wichtige Hinweise zur Identifizierung bzw. zu dem Selbstverständnis der Menschen sowie zu Denkmustern und Verhaltensweisen liefert. Als ebenso nützlich erachte ich ein erweitertes Verständnis der eigenen Kultur und Geschichte, welches erst angemessene Vergleiche mit Elementen anderer Kulturen ermöglicht. Udo H.O. Jungs Buch liefert dafür einen umfassenden Fundus an Mitteln, welcher tiefgehende Analysen zur Erinnerungskultur ermöglicht und bei deren Auswertung angemessen assistiert. Dass

sich das Buch laut dem Autor primär an Lehrende von Fremdsprachen richte, sehe ich kritisch aufgrund der Distanz des Buches zu der eigentlichen Zielsetzung von FU – dem Spracherwerb. Jedoch halte ich das Werk für Lehrende soziokultureller Themen sowie grundsätzlich für Interessenten an Erinnerungskultur und Geschichte für empfehlenswert.

Udo O.H. Jung (2021): *Investigativer Fremdsprachenunterricht* (2. Auflage). Norderstedt: BoD – Books on Demand. 474 Seiten, ISBN 3753408468, 59.99 Euro.

Berichte zu Seminaren & Tagungen

Bericht zum Internationalen Symposium zur DaF-Didaktik mit dem Thema »Internationale Videokonferenzprojekte im DaF-Unterricht«

Christian Horn

Unter der Überschrift »Internationale Videokonferenzprojekte im DaF-Unterricht« stand das 11. »Internationale Symposium zur DaF-Didaktik«, zu dem am 26. März 2022 das Veranstalterteam Christian Horn und Monika Moravkova einlud. Die Reihe firmierte bis 2020 unter dem Titel »HUFSSymposien zur Didaktik«, wurde 2021 jedoch in »Internationales Symposium zur DaF-Didaktik« umbenannt, um den internationalen Kreis der ReferentInnen, der TeilnehmerInnen sowie den internationalen Fachdiskurs im Symposium angemessener zu repräsentieren.

Im Zentrum des Symposiums standen internationale, im DaF-Unterricht durchgeführte Videokonferenzprojekte, bei denen Deutschlernende auf Muttersprachler und/oder Lernende aus anderen Ländern treffen und auf Deutsch kommunizieren. Austausch dieser Art wird oft auch als Form von Telekollaboration oder *Virtual Exchange* bezeichnet und zur Erreichung unterschiedlicher Ziele genutzt, meist soll er dazu beitragen, die mündlichen Sprachkompetenzen der Lernenden und ihre Motivation zum Lernen zu erhöhen. Die Covid-19-bedingte Umstellung auf Online-Lehre im Frühjahr 2020 führte auch zu einem gesteigerten Interesse an der Durchführung internationaler Videokonferenzen im DaF-Unterricht. Daher sollte das Symposium ein Forum dafür bieten, bewährte Methoden zur Durchführung vorzustellen und zu diskutieren. Dazu waren drei Vorträge und ein ausgiebiger Diskussionsteil vorgesehen, in dem die drei präsentierten Herangehensweisen diskutiert werden konnten.

Den ersten Beitrag mit dem Titel »Videokonferenzen im DaF-Unterricht – Förderung interaktionaler Kompetenz und interlingualer Kommunikation« präsentierte **Makiko Hoshii** von der Waseda-Universität in Tokio. In ihrem Vortrag stellte sie ein von 2004 bis 2007 und seit 2010 erneut laufendes Videokonferenzprojekt vor, das sie gemeinsam mit der Humboldt-Universität Berlin durchführt. Die Deutschlernenden auf Niveau B1/B2 treffen dabei jeweils ab der zweiten Sitzung eines Kurses auf ihre Gesprächspartner aus Berlin, Studierende aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache, die durch den Austausch ihre didaktischen Kompetenzen weiterentwickeln können. Die Interaktion erfolgt dabei in Form einer gemeinsamen Sitzung im Plenum. Die erste Sitzung gilt vornehmlich dem Kennenlernen und dem Festlegen von drei Themenblöcken, die von den Studierenden selbst bestimmt und dann bei sechs weiteren Treffen besprochen werden. Die Referentin stellte einige Sequen-

zen des Austauschs vertieft vor und präsentierte auch Stimmen der teilnehmenden Studierenden.

In seinem Beitrag »Das System als Hemmnis: Beobachtungen zum kommunikativen Handeln japanischer Deutschlernender bei innerasiatischen Videokonferenzen« stellte **Andreas Riessland**, Nanzan-Universität, Nagoya, Erfahrungen aus dem Projekt »Deutsch als Brücke« vor, im Rahmen dessen seit 2013 Videokonferenzen mit unterschiedlichen Partnerländern stattfinden. Das Kernkonzept besteht jeweils darin, in einem Kurs drei bis vier gemeinsame Videokonferenzen pro Semester durchzuführen. Die Treffen wurden lange auf Basis eines traditionellen Videokonferenzsystem-Settings durchgeführt, bei dem die Studierenden sich in zwei Gruppen mit jeweils einer Kamera und einem Mikrofon virtuell gegenüber saßen. 2020 wurde auf das Videokonferenzsystem Zoom umgestellt, wobei die Studierenden sich ebenfalls im Plenum austauschten. Andreas Riessland verglich die unterschiedlichen Settings und berichtete u.a. von aufgetretenen Schwierigkeiten bei der Kommunikation innerhalb der eigenen Gruppe unter Verwendung von Zoom, die ihre Ursache u.a. darin hätten, dass die früher mögliche nonverbale Abstimmung innerhalb der Gruppe unmöglich wurde. Ebenso habe sich die Lehrkraft im traditionellen Setting besser aus der Gruppe zurückziehen können und sei so weniger präsent gewesen als in der Galerie-Ansicht bei Zoom.

Im dritten Beitrag mit dem Titel »Videokonferenzen mit verschiedenen Partnerländern systematisch in den DaF-Unterricht integrieren: eine Methode und ihre Befunde« stellte **Christian Horn**, Hankuk University of Foreign Studies, Seoul, eine Methode zur Gestaltung eines Konversationskurses vor, der vollständig auf die Durchführung von Videokonferenzen auf Deutsch mit anderen Kursen in unterschiedlichen Partnerländern ausgerichtet ist. Zum Konzept gehört eine intensive Vorbereitungsphase, in der die Lernenden zunächst unter anderem hinsichtlich Gesprächsstrategien und interkultureller Kompetenz geschult werden. Im Anschluss folgen sieben bis acht internationale Videokonferenzen über Zoom, wobei in der Regel jeweils zwei Treffen mit einem Partnerland stattfinden. In den Sitzungen sprechen die Lernenden in Kleingruppen ungesteuert miteinander. Die letzte Partnergruppe bilden angehende DaF-Lehrkräfte an der Universität Potsdam, die durch das Format ebenfalls die Gelegenheit haben, ihre didaktischen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Die Methode wird seit dem Herbstsemester 2020 jedes Semester eingesetzt.

Als besonders auffällig erwies sich, dass alle Vortragenden von einem deutlich gestiegenen sprachlichen Selbstvertrauen ihrer Lernenden berichteten, was auch in den referierten Lernerstimmen zum Ausdruck kam. Dieser Effekt setzte im Schnitt um die vierte bzw. fünfte internationale Videokonferenz ein.

An die drei thematischen Beiträge schloss sich eine ausgiebige Diskussion zu verschiedenen Fragen der Durchführung von internationalen Videokonferenzen im DaF-Unterricht an. Die Diskussion umfasste eine Vielzahl praktischer Aspekte, die

bei der Konzeption, Planung, Didaktisierung, Durchführung und auch bei der Nachbereitung zu berücksichtigen sind.

Zum Ende des Symposiums stellten Christian Horn und Andreas Riessland noch die neu gegründete Arbeitsgruppe »Internationale Videokonferenzen in DaF« vor, die es sich zum Ziel gesetzt hat, grundlegende Informationen zu diesem Thema zusammenzustellen, auf einer Webseite anzubieten und interessierte Kolleginnen und Kollegen dazu zu beraten. Die Webseite wird in der zweiten Jahreshälfte erreichbar sein.

Insgesamt boten die Vorträge einen breiten Überblick zu aktuell gängigen Verfahren im Bereich der internationalen Videokonferenzen in DaF. Für die spannenden Vorträge und die intensiven, fruchtbaren Diskussionen sei allen mitwirkenden Kolleginnen und Kollegen noch einmal herzlich gedankt.

Rückblick auf das Online-Lektorentreffen am 4. Dezember 2021

Anja Scherpinski

Eigentlich offline geplant, musste das Lektorentreffen im Dezember aufgrund der steigenden Infektionszahlen und den damit verbundenen Versammlungsbeschränkungen doch wieder online stattfinden. Auch wenn das seit Langem erhoffte persönliche Wiedersehen im KollegInnenkreis nicht stattfinden konnte, konnte das umfangreiche Tagungsprogramm zu einem lebhaften Austausch anregen.

Den Vormittag gestaltete **Heidi Storandt**, Unterrichtsexpertin am Goethe-Institut Seoul und Verantwortliche für die PASCH-Schulen, mit einem Workshop zu Methoden aus der Erlebnispädagogik. Sie stellte zahlreiche Kennenlern-, Kooperations- und Vertrauensübungen vor, die sich für den Einsatz in Online- und/oder Präsenzveranstaltungen anbieten. Einige, die sich insbesondere für den Onlineunterricht eignen und beim gemeinsamen Ausprobieren für Spaß sorgen, sollen hier kurz zusammengefasst werden: Als interaktive Kennenlernübungen lässt sich die Online-Abwandlung der »Autogramm jagd« aus dem Präsenzunterricht einsetzen: Alle Teilnehmenden schalten ihre Kameras aus. Der Kursleitende nennt Aktivitäten, z.B. aus dem Themenbereich *Tagesablauf*, etwa »Alle, die sich heute noch nicht die Zähne geputzt haben«. Diejenigen Teilnehmer, auf die die Aussage zutrifft, machen ihre Kamera wieder an. Ebenso eignet sich das virtuell-pantomimische Zuwerfen und Auffangen von Gegenständen zwischen Teilnehmenden in der Zoom-Galerieansicht dazu, die Kursatmosphäre zu entspannen und das gegenseitige Kennenlernen zu intensivieren. Übungen wie das Holen, Zeigen und Beschreiben von Gegenständen, z.B. »Wer kann zuerst einen pinkfarbenen Küchengegenstand bringen?«, können dazu beitragen, körperliche Bewegung ins Unterrichtsgeschehen am Monitor einzubeziehen, durch Wettbewerbssituationen Spaß zu steigern sowie authentische Sprachanwendung zu fördern (Abb. 1). Auch durch verschiedene Varianten von Abzählspielen lässt sich die Gruppendynamik und Konzentration positiv beeinflussen, z.B. wenn ein Kurs mit 18 Teilnehmern von 1 bis 18 durchzählen soll, wobei jeweils nur ein Teilnehmer eine Zahl rufen darf. Rufen gleichzeitig mehrere Personen, beginnt alles wieder bei eins. Für die aktive Sprachanwendung bietet sich beispielsweise Begriffe-Raten an, das im Chat gespielt werden kann: Ein Teilnehmer schreibt im Chat eine Direktnachricht mit einem zu beschreibenden Begriff an einen anderen Teilnehmer wie z.B. »Lebkuchen«. Der angeschriebene Teilnehmer muss nun im Kurs den Begriff erklären. Die anderen schreiben im Chat Antwortmöglichkeiten, bis der Begriff erraten wurde. Deutlich wurde bei allen Übungen, dass sie sich im Sprachunterricht ohne Aufwand für verschiedene Niveaustufen und Themenbereiche ad-

aptieren lassen. Auch die abschließende Reflexion mittels Smileys demonstrierte eine Möglichkeit, auch online Kursteilnehmende zu aktivieren und zum Sprechen zu bringen (Abb. 2).

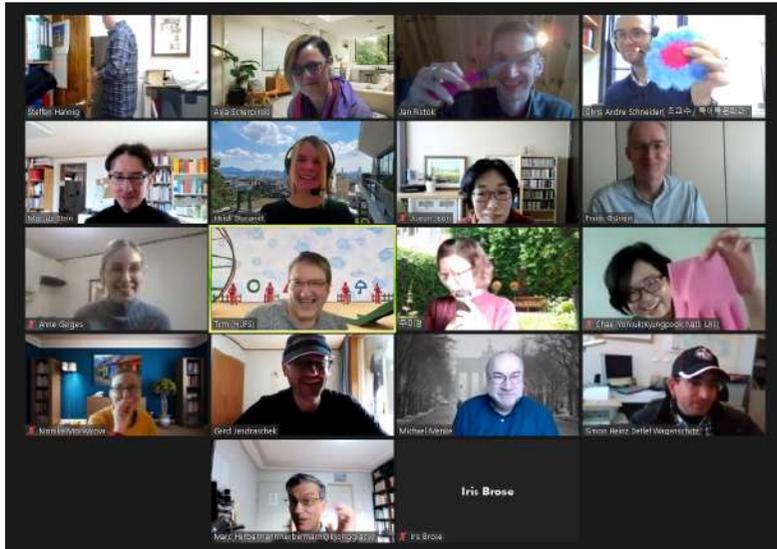


Abb. 1: Einbezug körperlicher Bewegung in den Online-Unterricht: »Bringen Sie einen pinkfarbenen Küchengegenstand«



Abb. 2: Themenspektrum eines Liedtextes

Das folgende Impulsreferat von **Chris Schneider** (Korea Universität, Seoul) zeigte, wie sich Liedtexte im Sinne von Claus Altmayer als »Hypertexte« verstehen lassen, also vielschichtige Texte, denen kulturelle Deutungsmuster zugrunde liegen. Er stellte seinen selbst konzipierten Semesterplan zur Arbeit mit verschiedenen deutschen Liedtiteln vor. Ausgehend von Musik als Dreh- und Angelpunkt des Unterrichts demonstrierte er am Beispiel von »Ich, am Strand« (Ärzte) das mögliche Themenspek-

le von Filmen für die Meinungs- und Bewusstseinsbildung, Einfluss der Eltern bei der Auswahl von Filmen, Definition jugendgefährdender Darstellungen im Film – also Wertvorstellungen und Normalitätsannahmen, die je Kulturraum unterschiedlich ausfallen können – thematisieren und zum Unterrichtsschwerpunkt machen.

Marc Herbermann (Kyonggi Universität, Suwon) legte in seinen Ausführungen dar, wie wichtig Transparenz und Sorgfalt für eine faire Bewertung studentischer Leistungen ist. Er verglich die Kalkulationsmethoden einerseits mittels Tabellenkalkulationsprogrammen und andererseits mittels Lernmanagement-Systemen. Dabei sollte die Bewertung nicht eindimensional, z.B. auf reinem Fehlerzählen in schriftlichen Abschlussarbeiten, erfolgen, sondern unterschiedliche Kriterien wie aktive Beteiligung im Unterricht, Hausaufgabenbearbeitung etc. einbeziehen. Dies gilt insbesondere auch für die Bewertung von Antworten auf Prüfungsfragen, die nicht nur inhaltlich verschiedenartig ausfallen, sondern auch im Grade ihrer grammatikalischen und stilistischen Angemessenheit Varianzen aufweisen können, was bei einer sorgfältigen Bewertung detailliert aufgeschlüsselt werden sollte.

In der abschließenden Diskussion, die **Jan Ristok** (Gwacheon Foreign Language Highschool, Gwacheon) leitete, ging es um die Arbeit an koreanischen Oberschulen und den Umgang mit Lernenden. Kritisch betrachtet wurde insbesondere der starke Fokus des Bildungssystems auf Prüfungsergebnisse, der die eigentliche Lust am Lernen in den Hintergrund drängt und sich negativ auf das nachhaltige Lernen auswirken kann. Ausgehend von der Schilderung einer *critical incident*-Situation, in der sich eine Schülerin in einer Prüfsituation ungerecht bewertet fühlte, wurden verschiedene Problempunkte aufgegriffen und Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte sowie mögliche Konsequenzen diskutiert.

Am Ende der Tagung informierte **Michael Menke** (Incheon University, Incheon) über die aktuellen Ausreisebestimmungen sowie Impf-Anerkennungen in Deutschland und Korea und stellte einige Reisekrankenversicherungen vor, die sich für im Ausland tätige LektorInnen für Kurzaufhalte in Deutschland eignen.

Die LVK bedankt sich nochmals herzlich bei allen Mitwirkenden für die Vorbereitung der interessanten Referatsthemen und bei allen Teilnehmenden für den spannenden Gedankenaustausch.

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

Rainer Geiger: Er arbeitete nach dem Mathematik-Studium von 1992 bis 2013 beim Ernst Klett Verlag, dem Schulbuchverlag; zuerst als Redakteur, dann als Programmbereichsleiter und schließlich als Verlagsleiter Mathematik, Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften und Gymnasium. Es folgte eine Beratertätigkeit und eine Redaktionsleitung bei einem Grundschulverlag. Seit 2020 Redaktionsleiter Deutsch als Fremdsprache Lehrwerke bei Ernst Klett Sprachen.

Angela Kilimann: Nach dem DaF-Studium an der Ludwig-Maximilians-Universität in München viele Jahre freiberuflich tätig u.a. als Deutschlehrerin, Fortbildnerin, Lehrbuchautorin und Redakteurin. Seit 2009 Redakteurin und Projektleiterin bei Langenscheidt, seit 2013 bei Ernst Klett Sprachen; u.a. verantwortlich für die Lehrwerke *Logisch*, *Logisch neu*, *Netzwerk*, *Linie 1*, *Klasse!*, *Kontext*.

Anne Remus: Germanistin und Sonderpädagogin, seit 2008 Redakteurin und Projektleiterin bei Langenscheidt, seit 2013 bei Ernst Klett Sprachen; u.a. verantwortlich für die Lehrwerke *Aspekte neu*, *Netzwerk neu*, *Logisch*, *geni@I klick*, *Berliner Platz NEU*, *Aspekte Beruf*. Ihr besonderer Fokus liegt auf digitalen Lehr- und Lernmaterialien.

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.

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

Christina Kuhn: Dr., Akademische Rätin am Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien der Friedrich-Schiller-Universität Jena und im Leitungsteam der Arbeitsstelle für Lehrwerkforschung und Materialentwicklung (ALM). Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen u.a. in den Bereichen Deutsch für den Beruf, Lehren und Lernen mit digitalen Medien, Geschichte im DaF-Unterricht, Lehrwerkforschung und Materialerstellung. Als Fortbildnerin arbeitet sie mit DaF-KollegInnen weltweit zusammen.

Miriam Tornero Pérez: Sie studierte Master DaF/DaZ an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und ist seit 2017 Geschäftsführerin der Arbeitsstelle für Lehrwerkforschung und Materialentwicklung (ALM) am Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien (www.alm.uni-jena.de). Derzeit promoviert sie im Bereich der Lehrwerkforschung. Sie hat Erfahrung im Unterrichten von Integrationskursen sowie DaF-Kursen im In- und Ausland.

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.

Noemi Hendrich: Sie hat Anglistik, Geschichte und Germanistik in Freiburg studiert und während des Lehramtsstudiums eine Magisterarbeit zu CLIL und ICL geschrieben. Nach 8 Jahren Staatsdienst als Lehrerin ging es wieder zurück an die Universität. Es folgte eine Masterarbeit zu Transkulturalität und Migration in Frankfurt und ein Auslandssemester zu Internationalen Studien an der Chung-Ang Universität in Seoul. Seit 2018 leitet sie für das Goethe-Institut Förderprojekte in der Bildungskoooperation Deutsch und betreut als Expertin für Unterricht die PASCH-Schulen in Korea.

Manuel Bogad: M. F. A. in »Film Studies«, Assistant Professor an der Germanistikabteilung der Sungshin Women's University seit 2018. Seit 2007 in Südkorea (mit Unterbrechungen), hat Erfahrung als Übersetzer und Dolmetscher, und zuvor auch schon in Japan unterrichtet. Interessensgebiete: Didaktische Methoden, Lehrwerke und natürlich Film.

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

Anne-Jennifer Geiges: Sie arbeitet seit 2021 an der Jeonbuk National Universität als Lektorin in der Germanistik-Abteilung. Von 2016 bis 2021 war sie erst als Fremdsprachassistentin, dann als Lektorin an einer amerikanischen Universität tätig. Ihre Forschungsinteressen sind interkulturelles Lernen und Lehren sowie Methodik und Didaktik im Fremdsprachenunterricht.

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.

Thomas Schwarz: Er arbeitet nach Stationen als DAAD-Lektor in Südkorea (Keimyung University, Daegu) und Indien seit 2013 in Japan, inzwischen auf einer Professur in der Germanistik

der Tokyoter Nihon University. Arbeitsschwerpunkte: Postkoloniale Kritik, Exotismus, Pazifik-Literatur. Zuletzt erschienen (hg. zusammen mit Michael Heitkemper-Yates): *Pacific Insularity. Imaginary Geography of Insular Spaces in the Pacific*. Tokyo: Rikkyo University Press / Maruzen 2021.

Mai Muramoto: Sie 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.

Jiseon Jeon: Sie 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 in DaF, Wortbildung, Phraseologie sowie Spracherwerbstheorien.

Friedhelm Bertulies: Seit 1997 Lektor an der Daegu Universität. Studium: Germanistik, Philosophie, Publizistik, Kunstgeschichte und Romanistik in Göttingen, Tübingen, Heidelberg, Montpellier, Paris, Halifax und Kingston/Ontario. Magisterabschluss German Literature an der Dalhousie University. Interessen: Lesen, Heinrich Heine, Ernst Jünger, Krimis, Übersetzen, Aikido, Western, klassische Musik, Jazz.

Heidi Storandt: Sie studierte Anglistik, Geografie, Deutsch als Zweitsprache und Erlebnispädagogik auf Gymnasiallehramt. Nach sieben Jahren Unterrichtstätigkeit in Deutschland und Brasilien ist sie seit Februar 2020 am Goethe-Institut in Seoul, Korea, als Expertin für Unterricht für das PASCH-Programm in der Region Ostasien zuständig.

Jaeyoung Kim: Er hat an der Hankuk Universität für Fremdsprachen in Seoul Germanistik studiert. Während des Studiums hat er sich in Salzburg und in München mit dem Schwerpunkt »Dialektologie« beschäftigt – was sich auch in seinem deutschen Dialekt niederschlägt. Von 2015 bis 2017 diente er als Unteroffizier bei dem koreanischen Heer. Seit Mitte Februar 2021 ist er am Goethe-Institut Korea als Mitglied der Teams »Bildungskooperation Deutsch« und »PASCH Ostasien« tätig.

Jan Ristok: Er arbeitet als Deutschlehrer an der KCFL sowie als Lehrkraft für u. a. IPC und Englisch an der SFS. Studium der Fächer Koreanistik, Japanologie und Linguistik an der Ruhr-Universität Bochum. Forschungsinteressen primär in der Sprachenlehre; ferner auch in Bereichen der Psychologie, Soziologie und Archäologiegeschichte. Verfasst aktuell eine Lehrbuchreihe für DaF (bisher unveröffentlicht).

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.

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«.

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

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

🌐 <https://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, Roman 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. Oktober 2022**

Der Druck der *DaF-Szene Korea* wird finanziell unterstützt von der



☛ Wir danken unseren Anzeigekunden für die gute Zusammenarbeit. ☛